

Note EE sur le projet de réforme de la formation initiale des enseignant·es

Depuis maintenant près de 15 ans, la formation initiale des personnels de l'éducation s'est profondément dégradée. La crise du recrutement s'est aggravée et inscrite dans la durée, au point de devenir systémique. En 2023, 20 % des postes ouverts aux CAPES, CAPET et Agrégation n'ont pas été pourvus. Les concours des professeurs des écoles ont eux aussi connu près de 20 % de déficit de recrutement, essentiellement pour les académies déficitaires (Créteil, Versailles, Guyane). Les concours de PLP ont subi 25 % de pertes de recrutement. La litanie de réformes successives de la formation des enseignant·es depuis 2009 s'est traduite par un affaiblissement de la professionnalité enseignante, par l'évacuation progressive des savoirs à et pour enseigner, ceux-là même qui permettent pourtant de prendre à bras-le-corps la question de la démocratisation de la réussite scolaire. Ce mouvement a été facilité par la mise sous tutelle des instituts/écoles de formation aux métiers de l'enseignement par l'employeur. En parallèle, mais c'est lié, les gouvernements successifs ont mis en œuvre des réformes éducatives qui ont libéralisé le système scolaire et ont largement contribué à l'éloigner de l'objectif de démocratisation qui était le sien au moment de sa massification. Dans un tel contexte, le projet de réforme du recrutement et de la formation des enseignant·es initié par le ministère de l'Éducation nationale (MEN) est ambivalent. Si celui-ci avance un projet-cible qui, dans son architecture, peut sembler aller dans le bon sens (en tout cas dans le sens de ce que porte l'École Émancipée), il comporte aussi de nombreuses zones d'ombre et pose de nombreux problèmes. S'il garantit une formation rémunérée et répond très partiellement à la crise de recrutement, il se situe dans la veine de la politique éducative menée : celle de l'assujettissement du métier à l'école du tri social voulue par la macronie.

Table des matières

I- Le scénario-cible ministériel.....	2
I.1- Architecture et calendrier.....	2
I.2- De nombreuses zones d'ombre, quelques réponses orales.....	2
II- Des points d'appui et des points noirs.....	3
II.1- Un concours en Licence suivi de deux années de formation rémunérée, sans décrochage.....	3
II.2- Un statut élève-fonctionnaire ?.....	4
II.3- Différents parcours d'accès au concours qui mettent en péril l'unité de la formation.....	5
II.4- Le calendrier.....	5
II.5- Les contenus de formation.....	6
II.6- La mainmise du MEN sur les INSPÉ.....	6
II.7- Les moyens.....	7
III- Quelles réponses syndicales ?.....	8
III.1- Les tensions internes à la fédération.....	8
III.2- Du côté de l'intersyndicale éducation.....	9
IV- Agir syndicalement contre les points noirs.....	10
IV.1- La nature des épreuves de concours.....	10
IV.2- Enseignant·es en formation vs moyens d'enseignement.....	10
IV.3- La formation : statut des formé·es, contenus, rémunération.....	12
IV.4- Démocratiser l'institution « INSPÉ ».....	13

I– Le scénario-cible ministériel

I.1– Architecture et calendrier

Le MEN a proposé plusieurs scénarios de réforme du recrutement et de la formation initiale des métiers de l'enseignement (dont certains actaient un décrochage 1^{er}/2^d degré). Néanmoins, le scénario privilégié concerne à la fois le 1^{er} et le 2^d degrés, et vise le non-décrochage. Ce scénario-cible comporte un concours sous condition de Licence, suivi d'une formation rémunérée de deux ans en INSPÉ. En M1, les lauréat·es seraient sous statut d'élèves fonctionnaires, avec une rémunération à l'indice minimum de la fonction publique (IM 361). avec un stage d'« observation » à 1/4 temps. En M2, les lauréat·es seraient fonctionnaires-stagiaires, rémunéré·es au premier échelon du corps (IM 390), avec un stage de « responsabilité » à mi-temps. À l'issue de la formation, qui serait validée par un master, les lauréat·es seraient titularisé·es à temps plein.

Le gouvernement veut aller vite puisqu'il prévoit une mise en place du nouveau concours, en fin de Licence, dès la session 2025, ce qui suppose que l'architecture complète de la formation soit revue pour la rentrée universitaire 2024.

Il est à noter que dans le cadre du GT consacré à l'attractivité des métiers de l'enseignement, le MEN refuse qu'il soit question des salaires et des conditions de travail, alors qu'il s'agit sans doute des deux principaux leviers pour renverser la tendance actuellement à la baisse du nombre de candidat·es.

I.2– De nombreuses zones d'ombre, quelques réponses orales

Comment se déroulera la préparation des concours ? Sur quels contenus porteront-ils ? Le MEN n'a pas apporté de réponse sur ces deux points, mais présente trois modalités possibles :

- la généralisation des parcours de préparation au professorat des écoles (PPPE). Ces PPPE, mis en place par Blanquer, forment en lycée des bachelier·ères se destinant à devenir professeur·e des écoles (PE) et sont adossés à des licences. Les cours, majoritairement assurés par des professeur·es de lycée et collège la première année, sont progressivement plus universitaires. On peut émettre des doutes sur une qualité universitaire suffisante de ces parcours. Dans un rapport, l'Inspection générale préconise une année de licence supplémentaire pour les étudiant·es ayant suivi un PPPE et souhaitant s'orienter vers un autre master que le master MEEF ;
- la mise en place de licence pluridisciplinaires pour les étudiant·es souhaitant devenir PE ;
- la mise en place de modules spécifiques de sensibilisation aux métiers de l'enseignement et de préparation aux concours sur des licences préalablement identifiées et labellisées par le ministère (1^{er} et 2^d degrés).

La possibilité de ces trois modalités et l'absence d'arbitrage à ce jour laisse planer de grandes interrogations sur le contenu des épreuves : seront-elles purement disciplinaires (ou pluridisciplinaires pour le 1^{er} degré), principalement disciplinaires (avec modules préprofessionnalisants en Licence), ou principalement professionnelles (ce que peut laisser entendre la volonté de généraliser les PPPE) ? Quelles contraintes mises sur les licences « labellisées » ?

Quant aux deux ans de formation après le concours, permettront-ils d'obtenir un diplôme de Master à leur issue ? Le MEN répond à l'oral que ce sera le cas, mais il évoque aussi un « niveau » Master et n'a encore rien écrit à ce propos. Cette question n'est pas sans lien avec celle des contenus de formation : un diplôme de Master est une garantie nécessaire quant au caractère universitaire de la formation, et quant à son lien avec la recherche. Mais il ne s'agit pas d'une garantie suffisante dans un contexte de mainmise grandissante de l'« employeur » (le MEN) sur la formation, dans

toutes ses dimensions : son architecture, les personnels qui y interviennent, ses contenus et sa validation.

