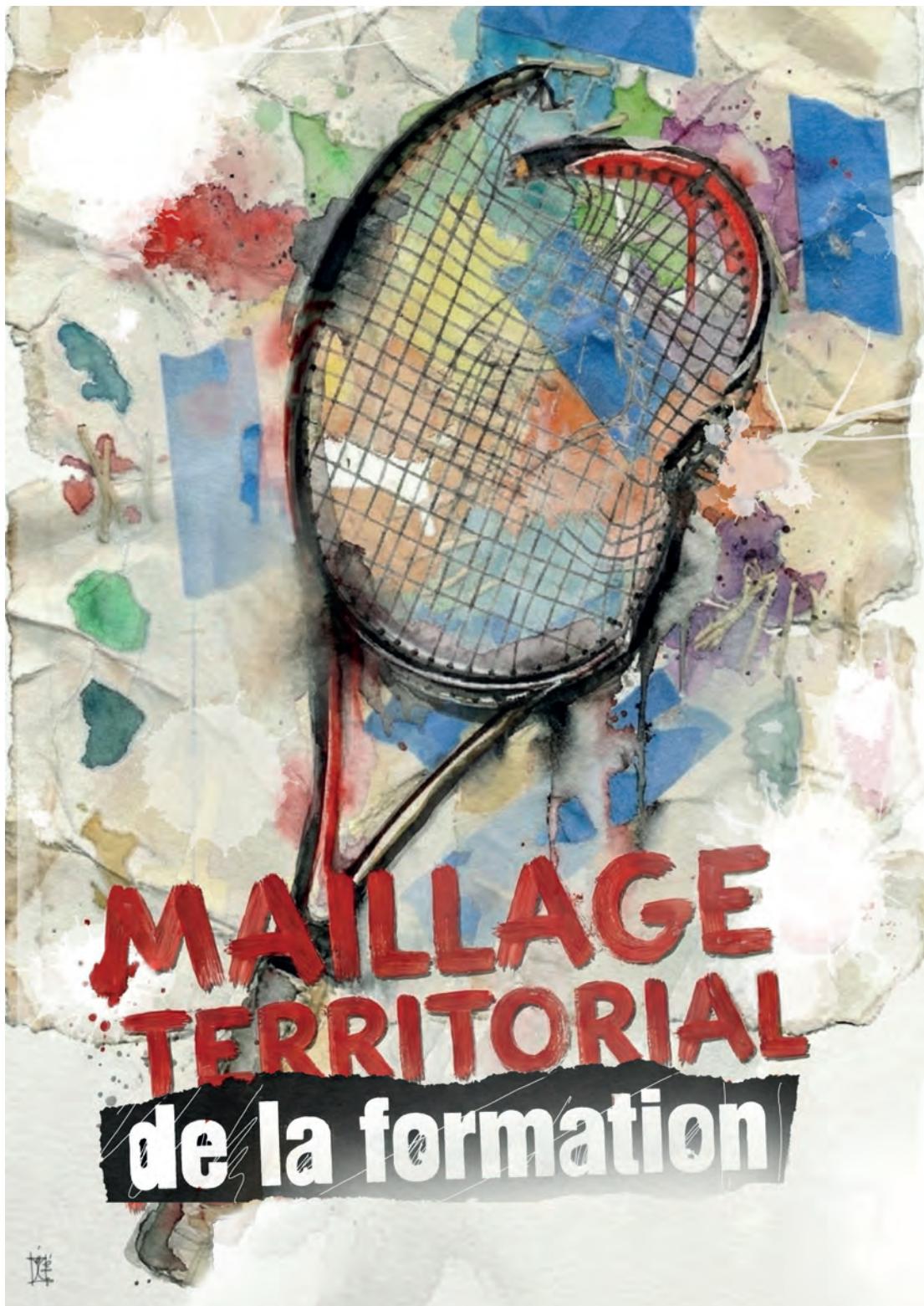


Former des enseignants



SUPPLÉMENT DU MENSUEL LE SNESUP N° 740 • MARS 2026

SNESUP
FSU

ET INSTITUTIONES AUTONOMÆ SUNT



**Vincent Charbonnier,
coresponsable
du collectif FDE**

C'est par cette assertion en effet – « *et les établissements sont autonomes* » – que sont écondeutes, de manière rituelle par les représentant·es du ministère, nos demandes et nos interrogations relatives aux moyens alloués à la formation initiale des enseignant·es, qui est l'objet d'une énième réforme, laquelle ne cesse d'être à son tour réformée, tel un oignon qu'on pèle, en recherchant désespérément l'illusion d'un cœur.

C'est que, en réalité, cette « autonomie » est un jeu de dupes, puisqu'elle est tout à la fois *contrainte* et *restreinte*, au point d'être diminuée à l'énoncé d'une chose qui n'existe pas, à un couteau sans lame qui n'a pas de manche... Cette autonomie se caractérise en effet par l'élosion chronique des moyens effectifs des établissements en raison même d'un accroissement des charges financières qui leur sont imputées, au nom de l'autonomie précisément... un véritable diallèle. S'il n'y a pas d'amour, mais uniquement des preuves d'amour, alors il nous ruine cet amour ! Et même il nous tue !

Quid igitur delendum est ? Ce que l'on veut détruire, c'est l'autonomie académique et professionnelle des formateurs et des formatrices, d'ores et déjà bien entamée à force de réformes successives et brutales imposées d'en haut. Or cette autonomie, c'est la liberté nécessaire sans laquelle il n'est pas d'enseignement possible, ni même pensable. Cette autonomie, c'est la liberté sans laquelle la formation se dissout en un pur et simple formatage, une odieuse standardisation, c'est-à-dire la substance même de ces « *écoles normales du XXI^e siècle* » dont le ministère veut que les INSPÉ soient le nom.

Cosa fare ? Au risque de nous répéter, redisons une fois encore que la résistance et la lutte contre cette destruction, nullement créatrice, ne peuvent pas être uniquement individuelles et isolées, mais collectives et massives. Redisons aussi que la brutalité avec laquelle nous sommes dupé·es et mal-traité·es par l'institution elle-même ne doit pas nous égarer. Il ne faut pas verser dans le retournement du stigmate ou dans sa singlerie : on ne combat pas la peine en la redoublant. Il faut lutter, tous ensemble, pour ne pas devoir bientôt griffonner, sur les sables mouvants du désespoir, *liberté, j'écris ton ombre...* ■

SOMMAIRE

ACTUALITÉS

3

■ Une réforme pour relancer l'attractivité des métiers de l'enseignement ?

■ Impact de la réforme de la formation des enseignant·es et CPE : le déni du ministère

DOSSIER

7

■ Maillage territorial de la formation

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT DU 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

Directeur de la publication :

Emmanuel de Lescure

Rédacteur en chef :

Vincent Charbonnier

Rédaction :

Collectif FDE restreint

**Conception graphique, correction,
secrétariat de rédaction, maquette :**

Catherine Maupu

Tél. : 01 44 79 96 17

CPPAP : 0121 5 07698

ISSN : 245 9663

Impression, 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. 6, 7, 11 : Denis Gaumé ;
photos p. 9, 13, 14, 16 : Vincent Charbonnier

UNE RÉFORME POUR RELANCER L'ATTRACTIVITÉ DES MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT ?

Afin de répondre à la crise d'attractivité des concours et des métiers de l'enseignement et de l'éducation, une nouvelle réforme du recrutement et de la formation des enseignant·es et des conseiller·ères principaux·ales d'éducation (CPE) a été lancée par le gouvernement. Elle met fin à une précédente réforme (déjà engagée sous Macron) qui, en déplaçant les concours à bac + 5 sans solution de financement des études, n'avait, quant à elle, pas permis de résoudre la crise d'attractivité. Quelle surprise !

