L'enseignement

MICHEL
MERLIN

2. Portée de la réforme de la formation des maîtres dans les écoles normales

La réforme de la formation des instituteurs est l'une des dispositions fondamentales prises par Beullac depuis son arrivée au ministère de l'Éducation.* Cette réforme préfigure un certain nombre de mesures qui risquent de modifier la formation des enseignants de collège, et celle des enseignants du secondaire. Cette réforme indique très concrètement comment le ministère souhaite « profiler » les enseignants pour les années qui viennent, dans un souci de « *mettre en harmonie la volonté politique... les mentalités et les comportements des maîtres* », selon les termes d'une directive récente à l'Institut national de la documentation pédagogique.

La question de la formation des enseignants n'est pas seulement un problème syndical concernant les « formés », les « formateurs », ou même l'ensemble des enseignants. Il n'échappe à personne que le problème de la formation des maîtres est un problème politique d'importance nationale. De la formation des instituteurs dépend pour beaucoup la fonction politique de l'institution éducative; historiquement, il en a bien été ainsi: les instituteurs ont été en France les meilleurs militants de base de la construction de la Troisième République. Le terme même d'instituteur s'est progressivement substitué à celui de maître d'école, tant cette fonction politique de fondateur des institutions semblait bien correspondre à l'activité de ces enseignants. Cette dimension politique est aujourd'hui clairement affirmée par le ministère: il s'agit de réduire l'écart entre le « pays électoral » et le « pays enseignant ». L'engagement traditionnel à gauche de la majorité des enseignants fausse, pour le ministère, le fonctionnement de la machine éducative, qui devrait être à l'image du « pays réel », du

« pays profond », et reflète mieux l'ensemble de la diversité politique tout en acceptant le fonctionnement de la concurrence entre des structures rivales, entre individus rivaux. Un des aspects essentiels de la réforme de la formation des maîtres est l'introduction dans la philosophie de la formation, et dans les procédures mises en place, d'un élément essentiel de la pensée libérale giscardienne : « Que le meilleur gagne, que le plus souple s'adapte !... »

Les réactions des partis de gauche, et des directions syndicales enseignantes qui leur sont liées, illustrent parfaitement une certaine conception du « consensus social » implicite. Ce sont, finalement, les réactions catégorielles qui l'ont emporté, et la réforme de la formation a été caractérisée comme une « victoire syndicale » par le syndicat des instituteurs. Le PCF lui-même, dans *l'Humanité*, a salué la réforme comme une victoire, même si un grand nombre de ses militants enseignants émettent de sérieuses réserves. De la réforme, les directions syndicales ont fait une analyse privilégiant l'allongement de la formation, portée à trois années, et la liaison accrue avec l'Université. Le pouvoir, comme on le verra, s'est chargé de rendre ces dispositions vides de sens, en accentuant au contraire tous les aspects qui donnent à la réforme son caractère conformiste et réactionnaire.

Ces enjeux considérables font des établissements de formation d'enseignants des lieux essentiels pour l'intervention syndicale et politique : si les plans du pouvoir sont clairs, leur application ne peut se faire qu'en fonction des rapports de forces locaux et nationaux : tout n'est pas encore joué avec l'apparition de textes réglementaires : en attendant des luttes frontales contre la réforme, les utilisateurs des écoles normales, les instituteurs en formation, les professeurs formateurs luttent contre l'application des textes, et, ce faisant, contribuent à reconstruire un rapport de forces, singulièrement dégradé depuis les années précédentes.

Le contexte de la réforme

On ne peut sérieusement approcher le problème de la formation des instituteurs et de sa réforme que si on examine la situation des années précédentes. L'institution des écoles normales a très longtemps fonctionné sur des textes datant des années 1880... la Troisième République s'est bien gardée de toucher quoi que ce soit à une institution qui avait si largement contribué à son affermissement. La suppression des écoles normales par Pétain, qui y voyait, comme toute la droite réactionnaire depuis leur création, des foyers d'agitation, à interdit à la Quatrième République d'apporter des modifications substantielles à leur fonctionnement, « la gauche » s'identifiait avec l'institution; les écoles normales réouvertes devaient à nouveau remplir leur fonction de pépinières d'enseignants rationalistes et démocrates.