Les modalités de titularisation sont d'ailleurs une autre inconnue du projet ministériel. Si la place de l'employeur dans ce processus n'est pas remise en cause, celle-ci commandera par l'aval les contenus de formation. Les contenus des maquettes, supposément élaborées à partir des connaissances universitaires, risquent d'être en réalité modelés par les attendus de l'employeur, les INSPÉ devant montrer qu'elles assurent des chances de succès élevées concernant la titularisation dans un corps d'enseignement et d'éducation, principal débouché professionnel à la sortie.

Autre zone de flou : les conditions statutaires après l'obtention du concours. Si les niveaux de rémunération sont connus (cf *supra*) et l'année de M2, en tant que fonctionnaire stagiaire, cadrée par les statuts particuliers et les grilles de rémunération afférentes, l'année de M1 est moins lisible. Selon les dires du ministère, cette année ne compterait pas pour la retraite, et pourrait impliquer un engagement à servir l'état un certain nombre d'années.

Le changement de place du concours aura-t-il une incidence sur les grilles ? Le MEN répond que l'engagement présidentiel de ne pas rémunérer un·e enseignant·e titulaire en début de carrière en dessous de 2000 € tient toujours, et que par conséquent, une refonte des grilles n'est pas envisagée. Preuve en est, s'il en était encore besoin, que le niveau de rémunération n'est pas lié au niveau de recrutement, C'est une conjonction entre utilité jugée par le pouvoir, prestige social et rapport de force, qui est certainement l'élément le plus déterminant.

II– Des points d'appui et des points noirs

II.1– Un concours en Licence suivi de deux années de formation rémunérée, sans décrochage

Le scénario-cible ministériel prévoit, sur le papier, un concours en Licence suivi de deux années de formation rémunérée, pour tous les degrés d'enseignement. Cette absence de décrochage est un élément positif car si les enseignant·es du 1^{er} degré étaient recruté·es à un niveau inférieur à celles et ceux du 2^d degré, cela induirait une forme de hiérarchie que nous refusons.

Cette absence de décrochage garantit une forme d'unité de la formation : si celle-ci doit prévoir des contenus spécifiques, propres à chaque degré d'enseignement (comme elle le fait d'ailleurs pour les enseignant·es du 2^d degré, structurée par discipline – et qui doit le rester), elle doit avoir les mêmes objectifs : celui de la démocratisation scolaire et de l'élévation générale du niveau de qualifications. L'un des problèmes posés par le projet de réforme ministériel, c'est que cet objectif ne semble pas être celui de la macronie. Cependant, croire qu'il est possible de « sauver » un degré d'enseignement en réclamant un niveau de recrutement plus élevé pour celui-ci est à la fois naïf et délétère : naïf parce que ce n'est pas le niveau de recrutement qui fait, par lui-même, le niveau de qualification à la sortie de la formation (et donc de rémunération), l'expérience récente l'a montré. C'est délétère également parce qu'accepter que certain·es enseignant·es soient moins bien formé·es que d'autres (si l'on pense que le niveau de recrutement à à voir avec cela) n'a jamais permis d'améliorer le système scolaire dans son ensemble. « Faire corps » quel que soit le degré d'enseignement est important pour construire le rapport de force nécessaire à l'avènement de l'école démocratique que nous appelons de nos vœux, à l'amélioration de nos conditions de travail ainsi qu'à l'augmentation de nos salaires.

Un concours positionné en Licence permet de lutter contre la crise du recrutement qui dure en s'aggravant : ce n'est bien sûr pas le seul levier, mais il est indéniable que l'assiette de candidat·es potentiel·les s'élargit si l'on recrute plus tôt, tout simplement parce qu'il y a davantage d'étudiant·es en Licence (ou d'ex-étudiant·es titulaires d'une Licence) qu'en Master. Les données de la

Direction des Études, de la Prévision et de la Performance (DEPP) du MEN indiquent qu'il y a 35 000 étudiant·es de plus en L3 qu'en M2.

Recruter tôt permet d'éviter aussi l'éviction des femmes et des étudiant·es issu·es des milieux populaires des études longues, ce que permettent moins efficacement des dispositifs d'aides, d'allocation et de pré-recrutement. Les deux années de formation rémunérées ensuite le permettent d'autant mieux : pour les étudiant·es issu·es des milieux populaires, il sera plus facile de s'engager dans un cursus certes long, mais pendant lequel iels seront payé·es deux années pour se former. Pour toutes et tous les enseignant·es ainsi formé·es et recruté·es, ce sont aussi deux années rémunérées qui pourront compter pour la retraite : après la réforme du printemps, c'est indéniablement un point positif.

Enfin, une formation développée sur deux années après le concours, est une garantie importante quant à l'efficacité de celle-ci (voir *infra*).

II.2– Un statut élève-fonctionnaire ?

Les enseignant·es recruté·es après ou pendant le Master (entre 2009 et aujourd'hui) n'ont pas été mieux formé·es que les précédent·es, et dont il faut rappeler que la majorité n'est pas titulaire d'un Master mais d'une Licence, éventuellement d'une Maîtrise (= Master 1), ou plus rarement d'un DEA (= Master 2). On peut objecter que les conditions de mise en œuvre de cette formation maste-risée n'étaient pas bonnes.

Si c'est vrai en grande partie cela n'explique cependant pas tout : à l'ÉÉ, nous pensons que le statut d'étudiant·e rend impossible la formation professionnelle. Devenir professeur·e, c'est construire des problèmes professionnels en s'appuyant sur une expérience en construction, des savoirs issus de la recherche en éducation, et des échanges avec des formateur·rices et des pair·es. Mais les étudiant·es sont dans l'impossibilité de construire des savoirs professionnels : avec un concours positionné pendant ou après le Master, ce qu'iels apprennent dans les Masters enseignement, iels l'apprennent comme des étudiant·es qui vont être évalué·es (qui vont donc devoir bien dire ce qu'iels ont appris) et non comme des professionnel·les. Le fait d'être recruté·e induit un changement de posture : d'étudiant·e accaparé·e par sa réussite aux examens et concours, on devient enseignant·e en formation. Sans ce recrutement, on reste un·e étudiant·e se destinant aux métiers de l'enseignement, et parfois, on est en plus préoccupé·e par des difficultés financières.

