

Une nouvelle réforme de la formation des enseignant·es et des CPE (FDE) - la quatrième depuis 2010 - a été annoncée aux organisations syndicales le 8 novembre 2023 dans une réunion au cours de laquelle le MEN a présenté son “projet” et son scénario cible (déplacement des concours de recrutement à Bac+3 dès la session 2025) en réponse à la baisse d’attractivité des métiers de l’enseignement.

À peine la précédente réforme (2019-2022) mise en place (contre l’avis unanime des organisations syndicales), plusieurs rapports, annonces, etc., ont été publiés.

- *Rapport sur le recrutement, l’affectation et la mobilité des enseignants et enseignantes du 1er degré* (mission parlementaire de l’AN, novembre 2022) ;
- *Rapport sur la formation initiale et le recrutement des enseignant·es* (Cour des comptes, janvier 2023) ;
- *Rapport d’information sur l’évaluation de la loi pour une école de la confiance* (Commission des affaires culturelles et de l’éducation, députés Bannier et Legrave, juin 2023) ;
- *Rapport sur l’apprentissage de la lecture* (députés Le Vigouroux et Genevard, janvier 2024).

Rappelons également que le 11 avril 2023 le Sénat a adopté le projet de loi Brisson “Pour une école de la liberté, de l’égalité des chances et de la laïcité” et que les ministres successifs de l’EN, ainsi que le premier ministre (G. Attal) et le président lui-même, se sont relayés pour annoncer la création d’« Écoles normales du XXIe siècle » et confirmer la volonté de *mieux contrôler* la formation des enseignants. C’est dans ce contexte que la commission éducation du Sénat a confié le 7 février 2024 aux sénateurs M. Brisson et A. Billon une mission sur « la formation et la place des professeurs dans le système éducatif ».

PRÉJUGÉS ET MÉCONNAISSANCE SUR LA RÉALITÉ DE LA FORMATION

Quoique les arguments pour une nouvelle réforme et les propositions ou préconisations qui sont faites ne soient pas toujours les mêmes, ils reposent cependant en grande partie sur une attaque directe des INSPÉ comme établissements et composantes universitaires, des acteurs et actrices de la FDE ainsi que des formations (masters MEEF). Ces rapports ne comportent jamais une étude sérieuse de l’existant et des conditions dans lesquelles les INSPÉ sont obligés de fonctionner. Tout semble bon à jeter, alors même qu’aucun bilan des réformes

précédentes n’a été fait, et alors que les masters MEEF (qui ne concernent qu’une minorité des enseignant·es actuellement en poste) sont identifiés par les services statistiques du ministère de l’Enseignement supérieur et de la Recherche comme des formations ouvrant sur un très bon taux d’emploi.

Note du SIES :

<https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/sites/default/files/2023-12/nf-sies-2023-32-30627.pdf>

92 % des titulaires d’un master MEEF sont en emploi à 12 ou 18 mois – ce qui est très au-dessus du taux de 75 % de l’ensemble des masters.

La formation des enseignant-es est au centre de l'attention et l'objet de propositions multiples et variées qui écartent toujours des discussions les acteurs et actrices de la formation, dénie leur expertise et méprisent leur travail. Ce dont témoigne aussi l'assourdissant silence du MESR sur ces questions – toujours laissées aux mains du MEN – y compris lorsque le **CHSCT ministériel** a formulé une alerte sur “la situation désastreuse” dans les INSPÉ lors de sa séance du 13 juillet 2021 :

“une forte dégradation des conditions de travail se traduisant par une souffrance au travail aiguë, des démissions, et cela depuis plusieurs années”, dégradation imputable en particulier à ce que “les agents ne sont plus associés aux décisions prises et sont informés à posteriori de l'organisation du travail qui leur est imposée, ne permettant plus l'adhésion des personnels. La crise actuelle et l'urgence de l'introduction de la dernière réforme ont encore accentué cette situation dégradée, induisant un sentiment de maltraitance envers les étudiants et les personnels”. (CHSCT 13/07/2021)

DES "RÉPONSES" SPÉCIEUSES À UNE VRAIE QUESTION

Assurément, il existe une **crise d'attractivité** des métiers enseignants, qui est patente. Mais si la solution envisagée par le ministère d'un déplacement du concours en fin de L3 permettra sans doute d'accroître mécaniquement le vivier des candidat-es de certains concours, nous pensons toutefois que cela ne sera pas suffisant. Il est également nécessaire que soient prises de véritables mesures de revalorisation des rémunérations,

d'amélioration des conditions de formation et de travail des personnels et de financement des études pour les étudiant-es. D'autre part, décider du déplacement des concours en L3 sans **penser en même temps les contenus des concours** (sur lesquels à ce jour nous n'avons aucune information), le parcours de formation, la possibilité de reconversions et passerelles en cours d'études, pose un sérieux problème de **cohérence**.