La politique complètement malthusienne de recrutement des enseignants dans les années cinquante a introduit un premier facteur de crise : le recrutement

massif de personnel auxiliaire sans formation initiale a fait que l'école normale a perdu de fait assez largement, le rôle de pôle intellectuel et culturel qu'elle pouvait avoir, en particulier dans les départements ruraux.

L'exode rural avait d'ailleurs déjà modifié la fonction d'un grand nombre d'écoles normales, qui ne recrutaient plus que des promotions squelettiques dans des zones de plus en plus délaissées.

L'allongement de la formation à deux ans après le baccalauréat, et la suppression des classes préparatoires au bac ont eu des conséquences très importantes sur le recrutement des instituteurs.

Dans l'immédiat après-68, ce recrutement était encore sociologiquement comparable à celui des années héroïques : les jeunes d'origine ouvrière ou paysanne constituaient la grande majorité des promotions. C'est à peine si se glissaient ici où là des enfants de fonctionnaires. Le recrutement restait essentiellement un recrutement que l'on a dit de « promotion sociale ». L'école normale dispensait une formation que ces jeunes n'auraient pu trouver nulle part ailleurs, certainement pas à la très bourgeoise université.

L'école normale était très souvent le seul lieu qui pouvait permettre de « vivre et travailler au pays ». Une certaine tradition historique s'est plu à montrer comment, en « se frottant de culture », l'instituteur devenait traître à sa classe d'origine et revenait au village pour combattre les « valeurs populaires ». Ce processus de pompage par l'école normale de « l'élite populaire » a certainement fonctionné. Il est certain que la bourgeoisie, en particulier la bourgeoisie de fonction, s'est largement reproduite à partir de cet « écrémage » des villages par les écoles normales. Mais il est certain aussi qu'un grand nombre d'instituteurs d'origine populaire sont restés fidèles à leurs origines de classe, avec le souci permanent de continuer à se définir comme des travailleurs et à œuvrer pour la formation des enfants des travailleurs. Ce sont ces instituteurs qui ont créé le syndicalisme enseignant, qui ont réussi à construire dans le milieu une opposition réelle à la tuerie impérialiste de 14-18...

Ce recrutement classique, à grande majorité d'enfants de travailleurs, s'est fondamentalement modifié dans les années 70 à 78, pour une série de raisons, dont les plus fondamentales sont le chômage des jeunes, la crise des valeurs concernant l'École, et ce qu'on appelle la « dégradation de la fonction enseignante ».

On trouve maintenant dans les écoles normales une majorité de jeunes qui abordent la profession d'instituteur après avoir tenté d'autres études ou un autre métier. On y trouve beaucoup d'anciens étudiants frappés par la sélection universitaire. On y trouve beaucoup de jeunes qui ont cru pouvoir échapper pendant quelques années à la loi du travail en trouvant à gauche et à droite un « job » ou un autre, avant de s'apercevoir que la garantie de l'emploi et le salaire fixe constituent des valeurs qui ne sont pas forcément synonymes d'embourgeoisement. On y trouve une majorité de jeunes dont les parents exercent des professions « socialement mieux considérées » que celle d'instituteur. C'est ce que certains observateurs ont baptisé le « recrutement de déchéance » pour

l'opposer à l'ancien recrutement de « promotion ». Rien d'étonnant à ce que, dans ces conditions, l'école normale soit devenue un lieu vide, un lieu de désespérance et d'ennui.

Cette désespérance a pris dans la dernière décennie des formes très variées. Dans certaines écoles normales qui restaient fort classiques, le port de la blouse demeurait obligatoire. L'internat restait la règle. Le bistrot du coin était, au moins pour les garçons, le seul lieu un peu vivant. L'alcoolisme et même la drogue devenaient des phénomènes qui n'étaient pas seulement anecdotiques.

La création des grandes écoles normales de la banlieue parisienne dans les années 1973 à 1978 (Livry-Gargan, Bonneuil, Cergy-Pontoise, Etiolles...) rompait avec le modèle classique en supprimant l'internat, en inaugurant un style qui se rapprochait un peu de celui de l'université, mais sans pouvoir pour autant modifier les causes sociales, politiques et idéologiques du désespoir normalien. « Puisqu'il faut travailler, pourquoi pas ça plutôt qu'autre chose ? » devenait le leit-motiv de tous les jeunes en formation.

