

Quelle formation pour les enseignant·es ?

Qui pourrait douter que la formation des enseignants ne constitue pas une condition majeure à la qualité du service public d'éducation ?

Enseigner est un métier qui s'apprend ...

Loin d'y consacrer les moyens nécessaires, les réformes initiées par la loi Blanquer manquent clairement de l'ambition qui nous conduirait vers une plus grande démocratisation de la réussite scolaire. Non seulement elles vont dégrader encore les conditions de travail et d'études mais, en plus, elles engagent une modification profonde de la conception même du métier enseignant pour le réduire à des tâches d'exécution de procédures prescrites.

Face à de telles perspectives, la FSU ne cessera de revendiquer une formation ambitieuse et exigeante et les moyens nécessaires pour la mettre en œuvre.

Benoît Teste, secrétaire général de la FSU

C'est tous azimuts que les réformes sont engagées par le ministère Blanquer en matière de formation des enseignant·es. Elles se caractérisent par tant d'imprécisions et d'impréparation qu'on peut nourrir les plus grandes inquiétudes sur les difficultés organisationnelles qui découleront de leur mise en œuvre et les dégradations qui en résulteront pour les conditions de travail des étudiants, des stagiaires et des formateurs.

Par contre, elles sont d'une grande limpidité quant aux objectifs idéologiques poursuivis. Ceux d'une transformation en profondeur du métier enseignant pour le réduire à la tâche d'un opérateur chargé d'appliquer des méthodes, des techniques, des procédés prescrits. Pour ce faire, il s'agissait tout d'abord de reprendre l'institution de formation en main en créant les INSPE, au prétexte de l'hétérogénéité des ESPE. Si la FSU défend une politique nationale de formation notamment dans la définition de ses finalités, elle ne peut confondre cela avec une mainmise idéologique sur les formations dont se confirme l'intention, au vu des récentes prises de positions du ministre sur la prétendue dangerosité de certains enseignements.

Pour concrétiser cette mainmise, le discours se fait insistant sur la professionnalisation, non pas dans les perspectives d'une capacité à concevoir des situations d'enseignement mais dans celle d'une culture professionnelle inscrite dans une normalisation des pratiques.

La formation par la mise en responsabilité en classe devient l'instrument idéal de la transmission de bonnes pratiques livrées clef en main. La compétence qui devient essentielle est celle de l'attitude du futur enseignant vis-à-vis des consignes qui lui seront données : l'oral d'admission offrira la place attendue pour une sélection comportementale. L'enseignant·e du XXI^e siècle ne sera pas tant un spécialiste de la didactique et de la pédagogie qu'un agent dont les dispositions permettent de garantir a priori sa propension à limiter la vision de son métier à un exercice applicatif.

Le constat objectif d'une croissance des risques psycho-sociaux liée à une professionnalisation infantilisante et insuffisamment progressive n'a pourtant pas conduit à réinterroger la conception même de l'alternance mais se contentera de produire du discours sur la qualité de vie au travail, d'affirmer la nécessité d'une écoute et ici ou là d'offrir l'occasion d'exprimer ses difficultés.

L'exemple de l'apprentissage de la lecture dans le premier degré est le parfait exemple des conceptions de Jean-Michel Blanquer pour le métier enseignant : l'exécution d'une procédure méthodologique établie par le ministère et fournie à l'enseignant·e sous toutes les formes : petits guides de conseils, procédures d'évaluation et même maintenant manuel d'enseignement officiel.... Un cap qui n'avait jamais été franchi jusque-là dans l'école républicaine.

Qui pourrait croire qu'une telle réforme permettrait de répondre aux enjeux d'attractivité pour le métier et d'amélioration qualitative du service public d'éducation ?

Réforme des masters MEEF

Pour améliorer la formation des enseignant-es, le ministère déplace les concours en fin de M2 et modifie les épreuves et leurs contenus - prétendument plus « professionnels ». Dans le même temps, il impose de modifier les contenus et l'organisation de la formation (arrêté master MEEF et référentiel de formation en annexe). Les injonctions du ministère concernent principalement maquettes de master, organisation des stages, nature des équipes de formation (voir p. 3).

