

DOSSIER

Supports pédagogiques

FORMER

Égalité Femmes/Hommes
et formation des
enseignants.

Et sa place dans la FDE
par Gisèle Jean et Claire Pontais

Page 3

Pour l'intégration
disciplinaire de l'informa-
tion-documentation
**Lettre ouverte du SNES, SNETAP et
SNESUP-FSU**

par Emmanuelle Niguès

Page 4

FOCUS

Entrevue
SNESUP-
DGESIP sur
les ESPÉ

**Les réponses
de la DGESIP
à 10 questions
d'actualité**

Page 11

FOCUS

Marcel Brissaud
Hommage de Gérard Bouchet

Page 14

Socle et mythe
d'un école
unique égalitaire
**Un progrès pour
la réussite des élèves ?**

Par Gisèle Jean

Page 15

Juin 2014. Les derniers jurys de master MEEF ont lieu et nos étudiants admissibles se préparent à passer les oraux. La pause estivale semble encore loin, tant il y a de choses à faire pour préparer l'année prochaine, en dehors même de la mise en place des M2 des masters MEEF rénovés. Douze ans de réforme ininterrompue auraient du donner un certain entraînement à ceux d'entre nous qui sont en poste dans les IUFM. Il n'en est rien.

“Refondation”, an I



→ Vincent Charbonnier
coresponsable du collectif FDE



→ Thierry Astruc
coresponsable du collectif FDE

Les problèmes organisationnels se multiplient, souvent causés par des problèmes de budget : qui, des universités ou du rectorat, doit payer ? Et il est probable que cette question devienne récurrente à l'avenir et fournisse encore une fois l'occasion de tensions, nécessairement néfastes à nos missions.

La balance entre universités et rectorat, la prise en compte des tâches spécifiques, l'affectation des personnels après les regroupements imposés par la loi ESR, autant de questions que nous avons pu poser à la DGESIP. Globalement, les réponses convergent pour montrer une chose. Le ministère ne veut pas d'un cadrage plus serré, pour « respecter » l'autonomie des établissements (LRU). En ne garantissant pas une égalité de traitement entre académies, c'est au niveau rectorats d'académie qu'est renvoyé l'ensemble des décisions.

Cela laisse présager de longues séances de négociations et de concertation. Et la moindre décision de l'ESPE va devoir faire le circuit des universités de son académie.

D'un autre côté, le ministère ne veut pas imposer de contraintes supplémentaires aux universités en cette période d'austérité. La circulaire de S. Bonnaïfous sur le parcours aménagé des étudiant.es ayant

validé le M1 mais non reçus au concours devrait faire figure d'exception.

Le programme de l'an prochain risque de s'avérer encore copieux avec la réforme de l'agrégation et des concours internes en ligne de mire. Mais le fait marquant de la rentrée risque fort d'être la présence simultanée de deux types de fonctionnaires stagiaires pour un même concours : ceux des concours exceptionnels et ceux des concours rénovés.

Pour le second degré, les lauréats des concours exceptionnels seront rémunérés à l'échelon 3 et assureront un service complet en responsabilité. Ceux des concours rénovés seront rémunérés à l'échelon 1, en M2, avec un mi-temps en responsabilité. Et comme si ce n'était pas suffisant, il s'agira de deux mouvements d'affectation différents. Un casse-tête de plus à gérer pour les personnels des rectorats qui n'en demandaient pas tant.

Lors du dernier congrès d'études à Lyon, une soirée a été organisée en hommage à notre camarade Marcel Brissaud, décédé en 2011. Ancien secrétaire général adjoint du SNESUP, qui a été un fervent militant pour la formation universitaire et professionnelle et qui a joué, de ce point de vue, un rôle crucial dans la création des IUFM. C'est à ce travail militant que rend hommage Gérard Bouchet, dans un texte que nous publions. Nous reviendrons dans un prochain *Former des maîtres*, sur ce combat syndical, dont l'actualité n'est pas épuisée.

Vous trouverez dans ce FDM un dossier sur les supports pédagogiques. La priorité a été donnée ici aux publications scientifiques, aux manuels et à EDUSCOL pour le second degré. FDM aura probablement l'occasion de revenir rapidement sur le sujet, tellement il est vaste.

Qui, des universités ou du rectorat, doit payer ?