Outre l'argument de la crise d'attractivité, il nous faut observer que beaucoup d'autres arguments sont convoqués ici ou là par les parlementaires ou le ministère pour défendre la nécessité d'une réforme du recrutement et de la formation, lesquels nous apparaissent discutables voire spécieux. Ainsi le rapport sur l'enseignement de la lecture présenté par F. Le Vigouroux et A. Genevard (janvier 2024) fait-il d'emblée le lien entre de mauvais **résultats en lecture des élèves** (PISA) et la formation des enseignant-es dans les INSPÉ : “L'une des causes principales de la faiblesse des résultats des élèves français en lecture tient à la faiblesse de la formation de leurs enseignants” (p. 40). Très clairement, **le rapport met en cause les collègues et les INSPÉ sans données fines ni sur les parcours de formation des enseignant-es et des élèves objets des enquêtes, ni sur les conditions faites à la formation.** Faut-il rappeler qu'actuellement,

seule une petite proportion des enseignant-es en poste est issue des masters MEEF (le Réseau des INSPÉ l'évalue aux alentours de 10 % du total des enseignant-es en poste),

les MEEF ne sont pas des réparateurs de suppôts de la “méthode globale” ainsi que tend à le faire accroire le rapport...

Peu importe aussi que les évaluations nationales et internationales montrent que les difficultés des élèves français résident principalement dans les tâches complexes de compréhension-interprétation et non de décodage et compréhension littérale - il est plus facile de “tirer à vue” sur les enseignant·es d’abord, soupçonné·es d’être réfractaires ou, au mieux, incompetent·es, sur les INSPE ensuite.

Le même rapport sur l’enseignement de la lecture s’appuie sur celui de l’IGESR publié en 2022 (*La formation initiale des professeurs des écoles en France : une évolution nécessaire à l’aune des standards européens, un enjeu pour la réussite des élèves*) qui reprenait lui-même l’enquête TALIS de 2018, pour affirmer que “seuls 34 % des enseignants français ont dit s’être sentis « bien préparés » ou « très bien préparés”. La formulation fait mouche... mais les rapporteurs auraient montré une prudence bienvenue en remarquant que cette enquête est d’une part antérieure à la dernière réforme et ne peut donc pas éclairer **la formation actuelle en INSPÉ** et qu’elle interroge d’autre part et indistinctement “des professeurs des écoles”, sans indication de leur expérience, de leur ancienneté ou de leur parcours de formation. Cherchant à expliquer “le décalage entre le contenu de la formation reçue et les besoins exprimés par les enseignants”, les rapporteurs Le Vigouroux et Genevard avancent qu’il tient au fait que “le ministère recruteur, le ministère chargé de l’Éducation nationale, a peu la main

Les arguments avancés par le rapport sont donc *a minima* sujet à discussion. Surtout si l’on se rappelle que ces dernières années, **près de 50 % des enseignant·es débutent leur carrière sans jamais avoir vu un élève pendant leur formation.**

sur les **maquettes de formation** en vigueur au sein des INSPÉ, qui relèvent de la seule compétence du ministère chargé de l’Enseignement supérieur et de la recherche” et font la recommandation (numéro 15) que le MEN ait un “pouvoir de prescription sur les maquettes de formation des INSPÉ”.

L’intention est très claire - peu importe qu’elle repose sur une affirmation fausse : contrairement à ce que prétend le rapport, **l’État employeur a multiplié les injonctions sur les contenus et horaires des maquettes des masters MEEF** (voir le *Référentiel de la formation*) et a décidé seul des modalités de formation (poids des stages par exemple), entravant gravement le travail de conception et de mise en oeuvre des équipes en charge de la formation, et gênant voire empêchant, le déploiement d’un travail sérieux sur tout un ensemble de sujets didactiques au coeur du métier de professeur. **En réalité, les masters MEEF font déjà l’objet d’un cadrage extrêmement serré (et contre-productif) de la part du MEN.**

En effet, de nombreux et nombreuses lauréat·es des concours sont en **reconversion** professionnelle, issu·es de métiers parfois très éloignés de l’enseignement, et c’est l’État employeur lui-même qui les met sur le terrain en responsabilité de classe dès le premier jour de la rentrée **sans expérience ni formation...** S’ajoute enfin à cette situation délétère le recours croissant aux **contractuel·les** (22 % en 2022 selon le Réseau des INSPÉ), parfois recruté·es sous la modalité du “*job dating*” et prétendument formé·es en moins d’une semaine...

