

Former des enseignants

ÉDUCATION NATIONALE



L'ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER

SUPPLÉMENT AU MENSUEL LE SNESUP N° 704 • AVRIL 2022

BLEUE COMME UN ORAGE



Vincent Charbonnier

On peut légitimement s'interroger, comme naguère T.-W. Adorno et M. Horkheimer, sur le caractère émancipateur des Lumières, lorsqu'ils observaient, dans un mélange d'ironie et de déception, que « *la terre, entièrement "éclairée", resplendit sous le signe des calamités triomphant partout* ». À quoi bon éduquer, notamment au vu et au su de la situation de notre planète, la Terre, devenue *bleue comme un orage*...

La dégradation systémique des écosystèmes et la majoration continue des déséquilibres climatiques, la guerre qui s'étend vers l'ouest, perdant ainsi – est-ce heureux ? – de son exotisme, c'est-à-dire de son éloignement géographique, mais accroît aussi dans le même mouvement cette destruction de l'humanité par une petite minorité d'icelle, façonnée par un capitalisme intrinsèquement prédateur.

Morne plaine que cette humanité réduite, voire « jetable ». Également morne cette non-campagne pour l'élection présidentielle où le débat a été proprement exténué à un commerce, au sens très étroitement marchand du terme, de propositions très anciennement nouvelles, ou de promesses d'une fureur inégalée dans le changement qui, nous le savons bien désormais, est un présent éternel.

Pour ce qui concerne notre champ professionnel, et si l'on met de côté les saillies politiciennes du président d'une République en miettes (LREM) sur les *déformes* annoncées, on ne peut que relever les propositions du Réseau des INSPÉ dans une tribune publiée dans le quotidien *Libération* du 26 mars 2022. Ces propositions sont significatives de la période actuelle, où se mêlent grands principes et intériorisation de contraintes qui ne sont jamais discutées, réduisant les premières à demeurer des idées.

Sans pouvoir ici en discuter le détail, on relèvera toutefois cette idée que la formation doit être achevée *avant* l'entrée dans le métier, comme si ce dernier, par son exercice, n'en participait pas aussi. On relèvera aussi cette autre idée, ô combien novatrice, qu'il faut augmenter les temps sur le « terrain », en les « *pens[ant] comme de réels moments de formation et non comme des moyens pour combler des postes vacants* ». Sans doute. Mais cela exige d'abord des moyens, des postes, dont on a pu observer l'abondance ces dernières années. Et demeure surtout la question de savoir ce qu'on fait, *en formation*, de ces temps sur le terrain.

Là est le véritable enjeu, anthropologique et politique, de la formation pour qu'elle ne se réduise pas à une simple certification, une pure estampille. Là est notre combat collectif, toutes et tous, ensemble !

SOMMAIRE

ACTUALITÉS 3

■ **Invocations du passé** dans les programmes présidentiels de droite revendiquée

■ **La nomination de Mark Sherringham** et la question de l'élaboration des programmes

■ **Dédoulement des classes de CP et CE1** en éducation prioritaire : un échec inavoué et déjà oublié ?

DOSSIER 9

■ **L'attractivité du métier**

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,

75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : www.snesup.fr

Directrice de la publication :

Anne Roger

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

Conception graphique

et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 24

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :

Compédit Beauregard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :

Com d'habitude publicité,

Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03

contact@comdhabitude.fr

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

Dessin de couverture et p. 7, 9, 10, 12, 14, 16 :

Denis Gaumé ;

photos p. 3, 5, 8 : Vincent Charbonnier

INVOCATIONS DU PASSÉ DANS LES PROGRAMMES PRÉSIDENTIELS DE DROITE REVENDIQUÉE

Ce n'est certes pas une nouveauté que soit invoqué un passé révolu souvent mythifié, mais cela n'a jamais été aussi fort alors même que les intentions de vote en faveur de la droite ne sont nullement dans la marginalité... On doit prendre cela comme un signe préoccupant du contexte très régressif dans lequel nous sommes.

Par **CLAUDE LELIÈVRE**,
historien de l'éducation

On se focalisera avant tout sur trois propositions emblématiques sans précédent faites par trois candidat-es : rétablissement du certificat d'études primaires (Éric Zemmour), rétablissement d'un examen d'entrée en 6^e (Valérie Pécresse), suppression des « INSPÉ : les professeurs seront directement formés par des pairs expérimentés » (Marine Le Pen).

Il faut remonter à 1849 pour retrouver une proposition de cet ordre, faite par Adolphe Thiers s'en prenant aux Écoles normales d'instituteurs généralisées par la loi Guizot de 1833. La commission instruisant le projet de la loi Falloux, qui sera votée en 1850, se prononce pour laisser le choix du type de formation des instituteurs : dans des Écoles normales si le Conseil général se prononce pour leurs maintiens; dans des établissements d'instruction primaire habilités à recevoir des stagiaires si le Conseil général supprime l'École normale. Même Pétain – qui a supprimé les Écoles normales primaires – n'a pas été jusque-là puisqu'il les a remplacées par des « Instituts de formation professionnelle ».

« RÉTABLISSEMENT DU CERTIFICAT D'ÉTUDES »

Les deux autres propositions sont tout à fait significatives en raison de leurs charges emblématiques (qui sont leurs seules raisons d'être), car tout à fait incongrues sur un plan fonctionnel actuel. C'est dans ce « clair-obscur » que toutes ces manœuvres se jouent et ont leur efficacité.

Le « certifié » fait partie avec le bac des deux examens emblématiques qui se sont imposés dans la mémoire collective. La proposition d'Éric Zemmour du « rétablissement du certificat d'études à la fin de l'école primaire pour mesurer l'acquisition des savoirs fondamentaux » joue là-dessus, mais n'a aucun sens véritablement historique ou actuel.

Le certificat de fin d'études primaires a été (de la III^e à la IV^e République) pour la grande majorité des enfants le seul diplôme qu'ils pouvaient avoir, à la fin de leur instruction obligatoire, qui se terminait pour la plupart à 13 ans (puis 14 ans à partir de 1936) à l'école communale. Il ne s'agissait nullement de mesurer l'acquisition des savoirs dits fondamentaux à l'issue de l'enseignement élémentaire, vers 11 ans, avant de continuer dans l'enseignement secondaire, au collège, comme cela a été le cas à par-

tir des décrets de 1963 instituant le « collège d'enseignement secondaire ».

« EXAMEN AVANT L'ENTRÉE EN 6^e »

Valérie Pécresse s'est prononcée pour une autre « mesure-phare historique » : instaurer un « examen avant l'entrée en 6^e ». Il a été déjà institué en septembre 1933 à la suite de la décision de rendre progressivement gratuit l'accès aux classes de l'enseignement secondaire. Il se substitue à la « barrière de l'argent » qui, jusque-là, limitait l'accès de l'enseignement secondaire aux enfants des classes socialement favorisées, car il ne saurait alors être question que le secondaire soit « submergé » par l'entrée massive des enfants du peuple.

Mais, en 1963, le ministre de l'Éducation nationale, Christian Fouchet (très fermement soutenu par le président de la République, Charles de Gaulle), institue le collège d'enseignement secondaire (CES), par lequel peuvent désormais transiter tous les élèves de 11-12 ans à 15-16 ans. Et toute forme d'examen de passage pour l'entrée en 6^e n'existe plus. On voit le retour en arrière à forte charge symbolique préconisé par Valérie Pécresse. Même si elle a ajouté qu'il ne s'agissait pas « de bloquer leur entrée en collège, mais de créer des classes de 6^e de consolidation » – mais pour cela, il suffisait d'annoncer des « tests ». Bien d'autres propositions formulées par ces trois candidats sont fortes préoccupantes. Elles vont dans le sens de ces trois mesures qui en constituent en quelque sorte la pointe avancée et tout à fait caractéristique de notre situation régressive et des manœuvres en cours – comme j'ai tenté de le mettre au jour dans mon dernier livre, *L'École républicaine ou l'histoire manipulée. Une dérive réactionnaire**. ■



TROIS MESURES [...] CONSTITUANT [...] LA POINTE AVANCÉE ET TOUT À FAIT CARACTÉRISTIQUE DE NOTRE SITUATION RÉGRESSIVE ET DES MANŒUVRES EN COURS.