FORMER
ÉGALITÉ
FEMMES/HOMMES
ET FORMATION
DES ENSEIGNANTS
GISÈLE JEAN
ET CLAIRE PONTAIS Page 3

POUR L'INTÉGRATION
DISCIPLINAIRE DE
L'INFORMATION-
DOCUMENTATION
SNES-FSU, SNETAP-FSU,
SNESUP-FSU Page 4

DOSSIER
SUPPORTS
PÉDAGOGIQUES Page 5

FOCUS
ENTREVUE
SNESUP-DGESIP
(DU 18 JUIN 2014) Page 11

MARCEL BRISSAUD
GÉRARD BOUCHET Page 14

SOCLE ET MYTHE
D'UNE ÉCOLE UNIQUE
ÉGALITAIRE
GISÈLE JEAN Page 15

Égalité Femmes/Hommes et formation des enseignants

→ par Gisèle Jean (SNESUP)
et Claire Pontais (SNEP)

Au moment où un groupe de personnes issues de la « Manif pour tous » continue à protester, les auteures questionnent la place de la formation à l'égalité Femmes/Hommes (F.-H.) dans la formation des enseignants.

Dans le cadre de la loi sur l'égalité femmes/hommes, la commission des affaires culturelles du sénat a mis en place une commission sur les stéréotypes dans les manuels scolaires, mais également dans la formation des enseignants. Nous avons fondé notre intervention sur un bilan auprès des ÉSPÉ, sur les plans académiques de formation et sur une enquête auprès de collègues de certaines académies.

La formation des enseignants prend-elle en compte la question de l'égalité de façon directe ou indirecte, dans quel cadre dans la formation initiale et continue ? Si oui, est ce plus ou moins important que dans le cadre précédent de la réforme de 2010 ?

DISPARITÉ ET RÉGRESSION

Le bilan établi montre à la fois une forte disparité dans la prise en compte de la question de l'égalité F/H. Formellement, cette formation existe, mais elle est souvent traitée rapidement lors de la préparation de l'épreuve incluant la question des valeurs de l'école, ou bien par la sociologue de l'éducation via l'orientation sexuée. D'une façon générale, les formateurs relèvent que faute d'horaires suffisants dans les nouvelles maquettes, cette question devient marginale, l'important en M1 étant la préparation directe aux épreuves du concours et en M2 l'obtention du M2 et de la titularisation. Certains « mémoires » incluent cette dimension notamment dans le premier degré, mais cela reste marginal.

En ce qui concerne la formation continue, certaines académies ont intégré dans leur plan académique cette priorité définie par le ministère et la circulaire

de rentrée. Pour autant faute de moyens, rares sont les académies où cette formation a été réellement mise en œuvre ; la volonté et les discours ministériels ne pouvant compenser la faiblesse des moyens donnés à la formation.

COMMENT MIEUX PRENDRE EN COMPTE LA QUESTION DU GENRE ET DE L'ÉGALITÉ DANS LA FORMATION ?

Les conférences obligatoires, souvent subies, ne changent rien aux représentations des étudiant-es.

Former tous les formateurs (universitaires, conseillers pédagogiques, tuteurs, etc.) afin qu'ils puissent eux-mêmes intégrer dans toutes les formations ces valeurs. **Par des conférences et des lectures**, mais également par l'analyse de pratiques des formateurs afin qu'ils puissent eux-mêmes intégrer une démarche plus égalitaire.

Développer les analyses de pratiques en formation sur cette question soit par l'observation directe soit par un travail sur des vidéos de classe. Ceci permet de noter les interactions en classe maître élève, les remarques positives ou négatives, l'attitude des élèves entre eux et ainsi de pouvoir faire le lien avec des lectures plus théoriques (sociologie, philosophie) et les questions d'orientation mais également de comprendre comment certaines inégalités entre fille et garçons peuvent se former en classe et pas toujours au détriment des filles comme le montre certaines auteures.

Dans le cadre de la formation, il est nécessaire d'éviter certains écueils, la formation à l'égalité pouvant être vite ressentie comme une leçon de morale (appliquer les conventions, etc.) et/ou renforcer le différencialisme. Les conférences

La théorie du genre ?



© Hazamodoff / Flickr.com

le snesup

fdm est un supplément au SNESUP, bulletin mensuel du SNESUP-FSU 78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris Tél. : 01 44 79 96 10 Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Guy Odent

Rédaction : Collectif FDE restreint

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : S.I.P.E., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny

Photo de couverture : © Anne Landois-Favret



▶ obligatoires, souvent subies, ne changent rien aux représentations des étudiant·es.

LIER CETTE QUESTION À CELLE DES INÉGALITÉS SOCIALES ET DES SAVOIRS : L'EXEMPLE DE L'EPS

Il ne faut pas lâcher la question des savoirs (notamment dans les disciplines connotées masculines/féminines...), ni celle des inégalités sociales : l'égalité F.-G. ne se pose pas de la même manière dans tous les milieux sociaux.

En EPS, pendant longtemps le problème a été ignoré. En proposant un enseignement mixte, « universel »... les filles en échec étaient invisibles, puis le constat de l'écart F.-G. a été analysé par certains, dont l'Inspection générale d'EPS, comme quasi « naturelle ». Cela a conduit à proposer des pratiques sexuées (Step pour les F., sport collectif pour les G. !). Cette fausse égalité, ancrée dans la représentation de la « complémentarité » des sexes, ravive la tendance historique et culturelle à cantonner les filles dans les « sports de santé ».

