

En ce qui concerne les concertations en cours

Sur la méthode : Nous regrettons la forme fragmentée des discussions, au MEN et au MESRI ; sur l'arrêté / le référentiel / les attendus / le prérecrutement (autre périmètre) ; sur le projet de loi (structure ESPE et direction)... Nous déplorons que le projet global et les deux points qui sont identifiés par tous comme les deux problèmes majeurs de la situation actuelle - la position du concours et l'utilisation des stagiaires comme moyens d'enseignement sous plafond d'emplois - restent à ce jour hors discussion.

D'autre part, nous nous demandons ce qu'il est possible d'espérer de ces concertations :

- Les points concernant la FDE ont reçu des avis négatifs très majoritaires dans les instances où ils ont été présentés (CSE, CNESER, CTMESR), sans que cela soit pris en compte.
 - Les textes sont en consultation depuis au moins le 2 octobre, sans changements malgré les discussions.
- Enfin, le calendrier gagnerait à être précisé, à neuf mois de la mise en œuvre envisagée de la « réforme ».

Sur le fond : Nous sommes très inquiets des projets sur la FDE. En particulier, nous nous demandons ce qui fait la preuve que les mesures annoncées vont améliorer la formation à court terme, en attendant une « réforme » globale. Nous avons toutes les raisons de penser que ces mesures loin d'améliorer la formation vont la dégrader encore.

Notre réflexion s'articule en quatre points :

- ce que la recherche nous dit sur la FDE ;
- le « terrain » et ce qu'on en attend dans la formation ;
- le type de master que les projets en cours dessinent ;
- l'avenir de la structure ÉSPÉ et des personnels.

1/ Ce que la recherche nous dit sur la FDE

Les recherches en éducation peuvent outiller la réflexion, et fournissent des arguments pour penser que les mesures actuelles vont contribuer à détériorer la formation (écologie didactique) :

- Les conditions prévalant dans notre société aujourd'hui, et qu'on ne peut pas changer d'un claquement de doigts, sont peu favorables à une *formation au sens fort* des enseignants, comme on forme des médecins par exemple ;
- Pour survivre, cette formation requiert donc un effort important qui suppose :
 - que l'on puisse avoir une *skholè* * : toute « école » doit pouvoir être une trêve qui prime sur ce qu'elle suspend : les affairments de la vie quotidienne et les occupations serviles, ce qui permet de mettre véritablement à l'étude les questions vives du quotidien ;
 - que l'on ait le temps de travailler la partie qui justifie, produit les pratiques, qui est indispensable à une formation « au sens fort » et au développement d'un métier de professeur qui puisse contribuer à l'évolution de la société ;
 - que des équipes constituées puissent travailler dans la stabilité de façon à pouvoir mettre les résultats de la recherche au service de la formation.

Pour faire évoluer le métier, on a ainsi besoin d'une formation un peu « préservée », de conditions sereines pour travailler en équipe et aussi pour produire et réfléchir. On a dans les équipes des enseignants et des

* Espace-temps dans lequel peut se déployer une activité qui est à elle-même sa propre fin ou encore comme le dit P. Bourdieu, « temps libre et libéré des urgences du monde qui rend possible un rapport libre et libéré à ces urgences, et au monde ».

chercheurs dont les compétences en constitution de formation sont avérées ; il est inconcevable qu'ils fassent le contraire de ce qu'ils savent être productif.

Les mesures envisagées par le ministère ne vont pas créer ces conditions. Sans reprendre le détail des textes, on peut citer quelques points très inquiétants :

- attribuer 40 ECTS pour le stage en M2, c'est considérer que le stage vaut 80 % de la formation – ce qu'aucun autre master ne fait.

Nous comprenons l'argument déjà donné en audience (le stage demande beaucoup de travail, donc il faut le valoriser), mais nous le contestons. Notre position est que le stage dans ses modalités actuelles est trop lourd, antinomique de la skholè, donc le valoriser dans l'évaluation ne répond pas au problème. Ce qu'il faut, ce n'est pas que le stage compte davantage, c'est changer les modalités de stage : pas à mi-temps tout seul toute l'année.