La marquetterie de la formation elle-même contribuait à la confusion. Des professeurs très « classiques » continuaient à dispenser un enseignement très normatif : ainsi des professeurs de français ont pu faire une carrière complète en enseignant à... tracer au tableau des lignes de lettres. Au cours d'après, dans la classe d'à côté, de jeunes « psycho-pédagogues », anciens étudiants de philo en 68, tentaient de faire percevoir ce que peut être la pédagogie institutionnelle, s'interrogeaient sur les rapports entre la psychanalyse et l'éducation, ou s'initiaient à la dynamique de groupe.

Le mélange détonant de ces influences contradictoires, de ces conceptions radicalement opposées de la formation, aboutissait parfois à des conflits positifs et enrichissants, mais plus souvent à un renforcement de l'inappétence intellectuelle et de la passivité politique et syndicale.

La conclusion souvent tirée était que l'école normale ne servait à rien, que c'était simplement un moment à passer avant de rentrer dans la carrière vide d'un fonctionnariat bien réglé par la hiérarchie des inspecteurs, autrement plus efficaces pratiquement que les enseignants rêveurs pour beaucoup des écoles normales.

De 70 à 78, les seuls moments vécus comme positifs à l'école normale ont été les moments de lutte. 68 n'avait pas directement marqué le mouvement normalien. L'influence du mouvement étudiant a été relativement faible sur un milieu qui s'identifiait encore largement à l'institution : le mouvement politique qui tenait alors le haut du pavé dans les écoles normales était l'OCI qui proposait, certes des formes radicales de lutte, mais sur une plate-forme qui se posait en défense acritique de l'institution. Le milieu normalien était encore largement syndiqué (la syndicalisation est aujourd'hui inférieure à 10 %) et réagissait encore assez largement par rapport aux problèmes « des jeunes » d'une manière générale.

La modification du recrutement et le nouvel état d'esprit régnant dans les écoles normales à partir des années soixante-dix ont fourni la matière à de

longues luttes essentiellement axées sur le refus de la sélection, et sur la qualité des postes à la sortie qui ont souvent débouché sur un mouvement assez puissant pour se donner des coordinations nationales, démocratiquement constituées à partir d'assemblées générales. (Ces années virent la progression importante de la tendance École émancipée, et la construction de la LCR dans les écoles normales.)

Ces luttes importantes ne sont parvenues, en général, qu'à obtenir des succès locaux, qui furent souvent d'ailleurs considérables, dans la lutte contre la sélection. Dès que la lutte atteignait un niveau national, comme ce fut le cas en particulier en 1978, le syndicat des instituteurs se réveillait, et allait au ministère négocier la chose sur une plate-forme radicalement différente des normaliens en lutte. La « récupération » ainsi opérée de la grande lutte de 1978 a conduit à une méfiance considérable et durable des normaliens envers les mouvements nationaux, moins facilement contrôlables par la base, facilement manipulables par les directions syndicales. *Small is beautiful*, même en matière de mouvement : c'est l'idée que transmirent beaucoup d'acteurs déçus de la mobilisation de 1978.

Ces mouvements avaient en général une grande faiblesse : celle de ne se poser qu'en mouvements spécifiquement normaliens sans chercher à passer des alliances, sans chercher trop non plus à s'insérer, ne serait-ce que de manière conflictuelle, dans la réalité syndicale en dépit de ce que cherchèrent la plupart des militants de « l'École émancipée ». Les mouvements étaient souvent à la recherche de la pureté de la plate-forme, plutôt qu'à la recherche de la manière d'en faire aboutir quelques points principaux...

La direction du SNI a longtemps fait preuve d'une cécité absolue en ce qui concernait les écoles normales. Tantôt elle vivait sur une image de l'école normale qui datait d'avant-guerre, tantôt elle incriminait les professeurs, en particulier ceux influencés par le PCF et par l'extrême gauche, en les accusant de détruire l'institution. La direction du SNI n'a mesuré qu'assez tardivement ce qu'était en réalité le « pourrissement » intérieur de l'institution, et le développement de mouvements importants remettant sa ligne en cause.