La tendance historique et culturelle à cantonner les filles dans les « sports de santé ».

IL EST NÉCESSAIRE D'ARTICULER TROIS LOGIQUES : SOCIOPROFESSIONNELLE, DIDACTIQUE ET PERSONNELLE

Les trois s'imbriquent, mais avec un entrée différente suivant le contexte, le moment de la formation :

- **Formation de la personne** : Ces formations « bousculent » parce qu'elles renvoient au vécu de chacun.e, son histoire, sa vie privée (vécu/enfants, couple, complémentarité des sexes, tâches ménagères, etc.) qui renvoient à des conceptions différentes de l'égalité F.-H.
- **Formation didactique** : les contenus ne

sont pas neutres, il faut avoir des outils pour comprendre le fondement de la construction des savoirs, le rapport H-F au savoir et pouvoir pour proposer des outils pour des contenus égalitaires aux élèves et viser la réussite de tous et toutes.

- **Formation professionnelle** : intégrer ces connaissances dans la conception de la classe et résoudre des problèmes de gestion de classe *in situ* s'apprend. Les analyses de pratiques sont indispensables, pour éviter les seuls discours.
- À noter que la formation est nettement plus développée dans les ESPÉ où il y a un poste d'enseignant.e-chercheur/se, ce qui n'étonnera pas. Augmenter les horaires de formation et recruter sont deux conditions pour réellement former à l'égalité. ●

Pour l'intégration disciplinaire de l'information-documentation

→ par SNES-FSU, SNETAP-FSU, SNESUP-FSU

Cette lettre ouverte signée par Roland Hubert, Jean-Marie Le Boiteux, Marc Neveu et Claudine Kahane, a été adressée au Conseil supérieur des programmes le 10 mars dernier et n'avait pu être éditée dans le FDM de mars.

La Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République⁽¹⁾ reconnaît le rôle majeur des professeurs documentalistes qui « doivent être particulièrement concernés et impliqués dans les apprentissages liés au numérique ». Cette même loi a mis en place le Conseil supérieur des programmes qui doit, à notre sens, se saisir de la question des modalités d'apprentissage de la culture informationnelle à l'ère numérique. Si les professeurs documentalistes ont une double identité – gestionnaire d'un centre de ressources et enseignant – il s'agit aujourd'hui de définir institutionnellement les contenus disciplinaires des enseignements dispensés par les professeurs documentalistes.

Les usages privés liés aux TIC (utilisation de smartphones, jeux en ligne...) et les pratiques info-documentaires individuelles (recherches Internet, Wikipédia...) sont une chose, les usages scolaires en sont une autre. Contrairement aux idées reçues, le fait pour les nouvelles générations d'être nées avec les TIC ne facilite pas pour autant la maîtrise et la bonne compréhension des outils dans un cadre scolaire avec une utilité non pas immédiate comme c'est le cas dans la sphère privée, mais pour des finalités éloignées du temps présent qui sont celles de l'école : pouvoir exercer son sens critique, pouvoir mobiliser dans des situations variées des capacités cognitives qui s'acquièrent de façon progressive.

L'« enseignement progressif et une pratique raisonnée des outils d'information et de communication et de

l'usage des ressources numériques⁽²⁾ » n'est qu'un aspect de l'approche info-documentaire car au-delà de la maîtrise des outils et de l'accès facilité à l'information par le numérique, c'est aussi la question du sens (processus de réception, d'évaluation, d'appropriation de l'information) qui se pose et de la capacité des élèves à construire des connaissances et des compétences leur permettant d'appréhender le monde contemporain.

Les usages privés liés aux TIC... sont une chose, les usages scolaires en sont une autre.

Il s'agit donc de bien distinguer l'approche technologique (indispensable) de l'approche info-documentaire en instaurant un véritable curriculum info-documentaire reposant sur une « matrice disciplinaire » : la « formation à la culture informationnelle doit s'inscrire dans les finalités éducatives et les valeurs propres à l'école (construction d'une culture commune, d'une autonomie de pensée, formation à l'attention, à la construction des savoirs, à la formation citoyenne, à l'égalité des chances, à l'insertion professionnelle et sociale) »⁽³⁾.

L'équipe de recherche GRCDI, (Groupe de Recherche sur la Culture et la Didactique de l'Information) soutenue par l'ERTÉ « Culture informationnelle et curriculum documentaire » (Université Lille 3) et l'URFIST de Rennes, pose comme préalable douze pro-

positions concrètes pour la mise en œuvre d'un curriculum info-documentaire⁽⁴⁾.