Par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**

On aurait pu s'attendre à ce que le gouvernement, fort de ses multiples échecs, engage une revalorisation des salaires, une amélioration des conditions de travail des enseignant·es, de la formation, tant initiale que continue, pour toutes et tous... Mais non. Le gouvernement met en avant deux mesures qui lui paraissent suffire à tout résoudre : le redéplacement des concours à bac + 3 dès la session 2026 (si le vote du budget le permet), accompagné de la rémunération des lauréat·es au sein d'un nouveau master métiers de l'enseignement et de l'éducation (MEE).

À première vue, ces mesures, en particulier la rémunération des lauréat·es des concours sur les deux années de master, peuvent sembler favorables aux étudiant·es. Alors, cette nouvelle réforme est-elle bonne ? Peut-on penser qu'elle va améliorer le recrutement et la formation ? Voyons de plus près la situation qu'elle ouvre, au-delà des deux mesures phares et de l'auto-satisfaction ministérielle.

FINANCEMENT AVEC CONTREPARTIE

La rémunération des lauréat·es en cours de master est probablement la mesure la plus attractive de cette réforme. Elle change la donne en effet, puisque les lauréat·es des concours, qui ont l'obligation de suivre un master après le concours, seront rémunérés pour le faire : 1 400 euros net en M1 comme élèves fonctionnaires et 1 800 euros net en M2 comme fonctionnaires stagiaires. Ne soyons toutefois pas naïfs. Cette rémunération n'est tout d'abord rendue possible que par la suppression de postes de titulaires et, d'autre

part, elle ne répond pas à la demande du financement des études sans contrepartie.

En M2, cette rémunération s'accompagne d'un mi-temps de service de responsabilité de classe(s) – ce qui est une charge très lourde – et met inévitablement en tension la préparation et la conduite de classe(s) en responsabilité d'un côté et la formation de l'autre. Un mi-temps de >>>

LICENCE PROFESSORAT DES ÉCOLES

Région académique	Académie	Capacité M1	Ouverture non-lauréat·es	Nb de sites	Places concours 2025
Auvergne-Rhône-Alpes	Grenoble	530	oui	4	435
	Lyon	690	oui	3	362
	Clermont-Ferrand	180	oui	4	102
Provence-Alpes-Côte d'Azur	Aix-Marseille	560	oui	4	421
	Nice	350	non	3	320
Occitanie	Montpellier	350	non	5	274
	Toulouse	350	oui	8	333
Nouvelle-Aquitaine	Bordeaux	500	oui	5	337
	Poitiers	160	oui	4	136
	Limoges	80	oui	3	70
Pays de la Loire	Nantes	214	non	5	237
Bretagne	Rennes	170	non	6	137
Normandie	Caen	210	non	3	420
	Rouen	288	non	3	
Hauts-de-France	Lille	900	non	6	448
	Amiens	390	oui	3	267
Centre-Val de Loire	Orléans-Tours	500	oui	6	345
Bourgogne-Franche-Comté	Besançon	240	oui	4	159
	Dijon	210	oui	4	182
Grand-Est	Reims	120	oui	5	136
	Nancy-Metz	360	non	5	316
	Strasbourg	300	oui	3	190
Paris, Créteil, Versailles	Versailles	1 095	oui EAD	8	960
	Créteil	630	non	4	869
	Paris	134	non	2	236
Corse	Corse	50	non	2	20
Martinique	Martinique	60	oui	1	19
Guyane	Guyane	200	oui	2	110
La Réunion	La Réunion	160	non	2	120
Mayotte	Mayotte	125	oui	1	115
Guadeloupe	Guadeloupe	55	oui	1	26
Polynésie française	Polynésie française	15	oui	1	15
Nouvelle-Calédonie	Nouvelle-Calédonie	0	non	–	–

ACTUALITÉS

>>> classe(s) + un mi-temps de formation au niveau master, c'est plus que 100 % de travail ! Penser cela raisonnable occulte le travail induit : préparation des cours, correction, concertation, rendez-vous avec les parents... pour la classe ; et travail lié à la formation, engagement dans la recherche et la rédaction du mémoire... à l'INSPÉ.

En M1, la rémunération s'accompagne d'un tiers-temps de stage. Ce stage, en pratique accompagnée, n'est pas formateur en soi. Il ne l'est que si les conditions sont favorables et permettent à l'étudiant·e de faire le lien avec ce qui est travaillé dans le cadre des enseignements délivrés à l'INSPÉ. Ce peut n'être pas du tout le cas. Notamment du fait des difficultés à trouver des enseignant·es tuteur·rices volontaires dans les écoles et établissements en raison de la maigre rémunération qu'elles et ils reçoivent pour ce travail exigeant. Par ailleurs, le stage peut nécessiter des déplacements chronophages.

Le maître-mot ici, c'est bien celui de l'inégalité.

Selon l'académie ou son université, l'étudiant·e pourra ou non bénéficier des moyens de se préparer efficacement au concours visé. Si certaines universités proposent ainsi une licence professorat des écoles (LPE) orientée explicitement vers la préparation du concours CRPE, ou bien des modules de préparation destinés aux concours du premier ou du

second degré, d'autres ne proposent rien de tout cela. Les étudiant·es devront alors se préparer seul·es ou avoir recours à des préparations privées très onéreuses. Il s'agit donc d'une inégalité de traitement manifeste, ainsi que d'une perte de chances de réussite au concours pour certain·es. Selon l'académie et le concours préparé, les étudiant·es qui échoueront au concours n'auront pas le même droit à la poursuite d'études : plusieurs INSPÉ ont d'ores et déjà annoncé devoir refuser d'accepter en master MEE les non-lauréat·es, faute de moyens...

Au-delà des apparences et de la communication du gouvernement, cette réforme n'est donc pas favorable aux étudiant·es. Pour qu'elle puisse effectivement y réussir, il faudrait :

- des préparations aux concours accessibles aux étudiant·es qui le souhaitent, partout ;
- des places en master pour les non-lauréat·es ;
- un maillage territorial serré qui n'oblige pas des étudiant·es tout juste bachelier·ères à s'inscrire dans une LPE à 200 kilomètres de leur foyer ;
- un temps de stage plus réduit et une prise en charge des déplacements ;
- la réduction à un tiers de service du temps de responsabilité devant élèves des lauréat·es en M2 ;
- l'attribution de moyens suffisants aux universités pour l'accueil et le suivi des étudiant·es.

CONSEILLER·ÈRES PRINCIPAUX·ALES D'ÉDUCATION

Région académique	Académie	Capacité M1	Ouverture non-lauréat·es	Total lauréat·es 2025
Auvergne-Rhône-Alpes	Grenoble	32	non	22
	Lyon	36	non	21
	Clermont-Ferrand	24	oui	7
Provence-Alpes-Côte d'Azur	Aix-Marseille	30	oui	2
	Nice	35	non	6
Occitanie	Montpellier	?	non	12
	Toulouse	35	oui	25
Nouvelle-Aquitaine	Bordeaux	25	oui	19
	Poitiers	20	oui	6
	Limoges	15	oui	12
Pays de la Loire	Nantes	30	non	23
Bretagne	Rennes	40	non	16
Normandie	Caen	0	non	16
	Rouen	36	oui	
Hauts-de-France	Lille	45	non	29
	Amiens	30	oui	10
Centre-Val de Loire	Orléans-Tours	40	oui	20
Bourgogne-Franche-Comté	Besançon	30	oui	6
	Dijon	15	oui	11
Grand-Est	Reims	30	oui	16
	Nancy-Metz	25	non	17
	Strasbourg	24	oui	11
Paris, Créteil, Versailles	Versailles	40	oui	30
	Créteil	50	non	48
	Paris	?	non	9
Corse	Corse	10	oui	2
Martinique	Martinique	40	oui	2
Guyane	Guyane	25	oui	1
La Réunion	La Réunion	25	oui	9
Mayotte	Mayotte	0	non	2
Guadeloupe	Guadeloupe	20	oui	4
Polynésie française	Polynésie française	5	oui	5
Nouvelle-Calédonie	Nouvelle-Calédonie	0	non	10

CONTRÔLER LES CONTENUS

Nous ne nous faisons aucune illusion sur les intentions réelles du gouvernement qui, au-delà de ces demi-mesures, durcit les conditions d'accès à la formation et aux concours et entrave le travail des équipes universitaires : risque de fermeture de certains centres départementaux, modification imposée de la carte des formations mettant étudiant·es comme formateurs et formatrices en difficulté, réduction à 50 % maximum de la part de personnel universitaire dans la formation, imposition des contenus des maquettes de master sans concertation des équipes...