Les dirigeants UID ont longtemps assimilé la crise des écoles normales à une démanaison passagère : les jeunes, à la sortie de l'école normale, se syndiquaient comme avant et rentraient sans trop de peine dans le moule. Leur gourme gauchiste jetée, ils devenaient raisonnablement réformistes.

A partir de 1974-75, le phénomène prit des proportions plus « inquiétantes » : pour les directions : le développement des tendances d'opposition à partir des écoles normales devenait plus durable. Le SGEN lui-même se développait dans ces bastions, dans ces berceaux de la FEN ! Les dirigeants du SNI et de la FEN ouvrirent les yeux sur des évolutions : ils en conçurent une amertume et une haine de ce qu'en privé ils appelaient le « merdier des écoles normales ». Cette haine et cette amertume expliquent largement leur attitude aujourd'hui positive par rapport à la réforme Beullac.

Les militants du PCF et de la tendance Unité et Action avaient certes une perception beaucoup plus fine de la réalité normalienne, pour la bonne raison

qu'ils étaient présents dans les écoles normales, surtout comme enseignants. Ils tentaient de capter la radicalisation normalienne sans s'aventurer trop sur la question de la sélection. Leur présence dans la majorité du syndicat FEN des professeurs d'écoles normales les ligotait dans une politique corporatiste qui les opposait assez souvent aux mouvements des normaliens qui se développent sur les questions d'évaluation et de contrôle. Ils tentaient en permanence d'établir le pont entre les revendications normaliennes et les propositions de leur courant politique en matière de formation des maîtres : la monovalence ou la bivalence de l'instituteur (l'instituteur n'enseignant qu'une ou deux matières au sein d'une équipe pédagogique), la formation en cinq ans à l'université.

Ces plans de formation ne trouvaient pas un écho considérable auprès des normaliens, qui répondaient généralement « Donnez-nous la garantie de l'emploi d'abord, nous discuterons modalités de formation ensuite. »

Pendant toutes ces années, la réponse donnée par ce courant politique à la crise des écoles normales, a été : « Une formation de haut niveau dans le cadre universitaire ». Mais qu'est-ce qu'une formation de haut niveau en pédagogie ? Est-ce une formation universitaire poussée en français, en mathématiques, en histoire, etc. ? Est-ce une formation semblable à celle des enseignants du secondaire ? Est-ce au contraire une formation générale plus approfondie en pédagogie et en psychologie ? Est-ce une formation à la relation, aux pratiques de groupe ?

L'incantation sur le niveau universitaire voilait ces problèmes, U et A ne parvenait pas non plus à convaincre du caractère positif de la multiplicité des enseignants au contact de jeunes enfants. Le PCF et U et A développaient une conception scientiste du savoir qui ne permettait généralement pas de répondre aux préoccupations beaucoup plus radicales des « formés » : « Pourquoi enseigner ? A quoi bon ? » Les réponses proposées par ce courant, à l'exception de celles qu'esquissait le GFEN (groupe français d'éducation nouvelle), groupe pédagogique animé aujourd'hui par des oppositionnels du PCF, passaient aussi à côté de la crise.

Les grandes lignes de la réforme

L'administration ne s'est que peu souciee des projets syndicaux dans la détermination des objectifs de la réforme. Ou plutôt, elle ne s'est servie des propositions avancées par les uns ou les autres que pour la faire accepter. L'ambition du ministère était d'harmoniser la formation avec la réforme du système éducatif (réforme Haby) de 1975, en mettant en place des procédures susceptibles de former des enseignants travaillant dans l'esprit de cette réforme.

Le ministère en a profité pour chercher à harmoniser la formation en France avec la plupart des cycles de formation européens qui se font en trois ans.

Pour mettre en place la réforme, il lui fallait installer un cadre national contraignant mettant fin à plusieurs années de « laxisme ». A cette fin le

ministère a choisi d'introduire les inspecteurs dans la formation initiale, et de leur confier de fait la surveillance et le contrôle du processus.

Pour rendre tout cela cohérent, il fallait une idéologie de la formation : le ministère l'a trouvée dans ce que l'on appelle la « pédagogie par objectifs ».