Les travaux du GRCDI et en particulier de Jean-Louis Charbonnier (membre du GRCDI, professeur honoraire de l'IUFM de Nantes) sont soutenus par les professeurs-documentalistes de la FSU et sa contribution au CSP en tant qu'expert nous paraît indispensable.

Afin de permettre à l'école de prendre toute la mesure de la nécessité de former tous les élèves à la culture informationnelle, la refonte des programmes loin des discours creux, doit porter un projet ambitieux dans l'intérêt des élèves et futurs citoyens. À l'instar de l'enseignement agricole ou de l'enseignement supérieur où des enseignements info-documentaires existent déjà et sont dispensés par les professeurs documentalistes, nous vous demandons l'étude et la mise en place d'un curriculum info-documentaire de la maternelle à l'université. ●

(1) Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

(2) Ibidem

(3) GRCDI, proposition n° 2

(4) GRCDI, Douze propositions pour l'élaboration d'un curriculum info-documentaire, septembre 2010.

DOSSIER



© mstoweb / Flickr.com

Supports pédagogiques

L'évolution technologique et les différentes réformes en cours modifient en profondeur les supports pédagogiques traditionnels.

L'évolution des métiers de l'édition, notamment pour la mise en page et l'impression, la place prépondérante prise par le web et les réseaux sociaux dans la vie quotidienne, et la perte d'importance des bibliothèques universitaires au niveau du cycle licence ont changé les rapports des étudiants aux supports pédagogiques.

La loi dite de Refondation, avec notamment la création du Conseil supérieur des programmes, et la rénovation des concours, désormais explicitement liés aux programmes scolaires, ont pour objectif une certaine **normalisation** des futurs enseignants.

Entre le discours attendu, porté par les programmes et les documents d'accompagnement (ÉDUSCOL, p. 8) et la jungle Internet, où les sources sont rarement sûres, la voie de l'étudiant est étroite. Entre un travail de réflexion long et complexe pouvant mener à l'écriture d'une leçon ou l'utilisation d'un cours déjà

écrit, trouvé sur internet ou dans un manuel, l'étudiant pourrait avoir tendance à privilégier la deuxième solution. Non pas par manque de courage, mais le programme des masters MEEF, doublé du passage des concours et de la titularisation éventuelle en tant que fonctionnaire, et de la prise en responsabilité d'une classe ne laisse pas assez de temps pour un véritable travail en profondeur.

La qualité des supports pédagogiques est donc essentielle, même si elle n'est pas suffisante, avec en premier lieu, les manuels (p. 6 et 7), ancrés dans notre culture nationale commune, mais au temps de fabrication réduits.

Si les manuels servent, d'abord pendant la formation initiale, puis durant l'exercice de son métier, les publications scientifiques ont une tout autre dimension. Durant le master MEEF, l'étudiant découvre et se familiarise avec l'utilisation des résultats de recherche et leur production. Mais c'est dans le cadre de la formation tout au long de la vie, que cette recherche lui sera utile pour faire évoluer ses pratiques.

Dossier
coordonné
par
Thierry Astruc

Manuels scolaires

→ par Laetitia Perret, MCF 9^e, ESPÉ de Poitiers

Le manuel est sans doute l'outil de la classe le plus familier et le plus usité. Pourtant, il est un objet de recherche encore mal connu.

Les travaux d'Alain Choppin, effectués dans le cadre de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), sont fondateurs dans le domaine de la recherche sur les manuels scolaires. Relevant de l'histoire de l'éducation, ils ont amené leur auteur à réfléchir sur les enjeux et la méthodologie de l'analyse de manuels. Selon lui, le manuel est une « fausse évidence », peu pensé dans sa complexité.

En effet, cet outil est en réalité, au delà de sa dimension familière, extrêmement complexe.

Tout d'abord il intéresse tous les acteurs de l'école (institution, enseignants, élèves, parents), mais chacun pour des raisons différentes. Ensuite, il représente un enjeu économique important (maisons d'édition, collectivités territoriales), et assez souvent opaque. Enfin, il est un enjeu social sur lequel se cristallisent des enjeux forts, comme l'a montré la polémique autour de l'arrivée de la théorie du genre dans les manuels de sciences de la vie et de la Terre des lycéens. Pourtant, les recherches à son sujet sont encore rares. Ainsi, peu de recherches se sont penchées sur son processus d'élaboration qui fait interagir institution, auteurs, éditeurs. Ses conditions de production (édition, distribution) sont encore peu explorées (Bruillard, 2005).

Les études sont tout aussi rares sur son rôle dans la réussite des élèves, sur son usage par les enseignants. Roland Goigoux (2006) notait ainsi la manque de recherches fiables mettant en évidence les pratiques des enseignants, notamment leurs usages des manuels de CP et leurs effets sur l'apprentissage de la lecture et les performances des élèves. Là encore le débat médiatique se focalise sur la fausse question des méthodes globales et syllabiques.

