

ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET RECHERCHE : MENER LA CONTRE-ATTAQUE

50 ans après mai 1968, ce congrès d'étude, s'ouvrira par une demi-journée d'échanges, mardi 19 juin, sur le rôle de notre syndicat durant les journées d'insurrection, les grèves et les négociations qui conduisirent aux accords de Grenelle et à la rédaction de la loi Faure qui interdira la sélection à l'entrée à l'université ; sélection que voulait imposer Alain Peyrefitte six mois auparavant. Aujourd'hui, alors que nous construisons une mobilisation massive et durable contre la loi Vidal-ORE, qui a le même objectif, le gouvernement poursuit ses contre-réformes qui démantèlent l'enseignement supérieur et la recherche ainsi que les services publics, à travers des politiques austéritaires, inégalitaires, conservatrices et bureaucratiques. Il agit vite et cela nécessite une contre-attaque rapide sur plusieurs fronts. C'est ce que nous aborderons lors des trois commissions thématiques : au niveau de notre travail, comment notre engagement peut-il nous permettre concevoir des al-



ternatives aux injonctions ministérielles et présidentielles en vue de les renormaliser et d'agir localement dans le cadre de nos activités d'enseignement et de recherche. Au niveau structurel et réglementaire, comment nos statuts ainsi que ceux de nos établissements peuvent-ils nous protéger des attaques contre la collégialité et contre notre indépendance ? Comment la démocratie universitaire peut-elle progresser ou est-elle condamnée à évoluer vers plus de présidentialisation, de mandarinat et de hiérarchisation ? Enfin, comment le pilotage de la recherche et des formations par des agences de moyens et des agences d'évaluation peut-il être entravé par des résistances constructives permettant de mener des recherches originales de haut niveau, et des formations aussi émancipatrices que formatives ? Ce sont quelques-unes des pistes de contre-attaque que nous aborderons lors des trois commissions qui se tiendront en parallèle le mercredi et le jeudi matin.

Comment lutter contre une tutelle Éducation nationale sur la formation universitaire des enseignant·es ? Comment préserver les dimensions universitaire et professionnelle de la formation ?

Contribution du collectif FDE restreint

1/ Le point sur la formation

Lors de la création des Instituts universitaires de la formation des maîtres, (IUFM) au début des années 1990, il s'est d'abord agi d'unifier la formation de tous les enseignants (1^{er} et 2nd degré, et au sein de ce dernier, du général, du technique et du professionnel) et des CPE. Il s'agissait de sortir du « modèle » des « Écoles normales » pour la formation des enseignants du 1^{er} degré et ceux de l'enseignement professionnel (ENNA), c'est-à-dire d'un cadre normatif et routinisé. Pour les professeur·e·s de lycées et collèges, la préparation était classiquement académique-universitaire mais sans sollicitation particulière de la recherche.

Il s'agissait ensuite de bâtir des écoles professionnelles liées à l'université (le U des IUFM) et donc liées à la recherche. Très vite, cependant, injonction leur a été faite par le pouvoir politique, peut-être ventriloque de mettre cette dimension sous le boisseau. Cette injonction a été diversement appréciée et il faut déjà remarquer de fortes disparités selon les académies, en fonction des forces et traditions locales des universités associées aux IUFM. En dépit de ce rapprochement avec l'université, la polarisation sur l'accompagnement des professeurs-stagiaires est demeurée centrale d'autant que la dimension spécifiquement universitaire, la dimension recherche, demandait à être métabolisée, ce que les injonctions institutionnelles contraires ont très fortement limité, voire annulée, en ne recrutant que trop peu

d'enseignants chercheurs dans les IUFM, en n'incitant pas les enseignants de statut 2nd degré à devenir universitaires et en n'encourageant pas la réalisation de recherches spécifiques et en raison des difficultés qui leur étaient faites pour monter des équipes dans le cadre de leur institution.

Précisément, c'est d'abord un rehaussement de la dimension de la recherche et une officialisation de l'adossement à cette dernière dans la formation, désormais reconnue comme un master universitaire (2010, dans le contexte LMD), qui ont été voulus, au moins techniquement-formellement, avec ensuite la création des Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) et donc leur statut d'École interne des universités (2013). Or l'intégration des IUFM dans les universités s'est non seulement soldée par une perte d'heures et de postes, mais aussi, avec la création des ÉSPÉ, par le maintien d'une tutelle de l'Éducation nationale par le biais une forte présence dans les instances décisionnaires (comité de pilotage et conseil d'école sous l'égide du Recteur).