* *L'École républicaine ou l'histoire manipulée. Une dérive réactionnaire, Le Bord de l'eau, mars 2022, 140 p., 12 €.*

LA NOMINATION DE MARK SHERRINGHAM ET LA QUESTION DE L'ÉLABORATION DES PROGRAMMES

Le 9 février dernier, le ministre de l'Éducation nationale signait un arrêté nommant Mark Sherringham président du Conseil supérieur des programmes (CSP). Nombreuses furent les réactions des plus inquiètes, dont celles de la FSU. Mark Sherringham est un inspecteur général de philosophie. Jusque-là rien de bien original, c'était déjà la discipline de celle qui le précédait à la tête du CSP, Souâd Ayada. Mais l'inquiétante singularité du nouveau président tient à deux choses : d'une part, des prises de position récurrentes appelant au retour du religieux dans l'enseignement, et d'autre part, son engagement militant pour soutenir des écoles privées hors contrat.

Par **PAUL DEVIN,**

président de l'Institut de recherches de la FSU

**CELUI QUI VIENT
D'ÊTRE NOMMÉ
À LA TÊTE DU
CSP AGIT POUR
SOUTENIR DES
ÉCOLES QUI
REVENDIQUENT
D'ÉCHAPPER AUX
PROGRAMMES
NATIONAUX !**

L'ÉCOLE FRANÇAISE ET SON HÉRITAGE

Si l'histoire de l'école française a été marquée par une influence chrétienne, dans sa pédagogie comme dans son organisation, la III^e République a engagé une profonde rupture qui a permis l'élaboration d'une culture républicaine et laïque de l'école publique, capable de s'affranchir de cet héritage religieux. Mark Sherringham semble pourtant vouloir l'ignorer quand il nous assure, dans les colonnes d'un hebdomadaire chrétien connu pour ses positions plutôt conservatrices voire réactionnaires, que l'école laïque française est l'héritière de l'école chrétienne¹ et que cet héritage constituerait la substance essentielle « *des principes, des contenus, des méthodes et des institutions* »² de notre école publique. Le propos est inacceptable car la substance essentielle de notre école républicaine et laïque est justement d'avoir construit les principes nécessaires pour échapper à l'emprise des religions.

MILITANT DES ÉCOLES PRIVÉES HORS CONTRAT

On ne peut qu'être étonnés qu'il ne soit pas rappelé à Mark Sherringham la nécessité d'une neutralité qui semble bien lui manquer lorsqu'il intervient dans un colloque, au titre de ses fonctions qui étaient alors celles d'un directeur d'IUFM, pour affirmer que la laïcité doit admettre que la religion est « *une voie d'accès à la question des finalités ultimes de l'humanité* »³. Et sa nomination aux fonctions d'inspecteur général ne l'a pas convaincu davantage de cette nécessaire neutralité puisqu'il va désormais encore plus loin en intervenant, ès qualité, au sein de formations organisées par la Fondation pour l'école, dont la finalité est de soutenir la création et le développement des écoles privées hors contrat.

Quel paradoxe : celui qui vient d'être nommé à la tête du Conseil supérieur des programmes (CSP) agit pour soutenir des écoles qui revendiquent d'échapper aux programmes nationaux ! Évidemment un tel engagement a laissé planer les pires doutes sur les motivations

qui ont poussé Mark Sherringham, en juillet 2011, à intervenir auprès du recteur de Rennes pour faciliter l'obtention du baccalauréat à des élèves d'écoles privées hors contrat⁴.

Et quelle fut la réaction de Jean-Michel Blanquer aux expressions d'inquiétude sur cette nomination ? « *Nous ne sommes pas l'Union soviétique* », affirme-t-il dans une insupportable caricature des positions syndicales qui n'est pas sans parenté avec la tonalité des réactions de la presse d'extrême droite qui voudrait faire croire que les réactions à la nomination de Mark Sherringham obéissent à un « *lynchage antichrétien* » conduit par des marxistes⁵.

LA FINALITÉ DES PROGRAMMES MISE EN DOUTE

En attendant, une question reste entière : comment la nomination de Mark Sherringham pourrait-elle augurer les débats et les choix consensuels nécessaires à l'élaboration des programmes ? La réponse est sans doute donnée par le vice-président du CSP, Philippe Raynaud, qui affirme l'assujettissement des modifications de programmes à l'accompagnement des réformes⁶. Voilà les choses dites et claires : les programmes sont désormais devenus les instruments d'une politique ministérielle.

Il faut interroger un tel postulat, non pas pour douter de la légitimité démocratique de la représentation nationale à décider de la politique éducative et du ministère à la mettre en œuvre, mais pour revendiquer l'indépendance des contenus d'enseignement. Condorcet affirmait en 1792 que « *la première condition de toute instruction étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique* »⁷. Pouvons-nous raisonnablement laisser les contenus des programmes fluctuer en fonction des volontés ministérielles particulières et des instrumentalisation politiques qui s'ensuivent ? En 2008, alors que Mark Sherringham était son conseiller, Xavier Darcos avait tenu un discours sur la nécessité de retour aux fondamentaux qui ne pouvait se justifier par une comparaison objective

1. Mark Sherringham, « Réintroduire le christianisme dans le débat éducatif », *Famille chrétienne*, 29 décembre 2009.

2. Mark Sherringham, « Christianisme et éducation », *Commentaire*, vol. 96, n° 4, 2021, p. 837-844.

3. André Blandin, André Legrand, Philippe Le Guillou, Mark Sherringham et Jean-Paul Willaime, « Le religieux et l'école en France », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 36, 2004, p. 49-70.

4. Jacques Duplessy, Anna Erelle, *L'École hors de la République*, Robert Laffont, Paris, 2021.

5. « Mark Sherringham, l'homme par qui le "scandale" arrive », *Présent*, 15 février 2022.

6. Mattea Battaglia, « On ne réécrit pas des programmes dans le but de relever le niveau de l'école », *Le Monde*, 14 février 2022.

7. Condorcet, « L'organisation générale de l'Instruction publique », préambule du rapport présenté à l'Assemblée législative les 20 et 21 avril 1792.



avec les programmes de 2002, ces derniers donnant leur entière place aux compétences essentielles. Non, le propos était essentiellement idéologique et les programmes de Xavier Darcos furent investis, bien au-delà des enjeux scolaires, dans un discours décrivant une menace sur l'unité nationale et appelant un retour à l'ordre où se mêlèrent mesures sécuritaires, volonté de restauration de l'autorité et velléités d'un retour à l'uniforme. La réaction fut vive. Jack Lang et Luc Ferry appelèrent ensemble à ce « *qu'on ne sacrifie pas l'intérêt des enfants et des professeurs à des motifs de pure tactique politicienne* ». Les protestations furent quasi unanimes, des syndicats aux associations disciplinaires et aux mouvements pédagogiques et éducatifs... Et pour certaines de ces réactions, pour la première fois, sous la forme d'un appel à la désobéissance aux programmes.

Les volontés de Xavier Darcos ont été renouvelées par Jean-Michel Blanquer. Les interventions de Souâd Ayada sur l'enseignement moral et civique en ont constitué le plus récent exemple. Et la politisation des programmes est telle que l'annonce publique de leurs volontés idéologiques est parfois largement plus importante que la réalité de leur mise en œuvre : preuve en est dans des délais impossibles de mise en œuvre immédiate et dans l'absence d'une évaluation de leurs effets réels.

QUEL COLLECTIF POUR ÉLABORER LES PROGRAMMES ?

Au-delà de la nomination de Mark Sherringham, la question essentielle est d'interroger comment nous pourrions échapper aux variations idéologiques liées aux alternances politiques pour élaborer des programmes capables de les transcender au service de la définition d'une culture commune.

À l'opposé des cénacles réduits dominés par la volonté ministérielle que nous connaissons aujourd'hui, c'est un vaste ensemble d'acteurs, pluraliste et ouvert aux débats, sous le contrôle démocratique des élus parlementaires qui doit produire le consensus républicain de nos programmes : chercheurs et chercheuses, enseignant-es et personnels éducatifs, responsables institutionnels, associations disciplinaires, mouvements d'éducation, associations de parents et organisations syndicales.