Alors, quelle “formation” s’agit-il de réformer ?

D'une part la formation actuelle est conforme aux attendus et injonctions imposées par le MEN, à rebours souvent des savoirs didactiques sur ces questions ; d'autre part elle n'a été suivie que par une petite minorité des enseignant·es actuellement en poste.

LA "RÉFORMITE", CAUSE DE LA DÉGRADATION DE LA SITUATION

La situation actuelle est effectivement très **dégradée précisément en raison des dernières réformes**, caractérisées notamment par l'usage des étudiant·es en tant que moyens d'enseignement selon une forme d'alternance assimilée de manière simpliste/sophistique à de la formation, par la réduction des volumes de formation, par la multiplication d'injonctions contradictoires (sur les contenus tout particulièrement), par la diminution des moyens, s'accompagnant en outre de la volonté de former sur tout un ensemble de questions qui, pour être vives, n'en sont pas moins secondaires par rapport au cœur du métier (citons par exemple le soutien à la parentalité). *Quid* de la formation alors ? **Apprendre un métier ce n'est pas se contenter de l'exercer...** Enseigner est un métier complexe qui demande une formation à la hauteur de ses enjeux. Nous partageons donc le constat d'une situation actuelle très dégradée de la formation des enseignant·es. Mais contrairement à ce qui est dit et répété, la dégradation n'est pas liée à un manque de contrôle du contenu des maquettes de formation par le MEN ni à son universitarisation, mais bien à **l'empilement irréflecti de réformes**, suscitant plus de problèmes qu'elles n'en résolvent effectivement, épuisant les collègues empêchés de travailler et démobilisant les équipes face à un tsunami permanent.

Une réforme de la formation est nécessaire mais pas à n'importe quelles conditions ni dans la précipitation.

LES IMPASSES ET IMPENSÉS DU PROJET ACTUEL DU MEN

Au-delà des réserves déjà exprimées par l'ensemble des organisations syndicales sur le calendrier, l'absence de bilan, le mépris des acteurs et actrices de la formation, le dénigrement des INSPÉ, la volonté manifeste de "contrôler" encore davantage les contenus et les personnels...

Le projet de réforme, tel qu'il est connu à ce jour, pose un certain nombre de questions qui demeurent encore aujourd'hui sans réponses :

- certains concours semblent pour le moment des points aveugles : concours bidisciplinaires (quelle licence ?), PLP (il n'existe pas toujours de licence directement en lien avec tel ou tel concours) ? et les multiples situations dans lesquelles il n'y a pas de **licence « dédiée »** ou à l'inverse plusieurs licences possibles (CPE, professeurs documentalistes, etc.) ;
- que faut-il comprendre des allusions au modèle "italien" dans le projet du MEN ? la mise en place d'une sorte de *numerus clausus* par la diminution du nombre de postes ouverts aux concours (au profit d'une augmentation des recrutements de contractuels), ou par la limitation du nombre de places dans les "modules" de préparation en Licence ? Dans le contexte actuel et en l'absence de publication d'un **plan pluri-annuel de recrutement** par le MEN, rien ne permet de penser que cette réforme assurera le recrutement des 329 000 postes nécessaires d'ici 2030 (<https://www.strategie.gouv.fr/publications/metiers-2030>) ;
- quels seront les contenus, volumes et moyens pour les parcours en amont des concours - en particulier pour les **"modules" de licence** à mettre en place à la rentrée 2024 (quels formateurs ? Quels moyens?) ;
- il est impossible de préparer quoi que ce soit pour la rentrée 2024 ou 2025 sans avoir connaissance des **contenus et modalités des concours** : dans de telles conditions la rentrée 2024 est on ne peut plus compromise.

D'une manière générale, nous pensons que les mesures prévues par le projet du MEN ne sont pas de nature à régler le problème de l'attractivité du métier : agir sur une augmentation censée être mécanique du vivier de candidats, en modifiant la position des concours, ne répond pas aux causes profondes de la désaffection pour les concours. C'est l'ensemble des questions de la rémunération, des conditions de formation et des conditions de travail qu'il faut revoir.