En imposant ses exigences d'employeur dès la licence, le ministère de l'Éducation nationale cherche à contrôler les contenus afin de former de futurs·es enseignant·es dociles, politiquement et socialement conformes, prompts à appliquer les « bonnes pratiques » qu'il entend promouvoir.

À ce modèle dangereux et inefficace, nous opposons une formation universitaire et émancipatrice, articulant la recherche et les terrains afin de former des enseignant·es capables de penser de manière autonome, de garder une distance critique vis-à-vis des prescriptions institutionnelles, de comprendre les enjeux sociaux de l'école, d'analyser programmes et dispositifs, de croiser les apports de la recherche et l'analyse de pratiques, de faire des choix pédagogiques éclairés, en fonction des contextes où elles et ils exercent et des besoins de leurs élèves. C'est à cette condition que les enseignant·es et les CPE ne seront pas réduit·es à un rôle d'exécution, mais seront véritablement concepteur·rices et acteur·rices de leur intervention auprès des jeunes générations. ■

IMPACT DE LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANT·ES ET CPE : LE DÉNI DU MINISTÈRE

Les groupes de travail réunissant les organisations syndicales et les services ministériels (Dgesco, Dgesip et DGRH) pour pseudo-concertation au sujet de la réforme se poursuivent. Les dernières thématiques abordées portaient notamment sur les référentiels de formation et les règles d'affectation des futur·es stagiaires.

Par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**

Quelques points saillants :

- les référentiels sont présentés comme de simples « repères », mais ils fonctionnent de fait comme des prémaquettes détaillées, au mépris de la liberté académique des équipes et de la distinction formation/référentiel métier ;
- la dimension universitaire de la formation reste menacée : injonction des 50 % de services assurés par du personnel non universitaire, ancrage très fort dans les programmes scolaires au détriment des apports de la recherche, et risque de dilution des équipes expérimentées au profit d'interventions éclatées ;
- sur les CPE, le SNESUP-FSU dénonce une dérive clairement managériale du référentiel (pilotage par indicateurs, « projet vie scolaire », confusion entre travail éducatif et fonctions d'adjoint) et demande le recensement sur le cœur éducatif du métier, la liberté pédagogique et le statut de fonctionnaire de catégorie A ;
- côté affectation et carte des formations, l'administration refuse pour l'instant de traiter les impacts RH dans ces GT, alors même que la question des parcours adaptés, des mutualisations tous azimuts, des critères sur lesquels les commissions académiques sont censées orienter les lauréats est renvoyée aux INSPÉ sans cadrage national solide.

AVIS DÉFAVORABLES

Parallèlement, la réforme poursuit son parcours dans les instances ministérielles, accumulant les avis défavorables. Au Cneser du 9 décembre 2025, ont ainsi été présentés les dossiers d'accréditation des 44 établissements porteurs de la future licence professorat des écoles : 28 votes contre, 14 votes pour. Le résultat des votes du Cneser du 20 janvier concernant les 32 dossiers de master MEE va dans le même sens : 23 contre, 7 pour.

Pour la LPE comme pour le MEE, le SNESUP-FSU a voté contre, en cohérence avec ses positions antérieures : les dossiers ne démontrent ni la soutenabilité de la réforme ni la réalité d'une formation réellement universitaire appuyée sur la recherche.

La lecture des 44 dossiers LPE et des 32 dossiers MEE fait ressortir un maillage territorial très inégal (tous les départements ne disposeront pas de LPE, les capacités d'accès à la formation et à la poursuite d'études.

Les dossiers entérinent aussi la cible des 50 % de formation assurés par du personnel non universitaire, avec une part d'enseignant·es-chercheur·ses qui dépasse rarement 20 % et tombe parfois en dessous de 10 %, ce qui est incompatible avec l'exigence d'un master adossé à la recherche.

RÉFORME SOUS-DOTÉE

Là où le ministère parle de « continuum de formation » et de « repères pour les maquettes », les votes du Cneser et les remontées des GT dessinent au contraire une réforme sous-dotée, recentrée sur les besoins immédiats de l'employeur et aveugle à ses propres effets sur les équipes et les étudiant·es.

Un point en particulier n'est pas du tout anticipé : l'impact de cette réforme sur les équipes actuellement chargées de la formation dans les INSPÉ et autres composantes de l'université.

Interrogée sur la situation de risques psychosociaux dans les INSPÉ, déjà installée depuis la précédente réforme et accentuée par la réforme à venir, la Dgesip tient les propos suivants : « La DGESIP est consciente du niveau de tension et du climat d'incertitude que crée la réforme. Ce fait est aussi lié à l'historicité du pilotage, aux liens entre INSPÉ et universités intégratrices. Le climat n'est pas serein à la base. À cela s'ajoute le contexte budgétaire et le fait que certaines universités expriment des positions pas toujours claires sur les budgets. Quand il y a un climat de confiance avec les personnels, et que la direction arrive à bien discuter avec la présidence, le climat est anxiogène mais il n'y a pas forcément de crainte des personnels sur leur propre avenir. Même en contexte "favorable", le climat est anxiogène. Il n'est pas délirant d'ouvrir des groupes complets de non-lauréats Staps ou PE par exemple – mais les contraintes des universités et l'incertitude du budget rajoutent de l'inquiétude. »

Sur l'idée d'une crainte d'un « plan social » relayée par plusieurs organisations syndicales : « Il faut rassurer les collègues : renvoyer un PRAG n'est pas si facile, c'est un personnel universitaire. Même s'il n'y a pas de besoins d'enseignement, on ne peut pas renvoyer les collègues en poste. La Dgesip va essayer de travailler avec le Réseau des INSPÉ pour faire passer ce message. La Dgesip a conscience de l'impact, mais il y a un rôle à jouer dans les parcours qui préparent aux métiers enseignants dans les licences. Une partie des missions MEEF actuelles peut être reportée sur le premier cycle. >>>

DANS LE CONTEXTE
D'AUSTÉRITÉ
BUDGÉTAIRE ACTUEL,
COMMENT IMAGINER
UNE SECONDE
QUE CETTE RÉFORME
N'AURA PAS
D'IMPACT RH ?



>>> Les prochaines accréditations permettront de travailler sur ce sujet, ainsi que sur la mention PIF (qui n'est pas menacée pour le moment) et la FC. »

DIMINUTION GLOBALE DE L'OFFRE

Cette réponse est en décalage total avec la réalité de la situation actuelle. La réforme amène déjà certains INSPÉ à diminuer la part des EC et des PRAG-PRCE

dans la formation, pour répondre à l'injonction que 50 % de la formation soient assurés par des enseignants hors université. C'est un fait. C'est extrêmement violent pour les équipes et les collègues concerné·es.

Dans certains INSPÉ, il est déjà prévu de fermer des sites départementaux, d'autres sont en sursis mais voués à la fermeture d'ici peu. Et l'université ne se prive pas, ici ou là, d'annoncer des sous-services très importants ou inciter certain·es collègues à demander leur retour en établissement second degré.

Dans le contexte d'austérité budgétaire actuel, comment imaginer une seconde que cette réforme n'aura pas d'impact RH ? La limitation des capacités d'accueil, le non-accueil des non-laureat·es des concours en M1 dans un tiers des INSPÉ, la « rationalisation » de l'offre de formation... Bien sûr, rien n'est chiffré, mais ces décisions participent d'une diminution globale de l'offre, que certaines assument tout à fait par ailleurs (l'université n'a pas vocation à accueillir tout le monde).