Les contenus du master MEEF doivent ainsi être resserrés sur des « fondamentaux » définis par le ministère et obéir à une ventilation horaire incompréhensible. C'est l'occasion de réduire encore les volumes de formation et d'imposer une vision utilitariste et applicationniste de la formation, que le ministère conçoit comme la diffusion de « bonnes pratiques » (sur l'inclusion, sur le numérique, etc.) identifiées par une « recherche » officielle. Le ministère tente ainsi de détruire la dimension critique et émancipatrice du master.

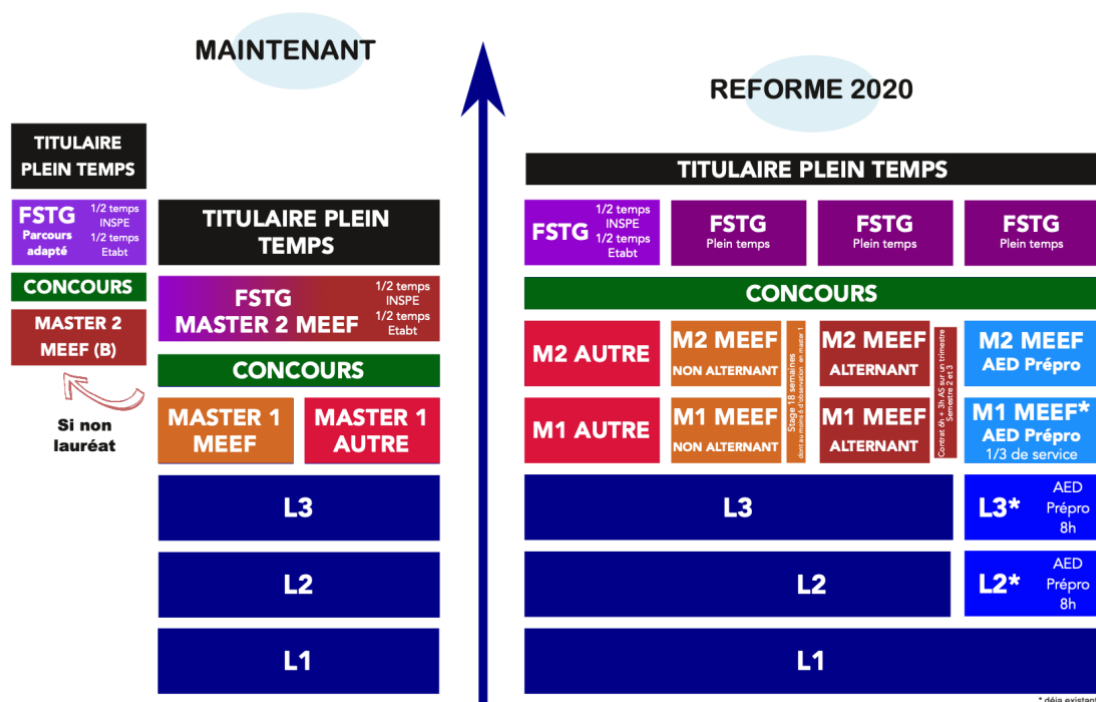
Dans ce contexte, la place du « terrain » reste prépondérante, avec, avant le concours, un

stage de six semaines d'observation et douze semaines de pleine responsabilité de classe (tiers de service sous statut de contractuel) - nouvelle forme d'alternance pour celles et ceux qui en auront fait la demande et qui auront été sélectionnés par l'employeur. Les étudiants seront très rapidement seuls dans la classe avec leurs élèves, en tant que contractuels sous-payés. Le ministère va donc bien utiliser des étudiant-es qui n'ont pas encore passé le concours comme moyen d'enseignement.