C'est pour toutes ces raisons que nous ne pensons pas que, dans le projet-cible ministériel, l'existence potentielle de lauréat·es déjà titulaires d'un Master autre que MEEF soit un problème : s'iels sont recruté·es, et payé·es pour se former, refaire deux années d'études ne sera pas vécu comme une perte de temps. D'autant moins que s'iels ont une maîtrise importante des savoirs de leur discipline universitaire, iels ne l'ont pas acquise dans le cadre d'une préparation au métier d'enseignant. Apprendre la physique et la chimie pour devenir chercheur·euse ou ingénieur·e, et apprendre ces savoirs pour les enseigner, ne revient pas du tout au même. Autrement dit, si des diplômé·es de M2 refont un cursus Master complet en revenant vers des savoirs universitaires mais dans une fin de professionnalisation, il est peu probable qu'iels trouveront cela redondant. Par ailleurs, la très grande majorité des jeunes et ancien·nes enseignant·es est en demande de formation disciplinaire plus poussée : pourquoi les diplômé·es d'un Master autre que MEEF ne le seraient-iels pas ? Iels le seront justement parce qu'apprendre des savoirs disciplinaires dans le cadre d'un Master autre que MEEF ne revient pas du tout au même que de les apprendre pour les enseigner.

En somme, le statut d'élève-fonctionnaire que laisse entendre l'architecture du projet-cible ministériel serait un point d'appui... s'il était garanti. Mais pour l'heure, ce n'est pas le cas.

II.3– Différents parcours d'accès au concours qui mettent en péril l'unité de la formation

Le projet-cible ministériel prévoit différents parcours d'accès au concours et donc au métier : le modèle des PPPE a la faveur du MEN. Il existe actuellement 49 PPPE. Ce parcours s'étend sur les trois années de Licence, partagé à égalité entre une formation aux « fondamentaux » en lycée (55 % du temps est consacré au français et aux mathématiques), et quelques enseignements à l'université dans le cadre d'une licence-support qui peut être ni disciplinaire ni en rapport avec l'éducation¹. La FSU est très critique sur cette formation au rabais, appréciation qu'accrédite l'Inspection générale dans un rapport publié en juillet 2022² (de même que le réseau des INSPÉ). Le MEN a une main-mise totale sur la partie de la formation PPPE qui s'effectue en lycée : il en détermine notamment les programmes disciplinaires mais aussi didactiques à partir de ses propres conceptions, et confie leur mise en œuvre à des enseignant·es du second degré non formé·es à la didactique des disciplines dans le 1^{er} degré. D'autant plus à l'heure de la labellisation de manuels, de la préconisation de certaines méthodes, nous ne pouvons que nous inquiéter de ce qui y est enseigné et de la manière dont cela est fait.

Ce sont aussi l'offre et les contenus des Licences traditionnelles qui pourraient évoluer : à la rentrée 2022, Macron avait demandé la création d'un parcours spécifique aux lycéen·nes se destinant aux métiers de l'enseignement identifiable sur Parcoursup. Des Licences pluridisciplinaires pour le 1^{er} degré pourraient ainsi voir le jour, ou des Licences disciplinaires enrichies de modules de préprofessionnalisation pour le 2^d degré. Le réseau des INSPÉ milite déjà pour que ceux-ci soient accrédités à porter des formations à partir de la Licence, ou, à défaut, à intervenir dans les modules de préprofessionnalisation en Licence.

Par ailleurs, le scénario du MEN, s'il est appliqué, exigera d'adapter les nouveaux Masters MEEF à une multiplicité de publics aux parcours antérieurs très divers : lauréat·es de concours à bac+3 (elles et eux-mêmes issu·es de Licences avec ou sans modules préprofessionnalisants, ou de PPPE), non-lauréat·es de concours qui veulent juste obtenir un Master MEEF, étudiant·es ayant validé leur Licence mais ayant échoué au concours et souhaitant retenter leur chance tout en poursuivant leurs études, personnes en reconversion... Or, pour adapter l'offre de formation en Master MEEF aux réels besoins de ces profils différents, des moyens sont absolument nécessaires que le projet ministériel ne prévoit pas (voir *infra*). Ces parcours différents au sein des Masters MEEF eux-mêmes mettent en péril l'unité de la formation.

II.4– Le calendrier

La réforme continue que subit la formation enseignante depuis 2009 l'a considérablement fragilisée et dégradée. Il est à la fois nécessaire et urgent d'améliorer le recrutement et la formation initiale, mais cela entraînera une nouvelle déstabilisation pour les personnels qui l'assurent. Cette nouvelle déstabilisation serait cependant acceptable si la réforme était portée par tout·e·s les acteur·ices de la formation, dans la perspective d'une amélioration radicale. Outre que cet objectif n'est pas avéré du côté du MEN, celui-ci ne prend ni le temps d'un bilan sérieux, ni celui d'une réelle consultation et encore moins d'une co-construction. Cela n'est pas surprenant : le dialogue social est le cadet des soucis de la macronie.

Avec le projet ministériel, les INSPÉ anticipent, à peine plus d'un an après la réforme Blanquer, de devoir vivre une nouvelle période de transition avec la cohabitation entre plusieurs systèmes et profils d'étudiant·es. Le calendrier prévu par le MEN implique une réforme au pas de charge : si les nouveaux concours doivent entrer en vigueur pour la session 2025, cela veut dire que les contours

¹ En L1, 75 % des cours se déroulent au lycée et 25 % à l'université ; en L2 c'est 50 % au lycée et à l'université et en L3 c'est 25 % de cours au lycée et 75 % à l'université.

² <https://www.education.gouv.fr/la-premiere-annee-de-fonctionnement-des-parcours-preparatoires-au-professorat-des-ecoles-pppe-343993>

des épreuves et leurs contenus doivent être définis pour la rentrée 2024, et donc que l'offre et les contenus des maquettes de Licence doivent également être revus pour cette échéance. Cela implique aussi que les maquettes de Master MEEF soient revues en quelques mois pour pouvoir faire face à une période de transition qui courra sur quelques années. Ce calendrier est difficilement tenable, d'autant plus s'il faut prévoir, sans moyens, des parcours adaptés aux différents profils et objectifs d'étudiant·es à accueillir à partir de la L1 dès la rentrée prochaine.

Ce sont aussi les capacités d'accueil et l'offre de formation sur le territoire qu'il faut revoir au pas de charge : le projet-cible ministériel stipule que la formation et le stage se feront dans l'académie où le concours a été passé. Cela sous-entend une parfaite adéquation entre le nombre de postes à pourvoir et les formations proposées en INSPÉ au sein d'une même académie, tant en termes d'offre que de capacités d'accueil. En admettant qu'une telle adéquation soit souhaitable, sans plan pluriannuel de recrutement, cela devient mission impossible.