Ce sont finalement les recherches historiques qui sont le plus abouties, notamment autour de travaux d'Alain Choppin mais avec des difficultés méthodologiques pas toujours bien prises en compte. En effet les manuels recouvrent des réalités différentes selon les périodes, les

Le manuel est une « fausse évidence », peu pensé dans sa complexité.



© Magdeburg / Flickr.com

publics concernés. Or nombre d'études historiques étudient les manuels dans une visée critique. Ces études sont le plus souvent idéologiques et critiquent le conservatisme des manuels d'histoire littéraire, ou d'histoire. Ces derniers se voient reprocher un conservatisme social (éloge de la ruralité, discrimination des femmes, occultation de la classe ouvrière...) ou esthétique (un canon excluant des auteurs considérés comme peu légitimes...). Ce type d'études a tendance à oublier les contraintes propres à cet outil, qui se développe dans une institution spécifique, à une époque donnée. Il est ainsi aisé de reprocher *a posteriori* l'éloge du colonialisme dans les manuels d'histoire, mais une approche historique des manuels doit tenir compte de l'his-

toire de l'enseignement, de l'histoire des exercices, de l'histoire du public et de l'histoire des enseignants. D'autres approches critiquent le traitement des savoirs savants, notamment en grammaire méconnaissant le processus de scolarisation, ou de transposition. Enfin, certaines interrogent les manuels sur les dispositifs d'enseignement qu'ils créent (place du maître, de l'élève, démarche) et critiquent leur mode de transmission de savoir, normatif, méconnaissant cette fois-ci les contraintes discursives propres à cet outil (Le Fustec et Sivan, 2005).

En 2005, Yves Reuter soulignait que « les modalités effectives de lecture et d'écriture des manuels sont insuffisamment explorées » (Reuter 2005), près de dix ans après, la question demeure posée.

Ses conditions de production (édition, distribution) sont encore peu explorées.

Avec le CLES, c'est mieux

BIBLIOGRAPHIE

- Bruillard É. [dir.] (2005), *Manuels scolaires, regards croisés*, Caen, CRDP de Basse-Normandie (Documents, actes et rapports sur l'éducation).
- Choppin A., « *Le manuel scolaire, une fausse évidence historique* », *Histoire de l'éducation*, 2008, n° 117.
- Le Fustec A. et Sivan P. (1999), « *Les manuels de français au feu des critiques* », *Manuels et enseignement du français*, Caen, CRDP de Basse-Normandie (Documents, actes et rapports sur l'éducation).
- Goigoux R. et Cèbe, S. (2006), *Apprendre à lire à l'école. Tout ce qu'il faut savoir pour accompagner l'enfant*, Paris, Retz (Collection Savoirs pratiques éducation).
- Reuter Y. (1999) « *Quelques questions à propos des manuels* », *Manuels et enseignement du français*, CRDP de Basse-Normandie, Caen (Documents, actes et rapports sur l'éducation).



© Tom Gauld / Flickr.com

Nouveaux supports d'apprentissage et inégalités scolaires

→ par Catherine Delarue-Breton,
MCF en sciences du langage, ESPÉ Créteil

Parmi les supports pédagogiques, les manuels ont une place spéciale. Leur évolution récente en supports plus composites et moins linéaires a accru le nombre de difficultés rencontrés par certains élèves. L'auteure identifie trois ordres d'obstacles.

Les supports d'apprentissages proposés aux élèves en classe dès l'école primaire ont considérablement évolué depuis une vingtaine d'années. Ces changements sont liés d'un côté aux avancées des recherches en didactique des disciplines, de l'autre à l'évolution du rôle et du statut de l'écrit dans notre société. Nous nous intéressons ici aux manuels (nos exemples concernent l'histoire et les sciences), mais ce que nous en dirons s'applique également à la littérature de jeunesse, notamment aux albums.

Plus linéaires autrefois, ces documents, que nous nommons composites, se présentent aujourd'hui comme discontinus, fragmentés, mêlant images et textes de statuts différents (schémas, dessins, photos ; récits, commentaires, consignes, légendes, etc.) et juxtaposant des modules composés de très courts textes, de schémas de photos, répartis sur la page ou double page qui constitue la leçon. Ces textes fonctionnent ainsi simultanément comme des ressources et comme des contraintes dans les processus d'acquisition et d'apprentissage des usages de l'écrit.

Nous avons cherché à identifier la nature des obstacles susceptibles d'être rencontrés par les élèves les moins familiers avec ce type de supports, obstacles qui doivent être connus des enseignants eux-mêmes pour faciliter leur prise en charge. Ces obstacles sont principalement de trois ordres.

