

Les débats des États généraux de la formation des enseignant•es et CPE (FDE) des 11 et 12 janvier 2017 ont montré que les réformes de la formation des enseignants (masterisation, mise en place des ÉSPÉ...) ont permis des avancées vers une formation universitaire et professionnelle. Toutefois, elles soulèvent encore de nombreux et lourds problèmes et mettent en grande difficulté tous les acteurs concernés. Le fonctionnement antidémocratique des ÉSPÉ a été dénoncé et les enjeux de l'avenir du métier enseignant entre « *petit métier* » ou *profession de concepteur* ont fait l'objet de nombreuses réflexions et interventions après la conférence d'Yves Chevillard.

1 / Le bilan des acteurs : conditions d'étude et de travail très dégradées, démissions, souffrance... Comment en est-on arrivé là ?

Aujourd'hui, deux processus se superposent dans les ÉSPÉ : 1) celui de préparer le recrutement des enseignants selon les besoins et directives du ministère de l'Éducation nationale, qui est d'assurer une préparation aux épreuves des concours définies par l'État (en M1), accompagner l'entrée dans le métier et la titularisation (en M2) – ce qui étaient les anciennes missions des IUFM ; 2) un second processus, relevant de l'Enseignement supérieur cette fois, est d'assurer une formation scientifique, universitaire et professionnelle, permettant de délivrer un diplôme de master dans des conditions conformes aux usages et ambitions des autres masters universitaires (adossement à la recherche, liberté pédagogique, fonction émancipatrice...), éléments qui peuvent entrer en contradiction avec un pilotage par des prescriptions rectorales ou ministérielles ou encore par un modèle issu « du terrain » quant au contenu des unités d'enseignement dont la définition relève des équipes de master à l'université.

Il résulte de la superposition de ces deux « commandes », mises à la charge des ÉSPÉ, des tensions insoutenables : trop d'évaluations disent les étudiants... Bien sûr, en M1 celles qui les entraînent aux concours sont privilégiées sur celles qui relèvent de la formation du master MEEF et de ses UE ; en M2, la charge du stage en responsabilité rend les stagiaires hostiles aux évaluations universitaires. La raison en est la grande difficulté pour cumuler les exigences d'un master et le travail d'enseignant débutant pour lequel ils doivent donner satisfaction pour être titularisés. Il en résulte aussi la souffrance au travail des enseignants dans les ÉSPÉ où les missions se révèlent impossibles...

On ne peut avoir « le beurre » (préparation aux concours + accompagnement des stagiaires des ex-IUFM) et « l'argent du beurre » (un vrai master, une FDE universitaire et professionnelle) et avec en prime la suppression des « moules à beurre » (postes d'enseignants formateurs et locaux...) ! Dès lors, affirmer aujourd'hui que la formation des stagiaires a été rétablie n'est possible qu'en la réduisant à l'existence d'un stage en responsabilité à mi-temps pour les lauréats. En ce cas, il faut aussitôt préciser qu'elle l'a été en supprimant les ambitions d'un master MEEF !

2 / Des ÉSPÉ loin de la démocratie universitaire : faut-il remettre en cause le statut des ÉSPÉ ? De quelle manière ? Quels problèmes structurels ?

Pour le SNESUP, les ÉSPÉ doivent rester au sein des universités, non parce que la situation actuelle est idéale mais parce que c'est encore le meilleur moyen de garantir le contenu universitaire de la formation. On sait ce qu'étaient les IUFM (pas des composantes universitaires malgré le « U »), en charge seulement des préparations aux concours (de l'entraînement en somme) et de l'accompagnement des professeurs-stagiaires. Les ÉSPÉ sont aujourd'hui, sur le papier du moins, des composantes universitaires. Il ne s'agit pas de demander un retour en arrière, à travers, par exemple, une école indépendante des universités, une école professionnelle qui serait sous la coupe de l'Éducation nationale (rectorats)... Le métier enseignant a besoin d'une formation scientifique de haut niveau, garantie par l'universitarisation. **Composante universitaire, l'ÉSPÉ a des particularités, notamment une dimension partenariale complexe, puisqu'elle travaille avec « son » université de rattachement ainsi qu'avec les différentes universités de son académie et qu'elle subit enfin les prescriptions et contraintes imposées par l'État employeur... Or cette dimension partenariale a mis les ÉSPÉ à l'écart de la démocratie universitaire. Les représentants des personnels et des usagers sont minoritaires dans toutes leurs instances.** Et dans les ÉSPÉ où les décisions apparaissent comme réellement concertées, où les choses semblent bien se passer, les Conseils d'école sont **structurellement** antidémocratiques. Les personnels et usagers ne veulent pas seulement être consultés mais entendus, cela suppose que les décisions ne soient pas bouclées avant les Conseils d'école, dans des réunions à huis clos entre universités et rectorat.

Le premier point de crispation et de dysfonctionnement est la contribution au **budget de l'ÉSPÉ**. Le problème serait largement résolu si la situation s'améliorait avec **un budget fléché**, notamment pour tout ce qui relève de la formation des stagiaires de l'Éducation nationale. Autre difficulté majeure, les ÉSPÉ sont très **sous-dotées en enseignant•es-chercheur•es** (EC) : actuellement 30 % environ des enseignants permanents des ÉSPÉ, ce qui est très en dessous des effectifs des autres composantes universitaires, alors qu'elles accueillent des étudiants de niveau master uniquement. Cet effectif trop réduit et l'absence de politique volontariste de recrutement d'EC entravent la qualité de la formation universitaire, empêchent une formation à et par la recherche pour tous les étudiant•es, limitent les formations de didactique...