II.5– Les contenus de formation

Dans un lycée d'Orange (Vaucluse) lors de la prérentrée 2023, Macron promettait : « *On les accompagne, on leur apprend la pédagogie dès les premières années, on leur apprend les savoirs fondamentaux et on limite un phénomène qui crée de la frustration avec certains enseignants qui entrent avec un cursus universitaire parfois disproportionné et qui ont fait trois, quatre ou cinq ans d'enseignement supérieur.* » Cette sortie, qui n'est pas sans rappeler celle du ministre Darcos en 2008³, en dit long sur le mépris de la macronie pour nos métiers, ainsi que sur le projet politique que ces annonces dessinent : elles se réfèrent à un passé mythifié et fantasmé de l'école passée. En témoignent les déclarations d'Attal le 5 octobre 2023, qui veut « *inventer les écoles normales du XXI^e siècle.* »

Derrière ces annonces se cache une conception du métier qui menace directement les contenus de formation : s'agit-il pour les futur·es enseignant·es de n'apprendre que des « savoirs fondamentaux » et un peu de pédagogie ? Réduire les inégalités d'apprentissage entre les élèves suppose pourtant de connaître les savoirs à enseigner de manière approfondie, d'avoir une maîtrise seconde des disciplines de l'école (une connaissance de leur histoire, de leur épistémologie), d'avoir appris leur didactisation (la manière de les transformer pour les enseigner), d'avoir étudié l'institution scolaire avec l'aide des disciplines académiques comme l'histoire, la sociologie, la psychologie, etc.

Ces « écoles normales du XXI^e siècle » sous-entendent une formation à la main de l'employeur, avec une volonté de parachever l'entreprise de caporalisation, déjà largement amorcée avec la transformation des IUFM en ÉSPÉ, devenues INSPÉ en 2019 (voir *infra*). La dernière réforme des concours, qui date seulement de 2022, a introduit une épreuve dite « professionnelle », où l'employeur veut que soit vérifiée la capacité des candidat·es à appliquer des réponses toutes prêtes définies par lui, en dehors de toute considération disciplinaire et éducative. Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche est d'ailleurs absent dans les discours, les documents et dans les instances dans lesquels le MEN déroule son projet de réforme de la formation enseignante, laissant penser que tout se décide dans le périmètre de l'EN. C'est donc un très mauvais signal quant au caractère universitaire de la formation des enseignant·es.

II.6– La mainmise du MEN sur les INSPÉ

Réputés être des composantes universitaires, les INSPÉ ne le sont en réalité que partiellement. Les réformes statutaires récentes ont conduit à ce que les représentant·es des personnels et des étudiant·es soient structurellement minoritaires dans les conseils d'institut, à ce que les directeur·ices des INSPÉ soient nommé·es par arrêté conjoint du MEN et du MESR, et à ce que le·la président·e

³ « Est-ce qu'il est vraiment logique [...] que nous fassions passer des concours bac+5 à des personnes dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer des couches ? »

du conseil de l'INSPÉ soit en réalité nommé·e par le·la recteur·rice (iel doit être élu·e parmi les personnalités qu'iel a nommé·es...). Il en résulte que les décisions sont en réalité prises par les présidences d'universités et surtout les rectorats. Concernant les équipes de formation, la part des enseignant·es-chercheur·euses y demeure assez faible, au profit d'enseignant·es de statut 1^{er} ou 2^d degré, et surtout en « temps partagé » entre l'INSPÉ et leur école/établissement d'exercice. C'est d'ailleurs le MEN (et les rectorats) qui commande de fait les recrutements⁴. Il en va de même pour les autres instances comme le Conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP) qui ne fonctionne tout simplement pas dans beaucoup d'INSPÉ et qui se contente souvent d'accompagner et de justifier la politique et les décisions de l'employeur. Enfin, ce dernier, le MEN donc, occupe une place de plus en plus importante dans le processus d'évaluation et de titularisation de l'année de stage également. Aujourd'hui, les inspections sont devenues systématiques, et l'avis de la direction de l'INSPÉ, qui est déjà une synthèse des évaluations par toutes et tous les formateur·rices, est symboliquement minoré et écrasé par celui des corps d'inspection (et du·de la chef·fe d'établissement du stage en responsabilité pour les stagiaires du 2^d degré).

Cette réalité pèse négativement sur les contenus de formation, mais le MEN n'a aucun intérêt à la remettre en cause en contexte de mise en œuvre au pas de charge du projet d'école réactionnaire de la macronie. Ce projet nécessite des enseignant·es exécutant·es (et non concepteur·rices), dont l'action se limite à appliquer les réformes sans résistance. Si leur nouvelle mission est de rendre acceptables aux yeux des élèves et des familles la séparation précoce de leurs parcours, iels ne doivent surtout pas disposer des savoirs professionnels qui leur permettraient d'acquérir la conviction que toutes et tous les élèves sont capables et de la faire vivre. Des enseignant·es concepteur·rices, dont la professionnalité est fondée sur l'objectif de faire réussir, sinon progresser toutes et tous leurs élèves, constituent des obstacles à la mise en œuvre de l'école du tri social voulue par la macronie.

Au reste, le document ministériel présentant son projet-cible indique que la formation post-concours en INSPÉ se ferait sur la base « *d'exigences renforcées du dossier d'accréditation des INSPÉ, via une nouvelle maquette-type* », et l'« *audit régulier par l'IGESR du respect de la maquette par les INSPÉ* ». Le contrôle de la formation par le MEN est donc appelé à s'accroître encore.

II.7– Les moyens

Ce projet d'école réactionnaire est bien entendu la marque d'un projet de société ségrégationniste propre à la droite capitaliste, qui organise la « compétition » sociale pour mieux naturaliser les inégalités et justifier leur reproduction. Ce projet d'école et de société visant l'accaparement des richesses par la bourgeoisie, la baisse des finances publiques est érigée en dogme. C'est la raison pour laquelle les forces libérales au pouvoir s'attaquent aux services publics par la baisse de leurs moyens afin de pouvoir justifier leur privatisation progressive.

L'école ne fait pas exception, la formation des enseignant·es non plus. Le projet de budget prévoit de nouvelles coupes à l'Éducation nationale. La réforme de la formation des enseignant·es voulue par la macronie se fera donc avec des moyens en moins, tout comme le reste des réformes portant en particulier sur le collège, sous la bannière trompeuse (et racoleuse) de « Choc des savoirs ». Or, rémunérer comme élèves-fonctionnaires et mieux former, durant deux années un nombre suffisant (et donc augmenté) d'enseignant·es suppose des moyens supplémentaires. L'absence de traitement de la question des moyens par le MEN en dit long sur ses objectifs réels et leur traduction concrète.