S'il voulait faire preuve d'un attachement réel à une école démocratique, voilà une des premières tâches du prochain ministre de l'Éducation nationale : redéfinir l'instance qui élabore les programmes en étant capable de garantir leur exigence scientifique, leur cohérence, leur faisabilité et de construire un consensus suffisant pour que leurs perspectives soient reconnues par les enseignant-es et l'ensemble des citoyens et des citoyennes. ■

POUVONS-NOUS
RAISONNABLEMENT
LAISSER LES CONTENUS
DES PROGRAMMES
FLUCTUER EN FONCTION
DES VOLONTÉS
MINISTÉRIELLES
PARTICULIÈRES ET DES
INSTRUMENTALISATIONS
POLITIQUES QUI
S'ENSUIVENT ?

DÉDOUBLEMENT DES CLASSES DE CP ET CE1 EN ÉDUCATION PRIORITAIRE : UN ÉCHEC INAVOUÉ ET DÉJÀ OUBLIÉ ?

Le programme du candidat Macron prévoit la « poursuite des classes dédoublées » sans préciser toutefois si cette mesure sera étendue jusqu'à la fin de l'école primaire comme le quotidien « Les Échos » l'a annoncé le 10 mars 2022. Pour débattre de l'intérêt d'une telle poursuite, voire d'une éventuelle extension, il faut revenir sur le bilan de cette « mesure-phare du quinquennat », dont le rapport coût/efficacité est jugé médiocre par l'OCDE.

Par **ROLAND GOIGOUX**, professeur émérite,
université Clermont-Auvergne

LES OBJECTIFS ANNONCÉS

Dans un article consacré au « bilan décevant du dédoublement des classes dans les quartiers populaires », le quotidien *La Croix* du 15 mars 2022 rappelait que cette innovation avait été poussée par l'Institut Montaigne. Laurent Bigorgne, séduit par les expériences américaines¹, a eu gain de cause en mettant en avant la valeur sociale de la mesure : un gage donné à la gauche. Les économistes de la Paris School of Economics soutenaient aussi le projet soulignant que les améliorations constatées aux États-Unis avaient été obtenues sans modification significative des pratiques d'enseignement et qu'elles ne nécessitaient ni accompagnement spécifique ni formation supplémentaire des enseignants. Selon eux, les réductions d'effectifs produisaient des effets « mécaniques » sous l'influence combinée de l'amélioration du climat de classe, de l'augmentation du temps alloué aux apprentissages et de la multiplication des feed-back adressés aux élèves. Les économistes soulignaient aussi que les bénéfices d'une telle innovation n'étaient pas seulement perceptibles à court terme mais qu'ils l'étaient à long terme sur les trajectoires scolaires et l'insertion professionnelle des élèves les plus pauvres. Selon eux, la mesure était onéreuse mais « rentable pour l'avenir » (gain salarial de 5 % dans la carrière professionnelle des élèves concernés).

Les résultats des recherches disponibles en 2017 indiquaient que les baisses d'effectifs provoquaient des effets généralement compris entre 2 % et 3 % d'un écart-type (cf. encadré) du test par élève en moins². Sur cette base, les économistes liés à l'Institut des politiques publiques ont formulé une prévision qui est vite devenue un objectif ministériel : « *Le dédoublement d'une classe de 24 élèves améliorerait les performances moyennes des élèves concernés de 20 % à 30 % d'un écart-type en fin d'année.* »³

Cet objectif représentait en 2017 la moitié de la différence de performance entre les élèves des professions et classes sociales favorisées et défavorisées à l'entrée au CP. S'il avait été atteint, on aurait pu parler d'une véritable contribution à la réduction des inégalités sociales.

LES RÉSULTATS OBTENUS

En France, au CP, les dédoublements ont conduit à une diminution moyenne de 9,2 élèves par classe entre 2015 et 2021⁴ : les gains annuels auraient donc dû se situer entre 18 et 27 % d'écart-type. Ce ne fut pas le cas : l'amélioration fut seulement 9 % d'écart-type en français et de 14 % en mathématiques au CP, et nulle au CE1⁵.

En REP+, les élèves de CP en classes dédoublées progressent plus vite au début de l'année que les élèves de même condition sociale ne bénéficiant pas du dédoublement. Mais cette amélioration cesse durant la seconde partie de l'année. La DEPP reconnaît qu'« *en français, les écarts de réussite [...] sont du même ordre en fin de CE1 et en début de CP* ». Autrement dit, la faible amélioration constatée en CP est suivie d'une dégradation en CE1.

Commentant un autre indicateur, les sénateurs⁶ soulignent aussi que la proportion d'élèves en difficulté >>

SELON LES ÉCONOMISTES DE LA PARIS SCHOOL OF ECONOMICS, LA MESURE ÉTAIT ONÉREUSE MAIS « RENTABLE POUR L'AVENIR ».

1. Aux États-Unis, le gain était de 3,31 % par élève en moins, en lecture et en mathématiques en une année au CP.

2. Notamment le programme STAR (Student/Teacher Achievement Ratio) conduit dans l'État du Tennessee entre 1985 et 1989.

3. A. Bouguen, J. Grenet, M. Gurgand, « La taille des classes influence-t-elle la réussite scolaire ? » : www.ipp.eu/publication/n28-la-taille-des-classes-influence-t-elle-la-reussite-scolaire.

Tous les documents indiqués sur Internet ont été consultés le 20 mars 2022.

4. En 2015, selon la DEPP, les classes de CP comptaient 21,7 élèves en moyenne en REP+. Après les dédoublements, ce chiffre est tombé en 2021 à 12,5 élèves (même chose en REP).

5. « Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants », MEN-DEPP, septembre 2021 : miniurl.be/r-4107.

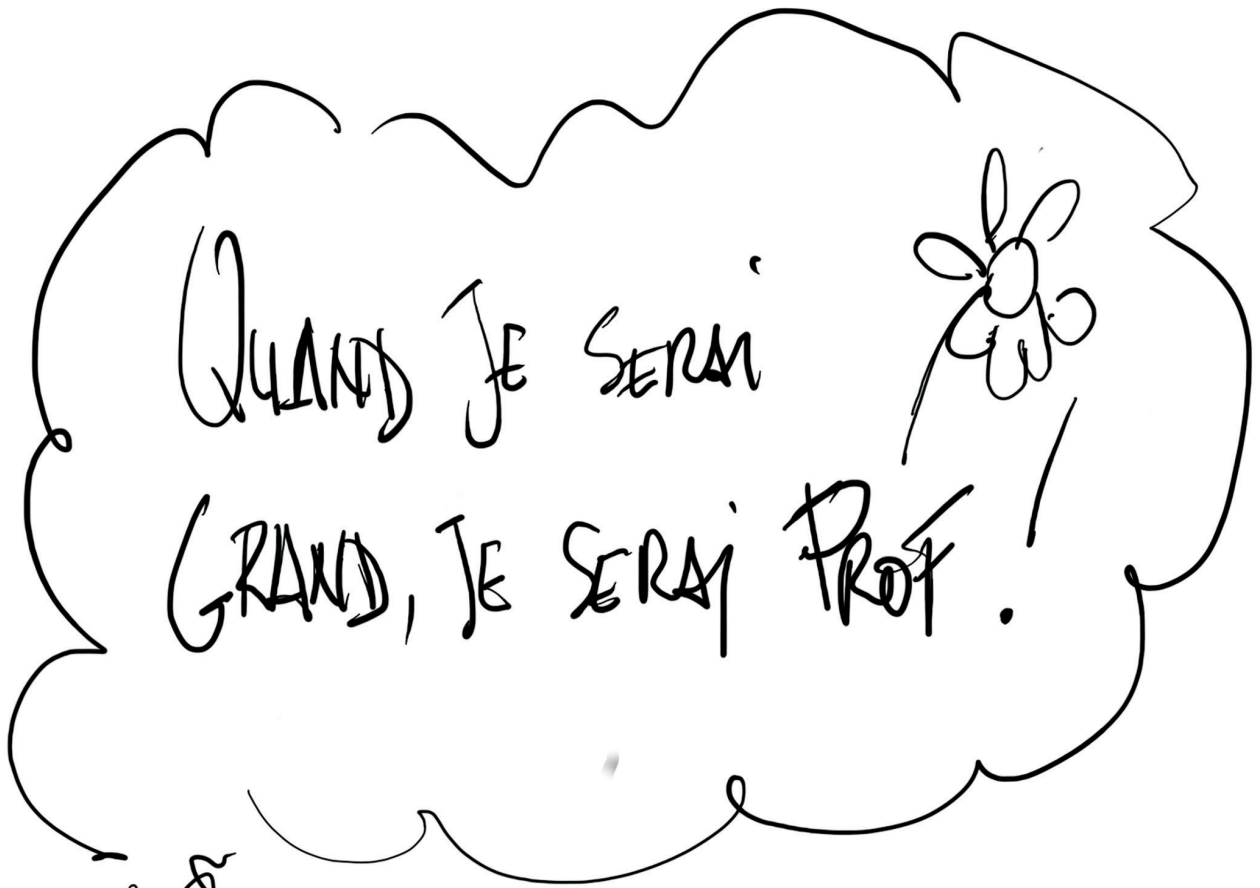
6. Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication établissant le « bilan des mesures éducatives du quinquennat », Sénat, février 2022 : www.senat.fr/notice-rapport/2021/r21-543-notice.html.