En niant l'ampleur des effets RH et des tensions au sein des équipes, le ministère prend le risque d'organiser, en silence, un véritable plan social de la formation des enseignant·es et CPE. Face à une réforme d'austérité

qui assume la réduction de l'offre et l'externalisation de 50 % des enseignements, il nous revient de documenter précisément les effets locaux, de faire remonter les situations de RPS et de continuer à imposer, dans les instances comme sur le terrain, une exigence simple : aucune réorganisation ne peut se faire contre les équipes, ni au prix d'un renoncement à une formation réellement universitaire des futur·es enseignant·es et CPE. ■

MAILLAGE TERRITORIAL DE LA FORMATION

Dossier coordonné par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**



Depuis quelques années maintenant, sous le double fouet des politiques austéritaires qui visent particulièrement l'enseignement supérieur et des profondes transformations institutionnelles des établissements en véritables entreprises qui y sont nouées – ceci étant partiellement causé par cela –, s'observe un fort mouvement de reconcentration des formations universitaires dans les métropoles, avec, pour corollaire, un démantèlement des sites territoriaux. C'est particulièrement vif pour les INSPE, qui ont en effet hérité, par le biais des IUFM et des ESPÉ, des sites départementaux des écoles normales d'institutrices et d'instituteurs, lesquels sont en voie d'extinction. Cette recomposition, pour des motifs étroitement comptables, est une occasion de nouveau manquée de réfléchir à la démocratisation de l'enseignement supérieur et d'y contribuer autrement qu'en en réduisant drastiquement l'effectivité. ■

QUELLES POLITIQUES DE MAILLAGE DES TERRITOIRES ?

L'accès à l'enseignement supérieur a connu trois périodes de massification, conduisant à l'ouverture de nouveaux campus, en particulier en région parisienne, dans les années 1960, puis à un maillage des formations se traduisant par la création d'antennes de proximité, dans les années 1980, et enfin à l'accroissement de la mise en concurrence des étudiant·es et de la sélection à travers les plateformes d'admission, au milieu des années 2010.

Par **LEÏLA FROUILLOU**,

maîtresse de conférences en sociologie, université Paris-Nanterre

En France, la question de la répartition des formations s'articule historiquement avec l'enjeu de la massification du système d'enseignement, notamment à travers l'outil de gestion des ressources qu'a été, à partir des années 1960, la carte scolaire. Dans le secondaire, l'enjeu du maillage fait jouer les options et les filières, la ségrégation scolaire tenant en partie à des offres de formation inégalement réparties nourrissant des stratégies d'évitement. Les formations supérieures qui se trouvent en lycée, les classes préparatoires aux grandes écoles et les sections de technicien supérieur bénéficient en partie de l'important maillage des établissements, malgré une surreprésentation dans certaines régions (notamment en Île-de-France). Les évolutions de la carte universitaire depuis les années 1960 ont diversifié l'implantation de ces formations, et M. Baron (2010) estime à 32 kilomètres la distance moyenne entre deux formations universitaires métropolitaines au début des années 2000, soit la même distance qu'entre les lycées. Comment saisir aujourd'hui, dans un nouveau régime de sélection scolaire, ces enjeux d'accessibilité des formations supérieures ?

MAILLAGE ET MASSIFICATION DU SUPÉRIEUR AU XX^E SIÈCLE

On peut identifier trois périodes de massification, où l'accès à l'enseignement supérieur se généralise, en termes d'origine sociale, de parcours scolaire et de genre, malgré de fortes différences entre filières (et entre établissements), qui conduisent, à la suite de Merle, à parler de démocratisation ségrégative. La première période correspond aux années 1960 : les réflexions de Bourdieu et Passeron sur *Les Héritiers* (1964) posent la question du maintien d'inégalités culturelles dans une université où les effectifs croissants imposent, en région parisienne notamment, l'ouverture de nouveaux campus (comme celui de Nanterre), puis la scission de la Sorbonne en 13 universités autonomes, dont deux centres expérimentaux (Vincennes et Dauphine). Cette implantation des universités en banlieue peut se lire comme une déconcentration, un rapprochement de publics moins favorisés socialement et scolairement, même si, comme l'explique L. Vadelorge (*in* Baron et al., 2015), il s'agit alors de créer des universités en banlieue et non « de » banlieue.

La deuxième période de massification suit la politique du 80 % au bac de 1985, dont le fer de lance est la création des baccalauréats professionnels. Elle aboutit au début des années 1990 à interroger les « nouveaux étudiants », décrits comme d'origine plus populaire et moins armés scolairement, mais aussi à travers la féminisation des inscriptions. Cette croissance forte des effectifs se traduit par un plan de construction universitaire, Université 2000, lancé en 1990 : la reconnaissance d'antennes va de pair avec l'émergence de huit nouvelles universités, dont quatre franciliennes. L'articulation entre massification du supérieur et maillage des formations est alors très nette politiquement et se traduit par de nombreuses antennes, dont les sociologues essaient d'analyser les effets (non univoques) sur la réussite des étudiant·es. Si les sites de proximité permettent globalement d'ouvrir socialement (et scolairement) les recrutements universitaires, l'effet sur la réussite est variable et interroge les pratiques pédagogiques, comme les poursuites d'études après la licence. Qualitativement, au début des années 2000, S. Beaud (2002) a posé directement la question de la socialisation universitaire incomplète que permettaient ces antennes de la démocratisation, le maintien du lien au quartier étant particulièrement défavorable pour les jeunes hommes de milieu populaire. Finalement, la répartition des formations supérieures reflète, d'une part, la hiérarchie urbaine, les métropoles concentrant les deuxième et troisième cycles ainsi que la médecine, et, d'autre part, certaines spécialisations territoriales (par exemple autour des IUT en Bretagne).

ANNÉES 2010 : UN NOUVEAU RÉGIME DE SÉLECTION

Un troisième moment de massification de l'accès au supérieur français peut être identifié au milieu des années 2010. Il conjugue une hausse démographique et des taux de poursuite d'études, notamment pour les baccalauréats professionnels, et se traduit par une reconfiguration des inégalités d'accès. C. Hugrée et T. Poullaouec parlent ainsi de nouveau régime de sélection scolaire pour décrire un taux record de diplômé·es allant de pair avec de très fortes inégalités d'accès à ces diplômes. L'intensification de la mise en concurrence des étudiant·es et de la hiérarchisation des formations passe notamment par la généralisation de la sélection et des classements à travers les plateformes d'admis-

SI LES SITES
DE PROXIMITÉ
PERMETTENT
GLOBALEMENT
D'OUVRIR
SOCIALEMENT (ET
SCOLAIREMENT)
LES RECRUTEMENTS
UNIVERSITAIRES,
L'EFFET SUR
LA RÉUSSITE EST
VARIABLE.



sion (Parcoursup à partir de 2018, Mon Master à partir de 2023). Cette accentuation de la tonalité marchande dans la gestion de l'accès aux formations supérieures interroge la place des formations « de proximité ». La rhétorique capitaliste actuelle insiste en effet sur l'importance des mobilités dans l'égalité des chances scolaires (mais aussi dans l'insertion professionnelle),

invisibilisant les ressources nécessaires pour se déplacer. De nombreux travaux sociologiques montrent que les placements scolaires supposent en effet parfois des déplacements (mais pas forcément pour les familles les mieux dotées, qui peuvent vivre à proximité des offres scolaires les plus attractives), particulièrement coûteux pour les jeunes de classes populaires. Ce coût est à la fois économique (et il peut être allégé par la bourse ou l'accès à un logement du Crous), mais aussi affectif, le soutien familial étant crucial face aux angoisses d'un monde étudiant méconnu. Un certain nombre de ces jeunes sont par ailleurs en position d'aînés et ne peuvent quitter leur famille pour aller suivre des études lointaines. La position sociale (saisie dans sa complexité en articulant l'origine sociale, le genre, la race, le handicap...) correspond ainsi à de fortes inégalités dans la mobilité pour études, mais aussi dans les trajets quotidiens entre domicile et lieu d'études.