Et l'impact sur le mouvement des personnels, la qualité de la formation et les capacités d'accueil des masters MEEF, qui pourraient dépendre du nombre de berceaux de stage offerts par le rectorat dans chaque académie, sont passés sous silence.

Une « approche par compétences » mal pensée et une « individualisation » des parcours méprisant systématiquement la dimension collective de l'enseignement et des apprentissages servent de prétexte au ministère pour faire du master une collection de « compétences », validées une à une par une pratique de terrain sans filet ni réflexivité, ne garantissant aucunement la construction d'une réelle professionnalité.

LA FORMATION INITIALE



Réforme des concours

Dans le cadre de la réforme de la formation, Le ministère a modifié le niveau de qualification requis pour passer le concours, mais aussi les épreuves de concours. Il y a une volonté d'uniformisation des différents concours dans le second degré, mais aussi la volonté de prendre en compte les parcours antérieurs pour (on peut le supposer) valoriser les étudiants ayant eu un parcours MEEF alternants !

Dans le second degré :

- deux écrits d'admissibilité, coefficient 2 chacun, vérifiant la maîtrise des savoirs disciplinaires ;
- deux oraux d'admission ou trois pour les CAPEPS et CAPLP dont un oral de leçon, coefficient 5, qui consistera à concevoir et animer une séance de cours. Le jury vérifiera la maîtrise disciplinaire, les compétences pédagogiques, didactiques et éventuellement pratiques pour les disciplines artistiques ;
- un oral appelé oral d'entretien, coefficient 3.

Dans le premier degré :

- une épreuve écrite d'admissibilité s'ajoute aux deux écrits en maths et français existants.
- Les deux épreuves orales d'admission sont modifiées. L'épreuve portant sur l'EPS est réduite, et devra intégrer connaissance scientifique du développement et psychologie de l'enfant.
- comme dans le second degré, se met en place un oral d'entretien, coefficient 2.

Cette dernière épreuve consistera en un entretien de quarante minutes sans préparation ; le candidat devra valoriser son parcours antérieur dans les cinq premières minutes. Le jury, qui pourra inclure des personnels des ressources humaines, vérifiera la maîtrise par le candidat des valeurs du service public et de la République. Cette épreuve, même si le cadrage a évolué, reste très contestable et ouverte à une très grande subjectivité dans son appréciation. Elle conduit inévitablement à un formatage du profil enseignant.

Nous continuons de demander la suppression de cet oral.

Et le travail des formateurs ?

L'arrêté impose que les équipes assurant la formation des enseignant·es soient constituées « *pour au moins un tiers du potentiel d'heures d'enseignement de professeurs des 1^{er} et 2^d degrés* » ou de personnels exerçant en établissement « *priviliégiant les détenteurs de fonctions de professeur des écoles maître-formateur ou de professeur formateur-académique* ». Des personnels choisis par l'employeur pour diffuser « la bonne parole » et remplaçables à tout moment ? La question est celle de la place des « professionnels » dans le master, de son attractivité et de sa reconnaissance, y compris en termes de décharges de temps de service et de compensations financières. Il est impossible de construire des collectifs de travail sans que soient identifiés et reconnus des temps d'articulation, de co-construction d'équipe. Or, aujourd'hui, la formation est souvent réduite à n'être qu'une juxtaposition formelle de personnels de différents statuts, ruinant le principe même du collectif de travail, qui n'a plus rien d'organique, et affaiblissant la cohérence et l'efficacité d'une formation de niveau master.

Toujours davantage de précarité

Pour la FSU, le projet de Blanquer pour la formation des enseignant·es ne va faire que renforcer la précarisation de l'entrée dans les métiers de l'éducation, pour les étudiant·es, d'abord, qui devront poursuivre leurs études en master, tout en ayant une ou des classes en responsabilité.

Précarité financière : 900 euros net pour un AED préprofessionnalisé en master et 850 euros brut pour un·e étudiant·e de master en alternance, ce n'est clairement pas suffisant au regard de la charge de travail engendrée par la préparation des cours, du master et du concours.