⁴ Censés être de la responsabilité des établissements dont les INSPÉ sont une composante, les recrutements sont en réalité très influencés par les rectorats qui n'hésitent pas à intervenir pour modifier les tableaux de demandes de recrutement au détriment des postes d'enseignant·es chercheur·es.

III– Quelles réponses syndicales ?

III.1– Les tensions internes à la fédération

À l’interne de la fédération, l’appréciation du scénario-cible ministériel est loin d’être uniforme et dans une certaine mesure opposée. Cela complique beaucoup l’intervention fédérale, en dépit de l’existence d’un corpus solide de mandats fédéraux, construit congrès après congrès.

Le scénario-cible ministériel s’apparente dans son architecture au projet défendu par le SNUIPP (concours sous condition de licence, deux années rémunérées de formation universitaire et professionnelle, validée par un master). Mais il n’en reprend pas tous les éléments, tant s’en faut : pas de mesures de prérecrutement, l’année de M1 n’est pas sous statut de fonctionnaire stagiaire, le poids du stage reste trop important, la qualité des contenus de formation n’est pas garantie, et l’entrée dans le métier une fois titularisé·e n’est pas progressive.

Les SN enseignants du 2^d degré, où U&A est très majoritaire, ont des mandats assez différents mais qui se rejoignent sur plusieurs points : un concours après le Master (complété, pour limiter l’éviction d’un trop grand nombre d’étudiant·es issu·es des milieux populaires, de pré-recrutements dès la Licence et de voies d’accès diversifiées au métier incluant la VAE), précédé et suivi d’une formation qui se veut progressive : modules de pré-professionnalisation dès la Licence, stages en Master, épreuves pour partie professionnelles (mais principalement disciplinaires) aux concours, année de stage à tiers-temps devant élèves et à trois-quarts temps en formation (les SN du 2^d degré ne contestent pas l’idée que les néo-recruté·es soient utilisé·es comme moyens d’enseignement. Signalons que le SNESUP demande que les stagiaires soient soustraits des plafonds d’emploi).

Différents types d’obstacles entravent la possibilité d’une expression fédérale commune.

Le premier relève d’une erreur d’appréciation par les SN enseignants du 2^d degré des dynamiques ayant permis la construction des mandats du SNUIPP, ceux-ci ne peuvent pas être réduits à « une victoire de l’ÉE », procédé utilisé pour les disqualifier. Ils sont le produit d’un travail collectif d’élaboration mené pendant plusieurs années pour répondre à la fois à la crise de recrutement et déterminer les conditions d’une formation initiale à même de permettre la démocratisation de la réussite scolaire. C’est une position de synthèse, actée en congrès depuis 2016 et affinée depuis, qui a mobilisé l’ensemble du syndicat, des sections départementales jusqu’aux tendances le constituant.

Le deuxième réside dans l’écart qu’il y a entre les mandats des syndicats du 2^d degré et la réalité à laquelle nous faisons face : celle de la crise du recrutement qui s’aggrave d’une part, et celle de la mise en œuvre de la masterisation depuis 2009 d’autre part. Celle-ci n’a pas résolu la crise de recrutement, elle y a peut-être même en partie contribué⁵. Elle s’est en outre accompagnée d’une dégradation de la formation par rapport à ce qu’elle était avant 2009 (les changements successifs de la place du concours, M2, puis M1, puis M2 de nouveau, n’ont pas permis de résoudre les problèmes qui se posaient). Cependant, U&A 2^d degré refuse de questionner son schéma de formation à la lumière de cette réalité, dans une logique que l’on peut qualifier d’identitaire, liée à sa conception du métier, et à sa place de tendance majoritaire de direction. Remettre ce schéma sur le métier serait vécu, par la direction nationale U&A SNES en particulier, comme un aveu d’échec, une reculade. Cela est sans doute d’autant moins envisageable aux yeux de la direction U&A SNES qu’elle est aux prises avec des tensions internes importantes. Elle semble avoir besoin de totems (les mandats sur le recrutement et la formation initiale des enseignant·es en sont un) et de tabous (l’ÉE et ce qu’elle porte en est un) pour se rassembler. La prise en compte de la réalité serait pourtant la preuve d’une volonté de renforcer le syndicalisme que porte la fédération et ses SN au bénéfice des collèges, des élèves et du projet d’école que nous défendons. Mais les tensions internes à U&A SNES

⁵ La note no 23-46 de la DEPP, datée de novembre 2023 (<https://doi.org/10.48464/ni-23-46>), indique en tout cas que « [l]e nouveau positionnement des concours externes en fin de deuxième année de Master a réduit le vivier de candidats étudiants », au profit de candidat·es en reconversion et d’ex-non-titulaires de l’EN.

portent notamment sur le lien à la fédération (et la nature du travail fédéral) et le projet d'école et de société à défendre (vs une tentation corporatiste)...

Le troisième obstacle se niche dans le fait que, pour une partie d'UA 2^d degré, le décrochage entre les 1^{er} et le 2^d degrés est une hypothèse envisagée, avec l'idée sous-jacente qu'enseigner dans le 1^{er} degré pourrait se satisfaire d'un moindre niveau de qualification que dans le secondaire. Derrière cette conception, il y a l'idée que la mesure de la qualité de l'enseignement serait principalement un haut niveau de maîtrise disciplinaire. Cette idée résiste mal à la réalité, tant il est indispensable, pour garantir la démocratisation de la réussite scolaire d'articuler un haut niveau disciplinaire avec un haut niveau de maîtrise des savoirs pour enseigner (didactiques disciplinaires, sociologie des apprentissages, psychologie, maîtrise pédagogique...) qui n'est pas moins nécessaire, et tant s'en faut, dans les premières années de scolarisation des élèves.

Ces tensions aboutissent, pour le moment, à une paralysie de la fédération : jusqu'à présent il n'a pas été possible de produire le moindre communiqué fédéral, U&A SNES refusant des formulations de synthèse qui font accord ailleurs. La fédération est donc inaudible sur ce dossier (elle n'en dit rien car elle est empêchée d'en dire quelque chose malgré ses mandats) ce qui l'affaiblit, et ses SN risquent de tirer en ordre dispersé (ce qui contribuerait à l'affaiblir encore, sans garantir que les revendications parfois contradictoires portées par ses SN soient prises en compte par le MEN). C'est d'ailleurs ce qu'a commencé à faire U&A SNES en publiant, avant la bilatérale de la FSU avec le MEN, un communiqué déroulant son projet pour le recrutement et la formation initiale, en contradiction avec ce que porte le SNUIPP, et alors que les SN éducation de la FSU s'étaient mis d'accord pour attendre cette bilatérale avant de communiquer.