En conclusion, comment construire une politique de lutte contre les inégalités d'accès au supérieur intégrant leur dimension

spatiale ? Proposer un maillage le plus fin possible des formations supérieures serait nécessaire, mais supposerait d'inclure une réflexion sur la hiérarchisation (et la diversification) des formations. Rapprocher les formations des étudiant·es implique de réduire les effets de « marque » entre établissements pour lutter contre les ségrégations socio-scolaires. ■

LA RHÉTORIQUE CAPITALISTE ACTUELLE INSISTE SUR L'IMPORTANCE DES MOBILITÉS DANS L'ÉGALITÉ DES CHANCES, INVISIBILISANT LES RESSOURCES NÉCESSAIRES POUR SE DÉPLACER.

BIBLIOGRAPHIE

- Baron M., « Les transformations de la carte universitaire depuis les années 1960 : constats et enjeux », *Le Mouvement social*, n° 233, 2010, p. 93-105 : <https://doi.org/10.3917/lms.233.0093>.
- Baron M., Choplin A., Delage M., Frouillou L., Vadelorge L., « L'espace universitaire francilien entre logiques planificatrices et pratiques étudiantes », in D. Pumain et M.-F. Mattei (coord.), *Données urbaines*. 7, Anthropos, 2015.
- Beaud S., 80 % au bac... et après ? *Les enfants de la démocratisation scolaire*, La Découverte, 2002.
- Hugrée C., Poullaouec T., *L'Université qui vient. Un nouveau régime de sélection scolaire*, Raisons d'agir, 2022.
- Orfeuil J.-P., Ripoll F., Hancock C., *Accès et mobilités. Les nouvelles inégalités*, Infolio, 2015.

MISE EN PLACE DE LA LPE :

UNE OCCASION RATÉE DE RENFORCER LE MAILLAGE TERRITORIAL DE L'ESR

Malgré la modification de la géographie universitaire impulsée à la fin des années 1980 avec l'apparition d'« antennes » universitaires dans les villes moyennes et le plan Université 2000, qui souhaitait consolider ce mouvement de territorialisation, les inégalités socio-territoriales (et sociales) d'accès à l'enseignement supérieur persistent¹. La réforme en cours de la formation des enseignant·es et CPE, avec notamment la création de la licence professorat des écoles, est une occasion ratée de plus dans l'objectif général de démocratisation de l'enseignement supérieur et dans celui plus spécifique de répondre à la crise d'attractivité des métiers de l'enseignement.

Par **LAURENCE MAUREL**, membre du collectif FDE

INÉGALITÉS TERRITORIALES : LE DOUBLE FREIN DE LA DISTANCE SOCIALE ET SPATIALE²

À l'inégale répartition géographique des formations supérieures sur le territoire national – les métropoles urbaines en concentrent l'écrasante majorité (90 %) – s'ajoute l'inégale répartition de la nature de ces formations. Les antennes universitaires présentes dans les espaces ruraux et les villes moyennes accueillent massivement des cycles courts et professionnalisants (STS, IUT), tandis que les filières de cycle long (licence, master, doctorat) et les plus prestigieuses (CPGE et grandes écoles) restent majoritairement dans les métropoles. Elles accueillent majoritairement des étudiant·es socialement moins favorisé·es et aux caractéristiques scolaires plus faibles, la proportion de bachelier·ères technologiques et professionnels, sans mention, y est également plus importante que dans les « universités mères ».

Ces inégalités combinées peuvent expliquer les freins à l'accès au supérieur et les différences de diplomation entre les jeunes issus des grands centres urbains et celles et ceux qui en sont éloigné·es. Elles participent à la reproduction des inégalités d'une génération à l'autre en conduisant de jeunes ruraux d'origine populaire à des choix d'orientation vers des filières courtes implantées localement, qui leur semblent plus proches socialement et spatialement. En effet, la mobilité pour accéder à la formation supérieure souhaitée n'est pas envisageable pour certain·es bachelier·ères – les plus mobiles d'entre elles et eux ont à 48 % une origine sociale très favorisée. Les coûts financiers d'une mobilité (logement, transport) les contraignent dans leurs choix d'orientation à l'évitement de filières plus considérées dans les métropoles. Ainsi, les bachelier·ères des zones non urbaines sont 34 % à choisir la licence et 35 % les STS, alors que les bachelier·ères issu·es des pôles urbains sont 40 % à choisir la licence et seulement 27 % les STS. La poursuite en cycle 2 des étudiant·es de ces antennes

universitaires reste également plus faible. Autrement dit, la volonté de démocratisation de l'enseignement supérieur au travers de sa territorialisation a « certes permis de réduire l'écart géographique, financier et symbolique des bacheliers de milieux populaires avec les études supérieures, mais essentiellement dans leurs strates les moins valorisées »³.

Cette volonté de territorialisation de l'enseignement supérieur portée par le ministère début 2000 semble aujourd'hui bien délaissée au profit d'une politique de regroupements des universités, de pôles d'excellence, d'appels à projets (PIA) qui tend au contraire vers une métropolisation de l'enseignement supérieur. De plus, dans le contexte d'austérité budgétaire et de sous-dotations récurrente des moyens alloués aux universités (80 % des universités sont en déficit, rappelons-le), le ministère ne tient aucun compte des coûts dus au maillage territorial. Ainsi, en raison des coûts qu'entraîneraient pour les universités la création d'une licence professorat des écoles (LPE) sur chaque site universitaire départemental des INSPÉ, celle-ci est de fait mise à mal. Une compensation possible serait le recours aux collectivités territoriales. Qu'en est-il ?

UNE TOUT AUTRE TERRITORIALISATION EN MARCHE

Dans ce contexte de désengagement de l'État, les collectivités territoriales (région, départements, métropoles, communes et intercommunalités) voient leur rôle augmenter dans le financement des universités. Elles ont consacré 1,4 milliard d'euros à l'enseignement supérieur sur la période 2020-2023, dont en moyenne 52 % sont dirigés vers la recherche et le transfert de technologies et 48 % vers l'enseignement supérieur et la vie étudiante. Mais ce soutien est très hétérogène selon les régions, l'Île-de-France et l'Auvergne-Rhône-Alpes représentent à elles seules 30 % du financement de l'enseignement supérieur et de la recherche par les collectivités territoriales⁴.

Avec les contrats d'objectifs, de moyens et de performance (COMP) 100 %, l'objectif de territorialisa-

LES ANTENNES
DÉLOCALISÉES
SONT SOUVENT
LES PREMIÈRES
À FAIRE LES FRAIS
DES RÉDUCTION
S DE L'OFFRE
DE FORMATION.

1. Cf. l'article de Leïla Frouillou dans ce dossier, p. 8-9.

2. Marie Lauricella, « Jeunesse rurale et enseignement supérieur : des choix sous contraintes », *Edubref*, n° 16, 2023 : veille-et-analyses.ens-lyon.fr/EduBref/detailsEduBref.php?parent=accueil&eduBref=28.

3. Fanny Jedlicki, « Aller plus loin. La fabrique familiale de la mobilité socio-spatiale », *Formation emploi*, n° 155, 2021, p. 62.

4. Note flash du SIES n° 7, avril 2024.

tion clairement affiché est d'une tout autre nature et bien loin d'une répartition plus égalitaire de l'offre de service public sur l'ensemble du territoire national⁵. Il s'agit de régionaliser l'offre de formation en sommant les universités de s'adapter aux besoins de l'économie locale pour obtenir des financements. Une des innovations vantées est « la possibilité de contractualiser une trajectoire d'évolution des capacités d'accueil des établissements, permettant ainsi d'ajuster les flux de formation aux besoins en compétences identifiés localement »⁶.

On voit mal dans ce contexte comment la formation des enseignant-es et des CPE, le maintien des sites INSPÉ et le déploiement de la LPE s'inscriraient pour les collectivités territoriales dans leurs besoins économiques identifiés localement. Par ailleurs, comme les universités, les collectivités territoriales n'ont plus les moyens de financer localement le développement d'une variété de formations.