Précarité du statut : ces contrats ne garantissent pas l'avenir de ces jeunes.

Le recours accru à des précaires et le passage des lauréat·es issus -es de master MEEF à temps plein sont des moyens pour le ministère de baisser les postes aux concours.

La crise COVID aggrave la paupérisation fragilisant les viviers étudiants. Le Ministre décale le concours en M2, mais quel financement propose-t-il aux actuels étudiants de L3, qui passeront le concours en 2023 ? Aucun !

Pour la FSU, ce n'est pas ainsi que l'on rendra à nouveau attractifs les métiers de l'éducation.

Parcours préparatoires au professorat des écoles

Le PPPE est un parcours adossé à une licence, proposé aux futurs bacheliers intéressés par le métier de professeur des écoles. Opéré à la fois en lycée et en université, il serait diplômant. Le ministère a labellisé 25 PPPE dans 23 académies, avec des promotions de 30 à 40 étudiants chacun.

Les organisations syndicales n'ont pas eu voix au chapitre.

Pour la FSU, le PPPE porte une vision peu ambitieuse de la formation des enseignant·es du 1^{er} degré. Il présente un vrai risque de dés-universitarisation de la formation et de décrochage avec le 2^d degré. Aucune mention n'est faite des INSPE. Ce parcours affiche une "volonté d'ouverture sociale" mais ne donne aucune garantie concrète pour l'honorer. Beaucoup de questions en suspens. Des modules de préprofessionnalisation existent déjà, pourquoi mettre en place un autre parcours ? Quels seront les contenus des enseignements ? Qui les définira ? Comment s'articulera ce parcours avec la licence suivie en parallèle ?

Une organisation complexe au mépris des organisations quotidiennes des écoles et établissements

Demain, les écoles et établissements accueilleront des étudiant·es aux différents contrats et des fonctionnaires stagiaires aux parcours variés, toutes et tous effectuant des missions d'enseignement :

1/3 temps	1/2 temps	temps plein
AED en M1 AED en M2 Alternants en master MEEF	Fonctionnaires stagiaires (anciens non-alternants)	Fonctionnaires stagiaires (anciens alternants)
Non recrutés	Recrutés	

Quelles conséquences sur l'organisation des écoles et des établissements, sur la vie des équipes et leurs conditions de travail, sur les apprentissages des élèves ?



Ce que nous voulons pour la formation initiale

Pour endiguer la grave crise de recrutement que connaissent nos métiers, renforcer la formation des futur·es enseignant·es et répondre aux besoins de tous les élèves, la FSU revendique des pré-recrutements massifs dès la L1 et à tous les niveaux du cursus universitaire, sous statut d'élève-professeur. Pour qu'ils se consacrent exclusivement à leur formation et leur réussite, aucune contrepartie ne doit être exigée des étudiants pré-recrutés, à l'exclusion d'un engagement à servir après leur titularisation.

La FSU défend une formation de haut niveau intégrant progressivement les dimensions scientifiques et professionnelles (savoirs à enseigner, savoirs pour enseigner), théoriques, didactiques et pratiques, ancrées dans la recherche. Le terrain est un des éléments essentiels de la formation initiale, mais la FSU s'oppose à toute mise en responsabilité des étudiants pendant leurs stages d'études.

Après l'obtention du concours, l'année des fonctionnaires-stagiaires doit leur permettre une prise en responsabilité progressive de la classe ou des classes du tuteur, sur un tiers de service. Le reste du temps est consacré au retour réflexif sur les pratiques et le travail personnel (construction des cours, discussions et observation du tuteur) et à la formation en INSPE. La formation est adaptée aux parcours antérieurs des étudiants.

Après la titularisation, l'entrée progressive dans le métier et la formation doivent se poursuivre avec un allègement du temps de service : les néo-titulaires effectuent un mi-temps la première année puis 2/3 temps la deuxième année, ce qui permet des temps de formation répondant à leurs attentes et à leurs besoins.