

Les injonctions en séries, les remises en cause permanentes du travail des formateurs.ices en ESPE, la souffrance au travail qui s'intensifie, les réformes qui s'appliquent avant même d'être votées (comme la nomination d'un administrateur provisoire selon les nouvelles modalités de la réforme avant même le vote des textes) – c'est le cas à Nantes par exemple... – tout cela pose la question d'un cadre un peu stable pour la formation! Mais y a-t-il une carence de « cadrage » ministériel comme le déplorent parfois d'autres syndicats de la FSU? Ou au contraire s'agit-il de respecter le cadre fixé nationalement à l'issue des négociations à marche forcée des différents acteurs lors de la création des masters MEEF (remis en cause à maintes reprises par les décisions ministérielles successives) et de faire confiance aux équipes pour penser et faire évoluer une formation universitaire et professionnelle ambitieuse et répondant au cadre national initial? Cet article tente de faire le point sur cette notion floue de « cadrage » de la formation pour permettre des débats plus sereins.

Un cadrage national fort pour la formation des enseignants ?

Qui pourrait s'opposer à l'idée d'un cadrage national de l'État employeur qui assure la pérennité du service public et l'égalité à son accès? C'est bien le rôle de la puissance publique (de l'État) que de prévoir et d'organiser la continuité du service public aux citoyens, dont celui de l'enseignement, en définissant les postes nécessaires à mettre aux concours de recrutement. Penser les dispositifs de recrutement, anticiper les difficultés, faire évoluer les formes de concours relève bien de sa responsabilité. C'est aussi sa mission, en tant que futur employeur potentiel, de fixer les compétences attendues au terme de la formation. C'est encore sa mission de doter le service public, les écoles, les EPLE, l'université, et donc les ÉSPÉ pour ce qui nous occupe, de moyens en personnels enseignants qualifiés correspondant aux besoins pour assurer l'égalité de traitement sur tout le territoire.

L'État « formateur » a une mission forte de cadrage de l'enseignement primaire et secondaire (contenus précis, horaires disciplinaires définis, préconisations diverses), qui vise l'égalité de traitement des élèves et la prise en compte des besoins de la société, même s'il développe actuellement des marges de souplesse et une autonomie accrue, quoique contrainte et surveillée, des établissements (très formelle au demeurant) pour permettre une « adaptation » au public accueilli.

Dans l'enseignement supérieur, qui est très diversifié (filiales nombreuses), qui accueille des adultes (et non des enfants ou des adolescents) et qui est dispensé par des enseignant.e.s recruté.e.s par leurs pairs en raison de leurs compétences et expertise dans des domaines précis (leur « profil »), ce sont les équipes qui construisent les maquettes de formation (contenus, volumes horaires et évaluations). Elles s'appuient sur leurs compétences propres, mais pas seulement: elles prennent en compte les éléments de cadrage (ministériels et locaux) disponibles et aussi, quand ils existent, les référentiels de compétences « métier », comme c'est le cas entre autres lorsque l'État est le futur employeur (enseignement, justice, santé, etc.). Le système se régule de façon parfois invisible, mais réelle.

Qu'en est-il du master MEEF ?

Le master MEEF a été défini de manière précise à sa création, il devait comporter cinq blocs d'enseignement dont le volume était calibré, quelle que soit l'organisation du dispositif élaboré ensuite par les équipes, c'est-à-dire le découpage en UE (certaines pouvant regrouper des éléments de différents blocs). Ces blocs sont (pour mémoire) : l'approfondissement disciplinaire, la didactique, l'analyse de l'activité, la recherche, le contexte d'exercice de l'enseignant-e ou du CPE. Tous les masters MEEF ont dû répondre à ce cadrage national pour être habilités par les instances universitaires et ministérielles. Les maquettes se sont donc montées dans le respect du cadrage MEEF initial, auquel s'ajoutent les attendus de tout master (adossé à la recherche), la nature et les contenus des épreuves des concours, le référentiel métier et les modalités de stage décidées par l'employeur. Tout cela constitue un cadrage "fort", même si la déclinaison horaire de chacune des entrées n'est pas précisée nationalement – c'est aussi le cas du reste pour les premier et second degrés : on travaille par exemple le discours argumentatif, mais le temps qu'on y passe à tel ou tel niveau de classe ou le choix des textes support n'est pas cadré nationalement : de multiples paramètres interviennent dans la mise en œuvre, y compris l'avancement du groupe d'élèves concernés.