- formuler l'injonction qu'un tiers de la formation au moins doit être menée par des collègues en service partagé. Étant donné que les équipes de direction font valoir que c'est déjà le cas, et que dans le même temps on manque de bras pour la recherche dans les ESPÉ, quel message envoie-t-on aux collègues et aux étudiants, stagiaires ?
- exclusion des personnels dans la désignation du directeur, contre toute collégialité universitaire, au motif que la nomination conjointe du directeur par le rectorat et le président d'université suffirait à les « engager » dans la formation ;
- prescription de volumes horaires, de champs disciplinaires et de pratiques pédagogiques au détriment des libertés pédagogique et universitaire et de la formation ;
- sélection à l'entrée du master par des attendus, qui correspondent en réalité à ce qui est travaillé en master, et ne sauraient logiquement l'être dans toutes les licences, qui ont par ailleurs leurs finalités propres.
- mise en responsabilité dans les classes – c'est-à-dire seuls dans les classes – d'étudiants

À propos de l'accompagnement de stage, nous rappelons les éléments suivants : il y a des inégalités factuelles entre les berceaux de stage, des situations très disparates, avec des tuteurs présents ou non (pas dans la même école en général pour les PE), et plus ou moins formés. Les berceaux ne sont pas choisis pour la formation mais en fonction de paramètres extérieurs (proximité, besoins RH). Être « en stage », sur le terrain, ne suffit pas à être « en formation » : dans les écoles qui accueillent des stagiaires, les collègues ne sont pas eux-mêmes formateurs ; les stagiaires sont mis en situation de gérer des difficultés nombreuses et de natures différentes (y compris sur des aspects « périphériques » par rapport au cœur du métier), qu'ils sont censés affronter comme s'ils étaient des professionnels experts.

Le stage à l'année a pour effet de polariser la formation universitaire sur ce stage, et uniquement sur lui, au détriment d'autres niveaux d'enseignement ou d'autres situations possibles. Il ne s'agit alors plus de formation au métier mais d'adaptation à l'emploi. De fait, les stagiaires n'approcheront pas d'autres terrains. Paradoxalement, ils se trouvent ensuite affectés, après la titularisation, précaires (à l'année), sur des postes très différents de celui du stage, mais aussi différents d'une année à l'autre pendant plusieurs années, avant d'être titulaires d'un poste et de pouvoir « s'installer » un peu dans le métier.

2. Le « terrain » et ce que la formation peut en attendre

On voit que le projet repose sur une conception particulière de la formation des enseignants.

- Le terrain : ne sont légitimes à former que les collègues eux-mêmes sur le terrain ; l'évaluation du master se joue sur le stage, c'est-à-dire sur le terrain ;
- Les enseignants, de tous les niveaux, sont des *exécutants* – qui n'ont pas droit à la parole dans leurs propres instances universitaires – qui doivent appliquer et/ou faire appliquer des prescriptions tant sur les horaires que sur les contenus et jusqu'aux modalités de travail (le *serious game*...)

Mais le stage ou le terrain ne font pas tout.

- Les étudiants dans le cadre des stages et, plus généralement, les collègues qui résistent le mieux aux difficultés du métier d'enseignant, sont ceux qui arrivent avec un bagage didactique solide. Ceux qui rencontrent des problèmes de gestion de classe, hors cas d'élèves « explosifs », sont souvent ceux qui ne sont pas armés pour construire des enseignements pertinents.
- Le stage n'a de sens dans la formation que s'il est progressif, accompagné par des formateurs « formés » (qui ne font pas de la formation simplement avec l'*exemple* de leurs seules propres pratiques, sans les avoir comparées à d'autres, analysées *scientifiquement* avec d'autres, etc.) et *au service de la formation initiale*. Il doit permettre à l'étudiant de se questionner sur le métier, sa pratique et les savoirs qui la produisent, les disciplines enseignées, les méthodes d'enseignement afin de pouvoir commencer à faire face à l'évolution du métier – ce qui devra être poursuivi tout au long de sa carrière.
- Si, au contraire, la formation n'est qu'*au service du stage*, les futurs professionnels ne sauront répondre qu'à un type de *poste* sans avoir les ressources nécessaires pour relever les défis de l'école de demain (par exemple l'inclusion en milieu scolaire ordinaire, à moyens constants, de 80 % des élèves actuellement en instituts [IME...] à l'horizon 2021).

Les modalités actuelles de stage demandent que les stagiaires aient les mêmes compétences que les enseignants expérimentés... Dans la formation des pilotes ou des médecins, on peut s'entraîner sans mettre personne en danger, avoir un accident et mourir « pour de faux »... Mais pour les enseignants, on est sans filet tout de suite, avec de vrais élèves.