LES INSPÉ : LABORATOIRES POUR LES COMPOSANTES UNIVERSITAIRES

En réalité, les antennes délocalisées sont souvent les premières à faire les frais des réductions de l'offre de formation. Mutualisations, fermetures ou menaces de fermeture de formations sous prétexte de leur ouverture dans une université de la grande région, voire dans une autre université nationale, sont désormais plus que jamais d'actualité dans les INSPÉ. Notre dossier montre quelques exemples de ces situations (le Morbihan, les Landes, Créteil) où sont mis en péril aussi bien le maintien des équipes pédagogiques de formateur·rices des différents sites INSPÉ que les chances d'accès pour les étudiant·es à la formation de leur choix.

Cette nouvelle réforme à moyens constants empêche la possibilité d'un réel maillage territorial. En mettant en rapport les demandes d'accréditation pour la LPE qui ont été déposées et les sites INSPÉ dans les académies, on constate par exemple qu'en Bourgogne comme en Auvergne, ce sont seulement deux sites INSPÉ sur quatre qui verront l'ouverture d'une LPE ; en Franche-Comté, un site sur quatre ; en Bretagne, trois sites sur six, alors que les masters 1^{er} degré seront ouverts sur tous les sites de ces mêmes académies.



Ce sont non seulement l'opportunité d'attirer davantage de jeunes ruraux dans les métiers de l'enseignement dès le cycle 1, mais aussi la possibilité d'offrir l'accès au cycle 2 de l'enseignement supérieur en restant sur son territoire qui sont, de manière assumée, refusées à ces étudiant·es. Ce qui se passe aujourd'hui pour les composantes universitaires que sont les INSPÉ sera sans aucun doute ce qui se passera pour les autres composantes : risques de fermeture, modification brutale de la carte des formations. L'attribution de moyens suffisants et spécifiques pour accueillir et former les étudiant·es et un maillage territorial serré continueront à être des revendications portées par le SNESUP-FSU. ■

5. Cf. dossier « COMP 100 % : financement des universités, surveiller et punir », Le Snesup, n° 739, février 2026, p. 12 : www.snesup.fr/publications/revues/le-snesup/mensuel-dec-739-fevrier-2026.

6. Communiqué de presse du Conseil des ministres, avril 2025 : « Pour garantir l'adéquation permanente entre formation et besoins économiques, nous souhaitons renforcer la gouvernance partenariale territoriale en associant pleinement les acteurs locaux aux décisions stratégiques concernant l'offre de formation des universités. »

CAPLP : LES ENJEUX DU MAILLAGE TERRITORIAL ET DE LA FORMATION

Le certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel constitue la principale voie d'accès à l'enseignement en lycée professionnel. Dans un contexte de crise du recrutement, la question de la formation (des candidat·es et des lauréat·es) et du maillage territorial devient un enjeu stratégique pour garantir aux jeunes un enseignement professionnel de qualité sur l'ensemble du territoire. Or, les dysfonctionnements actuels et la réforme 2026 menacent cet objectif d'égalité républicaine.

Par **FABIEN MÉLANIE**,
membre du secteur Politiques éducatives du SNUEP-FSU

LA FORMATION : DES DISPOSITIFS INÉGALEMENT DÉVELOPPÉS

Pour préparer le certificat d'aptitude au professorat de lycée professionnel (CAPLP), des INSPÉ proposent des masters MEEF spécialisés, mais l'offre reste nettement plus limitée que pour les préparations au Capes. Alors que des parcours existent pour les disciplines générales (mathématiques-sciences, lettres-histoire, lettres-langues), les filières professionnelles souffrent d'un sous-développement marqué. Cela s'explique par la multiplicité des spécialités (plus de 70 sections au CAPLP) et la difficulté à constituer des groupes de préparation viables pour chaque discipline. Cette carence renforce la métropolisation des formations et contraint de nombreux·ses candidat·es à s'appuyer sur des formations à distance ou une préparation autonome, créant des inégalités selon les profils, les moyens et les territoires.

UN MAILLAGE TERRITORIAL DÉJÀ DÉFAILLANT

Les dysfonctionnements du maillage territorial sont déjà une réalité. De nombreux·ses lauréat·es du CAPLP, particulièrement en disciplines professionnelles, doivent suivre leur formation de stagiaire dans une académie différente de celle de leur affectation, faute d'un vivier suffisant. La mutualisation académique devient la norme. Cette situation reflète l'incapacité du système à adapter le maillage des formations à la diversité des besoins territoriaux. Cette situation impose à des enseignant·es débutant·es de jongler entre leur service et des déplacements parfois hebdomadaires vers un INSPÉ situé à des centaines de kilomètres, entraînant charge financière et fatigue. Les ministères justifient la défaillance du maillage territorial de formation des PLP par l'insuffisance du nombre de candidat·es et de lauréat·es. Cette insuffisance est pourtant de leur responsabilité avec une attractivité du métier en berne du fait des réformes successives et de l'insuffisance des salaires, mais également par un nombre de postes ouverts très insuffisant. En parallèle, la part des enseignant·es contractuel·les se renforce dans les lycées professionnels.

L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL,
QUI ACCUEILLE UN TIERS
DES LYCÉEN·NES,
MÉRITE MIEUX QU'UNE RÉFORME IMPROVISÉE
ET SANS MOYENS.

LA RÉFORME 2026 : UNE COMPLEXIFICATION INQUIÉTANTE

La réforme des concours prévue pour 2026, menée dans la précipitation et sans cadrage budgétaire clair, introduit une complexité sans précédent. Pour les disciplines mathématiques-sciences et lettres-histoire, deux concours coexisteront en 2026 et 2027 (bac + 3 et bac + 5), créant un effet de « double vivier » artificiel qui plonge candidat·es et universités dans l'incertitude.

Plus préoccupante encore, la formation post-concours révèle une véritable usine à gaz. Selon le diplôme détenu, l'expérience préalable comme contractuel·le ou la discipline enseignée, les parcours varient radicalement : deux années de formation avec un master pour certain·es, une seule année avec un diplôme universitaire pour d'autres, ou seulement dix à vingt jours de formation sans diplôme pour les dernier·ères.

Cette complexité pénalise particulièrement les territoires éloignés des centres universitaires. Les stagiaires en zone rurale devront multiplier les déplacements vers les INSPÉ. Le risque est majeur : décourager les vocations dans les territoires fragiles et fragiliser les profils issus de reconversions professionnelles, ainsi que les contractuel·les souhaitant devenir titulaires.

L'URGENCE D'UN CHANTIER SUR LA FORMATION DES PLP

Face aux dysfonctionnements accumulés – maillage territorial défaillant, parcours inégalitaires, complexité de la réforme 2026 –, un chantier sur la formation des PLP s'impose d'urgence. Le SNUEP-FSU le rappelle dès qu'il le peut au ministère de l'EN : enseigner un ou des métiers, ce n'est pas reproduire un geste professionnel, enseigner en lycée professionnel est aussi un métier qui s'apprend.

L'enjeu : garantir à toutes et tous les lauréat·es du CAPLP, quels que soient leur parcours, leur discipline ou leur académie, l'accès à une formation de qualité sur deux années. L'enseignement professionnel, qui accueille un tiers des lycéen·nes, mérite mieux qu'une réforme improvisée et sans moyens. Sans cette réflexion, c'est l'ensemble du système qui risque de s'affaiblir, au détriment des élèves et des territoires les plus fragiles. ■

FORMER LES ENSEIGNANT·ES AU PLUS PRÈS DES TERRITOIRES : UN ENJEU D'ÉGALITÉ ET DE SERVICE PUBLIC

La réforme de la formation initiale des enseignant·es engagée à l'échelle nationale modifie en profondeur les parcours d'accès au métier. En Bretagne, sa mise en œuvre s'accompagne d'une réorganisation des sites de formation de l'INSPÉ qui soulève des interrogations majeures. Au-delà d'un simple redéploiement logistique, c'est bien la question du service public de proximité qui se trouve posée, dans un département comme le Morbihan, où une commune sur cinq possède une école privée, mais pas d'école publique.