Les équipes, quand elles ont été associées à l'élaboration des maquettes, ont fait ce qu'elles ont pu, avec les moyens locaux, dans l'urgence et sous la pression (pour rappel, le Snesup demandait un moratoire pour la mise en place de la réforme). Les maquettes de 2013 n'étaient pas uniformes, mais elles n'étaient pas censées l'être, pas plus que toutes les licences de géographie ni tous les masters de droit ne sont absolument identiques. Les comparer est d'ailleurs un exercice difficile. D'une part parce qu'il faut savoir quels contenus exacts se cachent derrière des intitulés très généraux. D'autre part, parce que certains contenus se déclinent localement en fonction des "profils" (compétences) des enseignants. Enfin, parce que pour atteindre tel ou tel objectif, ou telle ou telle compétence, il n'y a pas qu'une seule entrée possible. Pour exemple : les UE "contexte d'exercice" peuvent être légitimement confiées à des enseignants de philosophie, de sociologie ou de droit ; les objets ne seront pas abordés avec les mêmes cadres, angle, référents théoriques, mais une formation réflexive sera bien offerte, qui instrumentera le futur enseignant et l'aidera à construire son éthique professionnelle. Autre exemple : tous les directeurs de mémoire de recherche ne se situent pas dans le même cadre théorique et pourtant chacun propose bien une initiation à la recherche. Ce n'est pas l'identité, le clonage, qui est recherché mais bien le fait de savoir d'où, de quelle expertise, le formateur s'exprime, guide, crée les conditions d'une réflexion solide. Le fait que les maquettes ne soient pas identiques n'est donc pas en soi un problème pour la formation ni un indicateur de dysfonctionnement.

Depuis 2013, des injonctions ministérielles répétées ont conduit à intégrer de nouveaux objets, que le MEN a jugés prioritaires bien qu'ils ne sont pas toujours définis scientifiquement (le numérique, la laïcité, la bienveillance, etc.) : il y a donc eu une forme d'accroissement du cadrage. Les équipes les ont intégrés comme elles ont pu, au détriment d'autres enseignements, en réajustant les contenus, la répartition des enseignements. Puis le MEN a énoncé des maxima d'heures maquettes qui ont conduit les ÉSPÉ à baisser (encore) les volumes de formation – sans que le ministère compense cette diminution par des "compléments" de formation sur les premières années d'exercice, comme cela avait pourtant été annoncé largement au moment de la mise en place de la réforme.

Au-delà des variations entre ÉSPÉ, ce qui ressort surtout, c'est la diminution très importante de la formation avant/après 2013. Ainsi, écrivions-nous, dans la Lettre FDE de mars 2017, à propos de l'enseignement du Français à l'ESPE de Paris : "Il y a dix ans donc, en PE1, l'étiage était de 96h TD français

plus 42 h TD en littérature de jeunesse, une option que tout le monde prenait, soit un total de 138 h. En M1, nous avons dorénavant 56 h TD plus 35 h CM (avec un temps non négligeable consacré à l'épreuve n° 1 du CRPE, qui ne porte plus sur des textes directement en lien avec le « professionnel »). Il y a dix ans en PE2, 62 h TD (didactique disciplinaire) plus 12 h TD de complément de formation optionnel, ce qui faisait alors un total de 74 h. Aujourd'hui en M2, nous sommes à 35 h TD.”

Cela représente une diminution globale de 41 % du temps de formation sur cette discipline. Par manque de cadrage? Non. Ce qui s'est passé entre les deux, c'est l'introduction du mi-temps de stage, et la modification des épreuves du concours par la suppression de l'option "Littérature de jeunesse" et la modification du corpus de textes pour la première question de l'écrit. Par la suite, se sont ajoutées d'autres contraintes qui ont des effets directs sur la qualité de la formation: augmentation de la taille des groupes TD, transformation CM-TD-TP, injonction au distanciel, cours sans formateurs, etc.

L'institution qui s'affranchit, allègrement, du *cadre commun*, c'est le ministère..., pas les ÉSPÉ.

De quel cadrage la FDE a-t-elle besoin ?

Entre objectif affiché et politique conduite, il y a souvent des zones d'ombre. Si, dans le primaire et le secondaire, les prescriptions annoncent redonner du poids aux décideurs locaux (entendre: les équipes de direction), cela peut être pour renoncer à l'objectif de la même réussite pour toutes les élèves, entériner à terme des établissements à plusieurs vitesses... Dans le même ordre d'idée, si dans l'enseignement supérieur, on vise l'"autonomie" la plus grande des universités en termes budgétaires, c'est pour les contraindre à décider *elles-mêmes* comment elles mettront en œuvre l'austérité imposée: les filières qui seront sacrifiées, les enseignements qui ne seront plus assurés, les regroupements qui seront imposés, etc.: donc gérer localement la pénurie organisée nationalement. On pourrait décliner ici, dans le même esprit, les conséquences parfaitement prévisibles de la « réforme » du lycée: le moteur et les procédures qu'il va enclencher sont évidemment de même nature.