III.2– Du côté de l'intersyndicale éducation

Depuis le 8 novembre 2023, date à laquelle le MEN a présenté ses scénarios de réforme et en particulier son scénario-cible, seules des bilatérales ont eu lieu. Nous ne savons pas comment ont éventuellement évolué les positions des autres syndicats. Mais au sortir de la réunion au MEN, ils actaient tous le volontarisme ministériel, et étaient globalement favorables au scénario-cible, avec des réserves.

Le SE-UNSA s'est déclaré « *pas contre déplacer le concours car dès qu'il a été passé en M2, on a observé une dégringolade dans les chiffres de candidats au concours. Un concours en M2 complique les choses pour des candidats de milieux défavorisés, car il implique un coût supplémentaire* ». L'UNSA s'est par ailleurs satisfait du non-décrochage 1^{er}/2^d degré. La CGT éducation s'est félicitée que les pistes du ministère rejoignent « *Les revendications de la CGT, à savoir un concours au niveau licence et deux années de formation sous statut de fonctionnaire* », mais s'interrogeait sur la nature des épreuves du concours, les contenus de formation, la quotité en responsabilité, et estime le calendrier trop serré. Le SGEN-CFDT se félicitait que « *le ministère et Bercy cèdent sur ce qui est une revendication du SGEN depuis la masterisation : un Master MEEF rémunéré sur deux ans* », ainsi que du non-décrochage 1^{er}/2^d degré, mais s'interrogeait sur la nature des épreuves du concours et s'inquiétait du sort réservé aux étudiant·es déjà titulaires du Master ainsi que du calendrier. Le SNALC posait plusieurs conditions au soutien de son syndicat au projet ministériel : « *Qu'on garantisse une formation de qualité durant ces deux années d'entrée dans le métier ; qu'il y ait la garantie d'un concours majoritairement disciplinaire ; qu'on ne reproduise pas la catastrophe pour les stagiaires d'avoir un Master extrêmement chargé ; que le niveau de formation ne soit pas abaissé* »⁶.

Pour le moment, les réactions intersyndicales marquent l'isolement d'U&A 2^d degré dans le paysage syndical de l'éducation. Il y a donc une certaine forme d'urgence à inverser la vapeur et à remettre la FSU et ses SN en ordre de bataille contre les (vrais) problèmes posés par le projet de réforme du MEN.

⁶ Toutes ces réactions en forme de citations sont extraites d'une dépêche AEF infos du 8 novembre 2023.

IV– Agir syndicalement contre les points noirs

IV.1– La nature des épreuves de concours

La tendance observée depuis une dizaine d'années est d'accroître fortement la place des savoirs scolaires dans les concours⁷. Au fond, les candidat·es sont davantage interrogé·es sur les façons usuelles d'enseigner, plutôt que sur les connaissances universitaires sur l'enseignement, issues des didactiques et des sciences de l'éducation et de la formation. Iels sont aussi de plus en plus testé·es sur leur maîtrise des savoirs de l'école, plutôt que sur leur maîtrise des savoirs universitaires. Or les savoirs scolaires sont différents des savoirs universitaires, dont ils sont en partie issus⁸. Ce sont des savoirs transposés et recontextualisés, voire des créations faites pour l'école (comme la grammaire⁹), quoiqu'ils tirent leur légitimité de leur source, c'est-à-dire des savoirs universitaires. Il faut donc rester très vigilant·es, même si le MEN parle d'épreuves disciplinaires.

Si le lien entre savoirs universitaires et épreuves de concours reste distendu, on peut craindre que le contenu des maquettes de Licence en soit très fortement (et négativement sur le plan de la formation universitaire) impacté, et/ou que des « parcours » spécifiques et moins-disants sur le plan de la formation universitaire se fassent jour (ou que le modèle des PPPE se généralise) pour les étudiant·es se destinant aux métiers de l'enseignement. On peut également craindre que ne prospèrent des prépas, éventuellement privées, aux concours après l'année de L3, occasionnant une année d'études supplémentaire (et payante dans le cas des prépas privées) non reconnue en termes de diplomation¹⁰. Pour toutes ces raisons, la FSU et ses SN devront tenir un discours extrêmement ferme et clair sur les contenus des épreuves de concours, ce qui suppose un travail fédéral important afin de chuter sur une synthèse, la fédération n'ayant pas de mandat précis sur cette question alors que les SN en disent des choses sensiblement différentes.

D'autant que le Réseau des INSPÉ est déjà à l'offensive, et prône une « *dimension professionnelle* », avec une « *adéquation entre les contenus du concours et les attendus de la formation* » en Master. Même si le niveau demandé doit être adapté à des bac+3, le réseau souhaite ainsi que les épreuves exigent à la fois une « *maîtrise des savoirs à enseigner aux élèves* » et comment les enseigner. Le réseau prône donc que les concours vérifient la maîtrise des savoirs scolaires uniquement et celle des réponses normées et promues par l'institution pour les enseigner, non sans arrière-pensées puisqu'il cherche à être accrédité pour porter des Licences préparatoires aux métiers de l'enseignement.

Dans une tribune publiée dans *Le Monde* du 14 novembre 2023, le Collège des sociétés savantes académiques tire toutefois dans le sens opposé : « *l'année du concours, sa préparation capte inévitablement l'investissement des étudiantes et des étudiants. Son contenu doit donc être en cohérence avec les attendus de la formation pendant la période de préparation. Il est, par exemple, impossible de préparer un concours très académique tout en réfléchissant sereinement à ses pratiques en classe, comme en témoigne l'amère expérience de la dernière réforme.* »

IV.2– Enseignant·es en formation vs moyens d'enseignement

Dans le projet-cible ministériel, les lauréat·es des concours sont censé·es être en stage d'observation à 25 % en M1, puis de responsabilité à 50 % en M2. Voilà qui peut ressembler à une entrée pro-

⁷ On observe également, et c'est très inquiétant, la soustraction d'épreuves orales pour apprécier la maîtrise de savoirs disciplinaires et professionnels au profit d'une « épreuve » censée évaluer la « motivation » du·de la candidat·e, « sa connaissance de l'environnement et des enjeux du service public de l'éducation, sa capacité à incarner et verbaliser les valeurs de la République et se positionner en fonctionnaire ».

⁸ Y. Chevillard. *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : Éd. La Pensée sauvage, 1997.

⁹ A. Chervel, *La culture scolaire : une approche historique*, Paris, Belin, 1998.