La pédagogie par objectifs part d'une constatation banale : tout apprentissage est à la fois un apprentissage de compétences et de connaissances, de « savoir-faire » et de « savoirs ». Plutôt que de travailler à partir d'un programme, comme la pédagogie traditionnelle, la pédagogie par objectifs part d'une liste de « savoirs » et de « savoir-faire » à faire acquérir aux enfants. Les nouvelles instructions relatives à la maternelle, au cours préparatoire et au cours élémentaire sont construites sur ce modèle.

L'idée en elle-même n'est pas fautive, « savoir dessiner une carte » est au moins aussi important que « savoir reproduire la carte de France ». Ce qui devient aberrant, et prend un sens politique réactionnaire, c'est la mécanisation du processus : à l'intérieur des objectifs généraux, on détermine des objectifs secondaires, et des objectifs de plus en plus affinés. Chaque séquence pédagogique devient l'objet d'une « grille d'objectifs ». On aboutit ainsi à une véritable taylorisation de l'acte pédagogique. La volonté de la pédagogie par objectifs ainsi imposée est d'aboutir à une forme de robotisation de l'apprentissage comme la taylorisation a été une planification rationnelle de l'acte de production.

Cette taylorisation est assortie d'un contrôle permanent : en permanence l'enfant est soumis à un regard : est-il capable, ou non capable de ? Remplit-il l'objectif ?

Le fin du fin de cette démarche réside dans les consignes d'un certain nombre d'inspecteurs de « pointe » : il faut individualiser les objectifs. Chaque enfant serait ainsi soumis à une évaluation personnelle et permanente.

Ces pratiques pédagogiques sont en contradiction absolue avec des pratiques qui font intervenir les relations dans le groupe, avec l'utilisation du groupe comme incitateur, comme critique et régulateur du fonctionnement de la classe.

L'incidence sociale de l'individualisation forcée de la pédagogie par objectifs est claire : elle aboutit à un tri des enfants en fonction des capacités acquises dans le milieu social d'origine. L'apparence libérale de l'individualisation n'est que le masque d'une ségrégation sociale. C'est la philosophie des aptitudes individuelles : pour Beullac, il faut que Pierre aille vite si Pierre est capable d'aller vite, Paul lentement si telle est sa « nature » : ce n'est pas le problème de l'école si Pierre devient ingénieur et Paul manœuvre.

La formation à l'école normale est calquée sur ce système : l'élève-Maître est en permanence soumis à cette évaluation : est-il capable ou non capable ? Remplit-il les objectifs précis qui découlent de l'objectif général de savoir enseigner les maths au cours moyen ? Cette conception de la formation voudrait pouvoir déterminer des critères objectifs d'incompétence. Mais en fait, derrière tout ce vocabulaire techniciste, c'est toujours l'autorité qui évalue, autorité qui a d'autant plus de pouvoir que ce pouvoir paraît conforté par une science.

Toute pratique de formation d'enseignant est une pratique reproduite dans l'exercice du métier : c'est pourquoi il est si important pour le ministère que la formation à l'école normale soit elle-même taylorisée. Cette formation nouvelle est découpée en une succession « d'unités de formation » de soixante heures chacune, comprenant deux évaluations : une évaluation de connaissances et une évaluation de compétences. Chacune de ces Unités de formation (UF) est définie par une fiche ministérielle qui décrit une série d'objectifs.

C'en est largement fini de la liberté pédagogique des formateurs; s'ils prennent des libertés avec les objectifs de la fiche ministérielle, ils courent le risque de voir invalider par le jury terminal de fin de première année les travaux qu'ils auront, eux, jugés positifs. Ils font ainsi courir de gros risques aux normaliens.

C'en est fini du droit au congé-maladie, aussi bien pour les formés que pour les formateurs : il faut que l'UF fasse soixante heures ! C'en est fini des grèves : il faut rattrapper les heures pour que l'UF soit complète !

La taylorisation comporte un accroissement des rythmes : les normaliens se sont vu infliger trente heures de cours plus dix heures de travaux personnels. Dans ces conditions, ce sont les formes de travail les plus classiques et le bachotage qui l'emportent, à l'inverse de ce que devrait être une préparation au métier d'enseignant par une pratique active d'appropriation du savoir, et de formation aux relations dans un groupe d'enfants.