L'ÉCART-TYPE

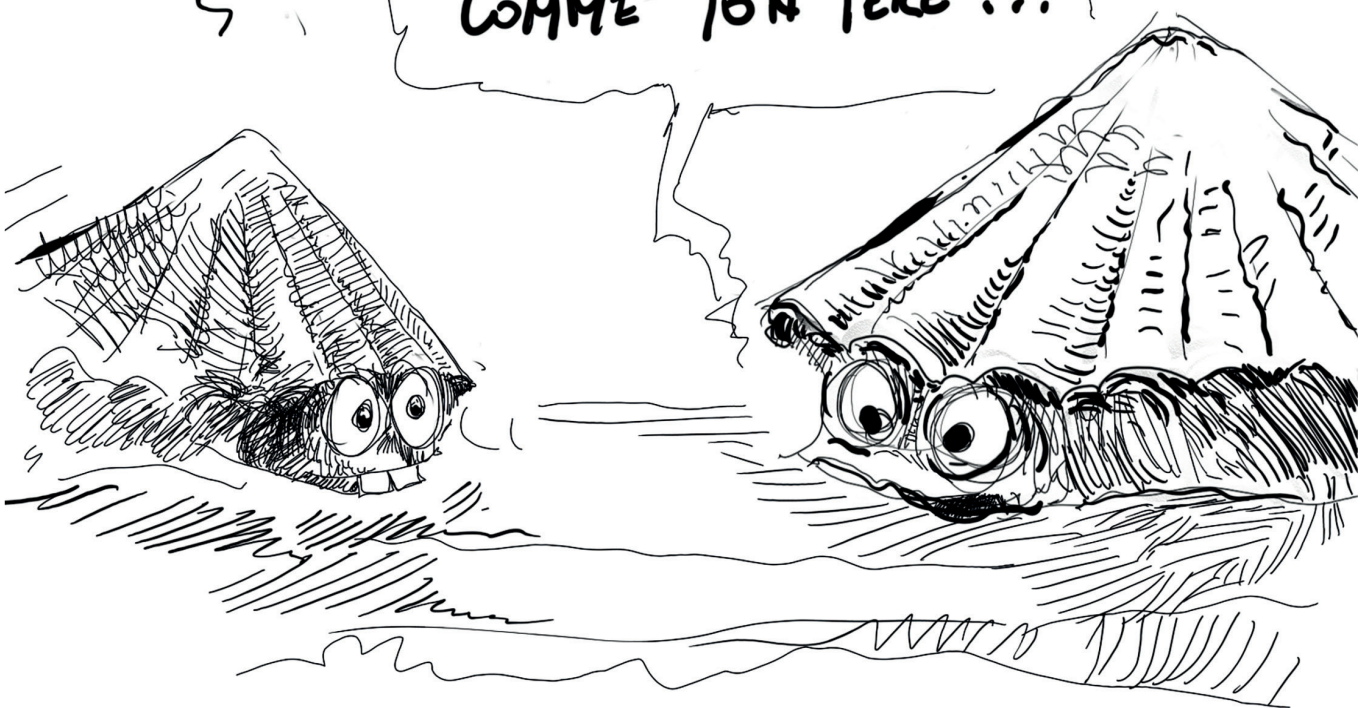
Le **pourcentage d'écart-type** d'un test est le standard international de mesure de l'ampleur des effets d'une innovation pédagogique. Il permet de comparer les performances d'un groupe d'élèves qui en bénéficie à celles d'un autre groupe dont l'enseignement est inchangé.

Que représente une amélioration de 25 % d'écart-type ? Prenons l'exemple d'une évaluation dont les résultats moyens seraient égaux à 11/20 et l'écart-type de 4 points. L'écart-type donne une indication sur la distribution des notes de part et d'autre de la moyenne : ici, environ les deux tiers des élèves auraient des notes comprises entre 7/20 et 15/20*. Une amélioration de 25 % d'écart-type permettrait aux élèves ciblés d'obtenir 1 point de plus que les autres élèves (25 % de 4 points), soit 12/20.

* Environ 15 % d'élèves « en difficulté » auraient moins de 7/20 et 15 % d'élèves jugés « excellents » auraient plus de 15/20 si la distribution des notes était « normale » au sens statistique du terme.



Mouais, ...
TU SERAS BERNIQUE
COMME TON PÈRE !!!





L'AMÉLIORATION AU CP EST DEUX FOIS PLUS FAIBLE QU'À L'ÉTRANGER, ELLE EST ÉPHÉMÈRE ET LE CE1 EST UN FIASCO.

>> diminue entre le début et la fin du CP mais « remonte à la fin du CE1, pour atteindre un niveau comparable au début du CP (22,4 % d'élèves en difficulté en français) ». En résumé, l'amélioration au CP est deux fois plus faible qu'à l'étranger, elle est éphémère et le CE1 est un fiasco. Dès lors, est-il raisonnable de poursuivre les dédoublements et de les généraliser au CE2 et au CM⁷ sans analyser les causes de ces échecs ?

Il nous semble indispensable d'ouvrir un débat démocratique sur l'efficacité du dispositif, c'est-à-dire sur son rapport coût/efficacité. Ce débat aurait pu être alimenté par la comparaison avec l'efficacité du dispositif « Plus de maîtres que de classes » déployé lors du précédent quinquennat. Cette innovation reposait sur le travail collectif et l'autonomie des équipes pédagogiques. La DEPP a procédé à son évaluation mais J.-M. Blanquer a interdit la publication des résultats, toujours tenus secrets à ce jour. Seuls le quotidien économique *Les Échos* a relayé notre indignation⁸ (restée sans écho syndical). Que se passerait-il aujourd'hui si les données dont dispose la DEPP révélaient que l'amélioration était de la même ampleur que celle des CP-CE1 dédoublés pour un coût nettement moindre ? (À coût équivalent, elle touchait sept fois plus d'élèves).

COMMENT EXPLIQUER CET ÉCHEC ?

L'échec était repérable dès novembre 2019 ; la suite n'a fait que confirmer les résultats obtenus avant les confinements. Nous les avons analysés en épluchant les publications de la DEPP⁹ sans que les syndicats enseignants du premier degré réagissent,

empêtrés dans leurs divergences internes sur le soutien au dispositif.

Évoquant les recherches internationales sur le changement en éducation, nous concluons : « *Le changement ne se décrète pas, il nécessite l'adhésion des enseignants traités comme des professionnels compétents et responsables. La France a fait un choix diamétralement opposé : préoccupée par les élèves, elle a maltraité les maîtres. Elle a suivi naïvement les sciences cognitives et oublié les sciences humaines. Le ministère de l'Éducation nationale a appliqué une méthode autoritaire et brutale de conduite du changement, imposant une pédagogie officielle unique, discréditant et démobilisant les praticiens efficaces mais non conformes, dénoncés au motif de leur manque de "loyauté". Une méthode qui ne marche dans aucun pays au monde.* »¹⁰

Notre explication n'est qu'une hypothèse : en effet, aucune recherche empirique n'a été commandée, ni menée, pour analyser sur le terrain les raisons de cet échec. Aucune observation à grande échelle n'a été diligentée pendant l'innovation, aucun budget alloué à la recherche non gouvernementale. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, une fois encore, a été phagocyté par celui de l'Éducation nationale.