Par **EWEN SALIOU**,
cosecrétaire départemental, FSU-SNUipp 56

La création de la licence professorat des écoles (LPE) vise à renforcer l'attractivité du métier et la professionnalisation des étudiants. Au-delà de la forme et des inégalités qu'induit ce nouveau modèle, bien qu'ayant connu des modifications récentes, les choix d'implantation territoriale de cette nouvelle offre de formation interrogent l'égalité d'accès au service public dans notre académie. En effet, la concentration de la LPE sur quelques pôles publics bretons fragilise certains sites historiques de formation, notamment dans le Morbi-

han, où l'offre publique pourrait se réduire fortement, avec des incidences pour les étudiant·es, le personnel de l'INSPÉ, les enseignant·es.

Cette évolution intervient alors même qu'une ouverture de formation dans le réseau privé confessionnel est déployée par l'Université catholique de l'Ouest (UCO) dans la commune d'Arradon, à proximité de Vannes, moyennant une inscription qui peut dépasser les 6000 euros annuels. Rappelons que des révélations récentes ont également pointé un soutien financier à l'UCO du milliardaire d'extrême droite Pierre-Édouard Stérin.

Pour la FSU, cette situation crée un déséquilibre symbolique et territorial : là où l'offre publique se contracte, l'offre privée se développe. Dans ce contexte, c'est toute la question de la laïcité, de l'égalité d'accès et de la lisibilité du parcours de formation des enseignant·es qui se trouve posée. En effet, si les étudiant·es futur·es professeur·es des écoles pourront toujours accéder au concours à l'issue d'une licence disciplinaire morbihannaise, le ministère prévoit que 60 % des places au concours soient attribuées aux étudiant·es issus·es de la LPE. Ainsi, celles et ceux qui ne pourraient intégrer une LPE, notamment en raison du coût du logement ou des transports, ne concourraient qu'à hauteur des 40 % de places restantes.

C'EST TOUTE LA QUESTION DE LA LAÏCITÉ, DE L'ÉGALITÉ D'ACCÈS ET DE LA LISIBILITÉ DU PARCOURS DE FORMATION DES ENSEIGNANT·ES QUI SE TROUVE POSÉE.

LIEUX D'ARTICULATION

De plus, les sites INSPÉ ne sont pas de simples antennes administratives. Ils constituent des lieux d'articulation entre recherche universitaire, pratiques pédagogiques et immersion professionnelle. Leur présence sur l'ensemble du territoire favorise la diversité sociale des recrutements, limite les contraintes financières et permet aux étudiant·es de se former sans rupture avec leur environnement de vie. Réduire ce maillage revient à prendre le risque d'éloigner certains publics du métier d'enseignant·e, alors même que celui-ci traverse une crise d'attractivité.

Pour les enseignant·es du supérieur, l'enjeu dépasse la seule organisation interne des universités. Il s'agit de défendre une conception exigeante de la formation des maîtres : publique, accessible, ancrée dans la recherche et répartie équitablement sur le territoire. Maintenir des sites de proximité dans chaque département n'est pas un privilège local, mais une condition de l'égalité républicaine. ■



LES CONSÉQUENCES DE LA RÉFORME DE LA FDE POUR LES SITES DÉPARTEMENTAUX DES INSPÉ : L'EXEMPLE DES LANDES

Au lieu de profiter de la réforme en cours pour permettre un meilleur maillage des formations supérieures à proximité des populations, l'université de Bordeaux choisit le renforcement de la métropolisation, au profit de Bordeaux donc, et aux dépens des sites départementaux, en particulier celui des Landes.

Par **CÉLINE PIOT**,
enseignante-rechercheuse et formatrice
à l'INSPÉ de l'académie de Bordeaux

Actuellement, ce site accueille cinq groupes d'étudiant·es du master MEEF premier degré (trois de M1 et deux de M2). À la rentrée 2026, il n'y aura plus qu'un ou deux groupe(s) de M2 premier degré ancienne formule et un groupe, voire deux de M1 du nouveau master MEE premier degré. La situation sera cependant encore plus problématique à partir de la rentrée 2027, puisqu'il n'y aura désormais en tout que deux ou trois groupes d'étudiant·es.

RUPTURE D'ÉGALITÉ TERRITORIALE

Pourquoi cette réduction d'effectifs étudiantins ? D'une part, la réforme prévoit que les INSPÉ n'accueilleront plus en master MEE que les lauréats des concours de recrutement (L3). Quand bien même l'académie de Bordeaux a fait le choix d'ouvrir la formation aux non-lauréat·es, leur nombre reste très hypothétique et ne peut à lui seul garantir la pérennité du site (nombre d'étudiant·es aléatoire, seuil d'ouverture imposé...). D'autre part, l'université de Bordeaux refuse de déployer à Mont-de-Marsan la nouvelle licence professorat des écoles. Non seulement ce refus contrevient à l'enjeu porté par la réforme d'attirer plus de jeunes vers les métiers de l'enseignement, mais il crée également une rupture d'égalité territoriale au sein de l'académie de Bordeaux, sachant qu'environ 60 % des étudiant·es du site des Landes sont boursier·ères. Ce choix fragilise encore un peu plus le site des Landes. D'autres universités françaises (Toulouse, Nantes...), connaissant pourtant les mêmes difficultés financières que celles de Bordeaux, ont, elles, décidé de ventiler la licence dans tous les départements à l'échelle de l'académie concernée.

CE REFUS
CONTREVIENT À
L'ENJEU PORTÉ PAR LA
RÉFORME D'ATTIRER
PLUS DE JEUNES
VERS LES MÉTIERS
DE L'ENSEIGNEMENT.



Dans un récent entretien accordé au quotidien *Sud Ouest* (28 janvier), le président de l'université de Bordeaux a déclaré « vouloir maintenir ce site ». Pour que cette annonce se traduise concrètement, il suffit à l'université de Bordeaux de développer son campus à Mont-de-Marsan en y déployant notamment le groupe de licence professorat des écoles demandé par tout le personnel, les familles et les élus du territoire. ■

MAILLAGE DE L'OFFRE DE FORMATION UNIVERSITAIRE : LA NÉCESSAIRE PROXIMITÉ

Le rapport du Conseil économique, social et environnemental de Nouvelle-Aquitaine « Cap vers l'enseignement supérieur : la voix des jeunes comme boussole » analyse les facteurs explicatifs du plus faible taux d'accès à l'enseignement supérieur en Nouvelle-Aquitaine que dans les autres régions de l'Hexagone, malgré d'excellents résultats au bac des lycéennes et lycéens.*

Par **GISÈLE JEAN**, maire de Queaux (Vienne)

Chaque année, plusieurs dizaines de milliers de néobachelier·ères sont confronté·es à un choix déterminant : poursuivre des études dans leur environnement proche, accepter une mobilité géographique parfois coûteuse ou renoncer à un projet jugé trop difficile d'accès. La répartition géographique et la nature de l'offre de formation supérieure jouent un rôle décisif. La concentration des établissements dans quelques grandes villes contribue à créer des situations d'inégalités d'accès, inégalités renforcées par d'autres déterminants – sociaux, économiques, culturels – qui conditionnent la capacité des jeunes à envisager une mobilité.

POLITIQUE VOLONTARISTE

De ce point de vue, la présence de sites universitaires dans des villes moyennes qui n'ont pas, historiquement, une présence universitaire est particulièrement importante. Ainsi, l'université de Poitiers mène une politique volontariste en confortant une offre de formation dans les villes d'Angoulême, Niort et Châtellerault. L'IUT d'Angoulême accueille 700 étudiant·es, dont 56 % sont issu·es du département de la Charente, qui n'iraient pas obligatoirement à Poitiers ou à Bordeaux et qui, pour la plupart d'entre eux, poursuivent leur formation en master dans des universités plus éloignées de leur département d'origine. De même, le développement du pôle universitaire de Niort permet à des étudiant·es des Deux-Sèvres d'accéder à des formations de qualité de niveau bac + 3 à bac + 5.