On constate d'une part que si l'ensemble des élèves déclare lire toute la page, il est cependant manifeste que certains d'entre eux ne hiérarchisent pas les différents « modules », et les lisent successivement et de manière segmentée, tandis que la plupart des élèves de milieux favorisés interrogés construisent une lecture synoptique de la page, articulant entre eux les modules. Ainsi, confrontés à une page de manuel de découverte du monde centrée sur l'alimentation, les uns considèrent qu'il s'agit de dire successivement ce qu'il faut – et ne faut pas – manger (des produits laitiers, les légumes vs des produits gras et sucrés, etc.), tandis que les autres comprennent que la leçon vise à la fois à améliorer les pratiques alimentaires, mais aussi à expliquer le rôle des différents aliments dans le fonctionnement du corps humain.

On constate également une différence de positionnement dans la prise en compte par les élèves des schémas, tableaux et autres graphes susceptibles de concentrer et structurer le savoir. Pour les uns dès le CE1, ces tableaux ou schémas sont organisés en fonction de principes disciplinaires forts, tandis que pour les autres en CM1, leur organisation est liée à des raisons matérielles. Ainsi, confrontés à une pyramide classant au

sommet les aliments dont le corps a le moins besoin en quantité (matières grasses, sucres) et à la base ceux qui constituent, précisément, la base de l'alimentation ordinaire (féculents), les uns identifient immédiatement le principe à l'origine de la répartition haut/bas des aliments, principe d'ailleurs mentionné dans la légende du schéma, tandis que les autres pensent cette répartition comme indifférente ou liée à la quantité des aliments représentés et non à leur nature. Un élève, notamment, pense que l'on a placé les féculents au bas de la pyramide car ils sont plus nombreux en quantité que graisses et sucres, et donc nécessitent davantage de place.

Enfin, nous avons constaté que l'absence de mention de l'enjeu de la leçon, et l'absence de résumé ou de synthèse clairement identifiés comme tels, entraîne des manières de réagir au support inégales selon les élèves et ne constituent pas également des ressources pour l'écriture. Tandis que les élèves de milieu favorisé sont dans l'ensemble en mesure de construire, à partir du support, un texte de savoir qui prenne en compte l'en-

jeu de la leçon, les élèves de ZEP parviennent généralement à restituer des pans de celle-ci, pas toujours essentiels. Ainsi, confrontés à un support composite en Histoire sur Napoléon au CM2, et invités à indiquer par écrit ce qu'il fallait retenir de la leçon, l'un indique que celui-ci a créé la légion d'honneur, un autre qu'il a mis fin aux insurrections en France. En milieu favorisé, les élèves écrivent davantage, et restituent souvent un enjeu fort de la leçon : « Napoléon Bonaparte a rétabli l'ordre dans le pays, a remporté des batailles et est devenu populaire ; mais il a perdu sa popularité à cause de son autorité [...] » dit l'un d'eux.

D'autres aspects pourraient être évoqués : il nous apparaît toutefois que ces trois éléments résumés assez bien dans quelle mesure ces supports sont susceptibles, si l'école n'y prend garde, de contribuer à accroître les inégalités scolaires. Insistons cependant sur un point : il ne s'agit en aucun cas de déplorer l'usage des supports composites en classe ; mais d'attirer l'attention des maîtres sur la nécessité de prendre en compte leur spécificité.

La plupart des élèves de milieux favorisés interrogés construisent une lecture synoptique de la page.



BIBLIOGRAPHIE

- Bautier É. et al. (2012), « Les textes composites : des exigences de travail peu enseignées ? » *Repères*, 45, p. 63-79 ;
- Bautier É. et Delarue-Breton C. (2013), « Littératie scolaire et textes composites au cycle 2 de l'école primaire : l'exemple de la lecture d'un manuel scolaire de découverte du monde », communication au 13^e colloque international du réseau Recherche Éducation Formation (REF), Genève, 9-11 septembre.
- Delarue-Breton C. et Bautier É. (2013), « Restitution de récit et nouvelle littératie scolaire. Étude comparée de productions orales d'élèves issus d'établissements scolaires de milieux contrastés », 9th IAIME International Conference. Créteil, 11-14 juin.

Documents d'accompagnement des programmes : ressources ou prescriptions ?

→ par Sandrine Charrier et Valérie Sipahimalani, SNES-FSU

En complément des programmes, on trouve sur le site EDUSCOL du MEN des documents d'accompagnement au statut non défini.

De nombreux documents destinés à accompagner la mise en œuvre des programmes scolaires, rédigés sous la responsabilité de l'Inspection générale et de la DGESCO, sont à disposition des enseignants, en particulier sur le site Eduscol. Diversement utilisés par les enseignants et selon les disciplines, ils sont parfois considérés, en particulier par les corps d'inspection, comme de véritables « programmes complémentaires » que les enseignants doivent mettre en œuvre.