Actuellement, entre universités et Éducation nationale, entre ÉSPÉ et autres composantes des universités, des luttes se déroulent autour des maquettes, des recrutements, de l'affectation de moyens aussi bien matériels qu'humains (enseignant-es et BIATSS)..., dans un contexte de raréfaction continue. Quel devenir pour une formation des enseignant-es (FDE) *universitaire et professionnelle*?

Il n'y a dorénavant plus aucun doute sur la volonté du MEN (J.-M. Blanquer) de développer une recherche « pauvre » et délibérément appauvrie, sur commande et obnubilée par les neuro-sciences, nouveau *Graal* de la scientificité scientifique. Cette volonté d'une recherche pauvre et fruste se décline également dans l'élaboration des plans de formation et des conférences pédagogiques, dans la multiplication elle-même injonctive des injonctions adressées aux collègues et par voie de conséquence dans la négation de leur expertise, ceci étant probablement la véritable raison de cela.

Du côté de la professionnalisation, le compte n'y est pas non plus. Alors que la formation a connu, avant les ÉSPÉ, un stage (sur l'année de titularisation, après le concours) correspondant à un tiers de service pour le 2nd degré, et à trois stages « massés » de trois semaines chacun durant l'année (un stage pour chaque cycle de l'école) pour le 1^{er} degré, les stagiaires, utilisés sous plafond d'emplois sont désormais mis en responsabilité complète de manière précoce, souvent sans jamais avoir vu de classe (48 % des lauréats des concours 1^{er} et 2nd degrés confondus n'ont pas fait de M1 MEEF), au nom du caractère supposément formateur du terrain. La question de l'accompagnement est donc absolument cruciale. Mais, là aussi et encore une fois, l'expertise des collègues est remise en cause, par la volonté affirmée et soutenue de mettre en avant uniquement les collègues « de terrain » appelés à « former » les nouveaux depuis leur point de vue de terrain, dans l'urgence (stagiaires en responsabilité à l'année dès le 1^{er} septembre suivant l'obtention du concours), sans moyens non plus (dans le premier degré les tuteurs suivent de plus en plus de stagiaires, dans plusieurs écoles). Le temps pour la recherche, le travail d'équipe, l'outillage et l'analyse de la pratique est réduit à peau de chagrin et mis en cause par le fait : il suffit d'appliquer les « bonnes pratiques » identifiées par le ministère. Les professeurs ainsi « formés » n'ont plus les capacités critiques et réflexives exigées par le métier, nécessaires pour résister à ces injonctions de plus en plus autoritaires. La boucle est bouclée et le garrot est solide.

En résumé, la complexité du métier enseignant et par voie de conséquence de la formation à ce dernier est complètement déniée et rabattue sur un seul plan : le terrain, toujours et encore le terrain, pourvu de tous les atouts et de toutes les solutions, bienveillant et réparateur, le nouveau roi thaumaturge en un mot, qui ne doit rien coûter, si ce n'est de la peine...

2/Les conditions de travail en ÉSPÉ se dégradent tant sur le plan du contenu du travail, sur celui des statuts que sur la question démocratique avec un pilotage autoritaire et technocratique.

La question du travail

Une culture professionnelle de formateur-ice d'adultes axée sur la conception d'un métier enseignant comme métier de conception, avec une formation à l'analyse de pratique et des situations professionnelles, et reposant sur une éthique professionnelle qui vise l'émancipation, s'était construite au fil des années, grâce à une formation de formateurs plutôt dynamique, dans les IUFM, qui s'appuyait sur les recherches en éducation et en didactique. Cette culture partagée par la plupart des acteurs-ices quel que soit leur statut (EC, PIUFM 1^{er} ou 2nd degré) tend aujourd'hui à disparaître pour plusieurs raisons : les enseignants à temps complet en ÉSPÉ se raréfient, le recours aux contractuel-le-s et aux collègues en temps partagé se développe de manière très importante, la formation de formateurs a disparu laissant les nouveaux livrés à eux-mêmes ou aux injonctions diverses de leur hiérarchie (ou de ce qui se présente et qu'ils prennent comment la hiérarchie). Enfin le travail se densifie, puisque ce sont les mêmes contenus de formation qui sont affichés, mais avec des maquettes réduites parfois de moitié depuis la création des masters et l'ajout de contenus prescrits divers (numérique, harcèlement, développement durable, laïcité, égalité fille-garçon, etc.) selon les modes du moment. Il en résulte une vraie transformation du travail en ÉSPÉ, qui, de collégial (avec de la co-formation, du travail d'équipe, des expérimentations), soutenu par une formation de formateur-ice-s et la création d'une culture professionnelle commune, devient un travail individuel, solitaire, contraint, émietté, impossible à réaliser en visant une formation de qualité et humaniste, mettant les acteur-ice-s en concurrence sur les unités d'enseignement, sur les postes, et générant de la souffrance au travail se traduisant par *burn-out* et surgissement de conflits difficiles à surmonter. Phénomène nouveau, on constate ainsi que face à cette perte de sens du métier, des collègues engagés quittent volontairement la formation pour retourner en classe à temps complet ou rejoindre d'autres composantes de l'université, générant ainsi une perte de compétences et d'expérience considérable pour les ÉSPÉ.