Concernant la formation des maîtres, lors de la création, en 2013, des écoles supérieures du professorat et de l'éducation, succédant aux instituts universitaires de formation des maîtres, les universités de Poitiers et de La Rochelle se sont opposées à la volonté du recteur de supprimer les sites d'Angoulême, de Niort et de La Rochelle. Aujourd'hui, les quatre sites accueillent 1 500 étudiant·es issu·es des quatre départements avec des formations de qualité, géographiquement accessibles. Ces choix ont des conséquences en termes de coût des formations, plus élevé que dans les sièges des universités. Mais la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur passe, en partie, par cette condition.

Ces quelques exemples illustrent la nécessité d'articuler des formations de qualité et de proximité dans des villes moyennes avec l'existence d'une offre beaucoup plus complète dans les villes de tradition universitaire.

LE BESOIN D'ENSEIGNANT·ES FORMÉ·ES EN MILIEU RURAL

L'école primaire de la commune rurale de 600 habitant·es dont je suis la maire fait partie d'un regroupement pédagogique intercommunal (RPI), qui offre un cadre de vie et un suivi sur mesure : transports, garderie et périscolaire sont en effet gratuits. L'évaluation du RPI par l'inspection a révélé une équipe d'enseignant·es motivé·es, habitant localement et souhaitant poursuivre leur carrière en milieu rural. Il est cependant remis en cause en raison de l'isolement des enseignant·es (deux sont seul·es dans leur école) et parce que les postes ne sont pas demandés par les jeunes enseignant·es, qui préfèrent la ville universitaire la plus proche.

La formation des enseignant·es qui se déroule à l'université, puis dans des lieux de stages souvent proches de celle-ci, ne participe pas toujours d'une ouverture sur des classes à deux ou trois niveaux, parfois très hétérogènes.

De ce point de vue, l'existence de sites départementaux au plus près des classes, y compris en milieu rural, est fondamentale. Des enseignant·es accueillant et formant dans des classes loin des centres urbains ou périurbains sont également un point important. Plutôt qu'une formation qui repose sur un modèle unique – un cours par classe avec des élèves du même âge –, qui est proposé aujourd'hui pour des écoles qui regroupent une dizaine de classes, il serait intéressant de découvrir la variété des possibles et de faire avec cette variété un modèle de formation qui puisse intégrer les différences liées aux démographies, au mode de vie des territoires.

La force d'une formation est de rendre compréhensible ce qui ne l'est pas a priori, et de pouvoir permettre la transmission de savoirs à des publics éloignés de leur milieu d'origine.

En maintenant des sites départementaux, un maillage d'enseignant·es accueillant·es, formateur·rices dans des situations différentes, on crée les conditions d'un choix positif des jeunes et moins jeunes enseignant·es pour les territoires ruraux. ■

**L'EXISTENCE
DE SITES
DÉPARTEMENTAUX
AU PLUS PRÈS DES
CLASSES, Y COMPRIS
EN MILIEU RURAL,
EST FONDAMENTALE.**

* « Cap sur l'enseignement supérieur : la voix des jeunes comme boussole », rapport du Conseil économique, social et environnemental régional de Nouvelle-Aquitaine, décembre 2025.

LE SITE DE SAINT-DENIS DE L'INSPÉ DE CRÉTEIL : ENTRE MENACE DE FERMETURE ET AVANCÉES INTERSYNDICALES

Les INSPÉ forment un réseau de 32 établissements déployant leurs formations sur environ 143 sites à travers le territoire national, assurant la formation initiale des futur·es enseignant·es en France. Ce maillage territorial vise à garantir une proximité avec les réalités locales des académies et à rendre accessible la formation professionnelle des enseignant·es dans l'ensemble des départements.

Par **JOËLLE BLUM**, formatrice en mathématiques sur le parcours maths-physique-chimie en lycée professionnel à l'INSPÉ de Créteil, élue SNESUP-FSU au conseil de l'INSPÉ, secrétaire de la F3SCT de l'UPEC

Le site de Saint-Denis de l'INSPÉ de Créteil illustre pleinement l'importance du maillage territorial. Implanté en Seine-Saint-Denis, historiquement dans les locaux de l'ancienne ENNA, l'INSPÉ est accolé à un lycée professionnel d'application. Il accueille des étudiant·es en master MEEF préparant les concours du second degré, notamment dans les domaines technologique et professionnel, ainsi que des professeurs stagiaires dans ces disciplines.

Pourtant, ce site, comme d'autres en France, reste menacé de fermeture définitive, même si celle-ci est pour l'instant repoussée au 31 juillet 2027. Derrière des arguments de vétusté des locaux ou de baisse d'effectifs se dessine une politique assumée de restriction budgétaire et de concentration des moyens, de réduction de l'offre de formation de proximité et de désengagement financier de l'État vis-à-vis de la formation des enseignant·es et de la voie professionnelle.

INCERTITUDE PERSISTANTE

Pour le personnel, les conséquences sont lourdes. La fermeture entraînerait des mobilités contraintes, des réorganisations imposées, la perte d'un collectif de travail construit sur le long terme et une remise en cause des missions exercées. Le personnel enseignant, enseignant-rechercheur et Biatss est placé dans une incertitude persistante quant à son avenir professionnel, ses conditions de travail et le maintien de ses postes, accentuant une précarité déjà nourrie par des réformes successives. Le personnel technique serait particulièrement exposé à des suppressions de postes en l'absence de solutions de reclassement satisfaisantes. Sur le plan pédagogique, l'éloignement des sites de formation peut

réduire la présence des formateur·rices sur le terrain et la qualité de l'encadrement. Cette concentration territoriale risque également d'accentuer les inégalités entre régions bien dotées en infrastructures universitaires et territoires plus marginalisés. Ainsi, la diminution du maillage territorial des INSPÉ interroge profondément l'avenir de la formation des enseignant·es et le rôle qu'y joue le service public sur l'ensemble du territoire. Pour le site de Saint-Denis, l'intersyndicale SUD et SNESUP-FSU a rapidement alerté : une fermeture sans concertation traduirait un désengagement de l'État envers des formations technologiques et professionnelles qui, pour certaines, n'existent qu'à Saint-Denis à l'échelle de l'Île-de-France.

DYNAMIQUE INTERSYNDICALE

Un collectif de lutte s'est constitué parmi le personnel formateur et Biatss, soutenu par une dynamique intersyndicale. Parallèlement, le F3SCT, dont la secrétaire est l'autrice de cet article et élue SNESUP-FSU, a obtenu l'intervention d'une psychologue du travail sur site, alors qu'il était demandé au personnel de se déplacer sur le campus centre de l'UPEC, éloigné de son lieu de travail. Treize membres du personnel ont ainsi pu être entendus, ce qui a permis de documenter leur souffrance au travail et des risques psychosociaux élevés. Cette mobilisation intersyndicale et intercatégorielle a produit des effets concrets : le projet de redéploiement des formations sur d'autres sites de l'INSPÉ a été abandonné. Un déménagement vers un site universitaire proche, préservant la cohérence des formations, a été proposé, avec la possibilité pour les Biatss de rester un certain temps dans les nouveaux locaux, même en position de surnombre, le temps de trouver une nouvelle situation satisfaisante pour eux. Cette solution de déménagement ne pouvant être finalisée pour septembre 2026, nous venons d'être informés de son report à septembre 2027, ce qui constitue une annonce bienvenue, avec un discours qui montre une certaine attention aux conditions de travail du personnel. Si cette évolution est à saluer, l'intersyndicale demeure vigilante quant aux actes à venir pour préserver un maillage territorial dense au service des étudiant·es, du personnel et d'une formation des enseignant·es de qualité. ■

LA DIMINUTION
DU MAILLAGE
TERRITORIAL DES
INSPÉ INTERROGE
PROFONDÉMENT
L'AVENIR DE
LA FORMATION DES
ENSEIGNANT·ES.