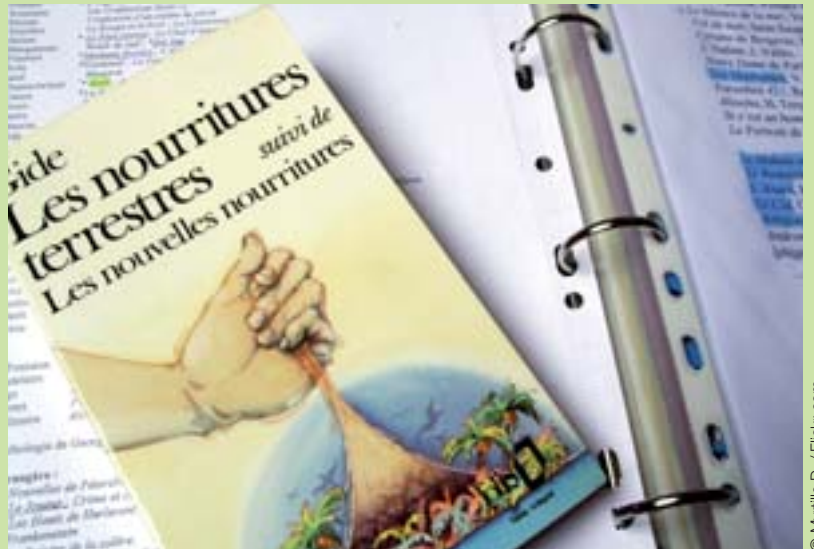
En Histoire-Géographie par exemple, il existe en collège des « fiches ressources pour faire la classe ». Elles sont découpées en chapitres et précisent pas à pas comment mettre en œuvre les programmes : études de cas, démarches, articulations et traitement du sujet. Elles comprennent des bibliographies et sitographies.

Certains IPR les considèrent comme « l'alpha et l'oméga de la mise en œuvre des programmes », d'autres estiment que seul le programme a un sens prescriptif. En lycée, ils sont assez utilisés, notamment par les stagiaires ou les enseignants débutant pour comprendre les attendus sur les programmes, avoir quelques repères, regarder par exemple les indications bibliographiques ou les sites conseillés.

Pour les niveaux d'examen, ils sont très utilisés car ils donnent « l'esprit » des questions à traiter, ce qui est essentiel pour préparer les élèves aux sujets du baccalauréat. Il est précisé notamment les questions pouvant donner lieu à tel ou tel type d'épreuves (analyse critique de document, sujet de composition, croquis).

En revanche, la partie « mise en œuvre » présente des problématiques d'inégale qualité selon les questions. Certaines sont plutôt des mises au point scientifiques,

L'utilisation pédagogique des « nouvelles technologies » est un des points abordés.



d'autres sont plutôt des pistes pédagogiques.

Au collège en éducation musicale, les documents d'accompagnement sont clairement des « compléments aux programmes ». Ils donnent des préconisations très précises concernant la salle d'éducation musicale et les équipements nécessaires. Ils explicitent des attendus des programmes et en particulier comment construire un « projet musical », donne des éléments pour accompagner la mue des élèves, explicitent le lien avec l'histoire des arts. Il donne des pistes pour l'évaluation des élèves et l'auto-évaluation.

En mathématiques au niveau collège, les documents d'accompagnement précisent certains points nouveaux ou délicats, qui peuvent être utiles lors des préparations de cours et de séances d'exercices. Ces documents attirent l'attention sur certains liens entre les différentes notions à aborder et facilitent la compréhension de la cohérence d'un programme et la construction de la progression sur l'année. L'utilisation pédagogique des « nouvelles technologies » est un des points abordés. En Sciences de la vie et de la terre, les

documents d'accompagnement, qui donnaient auparavant des indications précieuses sur les limites des programmes, ou sur les attendus concernant des nouveautés scientifiques à didactiser, sont devenus avec la réforme du lycée de simples sitographies sans grand intérêt. Il faut tout de même noter l'effort fait sur les préambules des programmes, qui donnent des indications assez (trop) précises sur les pédagogies recommandées (la « méthode d'investigation » par exemple), lesquels s'emparent en collège avec d'autres recommandations liées au socle commun de connaissances et de compétences.

La disparité des documents proposés et des usages qui peuvent en être faits.

On voit donc la disparité des documents proposés et des usages qui peuvent en être faits. La réécriture des programmes scolaires engagée dès cette année au collège doit être l'occasion de donner un statut clair aux documents d'accompagnement : ils doivent être une aide – non prescriptive – à la mise en œuvre des programmes, dont ils doivent éclairer l'esprit, donner des pistes pour construire un cours tout en amenant les enseignants à réfléchir en particulier sur la question de l'évaluation des élèves.