La question des statuts

Elle se pose à un double niveau : celui des enseignant-e-s, celui des institutions.

Le trait caractéristique de l'évolution en cours est la précarisation et en conséquence une vassalisation des statuts des contributeur-ice-s de la FDE. Les collègues formateurs recrutés comme contractuel-le-s acceptent tout ce qui leur est proposé/imposé (emploi du temps même non réglementaire, services pour lesquels ils-elles ne sont pas qualifié-e-s, injonctions diverses) et vivent leur travail dans la solitude. Les collègues en temps partagé, recrutés de fait, sinon formellement, par les IPR, sont essentiellement dans une logique de réponse aux demandes institutionnelles (sélectionné-e-s sur cette aptitude), car leur renouvellement ou leur maintien dépend des IPR et non de la construction d'une FDE répondant aux besoins d'une formation universitaire et professionnelle. Les enseignants permanents à temps complet sont soumis aux évolutions diverses des structures et n'ont plus les forces ou les moyens de s'opposer à des évolutions contraires à la qualité de la formation et aux dégradations diverses de leur travail.

La FDE a toujours été dans le tambour d'une machine à laver avec des cycles plus ou moins longs, mais toujours des périodes d'essorage vigoureux. On ne compte plus les réformes des IUFM et les évolutions au sein des ÉSPÉ, toujours sans aucun bilan de l'existant et des évolutions. Mais la véritable « révolution » en matière de statut pour les ÉSPÉ a été la perte du budget fléché dont disposaient les IUFM – sans que disparaisse pour autant la tutelle de l'Éducation nationale (voir les décisions de J.-M. Blanquer sur les

regroupements d'ÉSPÉ passant au-dessus des Présidents d'université). Les ÉSPÉ sont soumises et parfois de manière exagérée aux mêmes restrictions budgétaires (gel des postes, redéploiement dans d'autres composantes des «postes IUFM») que les autres composantes universitaires par les présidents d'université, sans avoir un «vrai statut de composante universitaire». Pas de conseil de composante, mais un Conseil d'école où les personnels et les usagers sont statutairement minoritaires, alors que représentants du rectorat et des universités emportent les décisions (qui sont de toute façon bien souvent prises en amont des instances, par le «comité de pilotage» par exemple).

La question du pilotage

Si on observe le fonctionnement des instances de l'ÉSPÉ dans lesquelles les personnels sont très minoritairement représentés, on est très loin des décisions effectivement débattues dans les anciens conseils d'administration des IUFM, ou de la «démocratie universitaire». Dans la réalité, le pilote est le ministre de l'EN, les sous-pilotes recteurs et présidents d'université condamnés à s'entendre et le consensus se fait sur le dos des personnels et des usagers. La FDE est en effet sous une triple tutelle :

a) celle du recteur qui choisit les temps partagés, acte les plans de formation continue, pose ses exigences sur les contenus de masters, les services des enseignants, affecte les lieux de stage, etc.

b) celle des présidents d'université qui décident de la répartition de la pénurie entre les composantes, dont l'ÉSPÉ, qui limitent les recrutements d'enseignants pour une école dont on ignore les réformes à venir...

c) celle du ministère de l'Éducation nationale qui «réforme» par voie de presse et prescrit à tout va, celle du ministère de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation quand il s'agit de réduire le coût des maquettes avant accréditation.

Il en résulte que sur les trois thématiques du congrès, le secteur FDE a des revendications clés urgentes à faire entendre et sur lesquelles il faut mobiliser :

- Des moyens pour assurer le recrutement des EC selon les besoins d'une formation universitaire;
- Des moyens pour faire exister des équipes plurielles selon les besoins d'une formation professionnelle;
- Des stages à tiers-temps maxi et hors «plafond d'emploi» pour donner le temps aux fonctionnaires stagiaires de se former à un métier de conception;
- Des lieux de stage définis en fonction des besoins de la formation et de l'encadrement et non des besoins et plafonds d'emplois...;
- Des instances démocratiques au sein des ÉSPÉ;
- La nécessité d'un budget fléché pour les ÉSPÉ dans la mesure où ce sont des structures académiques et inter-universités.