Quelles priorités dégager pour concrétiser le projet d'universitarisation ? Établir des budgets fléchés, assurer une politique de recrutement d'EC et de personnels enseignants et BIATSS conforme aux besoins, développer une formation des formateurs – car former est aussi un métier qui s'apprend –, améliorer les conditions de travail excessivement dégradées aujourd'hui. Ce dont nous avons besoin dans les ÉSPÉ, ce n'est pas de plus de cadrage des contenus mais de considération que les enseignants (EC, temps partagés, PRAG, PEMF, etc.) sont des professionnels et des experts de la formation pouvant définir au mieux les contenus, les maquettes et les parcours de formation pour former des futurs enseignant•es et CPE (y compris dans leur diversité). Encore faut-il le leur en donner réellement les moyens : de la démocratie dans les instances et des budgets abondés et fléchés.

3 / Quel métier ? « Petit métier » ou « profession de conception » ? Les incidences d'un choix politique

Les débats ont eu le grand mérite de montrer des convergences et des choix communs sur plusieurs points :

- Le métier d'enseignant ne peut être un « *petit métier* », c'est **une mission de conception et d'organisation des apprentissages** qui est dévolue aux enseignants, avec l'objectif de faire réussir tous les élèves en instrumentant les enseignants pour cette tâche, en les professionnalisant, en les dotant d'une expertise.

Le besoin d'une **formation universitaire et professionnelle initiale de haut niveau** n'est pas contesté. Mieux, la **formation continue** des enseignants doit se fixer comme objectif de former au métier les enseignants titulaires avec ces mêmes objectifs, dans le cadre universitaire des ÉSPÉ (didactiques des disciplines, recherche, analyse de l'activité, etc.). Cela pour tous les enseignants (y compris ceux exerçant dans le supérieur)¹.

- Cette formation longue doit rester démocratique et accessible à tous les profils sociaux, c'est pourquoi des **dispositifs d'aide, d'allocations d'études, de bourses et de pré-recrutement sont indispensables**.
- Le concours doit rester le mode d'accès car c'est le mode le plus démocratique d'accès à la fonction publique, celui qui assure l'égalité de traitement.
- Cette formation de master est incompatible avec un service à mi-temps en pleine responsabilité en M2 : **le temps de stage en établissement des lauréats doit être ramené à un tiers de service maximum**. Il doit être formateur : les stagiaires ne doivent pas être des moyens d'enseignement, au contraire ils doivent être en surnombre dans les académies. Des terrains favorables à l'analyse de l'activité, à l'expérimentation, en bref, à la formation, doivent être privilégiés pour leur accueil.

Demeurent cependant quelques **questions en suspens** :

- Quelle **position pour le concours** : L3 ou après le master ? Le concours en fin de L3 allège la pression subie par les étudiants de M1 actuellement et permettrait de cibler une formation universitaire et professionnelle de master en lui donnant du temps. Mais sera-ce une formation universitaire ou une formation très prescriptive « de fonctionnaires stagiaires » sous tutelle rectorale ? Quelle configuration des épreuves de ce concours en L3 et pour évaluer quels savoirs ? Les recalés des concours seront-ils exclus de la formation des masters MEEF ? Les professionnels en reconversion dont les effectifs ne cessent de croître seront-ils en condition d'accéder à un tel concours et d'y réussir ? N'y a-t-il pas un problème pour la démocratisation des recrutements ?
- Quels **niveaux et modalités des pré-recrutements** pour sécuriser les parcours de formation des étudiants et assurer une démocratisation dans l'accès à la fonction ? Une solution unique ne peut couvrir la diversité des besoins : dès la L1, en L3, pour une année de mise à niveau pour les reconversions professionnelles.
- Un cadrage national, pour cadrer quoi ? Les contenus généraux de formation sont très cadrés par des maquettes de formation répondant aux exigences ministérielles (les cinq grands domaines et leur importance relative). On ne peut, dans une formation universitaire aller plus avant dans la prescription des savoirs à transmettre, toujours évolutifs et adossés aux travaux des EC. Seule la pénurie des moyens et le nombre d'heures toujours plus limité imposent des choix qui peuvent varier ici ou là et génèrent des impasses regrettées par les étudiants (approfondissement didactique, identité professionnelle, éthique professionnelle...). En revanche, si **un cadrage est impératif, ce n'est pas de l'État formateur, mais de l'État employeur : plan pluriannuel des postes mis au concours, budgétisation fléchée de la formation des stagiaires de la Fonction publique...**

S'il reste des questions ouvertes, les acteurs de la formation et les syndicats de la FSU ont des priorités communes à faire valoir dans ces temps de promesses électorales !

18-25 janvier 2017

1. La formation des enseignants du supérieur fait bien partie des missions des ÉSPÉ... mais force est de constater qu'elle ne s'est pas réellement mise en route, et se limite, quand elle existe, à la « professionnalisation » de la transmission (dans le contexte d'austérité et d'injonction à l'innovation) et ne relève pas de la didactique.