¹⁰ Ces prépas existent toutefois déjà, avec un concours positionné en Master.

gressive dans le métier, dans le cadre d'une alternance intégrative (ce que revendiquent la FSU et ses SN). Mais cette formation sera-t-elle réellement progressive et réellement intégrative ?

Dans le document ministériel, les stagiaires sont comptabilisé·es comme « *moyens d'enseignement* », en M1 comme en M2. Or, pour observer puis s'exercer à la pratique en étant accompagné·e, il faut être affecté·e sur le service du·de la tuteur·rice, qui constitue le moyen d'enseignement. La vision ministérielle semble contradictoire avec ce principe et des garanties rapides sont à obtenir, afin que les stages d'observation et de pratique accompagnée ne servent pas d'aubaine à l'institution pour assurer des remplacements par exemple.

Quant au mi-temps en responsabilité durant l'année de M2, cette quotité est trop lourde : l'expérience récente l'a montré. Depuis 2007, le temps de service des stagiaires en école ou établissement n'a cessé d'augmenter. Qu'on en juge : à la rentrée 2007, Fillon l'a fait passer de la fourchette 4-6h à 8 h en responsabilité, pour les agrégé·es et certifié·es en collèges et lycées¹¹. Puis ce temps de service a explosé et atteint, à la rentrée 2010, un temps plein devant élèves, avec une journée de formation en plus par semaine. À la rentrée 2012, Peillon a accordé une petite décharge de service à certain·es enseignant·es et il a fallu attendre la rentrée 2014 pour que les stagiaires soient placé·es à mi-temps devant élèves, ce qui était tout de même deux fois plus lourd qu'avant 2007. La rentrée 2022 a vu le retour des stagiaires à plein temps.

Aujourd'hui, le terrain, c'est-à-dire l'expérience de la responsabilité d'une classe, est ainsi devenu une primauté qui grignote la partie universitaire de la formation, selon le principe que le terrain serait formateur en et par lui-même, amenant de fait les stagiaires en formation à être en même temps considéré·es comme de la main-d'œuvre. De cette ambiguïté, résulte le fait que les stagiaires ont le sentiment que la formation est déconnectée de leurs besoins immédiats, sentiment d'autant plus impérieux qu'ils disposent de moins de temps pour prendre du recul. Un véritable cercle vicieux donc, et une véritable aubaine aussi, puisque la nécessaire expérience du terrain justifie que l'institution se serve des étudiant·es et des stagiaires comme des personnels d'enseignement, ce qui permet des économies de moyens.

La place grandissante accordée au terrain vient en effet de l'idée que cette expérience serait par elle-même réellement « formatrice »¹² et que le « reste », la partie universitaire de la formation, un soutien, notamment réflexif, à la pratique, viendrait par surcroît. Une formation par « osmose »¹³, en somme. Or, comme tout métier, enseigner est un métier qui s'apprend, un apprentissage auquel la pratique de terrain est évidemment indispensable, mais, pas à n'importe quel prix, ni sans réflexion pour faire ni sans outillage pour réfléchir. Le métier d'enseignant·e ne s'apprend donc pas seulement par imprégnation ou imitation, du moins si l'on se donne comme objectif de former des enseignant·es concepteur·rices, capables de faire réussir toutes et tous les élèves qui leur sont confié·es. Si c'est bien cet objectif qui est visé, alors une formation universitaire de haut niveau est nécessaire, qui doit anticiper, soutenir, enrichir et permettre d'analyser cette pratique du terrain, nécessairement très progressive et pensée dans le cadre d'une alternance intégrative.

L'entrée dans le métier par « le faire » en parallèle de ses études ne fait pas une formation en alternance intégrative, mais une formation « sur le tas », les élèves en l'occurrence. Une formation en alternance intégrative devrait plutôt intégrer l'une dans l'autre chacune des deux dimensions de la formation, pratique et théorique, ce qui suppose des moyens que les INSPÉ n'ont pas.

¹¹ <https://www.education.gouv.fr/bo/2007/9/MENB0700441C.htm>

¹² Ce que sans aucun doute cette expérience est, au sens où elle donne « forme » selon des perspectives à réfléchir, à penser et à maîtriser. L'enjeu est considérable : c'est celui de la dé- et de la ré-formation et par suite de la « bonne forme », ou d'une forme « bonne ». Sur cette question, voir M. Fabre, *Penser la formation*, Paris, Fabert, 2015.

¹³ P. Bourdieu et J.-C. Passeron, *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*, Paris, Ed. de Minuit, 1964.

IV.3– La formation : statut des formé·es, contenus, rémunération

Il faut par ailleurs s'entendre sur les termes utilisés : la FSU et ses SN ne mettent pas derrière la professionnalisation les mêmes contenus que le MEN, qui la voit comme une adaptation à l'emploi, une conformation. Mais à l'interne de la fédération, tout le monde ne met pas non plus la même chose derrière cette professionnalisation. Dans le modèle de formation défendu par U&A 2^d degré, la formation est principalement disciplinaire (elle porte sur les savoirs universitaires) et peut donc avoir lieu en grande partie avant le concours qui viendrait la couronner en quelque sorte. La formation professionnelle se limite dans cette vision à une forme d'adaptation à l'emploi, mâtinée de soupçon de didactique des disciplines. Pour U&A 2^d degré donc, pas besoin de deux années de formation professionnelle. Celle-ci est perçue comme une chose différente de la formation disciplinaire, qui doit lui succéder, non comme un élément à part entière de cette formation disciplinaire (et réciproquement). Cette conception explique également pourquoi U&A 2^d degré s'oppose à un concours en Licence : ainsi positionné, il viendrait interrompre la formation disciplinaire et la tronquerait. Pour l'ÉÉ, mais aussi pour le SNUIPP, la formation disciplinaire (ou pluridisciplinaire) est partie prenante de la formation professionnelle (et réciproquement).

Une des batailles essentielles de la période va être celle des contenus de formation, car c'est dans leur définition que va s'incarner la définition de ce que sont les métiers de l'enseignement. Le ministère a multiplié les mesures visant l'assujettissement des pratiques enseignantes, et veut, dans le cadre de la réforme, augmenter la part de contrôle de la hiérarchie en diminuant l'expertise enseignante, dans une logique de prolétarisation. Il est essentiel d'opposer à cet objectif l'idée qu'enseigner est un métier de conception de situations d'apprentissage, ce qui implique une maîtrise de l'ensemble des savoirs à enseigner et pour enseigner. Le recensement de ces savoirs, leur mise en cohérence dans un projet solide de formation initiale et continue, l'initiation de démarches unitaires pour défendre des contenus de formation ambitieux est plus que jamais une nécessité.