« *Le fait que la progression des enfants s'arrête à partir de la mi-CP est étonnant et relativement inexplicable* », admet P. Bressoux, membre du conseil scientifique de l'Éducation nationale. Dans la prochaine partie de cet article, nous tenterons de résoudre cette énigme et proposerons d'autres pistes pour tenter d'expliquer l'échec des dédoublements. ■

7. « Cette politique a coûté 500 millions d'euros, mobilisé près de 11 000 enseignants et l'on est très très loin des effets annoncés », a déclaré au quotidien *La Croix* le sénateur (LR) M. Brisson, coauteur du rapport d'information.

8. blogs.mediapart.fr/roland-goigoux/blog/040620/la-rentree-des-classes-entretien-avec-roland-goigoux.

9. Notes d'information n^{os} 19-13, 19-14 et 19-15, MEN-DEPP, avril 2019.

10. <https://blogs.mediapart.fr/roland-goigoux/blog/051119/evaluations-2019-des-silences-qui-en-disent-long>.

L'ATTRACTIVITÉ DU MÉTIER

Dossier coordonné par le COLLECTIF FDE

ÉDUCATION NATIONALE

LA GRANDE

ATTRACTIVITÉ!

Les réformes qui se sont succédées ces dernières années, celles de la formation des enseignant-es et des CPE, tout comme les transformations du métier liées à celles du second degré et de l'enseignement supérieur, n'ont pas été sans conséquences sur l'attractivité des métiers de l'enseignement. Le montrent, de manière significative, l'évolution à la baisse continue du nombre des inscriptions aux concours ainsi que l'évolution des résultats de ceux-ci, avec en particulier le volume croissant de postes non pourvus, qui s'articule à une redéfinition du niveau académique des candidat-es pour accéder aux épreuves d'admission et être admis-es.

À l'approche de l'élection présidentielle de 2022, cette question de l'attractivité est revenue sur le devant de la scène politique et médiatique, avec des propositions plus ou moins anciennes pour répondre à ce problème. Le dossier que nous proposons n'entend pas faire le tour complet de la question mais approcher les raisons d'une attractivité devenue problématique, tout à la fois maintenue et malmenée. Maintenue par les valeurs dont le métier d'enseignant est toujours pourvu par les étudiant-es et les stagiaires en début de carrière, notamment celle d'une émancipation des individus. Malmenée parce que les réformes passées et à venir, comme celle de l'existence même d'un concours, ou bien encore la subtilisation de la formation au profit d'une certification de compétences, le transforment en un métier d'exécution et non plus de conception. ■

UN STAGE « FORMATEUR »... MAIS À QUELLES CONDITIONS ?

Le texte qui suit est une synthèse des échanges avec des professeur-es des écoles stagiaires, des tuteur-rices et des titulaires de classes du premier degré sur les conditions de formation depuis l'entrée en vigueur de la réforme de la formation.

Par **GILLES TABOURDEAU** et **MURIEL CORET**,
collectif FDE

Comme on pouvait s'y attendre, les étudiant-es contractuel-les en responsabilité sont confronté-es à une surcharge de travail, qui affecte celui qu'ils-elles ont à fournir pour le master proprement dit (notamment, à ce moment de l'année, la rédaction du mémoire) et la préparation au concours. En effet, lorsqu'elles-ils se sentent débordé-es, c'est toujours au stage et aux élèves qu'elles-ils donnent la priorité. Si le stage (responsabilité ou pratique accompagnée) est jugé formateur, des réserves sont toutefois exprimées sur le fait que tout le stage se déroule dans un seul berceau à l'année. Après une année dans une classe de maternelle par exemple, elles-ils se sentent peu préparé-es à assurer un cycle 3 à la rentrée. Certain-es souhaiteraient pouvoir expérimenter différents contextes d'exercice en bénéficiant de temps de pratique accompagnée dans d'autres cycles et contextes d'exercice que celui de leur stage à tiers temps. À ces difficultés s'ajoute, pour nombre d'entre elles, un réel problème financier, lié à la faible rémunération du stage en responsabilité mais aussi à la non-prise en charge des frais de déplacement – et le ministère est capable de dire, sans rougir, le... 21 mars 2022 : « *On n'a pas le dispositif qui permettrait de le faire, il faudrait peut-être le créer.* » (Comité de suivi INSPÉ.)

L'ACCOMPAGNEMENT : TOUT LE MONDE LE DÉFEND... MAIS SELON QUELLES MODALITÉS ?

En matière d'accompagnement, on relève de grandes disparités – notamment dans la disponibilité des tuteur-rices académiques et référent-es INSPÉ : à la mi-mars, certain-es étudiant-es en responsabilité n'ont eu qu'une seule visite de classe depuis le début de l'année. Stagiaires comme tuteur-rices notent la nécessité de partager une culture commune sur la classe et l'école mais constatent qu'il n'y a pas de temps dégagé pour échanger. Plusieurs évoquent la nécessité de temps d'observation dans la classe du/de la tuteur-riche qui permette de construire un référentiel commun de classe.

Dans les écoles, certain-es étudiant-es en responsabilité bénéficient de l'aide de collègues non tuteurs et notamment des directeurs et directrices quand ceux-ci sont titulaires de la classe – mais ce temps est pris sur celui normalement dédié à d'autres missions et assuré par des collègues qui ne sont pas toujours eux-mêmes formateurs. On est dans le modèle de l'entraide...

L'accompagnement est délicat tant pour le tuteur, le stagiaire que pour le titulaire de la classe : en effet, un certain nombre des éléments observés et évalués lors des visites relèvent des choix pédagogiques du titulaire de la classe, que l'étudiant-e n'interroge pas forcément et sur lesquels il n'a pas toujours la main. Les tuteur-rices sont, de leur côté, en difficulté pour accompagner les étudiant-es comme ils-elles le souhaiteraient, faute de temps et par manque de remplacement. Dans ces conditions, l'aspect « formateur » du stage ne peut qu'être interrogé.

LE CONTEXTE DE STAGE : DES DISPARITÉS... MAIS PAS DE BONNES SOLUTIONS !

La présence du titulaire de la classe dans l'école sur le temps de classe de l'étudiant-e en responsabilité semble influencer fortement sur le déroulement du stage. Quand il est présent, les échanges sont plus importants et fréquents, des régulations peuvent avoir lieu... facilitant en partie le quotidien de la classe. Dans le même temps, la présence du titulaire peut aussi avoir comme conséquence que le stagiaire se sente moins légitime à enseigner. Les situations diffèrent aussi selon que la préparation de classe est donnée « clés en main » par l'enseignant titulaire ou que c'est l'étudiant-e qui conçoit seul-e toutes ses séances. Le nombre d'étudiant-es présent-es en même temps dans la classe (M1 en observation et M2 en pratique accompagnée par exemple), faute de tuteur-rices et de berceaux en nombre suffisant, peut évidemment limiter la disponibilité du tuteur, voire empêcher la prise en main de séances par les étudiant-es. Cela installe une forme de concurrence entre les étudiant-es et ne favorise pas la qualité de la formation.

Ces constats sont partagés, y compris par l'administration... La question est donc : l'administration se contente-t-elle d'acter les difficultés ou se donne-t-elle les moyens d'améliorer la situation ? Les solutions sont connues : du temps et de la formation pour les tuteur-rices, des étudiant-es en surnombre dans les écoles et les établissements et non pas utilisés comme moyens d'emploi à part entière sous plafond d'emploi... ■

STAGIAIRES COMME TUTEUR-RICES NOTENT LA NÉCESSITÉ DE PARTAGER UNE CULTURE COMMUNE SUR LA CLASSE ET L'ÉCOLE MAIS CONSTATENT QU'IL N'Y A PAS DE TEMPS DÉGAGÉ POUR ÉCHANGER.



UNE ATTRACTIVITÉ CONTRARIÉE CHEZ LES PROFESSEUR·ES DES ÉCOLES DÉBUTANT·ES

Ludivine Balland, maîtresse de conférences à l'université de Nantes, mène actuellement des recherches sur l'entrée dans le métier des professeur·es des écoles et les étudiant·es désireux·ses d'embrasser cette carrière, ce qui préside au choix de cette orientation, et sur le décalage entre les attentes et la réalité du terrain.