La taylorisation de la formation par le système des UF ainsi mis en place détruit toute pratique centrée sur le groupe à l'école normale. La réforme de la formation commence par détruire les équipes de professeurs qui s'étaient souvent constituées de manière interdisciplinaire.

Elle détruit aussi largement pour les normaliens la possibilité de travailler en groupe, puisque toutes les évaluations sont individuelles. Il n'y a plus de place pour des pratiques qui pourraient préfigurer celles du travail en équipe dans les groupes scolaires : tout est fait pour ancrer le normalien dans l'idée traditionnelle « qu'on se débrouille tout seul ». Il va bientôt y avoir presque cent ans que tous ceux qui ont réfléchi un peu sérieusement sur la pédagogie condamnent cet isolement de l'enseignant dans sa classe, et préconisent le maximum d'échanges avec d'autres enseignants, comme avec des groupes extérieurs qui servent de référent à la pratique individuelle dans la classe; la réforme n'en tient bien entendu aucun compte, en développant strictement l'idéologie de la capacité individuelle.

Il y a plus de cinquante ans que tous ceux qui ont réfléchi un peu sérieusement sur une pédagogie d'adolescents ou d'adultes savent qu'il ne peut y avoir action pédagogique réelle que s'il y a négociation des objectifs, des procédures de formation, entre formateurs et formés. La réforme, au contraire, impose. La manière dont la formation se passe à l'école normale pourrait être un sujet de réflexion permettant une extension dans les classes maternelles et primaires : les professeurs d'école normale qui souhaitent voir pratiquer dans les classes des méthodes réellement actives en sont réduits à faire des cours

dogmatiques sur la participation réelle des enfants, devant un public beaucoup plus préoccupé par les procédures d'évaluation et de validation que par les contenus eux-mêmes !

Cette description, même rapide, permet, je l'espère, de saisir pourquoi la réforme n'est pas seulement politiquement réactionnaire : elle est également totalement rétrograde d'un point de vue pédagogique.

Les dispositions institutionnelles prises par la réforme pour contrôler la formation enferment formateurs et formés dans un cycle de défiances et d'affrontements. La défiance, d'ailleurs, est instituée à tous les niveaux, à la fois contre les enseignants et contre les instituteurs en formation.

L'élément essentiel de ce dispositif est le jury de fin de première année. Présidé en personne par l'inspecteur d'académie, ce jury est composé, dans une très large mesure, de personnels extérieurs à l'établissement. Le jury a compétence pour apprécier de la capacité à enseigner, au vu des différents travaux présentés par les élèves-maîtres. Il peut décider négativement, même si l'ensemble des professeurs formateurs a décidé positivement. Tout puissant, il peut invalider des unités de formation reconnues validables par les professeurs.

Le recrutement des professeurs a également été modifié : pour enseigner dans une école normale, il faut maintenant passer par un entretien avec l'inspecteur d'académie.

Les contrôles sont multipliés tout au long du parcours des unités de formation. Les élèves-maîtres sont astreints, tout au long de leur formation, à une série d'entretiens individuels avec leurs « tuteurs », inspecteurs et professeurs d'école normale. Ces « entretiens » sont bien souvent dirigés dans le sens de véritables interrogatoires par le « tuteur » inspecteur.

Les écoles normales seront soumises bientôt à un contrôle académique institué par un « conseil de perfectionnement », présidé par le recteur, et composé de personnalités diverses, extérieures au processus de formation.

Beullac a profité de la réforme pour faire passer dans la pratique l'idée, qui lui tient à cœur, d'une formation des enseignants par le « monde industriel » : à la fin de la seconde année, un stage en entreprise est organisé, durant un mois, sur le temps de vacances. Dans le même esprit, l'unité de formation baptisée « environnement » prévoit une information non critique sur le fonctionnement de l'entreprise dans la société actuelle.