Concernant le projet-cible ministériel, il nous semble par ailleurs que l'une des priorités est d'obtenir l'assurance que ce sera bien le niveau de qualification obtenu à la sortie de la formation, donc le Master, qui servira de point de référence, et non le niveau de recrutement. L'exemple de certaines écoles de la Fonction publique (comme l'École nationale de la Magistrature) montre que l'État recrute déjà à bac +3 des élèves fonctionnaires dont la formation est reconnue comme un Master et dont la rémunération est calculée selon le corps de titularisation et non pas selon le niveau de recrutement.

Deux années de formation sous statut d'élèves-fonctionnaires en Master sont une nécessité pour garantir le caractère universitaire de la formation et son haut niveau. Une telle formation est une nécessité pour la démocratisation scolaire : pour l'ÉÉ l'enjeu est bien de former mieux et plus d'enseignantes capables de réduire drastiquement les inégalités scolaires. C'est également une nécessité sur le plan de la rémunération et de l'unité de la formation, à laquelle U&A 2^d degré oppose l'unité du 2^d degré. La revalorisation de nos métiers est elle-même une nécessité pour résoudre la crise du recrutement.

Mais cette revalorisation passera-t-elle, comme le pense U&A 2^d degré, par la concrétisation du mandat de l'agrégation revalorisée pour toutes et tous ? L'ÉÉ est attachée au corps unique, de la maternelle à l'université. Nous ne sentons pas déconsidéré·es quand les conditions de recrutement et la grille de rémunération des professeur·es des écoles sont alignées sur celles des enseignant·es du 2^d degré ni si le niveau d'entrée dans la formation est « abaissé » à la Licence. Nous ne voyons pas non plus de difficultés à revendiquer la suppression – éventuellement progressive – de l'agrégation actuelle, au profit d'un recrutement à la Licence suivi de deux années de formation rémunérées donnant lieu à l'attribution d'un Master et une agrégation revalorisée pour toutes et tous les enseignant·es, quel que soit leur degré d'enseignement. Mais cela ne sera pas sans rapport de force : la reconnaissance d'un niveau de qualification au Master, ou un concours après le Master, n'y suffiront pas. L'histoire récente l'a prouvé.

IV.4– Démocratiser l’institution « INSPÉ »

On l’a dit, les INSPÉ sont réputées être des composantes universitaires mais ne le sont que de manière partielle puisque depuis la Peillon de 2013, les représentant·es élu·es des personnels sont par principe minoritaires dans les instances de décision et que c’est donc l’employeur (le MEN via les rectorats) qui a « la main » sur toutes les dimensions de la formation ou presque. La FSU et ses SN ne peuvent se contenter de l’assurance que les deux années de formation auront bien lieu en INSPÉ où il ne reste pas grand-chose à faire pour qu’ils deviennent les « écoles normales du XXI^e siècle ». C’est pour une re-démocratisation des INSPÉ (au sens d’une amélioration radicale de la démocratie dans les INSPÉ) que la FSU et ses SN doivent se battre et ce combat est fédéral par excellence.

Conclusion

La transformation de la formation des enseignant·es depuis 2009 est profondément nouée à celles de l’Enseignement supérieur et de la Recherche ainsi qu’aux involutions du mode de production capitaliste, dont un célèbre barbu a pu dire, que sa question centrale est celle de l’économie du temps, au sens d’une épargne, laquelle peut s’entendre selon des perspectives diamétralement opposées¹⁴. Si on y prête attention en effet, un fil rouge, ou conducteur c’est selon, relie beaucoup des « réformes » dans le champ de l’éducation et de la formation qui est d’économiser du temps, non pour le libérer mais pour le capter encore plus, pour l’épargner (financièrement parlant). Qu’on en juge avec la réduction des volumes horaires de formation du second degré au supérieur, qui ne cessent de décroître, au profit – c’est le terme idoine dans le cadre de la formation des enseignant·es – d’une sanctification du « terrain », omnipotent, omniscient, « omni-tout » finalement (et obnubilant qui plus est).

Le « terrain » justement, dont on pourrait se dire qu’il est fortement teinté de la devise réactionnaire de M. Barrès, à savoir qu’il ne ment(irai)t pas, est devenu l’*alpha* et l’*omega* de la formation, et pas seulement des enseignant·es (mais aussi dans la voie professionnelle du seconde degré par exemple...). Sans nullement dénier ni l’importance ni le caractère décisif du terrain pour la formation – la question essentielle étant de savoir *ce qu’on en fait et comment on le travaille en formation*, ce qui veut dire ne pas le pourvoir d’un caractère autarcique, auto-formateur – il faut remarquer combien les réformes successives de la formation sont guidées par cette économie du temps, encore une fois au sens d’une épargne. Au fond, et quoique s’en défende le MEN, l’idée est que chaque classe dispose d’un·e adulte, si possible enseignant·e, et peu important qu’il soit en formation. Autrement dit, il s’agit d’abord de former une force de travail, si possible docile, ceci expliquant sans doute pourquoi le statut d’alternant, de fait des remplaçant·es et que les effectifs de stagiaires en responsabilité avant titularisation, ne sont jamais sortis des plafonds d’emploi...

Ceci explique aussi la réduction démocratique continue à laquelle nous assistons aujourd’hui et dans toutes les sphères de la société. Pour ce qui concerne les champs de l’éducation et de la formation – et ce ne sont assurément pas les seuls concernés – elle est celle d’une confiscation par une caste techno-bureaucratique et managériale, du pouvoir d’agir des agent·es, d’une réduction de leur professionnalité. Cela explique aussi la réduction généralisée du temps disponible, pour que les professionnels puissent collectivement discuter de leur activité – en ce qui concerne les INSPÉ, pour que les formateur·ices des équipes pluricatégorielles puissent se rencontrer et discuter de la formation –, et puisque, nous le savons, le temps c’est de l’argent, et peut-être même le nouvel argent...

Vincent Charbonnier, Mary David, Marie Haye,
Adrien Martinez, Justine Pibouleau, Laurence Pontzeele.

¹⁴ Pour le dire vite et de manière schématique : soit comme temps libre, c’est-à-dire libéré des nécessités de la production, soit, au contraire, comme temps disponible pour accroître la production et donc l’exploitation de la force de travail ainsi « libérée », par la mécanisation – plutôt la « numérisation » aujourd’hui – de l’activité, celle du travail en particulier. Pour la référence au barbu : K. Marx, *Manuscrits de 1857-1858* (« *Grundrisse* »), Paris, Éd. Sociales, 1980, t. 2, p. 199-200)