Ce projet appelle d'autre part plusieurs remarques :

- quels que soient le parcours et la position des concours, il faut préserver la possibilité de **réorientation** (passerelles) et de **reconversion**. Les masters MEEF doivent pouvoir accueillir les **étudiant-es non lauréats** des concours (après un échec en fin de L3) et des lauréat-es issu-es d'un autre master ou en reconversion ;
- il repose sur le **dénigrement** systématique et *a priori* des masters MEEF et des INSPE
- le modèle de **formation "intégrée"** que nous défendons passe par des stages qui donnent lieu à un accompagnement éclairé par les recherches universitaires des didactiques ; par un tutorat mixte appuyé sur des équipes pluricatégorielles stables et partageant une culture professionnelle universitaire ; par un continuum de formation. La formation des enseignant-es et CPE doit s'appuyer sur l'expertise des formateurs et formatrices susceptibles de dispenser une formation intégrée dès l'amont du concours et jusqu'au T3, en articulant étroitement les savoirs à enseigner et les savoirs pour enseigner.

POUR UNE FORMATION DES ENSEIGNANT-ES ET CPE À L'UNIVERSITÉ

Bénéficier d'un haut niveau de formation disciplinaire, didactique, pédagogique est une exigence indispensable pour exercer un métier complexe auprès de publics divers, ce que confirment toutes les études internationales (voir l'élévation du niveau de formation des enseignants au niveau international).

La formation en **master**, appuyée sur les recherches pluridisciplinaires en éducation mais aussi sur une formation par la recherche, est indispensable pour atteindre un niveau d'expertise suffisant afin que les enseignant-es soient concepteurs et conceptrices de leur enseignement et que les CPE puissent exercer de façon éclairée l'ensemble de leurs missions.

Ceci nécessite que les différents acteurs et actrices respectent les normes du **travail universitaire** parce qu'elles sont la condition de la qualité de la formation reçue : recrutement des formateurs et formatrices par l'université, conception et mise en œuvre des maquettes et de l'évaluation par les formateurs et formatrices recruté.es selon ces normes. Une formation universitaire garantit

une **évolution des contenus de formation en fonction des avancées de la recherche**, pour des professionnel-les autonomes, susceptibles de faire réussir tous-tes les élèves, et doté-es du statut de fonctionnaire. Ce que nous visons, c'est la construction d'une **identité professionnelle qui outille dans la durée à travers le développement d'une conscience réflexive des disciplines et des pratiques**. C'est donc à l'université que doit se dérouler la formation des enseignant-es, la qualité de la formation exigeant qu'elle se fonde sur la recherche.

Assurer la FDE à l'université, c'est, enfin, assurer l'acquisition d'une certaine autonomie : **développer l'esprit critique** des étudiant-es pour qu'ils et elles deviennent des professionnel-les capables d'analyse et

d'adaptations face aux injonctions qui leurs sont faites et non des exécutant.es à la main des rectorats. Nous défendons le principe de

la formation, et non celui du formatage : le métier d'enseignant·e est un métier de conception.

C'est à l'université que nous pouvons former des fonctionnaires citoyen·ne·s, émancipé·es, capables d'agir en fonction des principes républicains et de s'opposer à toutes les formes de discrimination.

LE SNESUP-FSU FAIT DES PROPOSITIONS POUR UNE RÉFORME DE LA FDE

une formation à caractère universitaire et professionnel de haut niveau, adossée à la recherche et avec une diplomation à bac+5 – ce qui exige que soient attribués les moyens suffisants pour que puissent travailler des équipes “plurielles” ;

une réelle ambition sur les contenus de formation, au-delà du cloisonnement et de la concurrence entre les composantes (UFR vs INSPÉ), ou des représentations naïves opposant LE disciplinaire et LE professionnel, lesquels ne sont jamais interrogés du point de vue des besoins des futur·es enseignant·es. Ici, la place de la recherche est fondamentale ;

la concertation avec les équipes des INSPÉ et autres composantes universitaires : les modifications de maquettes doivent reposer sur un cahier des charges co-construit, pas sur des “maquettes-type” délivrées par le MEN ou sur une liste d'injonctions. Le processus doit respecter les équipes et les instances - comme cela se fait pour l'ensemble des formations ayant une dimension professionnalisante ;

un modèle de formation qui ne considère pas l'alternance comme la juxtaposition de temps “en classe” et “en formation” mais qui les pense ensemble, avec le temps et les moyens nécessaires pour le suivi des étudiant·es et stagiaires. Cela implique fondamentalement qu'ils et elles ne soient pas considéré·es comme des moyens d'emploi et soient donc soustrait·es des plafonds d'emploi du MEN ;

la possibilité de former des candidat·es et lauréat·es de différents profils : pour cela, des parcours adaptés de master doivent être prévus et les INSPÉ ne doivent pas se voir “repliés” sur l'accueil des seuls lauréat·es aux concours.

Pas de réforme contre ou sans l'expérience et l'expertise des acteurs et actrices de la formation ! L'urgence n'est pas au dénigrement ni au contrôle mais à la concertation.