Propos recueillis par **VINCENT CHARBONNIER,**
collectif FDE

Vous travaillez actuellement sur la socialisation professionnelle des professeur·es des écoles [PE] et leur entrée dans le métier. Qu'est-ce qui les attirent dans le métier ?

Des entretiens menés avec des étudiant·es et des professeur·es stagiaires mettent en évidence le rapport ambivalent à la question de la transmission des connaissances notamment. De manière générale, et quel que soit le profil des entrant·es, cette question de la transmission est en filigrane dans toutes les préoccupations, mais assez peu pensée dans sa complexité. Cette question est plutôt envisagée de manière abstraite, comme un intérêt pour l'éducation et dès lors très souvent associée voire concurrencée par la question de la transmission des valeurs, qui apparaît assez centrale lors des entretiens d'enquête.

Quelles sont ces valeurs ?

Elles sont variées et relatives tantôt à l'esprit critique, la non-violence, la justice, la curiosité, le goût d'apprendre, ou encore l'autonomie – et certaines reviennent presque systématiquement dans les motivations des aspirant·es. Le métier de PE est en effet souvent considéré comme incarnant la « bienveillance » et l'« épanouissement de l'enfant », et ainsi valorisé parce qu'il est considéré en décalage avec ce que les individus ont pu expérimenter dans d'autres lieux du monde social ou professionnel. Pour le dire autrement, le métier est souvent pensé comme un espace relativement en marge de la société et préservé des valeurs dominantes du monde social (économie marchande, concurrence, etc.). Cette représentation du métier se retrouve chez certains profils de candidat·es : plutôt des étudiant·es de certaines disciplines (psychologie, sciences de l'éducation), mais aussi celles et ceux converti·es au métier plutôt tardivement (après une première expérience professionnelle), eux-mêmes diplômé·es et issu·es de parents diplômés. Pour elles-eux, le métier de PE ne s'envisage pas forcément dans le cadre d'une mobilité sociale ascendante mais plutôt comme des parcours de reconversion professionnelle acceptant une dévaluation sociale relative en raison de l'attrait d'une qualité de vie.

Quelle est leur représentation du métier ?

Quelles que soient leurs origines sociales, une majorité des stagiaires débutant·es se le représentent de manière simplifiée et n'envisagent pas la

complexité de leur activité quotidienne, notamment l'intensité du travail pédagogique, ni les difficultés relatives aux apprentissages et à leur transmission. Elles-ils pensent d'abord à l'autonomie de leurs pratiques pédagogiques, et tendent à envisager des rapports pacifiés avec leurs collègues et les autres acteurs éducatifs, engageant à ce titre une perception du métier où les rapports de force, hiérarchiques notamment, sont minorés. En cours de formation mais surtout lorsqu'ils deviennent professeurs stagiaires, les aspirant·es au métier découvrent le décalage entre leurs représentations initiales et celles qui sont véhiculées dans les instances ou les lieux de définition du métier (les INSPÉ, les écoles, le rectorat). Dans la formation professionnelle, les futurs PE sont amené·es à rencontrer, à côtoyer différents acteurs·rices institutionnels qui participent à définir le métier, à le redéfinir en l'occurrence.

Quelle est la part du contexte local dans ces redéfinitions ?

Le contexte local est en effet important pour comprendre les modalités de friction entre ces définitions puisqu'une académie, c'est un concours avec un nombre fini de postes et que chacune détermine en partie des conditions d'entrée spécifique, avec des attendus institutionnels et aussi des représentations du métier qui ne sont pas forcément les mêmes d'un territoire à l'autre. Ainsi, dans une académie marquée par une attractivité importante en nombre de postulants au concours et une assez forte sélectivité au concours, les aspirant·es découvrent que la centralité du métier, telle qu'elle est définie par les instances de définition du métier de PE (les acteurs qui vont participer à leur titularisation), s'organise autour des apprentissages et de la gestion de classe, et non de la question du travail avec les enfants ni des valeurs de l'éducation. Un grand décalage se fait donc jour entre des représentations initiales et la découverte que, au fond, le cœur du métier se trouve ailleurs, ce qui induit une confrontation entre des représentations contradictoires du métier et tend à produire des formes de désajustement chez les débutant·es.

Qu'est-ce qui produit ce décalage ?

C'est la cumulativité et l'intensité de ces confrontations ainsi que la manière dont l'organisation institutionnelle du travail se réalise. La spécificité du métier qui est découverte, c'est d'avoir la

« LE MÉTIER EST SOUVENT PENSÉ COMME UN ESPACE RELATIVEMENT EN MARGE DE LA SOCIÉTÉ ET PRÉSERVÉ DES VALEURS DOMINANTES DU MONDE SOCIAL. »

POURQUOI CHOISIR L'ÉDUCATION NATIONALE ?



suivi de la formation en INSPÉ (et du travail afférent), ainsi que tous les moments informels de travail (mails, discussions avec les pairs sur des difficultés, tâtonnements sur les manières de s'organiser)*. Dans *Le Parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire* [Artois Presses Université, 2018], S. Broccolichi, C. Joigneaux et S. Mierzejewki montrent qu'une autre évolution centrale dans l'entrée dans le métier concerne la manière de se représenter et surtout de gérer la difficulté scolaire des élèves. Tout indique que les aspirants au métier ont des attentes élevées en la matière, celles-ci étant encouragées par la formation professionnelle, mais qu'après quelques années d'exercice dans les écoles, ces attentes sont tendanciellement revues à la baisse.

Comment ces désajustements sont-ils gérés ?

Si les désajustements vécus sont communs à tous les débutant-es, la manière de les gérer est renvoyée en grande partie aux individus. Dans un régime d'évaluation constante de leurs pratiques (en formation, dans les cours, sur leur posture, leur réflexivité, sur ce qu'ils disent, ne disent pas, leur corps dans la classe, leur fiche de « prép », etc.), les débutant-es sont confronté-es à ce qu'Yves Clot appelle le « travail empêché ». Dans l'incapacité de gérer le flux de travail, elles-ils apprennent ainsi à prioriser, et aussi à accepter, dans une certaine mesure, de faire du « mauvais travail ». Les débutant-es doivent mettre à distance leurs représentations initiales et les différer à un futur indéterminé – et peut-être aussi les abandonner, ou pas, mais ça on ne le sait pas. En tout cas, elles-ils n'ont pas, c'est très visible, les ressources pour maintenir leurs représentations initiales.

* Les enquêté-es travaillent en moyenne 70 heures par semaine. Il s'agit d'une moyenne réalisée sur une demande de décompte horaire de tous les moments formels et informels de travail, comprenant des temps de trajet en voiture où les PE pensent à leurs préparations, ou le fait de pianoter sur Internet sur les forums de discussion entre enseignants, d'échanger sur Facebook, etc.

responsabilité d'une classe, de préparer des séances et de se trouver confronté-e à la question de l'autorité. La découverte pratique de ces éléments est toujours une vraie difficulté. Les débutant-es sont submergé-es par la somme de travail prescrite : préparation de leurs séances de cours, appropriation des documents et des demandes institutionnelles (programme, référentiel des compétences, cahier journal, fiche de préparation, etc.), des tâches administratives et pédagogiques liées au fonctionnement de la classe,

La hiérarchisation des prescriptions est faite en fonction de la proximité du « terrain » mais aussi de l'importance des acteurs sur la titularisation (rectorat, puis école, puis INSPÉ).

Dans ce contexte, les collègues dans les écoles sont une ressource car bien que différents les uns par rapport aux autres, ils tendent à engager une représentation du métier très différente et plus souple que les acteurs en charge de la formation professionnelle. ■

UN PAS SUPPLÉMENTAIRE VERS LA FIN DES CONCOURS DE RECRUTEMENT DES ENSEIGNANTS ?

Les raisons de la crise de recrutement des enseignants français sont multiples et clairement identifiées : niveau de salaire inférieur à la moyenne des pays comparables et aux autres fonctionnaires ou employés du privé de niveau d'études équivalent, exigence d'un haut niveau de qualification (master) qui allonge mécaniquement la durée des études non financées et en augmente le coût, contextes d'exercice de plus en plus difficiles, complexité accrue du métier, manque de formation initiale et continue, poids croissant de la bureaucratie et des contrôles tatillons, etc.