Nous ne sommes pas dupes. « Autonomie » comme « cadrage » sont des concepts réversibles, leur acception peut renvoyer à des politiques favorables ou au contraire défavorables aux intérêts des acteurs et des formations, selon les visées poursuivies.

Faut-il demander aujourd'hui davantage de cadrage pour la FDE? Plus de cadrage permettrait-il d'améliorer la formation? Nous faisons tous le constat de l'insuffisance de la formation actuelle: est-elle liée à un cadrage insuffisant?

Un cadrage insuffisant des contenus ?

Composantes universitaires, les ÉSPÉ doivent pouvoir décider de leurs dispositifs de formation, dans les mêmes conditions de liberté universitaire que les autres composantes, sous la seule contrainte de mettre à disposition les connaissances et de faire construire les compétences nécessaires au métier auquel se préparent les étudiants. e. s. Il semble inadapté, dans cette optique, de penser un cadrage (encore plus) "fort", si on entend par là un cadrage venu du ministère, qui déciderait (au nom de quelle expertise?) et imposerait des contenus (les "fondamentaux"?) et leur répartition horaire, le type de recherche (la "bonne"), les ("bonnes") pratiques, etc. L'université se construit comme lieu de *production et de questionnement des savoirs*, elle doit connaître une *autonomie de fonctionnement* (indépendance par rapport aux subordinations extérieures, politiques, économiques...) – qu'on gagnerait à ne pas confondre avec *l'injonction à l'autonomie libérale* qu'on connaît depuis le processus de Bologne, et qui est, elle, exactement

la promotion de la sujétion à ces subordinations extérieures (voir Christophe Granger, *La Destruction de l'université française*, La Fabrique, 2015).

Un cadrage insuffisant dans les modalités de contrôle et d'évaluation ?

Rappelons que les formations élaborées et mises en œuvre font l'objet de procédures nombreuses et ne dépendent pas de la fantaisie des acteurs. ics: vote en Conseil d'École, passage en CFVU, vote au CA de l'université, habilitation ministérielle... , pour contrôle du respect des normes diverses imposées. Le Snesup s'exprime d'ailleurs régulièrement au CNESER pour dénoncer l'hypocrisie du ministère qui cadre d'un côté et enlève les moyens de l'autre.

Si certains contenus ne sont pas suffisamment abordés dans la formation, si les conditions d'appropriation ne sont pas réunies, ce n'est pas parce que les formateurs prendraient "trop de libertés" par rapport au cadre. C'est parce qu'ils sont empêchés de mettre en œuvre la formation qu'ils jugent pertinente à partir de ce que montrent les travaux de recherche, faute de temps disponible pour les étudiants et les stagiaires, faut aussi, parfois, de personnels compétents.

Le cadrage impératif, celui dont la FDE a besoin, c'est celui du temps et des moyens: une programmation pluriannuelle des postes offerts aux concours qui conditionnent les investissements des étudiant. e. s dans leur choix de master et sécurise leur parcours, des moyens donnés aux universités pour offrir une FDE de qualité et répondant aux besoins du service public, un allègement du temps de responsabilité des stagiaires aujourd'hui utilisés comme moyens d'enseignement sous plafond d'emplois, un allongement de la formation sur les premières années d'exercice – dans le respect du cadrage initialement négocié.

Qu'entend-on finalement par « cadrage » ? Fixer un cadre, c'est s'attacher au « cadre », à ce qui délimite, ce n'est pas remplir ou saturer l'espace délimité de règles, au risque de supprimer toute possibilité d'action, toute marge, toute création, toute innovation, toute liberté (fût-elle seulement "pédagogique"). Demander aujourd'hui plus de cadrage national (que ce qui existe déjà) aux ministères que nous avons en face de nous – qui en produisent à tire-larigot, comme on le voit (avec l'arrêté master, le référentiel de formation, les attendus à l'entrée en master MEEF...), c'est ne pas prendre en considération les intentions qui les animent: ne pas mesurer ce que sera l'emprise réglementaire dans une organisation qui se résumera à un pilotage adaptatif à l'emploi – ce dont on a un symptôme parlant dans la réécriture de l'arrêté, qui propose de remplacer "politique nationale" par "politique ministérielle". C'est pousser à la roue pour mieux se faire écraser.