Les contacts avec l'université sont aujourd'hui encore trop embryonnaires pour que l'on puisse dire comment ils fonctionneront. Le ministre des Universités, Alice Saunier Seïté, se refuse à payer ces interventions dans les EN, qui seront prises en charge donc par le ministère de l'Éducation. Il est facile de prévoir cependant que la pénurie de moyens, le refus de créer des postes supplémentaires, vont réduire à peu de chose l'intervention de l'Université dans les écoles normales, au moins les premières années : les textes font obligation à l'Université d'assurer au moins un tiers des unités de formation dont elle a la charge avec un personnel titulaire : il y a gros à parier que cela sera concrètement impossible, et que l'Université va « sous-traiter » une bonne partie de ces formations.

En approuvant la réforme, les directions de la FEN et du SNI ont lâché la proie pour l'ombre. Elles ont analysé la réforme d'un point de vue strictement institutionnel, en se basant uniquement sur l'extension à trois ans et la liaison avec l'Université. Elles ont refusé d'analyser la réforme du point de vue de ceux qui y étaient directement soumis, les jeunes instituteurs en formation. La direction du SNI va en payer les conséquences par une désyndicalisation encore croissante des jeunes : comment adhérer à une organisation syndicale dont la direction est partie prenante de ce plan de formation qui permet une sélection importante ?

Le direction du SNI avait misé sur la « revalorisation » des instituteurs, qu'elle pensait possible à partir de ces négociations sur la nouvelle formation. La position du ministère a été intransigeante : ne seront éventuellement « revalorisés » que les instituteurs ayant suivis la nouvelle formation et titulaires du DEUG. Le danger est très grand de voir la profession ainsi coupée en deux : une mince tranche — les dernières promotions — revalorisée, et tous les autres payés comme des instituteurs de seconde zone.

Dans ce cas, ce seraient les instituteurs en poste, titulaires depuis de nombreuses années, qui risqueraient de quitter assez massivement ce syndicat qui ne réussit qu'à multiplier le nombre des catégories, et à aboutir en fin de course à la diminution de leur pouvoir d'achat par rapport à celui des jeunes !

Pour l'instant, le pouvoir a mis tout le monde provisoirement d'accord, en déclarant qu'il ne revaloriserait personne. Ce que la direction du SNI a accepté — l'aspect autoritaire, réactionnaire et revanchard de la réforme — devient alors l'aspect essentiel, à partir du moment où ce qui devait l'emporter sur ces aspects, dans l'esprit des responsables syndicaux — la revalorisation financière — est repoussé aux calendes grecques.

Les dirigeants Unité et Action, minoritaires dans le SNI, mais largement majoritaires dans le syndicat des professeurs d'écoles normales, sont bien embrouillés dans leurs déclarations contradictoires : ils affirment à la fois que la réforme a des aspects positifs — l'extension à trois ans et la liaison à l'Université — et des aspects autoritaires négatifs. Ils sont absolument incapables de dire si les aspects positifs ou si les aspects négatifs l'emportent : s'il faut lutter pour une meilleure application de la réforme, ou s'il faut la combattre !

La réflexion, la syndicalisation et les luttes

Il serait illusoire et dangereux de ne pas comprendre que la réforme a changé beaucoup de choses dans les écoles normales. C'est à partir de leur vécu que tous les travailleurs élaborent leurs revendications et leurs moyens de luttes, qui prendront aussi d'autres formes.

La caractérisation de la réforme comme essentiellement réactionnaire, sur le plan pédagogique comme sur le plan politique, est la première condition pour déterminer des axes de lutte cohérents. Cela implique une lutte contre les

explications emberlificotées des deux principales tendances de la FEN, comme contre la direction du SGEN-CFDT, qui n'est pas non plus bien claire sur cette question : n'a-t-elle pas été jusqu'à laisser imprimer dans *Syndicalisme universitaire* que la réforme reprenait en compte un certain nombre de revendications du mouvement normalien des années précédentes en particulier l'individualisation de la formation ?

Il est nécessaire aussi d'avoir une réflexion conséquente sur ce que pouvait être l'ancienne formation, et le fonctionnement des écoles normales avant la réforme. Sur ce chemin, nous rencontrerons le FUO et l'OCI, qui développent une critique à peu près impeccable de la réforme (sauf qu'ils en sous-estiment la dimension pédagogique), mais cultivent des illusions sur l'institution telle qu'elle pouvait être auparavant. Il est probable que toute lutte qui se fixerait comme objectif un retour à l'état de chose antérieur serait condamnée à l'échec.