Par **STÉPHANIE PÉRAUD-PUIGSÉGUR,**
collectif FDE

En plus des raisons clairement identifiées de niveau de salaire, d'exigence d'un haut niveau de qualification ou de contextes d'exercice de plus en plus difficiles, il semble qu'une autre cause du reflux des candidatures ait échappé aux analystes les plus sagaces : l'existence même des concours et du statut de fonctionnaire qui leur est attaché ! À la mi-février 2022, un ministre macroniste a ainsi lâché quelques ballons-sondes dans les médias pour évoquer le projet d'une suppression des capes, sans susciter beaucoup de réactions, personne ne semblant y croire sérieusement. Le problème résiderait moins dans les concours eux-mêmes que dans les statuts auxquels ils donnent droit, puisque le même interlocuteur précise qu'il s'agirait de mettre fin à l'« emploi à vie »¹, comme si les fonctionnaires étaient voués à travailler jusqu'à leur dernier souffle – ce qui est malheureusement de plus en plus vrai au vu du recul de l'âge de la retraite qu'on nous promet et de l'épuisement professionnel suscité par une pénibilité croissante. Nul doute que de telles annonces ne débloquent rapidement la situation et ne précipitent en masse les nouvelles générations dans les établissements scolaires... Enfin débarrassés du statut de fonctionnaire, des désagréments qu'il occasionne, des lourdeurs qu'il représente et de cette affreuse perspective de l'« emploi à vie », les professeurs pourraient ainsi vaticiner à leur guise pour se vendre d'établissement en établissement, tels d'heureux journalistes enfin libres de toute entrave !

SUPPRIMER LES CONCOURS

La chose pourrait faire rire si elle n'était consternante et on peut se demander pourquoi cette brillante idée surgit intempestivement au beau milieu de la non-campagne présidentielle. Une première interprétation pourrait être la suivante : puisque, malgré la baisse globale régulière des postes offerts aux concours ces dernières années et en dépit des campagnes de promotion du ministère, la chute du nombre de candidats présents aux capes ne cesse pas

et révèle le problème de manque d'attractivité des métiers de l'enseignement, la solution est de supprimer les concours eux-mêmes. Plus de thermomètre, plus de problème ! Ainsi les syndicats ne pourraient plus établir des courbes et des statistiques toujours plus révélatrices et mettre le gouvernement face aux effets et aux incohérences évidentes de sa politique², ni revendiquer une programmation pluriannuelle de recrutements, un financement des études ou de meilleurs salaires, lesquels apparaissent pourtant comme des leviers d'action efficaces.

PRÉCARISER SCIEMMENT LA PROFESSION

Une autre interprétation, plus inquiétante encore, consiste à voir dans cette proposition de suppression des concours du capes le point d'aboutissement d'une logique ancienne encouragée en France et en Europe par les défenseurs des politiques néolibérales, hélas bien connue de ceux qui lisent régulièrement la presse syndicale. Elle consiste à précariser sciemment la profession en cassant les statuts, à ne considérer les fonctionnaires que comme des « coûts » et à s'efforcer d'en réduire toujours plus le nombre au fil des ans, tout en soulignant à l'envi l'importance des missions en jeu et l'admiration qu'on doit à ceux qui les remplissent. L'augmentation constante de la part des contractuels parmi les enseignants de l'Éducation nationale produit de fait des inégalités très fortes entre des travailleurs ayant les mêmes tâches à accomplir, qui justifieront évidemment un alignement sur les conditions les plus précaires et sur les salaires les plus bas. La norme (être fonctionnaire) devenant progressivement l'exception, il sera d'autant plus facile de la faire purement et simplement disparaître. Mais les choses ne vont sans doute pas encore assez vite aux yeux de ce gouvernement et il faut maintenant passer à l'étape supplémentaire en actant la disparition du capes. On remarque d'ailleurs qu'il n'est pas encore question de l'agrégation, on peut se demander pourquoi. Sans doute est-ce une manifestation des égards encore dus aux « premiers de cordée » ou de l'esprit de corps de quelque ministre lui-même lauréat de ce concours.

**DÉBARRASSÉS
DU STATUT DE
FONCTIONNAIRE,
LES PROFESSEURS
POURRAIENT
AINSI VATICINER
À LEUR GUISE
POUR SE VENDRE
D'ÉTABLISSEMENT
EN ÉTABLISSEMENT,
TELS D'HEUREUX
JOURNALIERS
ENFIN LIBRES DE
TOUTE ENTRAVE !**

1. www.francetvinfo.fr/replay-radio/le-brief-politique/presidentielle-2022-la-macronie-veut-degraisser-le-mammouth_4936475.html

2. Voir par exemple les analyses régulières faites par nos collègues du SNES sur cette question : www.snes.edu/ma-carriere/concours-entree/concours-2022-la-crise-de-recrutement-nest-pas-prete-de-sarreter.

PRODROME DE LA DESTRUCTION ASSUMÉE DU CONCOURS

Dans ce contexte, il n'est sans doute pas inutile de rappeler que le concours n'est pas l'attribution d'un privilège à vie, comme tente de le faire croire la petite musique antifonctionnaires, mais justement tout l'inverse. C'est bien pour lutter contre le privilège que constituait la naissance pour l'accès à la fonction publique que l'article 6 de la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen de 1789 énonce que « *tous les Citoyens étant égaux [aux yeux de la loi, ils] sont également admissibles à toutes dignités, places et emplois publics, selon leur capacité, et sans autre distinction que celle de leurs vertus et de leurs talents* ».

Comme le dit clairement ce texte, une caractéristique essentielle des concours de la fonction publique est l'égalité de traitement des candidats. Elle est assurée par la transparence des règles des concours (diplômes, nature des épreuves, programme...) et l'impartialité des jurys. Dans les concours 2022 consécutifs à la réforme de la formation des enseignants mise en place par Jean-Michel Blanquer, l'apparition d'une épreuve d'admission dite « d'entretien », évaluant la motivation du candidat et proposant deux « mises en situation » aux contours très imprécis³, n'était donc bien qu'un prodrome de la destruction assumée du concours, identifié comme tel par les membres des jurys, les formateurs des INSPÉ et les enseignants du secondaire, qui ont très largement protesté contre ce coin planté dans la philosophie même des capes.

LE CONCOURS : UN REMPART AU COPINAGE ET AUX PASSE-DROITS

Ajoutons que le concours est un moyen de s'assurer que les personnes les plus compétentes se trouvent effectivement en charge des missions d'intérêt général. Bien qu'il ait ses travers et n'empêche pas une forme de reproduction des élites, comme l'ont montré les sociologues, il se veut un rempart au copinage et aux passe-droits au sein de la fonction publique.

3. Cette épreuve, qui a tout de l'entretien d'embauche, ne repose pas sur un programme de connaissances et son jury n'est que partiellement issu du corps enseignant ou spécialiste de la discipline, puisque « *le jury comprend des personnels administratifs relevant du ministre chargé de l'Éducation nationale, choisis en raison de leur expérience en matière de gestion des ressources humaines* » (rappel des dispositions réglementaires spécifiques à l'épreuve d'entretien).



Son obtention donne accès à un statut garantissant l'indépendance de l'agent et permettant d'assurer la continuité du service public, en protégeant le fonctionnaire d'une révocation à chaque alternance politique. Au vu de l'enchaînement frénétique des « réformes » et des appels de plus en plus nauséabonds au contrôle idéologique des professeurs de plusieurs candidats à l'élection présidentielle, on voit bien l'urgence à rappeler à tous, en particulier aux jeunes générations qui se tournent vers le métier d'enseignant ou de CPE, l'enjeu d'un statut général de la fonction publique ainsi que de la loi du 13 juillet 1983 sur les droits et obligations des fonctionnaires, qui établit ce principe du recrutement par concours des fonctionnaires, sauf dérogation prévue par la loi. ■

LE CONCOURS N'EST PAS L'ATTRIBUTION D'UN PRIVILÈGE À VIE, COMME TENTE DE LE FAIRE CROIRE LA PETITE MUSIQUE ANTIFONCTIONNAIRES, MAIS JUSTEMENT TOUT L'INVERSE.

CERTIFIER PLUTÔT QUE FORMER ?

C'est une tendance lourde depuis plusieurs décennies, qui n'a cessé de s'accroître et de se préciser ces dernières années : la formation, notamment scolaire et universitaire, est de plus en plus polarisée sur l'une de ses dimensions, la formation d'une « force de travail », au sens étroitement économique-marchand.