3. Le master

Dans le master tel qu'envisagé par les textes du ministère, le poids relatif que représentent le stage et la partie dite « académique » pose problème. Évaluer le stage à 40 ECTS, reviendrait à évaluer par compétences du « tout-transversal » en situation. Cela fait débat, et poserait aussi la question de l'encadrement et du suivi (questions que nous ne développerons pas ici).

Est-il envisagé de créer de nouvelles mentions de licence ? Comment peut-on imaginer assortir toutes les licences de contenus didactiques ? Observer ne suffit pas, il faut réfléchir à ce qui justifie, produit, les pratiques. Mais si on déplace les contenus didactiques en licence... *quand* les contenus des licences elles-mêmes seront-ils abordés ?

Il faut poser la question de l'articulation entre licence et master et du droit à la poursuite d'études. Il ne peut pas y avoir des attendus licence et en plus des attendus spécifiques pour le MEEF. Les attendus tels qu'envisagés par le ministère sont tout sauf réalistes : la marche est trop haute. On ne peut pas penser, pour justifier une responsabilité en M2 trop difficile parce que trop lourde, reporter en amont, sur l'étudiant lui-même et dès la licence la responsabilité d'avoir acquis les compétences nécessaires pour enseigner. Ce serait à l'étudiant de faire les « bons choix » en licence, d'aller de lui-même sur le terrain *avant le master*... Nous ne souhaitons pas sélectionner les étudiants, nous souhaitons avoir du temps pour former les étudiants tels qu'ils sont et *tous* (pas seulement ceux qui sortent juste de la licence).

On ne peut pas attendre des étudiants sortant de licence qu'ils possèdent déjà les contenus que nous travaillons justement en master ! Si on peut s'attendre à ce qu'un item comme « identifier globalement les acteurs internes et externes à l'école et leurs rôles respectifs » soit effectivement abordé en « prépro », il est impensable d'attendre qu'en fin de licence les étudiants aient construit une « approche des notions relatives aux programmes de la ou des disciplines à enseigner aux différents niveaux d'enseignement (collège et lycée) » ou « aient acquis une maîtrise suffisante des savoirs didactiques et disciplinaires enseignés à l'école primaire ». Il s'agit là de savoirs qui

sont construits pendant la formation en master et dont la construction nécessite un temps long et un investissement important.

Par ailleurs, il faut qu'il y ait les forces suffisantes dans les ÉSPÉ et les universités, et des terrains de stage en nombre... Pour le moment, dans de nombreux cas, les étudiants en prépro doivent eux-mêmes contacter les écoles pour espérer être pris en stage quelque part.

4. La structure ÉSPÉ

À quel *problème* le changement de désignation des directeurs des ÉSPÉ est-il censé répondre ? Les personnels sont déjà minoritaires dans leur Conseil... pourquoi renforcer encore l'emprise de l'institution dans la *désignation* du directeur jusqu'ici *élu* par le CE ? Les collègues le prennent comme un signe de défiance.

Ce qu'on demande, c'est avoir le même traitement que toutes les autres composantes : les personnels doivent avoir la main sur les conseils.

La FDE que nous défendons

Nos métiers ne doivent pas être des semi-professions... Ce que nous ne voulons pas : une formation par les pairs, une formation qui ne mobilise pas des sciences pour produire et justifier les pratiques, une formation qui produirait des professionnels incapables de justifier ce qu'ils font autrement que parce c'est comme ça qu'on leur a dit de faire ou qu'ils ne savent pas faire autrement (et que « ça marche »). Pas de formation incapable de répondre, si peu que ce soit, aux questions au cœur du métier, au motif que les savoirs nécessaires ne sont pas connus ou disponibles voire sont méprisés.

Une formation donc qui réponde à la promotion de nos métiers comme des métiers de concepteurs et pas d'exécutants (est-ce là une conception partagée ? réponse positive de l'ensemble des interlocuteurs).

Ce que nous voulons :

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

Pour la concertation

Sur la méthode, le SNESUP-FSU souhaite une concertation unitaire MEN + MESRI.

Sur le fond, nous pensons qu'il faut entrer dans la réflexion par l'ensemble de la formation, pas par petits bouts. Nous ne souhaitons pas une concertation qui n'amène pas à changer les maquettes ou à modifier le fonctionnement des équipes à la rentrée 2019 pour ensuite changer encore, quand l'architecture de la formation changera (du fait de la position du concours). Les collègues ne suivront pas. Nous faudrait-il penser qu'il est inutile que les collègues adhèrent, et que le ministère rédigera les maquettes tout seul, maquettes que les collègues n'auront qu'à appliquer ?