Enfin, il devient absolument nécessaire de lier les luttes des écoles normales à l'ensemble des luttes des enseignants, pour éviter que, comme les années précédentes, des efforts considérables se consument dans un ghetto. La lutte contre les stages en entreprise doit se faire par l'intermédiaire de coordinations avec les élèves de centres pédagogiques régionaux (où les futurs professeurs d'enseignement secondaire font un stage d'un an avant d'avoir un poste), à qui des stages semblables sont imposés. La lutte pour le respect des vacances doit être menée avec l'ensemble des enseignants, également menacés d'une extension assez considérable du temps de travail.

Pour tout cela, il est nécessaire d'agir en sorte qu'une bonne partie du milieu prenne conscience de la nécessité de la syndicalisation. La syndicalisation, la pression continue pour faire valoir les revendications des jeunes en formation dans les organisations syndicales, est un élément déterminant pour que les luttes à venir dans les écoles normales ne soient pas que des feux de paille. C'est un élément déterminant pour éviter la récupération de ces luttes par les appareils. Sur ce point, les militants de l'École émancipée se battent souvent à contre-courant, s'opposant à de nombreux normaliens qui opposent la lutte à la syndicalisation comme deux termes antagoniques. C'est toute une éducation syndicale du milieu qui est aujourd'hui à faire. Seuls peuvent aujourd'hui le faire ceux qui s'opposent à la réforme avec conséquence.

Les axes de lutte précis découlent assez facilement de l'analyse. Ce n'est pas le lieu de les exposer tous ici : il suffit d'en donner les grandes lignes :

- Pas une suppression d'école normale, pas une suppression de poste de prof, de normalien ou d'agent;
- il faut refuser les stages en entreprise;
- il faut refuser la présence des inspecteurs dans la formation initiale;
- il faut refuser le bachotage permanent et le système permanent de l'évaluation-sanction;
- il faut essayer de mettre en échec la disposition répressive essentielle : celle du jury de fin de première année composée d'éléments extérieurs;
- liberté pédagogique.

Tous ces objectifs (beaucoup plus détaillés dans les plates-formes syndicales qu'ici) exigent une politique d'alliance, et d'abord que soient surmontés les antagonismes corporatifs entre formateurs et formés. Il y a là aussi tout un travail à accomplir. Il y a une liaison systématique à rechercher avec les agents de service et les personnels administratifs, sans compter les liaisons nécessaires déjà évoquées avec les autres catégories d'enseignants touchées par les réformes actuelles.

Il est nécessaire pour vaincre que le mouvement garde ses traditions de démocratie : les assemblées générales (AG) des personnels, les délégués d'AG et les coordinations souveraines. Il est nécessaire aussi de concevoir que ce mouvement ne pourra déboucher que si les responsabilités sont clairement définies entre les AG et les organisations syndicales : les organisations syndicales doivent reconnaître le bien-fondé d'assemblées générales, si elles sont massives et démocratiques : les assemblées générales doivent admettre que les organisations syndicales aient le droit de faire des propositions, de défendre des orientations, de soumettre au vote des orientations cohérentes. C'est le fonctionnement minimal de la démocratie dans les luttes !

Allons-nous vers la mise en échec de la réforme, ou de certaines de ces dispositions ? Allons-nous, au contraire, assister à la défaite d'un secteur très combatif les années précédentes ? Ce qui se passe dans les écoles normales concerne tout le fonctionnement de l'école maternelle et élémentaire. Une défaite signifierait la mise en place réelle d'une formation conformiste. 1980, c'est l'année charnière : les luttes dans les écoles normales seront décisives, pour longtemps.

Michel Merlin

NOTE

* Textes de référence : le dispositif réglementaire de base de la nouvelle formation est constitué par :

- l'arrêté du 25 juin 1979 (JO du 3 juillet);
- l'arrêté du 13 juillet 1979 (JO du 27 juillet);
- la circulaire du 26 juin 1979 (*Bulletin officiel de l'Éducation nationale*, du 5 juillet 1979).