Par **VINCENT CHARBONNIER**,
collectif FDE

La polarisation est manifeste dans le champ de la formation des enseignants avec la primauté accordée au « terrain », ou plus exactement à une certaine conception de ce dernier, qui n'a cessé de prendre de l'ampleur dans les maquettes de formation. Par « terrain », on désigne l'expérience de la responsabilité d'une classe avec l'idée sous-jacente, et très souvent revendiquée, notamment par l'institution, qu'il est ou serait la seule expérience réellement formatrice, le reste – la partie universitaire de la formation – venant par surcroît selon la modalité d'un soutien réflexif aux pratiques.

Il ne s'agit bien évidemment pas de nier l'importance du « terrain » pour et dans l'apprentissage des métiers de l'éducation, juste d'interroger son emprise croissante, en ce sens que son expérience ne peut se faire à n'importe quel prix, sans réflexion ni outillage. Or c'est un fait que le « terrain », sinon effrite au moins effrange la partie universitaire de la formation, au nom, précisément, de ses vertus par principe formatives¹. C'est également un fait que les stagiaires, réputés être *en formation*, sont en réalité et en même temps considérés comme des *moyens d'emploi*, autrement dit, comme une *force de travail* qui certes se forme mais qui présente aussi l'immense avantage d'avoir la « *propriété particulière d'être une force créant de la valeur* »².

DÉVOLUTION AU « TOUT-COMPÉTENCES »

En laissant de côté les aspects politiques conjoncturels de cet « en même temps », qui constitue une aubaine pour maquiller une politique de réduction des moyens – dont la baisse continue du nombre de postes offerts aux concours est l'expression la plus concrète –, il faut remarquer combien cette dévolution au « terrain » l'est aussi et *en même temps* au « tout-compétences ». Cette dévolution – dont il faut interroger la dimension didactique – n'obéit pas seulement à une volonté de changement de paradigme au point de vue des processus et mécanismes d'apprentissage. Elle obéit, de manière plus fondamentale, à une exigence économique-politique de l'appareil productif dans le contexte actuel de mondialisation-financiarisation du capitalisme et de baisse tendancielle du taux de profit.

Au vrai, cette exigence est la raison ultime de la dévolution aux compétences, qui en est l'expression décalée. Il s'agit au fond d'une « remarchandisation » de la

force de travail³, qui permet d'expliquer la *réduction à la valorisation* de cette dimension « force de travail » dans la formation aujourd'hui. Et, à bien y regarder, il s'agit du fil conducteur de la litanie des réformes de la formation des enseignant-es depuis au moins 2007. Cela permet d'expliquer aussi l'extraordinaire développement des « certifications professionnelles » depuis le début des années 1990, qui mettent précisément « *les compétences professionnelles au centre de tout apprentissage* »⁴, ainsi que, de manière plus récente, l'extension et la généralisation du paradigme de la « certification » hors du champ de la formation professionnelle.

L'INDIVIDU « MAÎTRE DE SA CARRIÈRE »

L'importance acquise par cet « ordre certificatoire » dans la formation n'est pas sans conséquences sociales, politiques et anthropologiques. Hormis la question spécifique des envergures, finalement très diverses des compétences professionnelles certifiées, le point décisif réside dans la conception de l'individu qui est promue. L'individu est appelé à devenir « maître de sa carrière », c'est-à-dire que, « *grâce à l'octroi de droits individuels et de certifications accessibles tout au long de la vie par différents moyens, les individus sont appelés à devenir dès le plus jeune âge et tout au long de la vie ce qui s'apparente à des "petites forteresses mobiles", capables d'acquiescer, entretenir et renouveler leurs compétences, d'en faire la preuve* »⁵. Ainsi considéré comme « *l'entrepreneur de son parcours (de formation, professionnel, de vie...)* », l'individu bénéficie certes de « *nouveaux droits* » qui lui imposent en retour « *la responsabilité du parcours en question* »⁶ et donc, in fine, de sa position économique et sociale... C'est l'instauration progressive d'un « *nouveau modèle salarial* » dans lequel « *la certification des compétences joue un rôle de labellisation des individus, principalement envisagés comme des forces de travail* »⁷.

Les diverses « réformes » menées depuis 2017 – qui ont accru le lancinant sillon des précédentes – attestent de l'infusion de plus en plus patente de ce paradigme certificatoire dans la formation universitaire et même scolaire qui est le fil rouge de toutes ces « réformes », qui les tresse et les articule. Réformes du lycée comme de la formation des enseignant-es et des IUT avec la création des bachelors, dont rien ne dit qu'il ne va pas essaimer dans toutes les autres composantes universitaires. Réforme déjà entamée du statut des enseignant-es-chercheur-ses, avec le contournement du CNU et, encore une fois, la dévolution « au local » (aux établissements) comme on peut d'ores et déjà

LA DÉVOLUTION
AU « TOUT-
COMPÉTENCES »
OBÉIT À UNE
EXIGENCE
ÉCONOMICO-
POLITIQUE DE
L'APPAREIL
PRODUCTIF DANS
LE CONTEXTE
ACTUEL DE
MONDIALISATION-
FINANCIARISATION
DU CAPITALISME.

1. Assurément, le terrain est formateur au sens où il donne « forme ». Mais la vraie question est de penser ce « donner former » selon des perspectives à réfléchir, à penser et à maîtriser, exigeant donc un espace-temps spécifique et reconnu comme tel, ainsi que, bien sûr, des personnels formés pour assurer cette tâche.

2. « *La force de travail est, dans notre société capitaliste actuelle, une marchandise comme toute autre, mais néanmoins une marchandise toute particulière. Elle a en effet la propriété particulière d'être une force créant de la valeur, une source de valeur et, notamment, par un traitement approprié, une source de plus de valeur qu'elle n'en possède elle-même.* » (F. Engels « Introduction à l'édition de 1891 » apud K. Marx, *Travail salarié et capital*, Éditions sociales, Paris, 1985, p. 189, trad. mod.).

3. E. Kouvelakis, « La résistible marchandisation de la force de travail », *Actuel Marx*, n° 34, 2003, p. 17-42.

4. F. Maillard, « La certification pour tous : une arme à double tranchant », *La Pensée*, n° 404, 2020, p. 95.

5. *Ibid.*

6. *Ibid.*, p. 97.

7. *Ibid.*, p. 105 ; *c'est moi qui souligne.*

CETTE INFUSION-DIFFUSION DU PARADIGME CERTIFICATOIRE, QUI FAIT DE L'INDIVIDU L'AUTOENTREPRENEUR DE SA FORMATION, [...] ANNONCE LA SUBSTITUTION DE LA CERTIFICATION À LA FORMATION.



le constater avec la mise en place du nouveau régime indemnitaire (Ripec) et le repyramidage des corps de MCF et de PU.

NOUVEAU PARADIGME ANTHROPOLOGIQUE

Cette dévolution généralisée se dédouble sur deux registres concomitants : dévolution *des* compétences au *local*, selon l'adage qu'il faut être au plus près du « terrain » (ou des territoires) ; dévolution à *la* compétence comme modalité « postmoderne » des savoirs, c'est-à-dire des acquisitions, des aptitudes et des capacités. Émerge ainsi un nouveau paradigme anthropologique dans lequel « *s'ouvre une logique parfaitement cohérente de légitimation de la compétition généralisée*

entre les individus, relayée conceptuellement par l'idée de performance »⁸.

Cette infusion-diffusion du paradigme certificatoire, qui fait de l'individu l'autoentrepreneur de sa formation, de l'acquisition de ses connaissances, de ses savoirs et de sa vie, annonce la substitution de la certification à la formation, c'est-à-dire à l'intention de donner forme à l'individu comme *une totalité*. Non pas seulement former des habiletés, des savoirs, des capacités, des aptitudes technico-pratiques qui lui permettent de produire de la valeur, mais de former un caractère et des dispositions qui lui permettent surtout de mener une vie bonne et digne, d'user de son esprit critique. Il ne s'agit pas d'être un-e « mitoyen-ne » mais bien un-e citoyen-ne qui puisse aussi dire « non ». Là est l'enjeu. ■

8. S. Charbonnier, « La "compétence" en éducation : un renversement de logique anthropologique », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 4, 2015, p. 539-560, *a limine*.