Les usages des publications scientifiques pour la formation des enseignant-es

→ par Marie David, *ESPÉ Pays de Loire*

La place des publications scientifiques dans la formation continue des enseignants (dans les académies où elle est décente) n'est plus à questionner. L'auteure revient ici sur l'importance de sa place dans la formation initiale.

Utiliser des sources scientifiques de première main s'avère indispensable dans la formation des enseignant-es du premier et du second degré. Il s'agit des publications issues de la recherche en éducation (sciences de l'éducation, didactiques des disciplines, histoire de l'éducation, sociologie de l'éducation, etc.) mais aussi des publications disciplinaires, en particulier pour les futurs professeurs du second degré (recherche en physique, en histoire, en économie, etc.). Les sources qui peuvent être utilisées sont les articles publiés dans les revues à comité de lecture, ainsi que les ouvrages à visée scientifique.

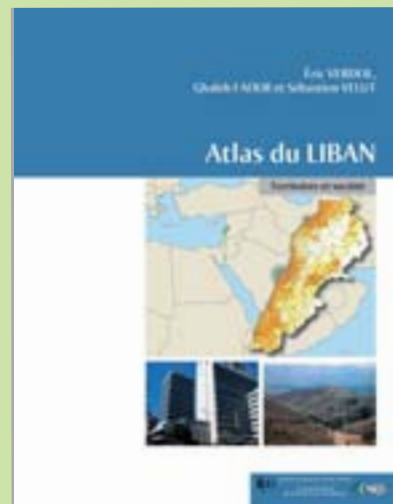
Ces publications sont d'abord utiles en cours avec les étudiant-es de master MEEF, où des extraits d'ouvrages ou des articles peuvent être utilisés. Alors qu'au niveau licence, il est d'usage dans certains cours de faire travailler les étudiant-es sur des manuels universitaires, le niveau master est au contraire celui de l'utilisation directe par les étudiants des publications scientifiques. L'enjeu est double : celui du concours et celui de la professionnalisation.

L'enjeu du concours d'abord : dans le second degré au moins, les jurys attendent des candidat-es une connaissance de leur discipline qui ne se limite pas aux manuels. A l'oral comme à l'écrit, la maîtrise que donne la lecture directe des ouvrages donne aux candidat-es concerné-es un atout décisif pour la réussite des épreuves.

L'enjeu de l'entrée dans le métier ensuite : les connaissances scientifiques qui sont enseignées dans les masters MEEF sont en partie définies par les programmes scolaires en vigueur. L'intérêt de travailler à ce niveau à partir des sources scientifiques permet aux étudiant-es de comprendre et de mettre en œuvre la

transposition didactique des savoirs et des pratiques spécifiques aux disciplines. Il est important aussi que les différents champs de la recherche en éducation leur apportent des outils d'analyse de leur activité : cadres théoriques des didactiques et de la didactique professionnelle. Ajoutons que les programmes évolueront, ainsi que les savoirs scientifiques qui les sous-tendent. Il est donc nécessaire que les futurs professeurs puissent actualiser leurs connaissances pendant leur carrière, pour connaître à la fois les évolutions des savoirs disciplinaires mais aussi celles des recherches en éducation. C'est une des conditions de la diffusion de la recherche dans l'enseignement, et partant, d'une possible démocratisation scolaire par l'amélioration des pratiques pédagogiques. Dans la plupart des cas aujourd'hui, les professeurs du premier comme du second degré préparent leurs cours et actualisent leurs connaissances en utilisant des sources de seconde main, dans le meilleur des cas des manuels universitaires, plus souvent par des manuels scolaires ou des fichiers prêt-à-faire-cours et prêt-à-penser. Enfin, pour les mémoires de M1 et de M2 que les étudiant-es ont à éla-

Les jurys attendent une connaissance de leur discipline qui ne se limite pas aux manuels.



© Institut français du Proche-Orient / Flickr.com

borer, il faut qu'ils se constituent une bibliographie ne reposant pas uniquement sur des sources de seconde main (manuels, articles de vulgarisation) ou sur des textes officiels mais aussi qu'ils puissent appuyer leurs analyses sur celles de chercheuses et chercheurs. La confrontation directe avec les textes est au cœur du travail de master, quand on sait que celui-ci doit pouvoir, en théorie au moins, déboucher sur une thèse pour certain-es étudiant-es. Initier les étudiant-es à la recherche, notamment en éducation, nécessite qu'ils utilisent des sources scientifiques pour réaliser un état de leur question de recherche et qu'ils problématisent leur sujet.

UN EXEMPLE : LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS DE GENRE À L'ÉCOLE

Dans la formation générale des futurs professeurs, la question des inégalités filles-garçons à l'école est abordée dans le « contexte d'exercice » (les cours de formation générale). Lors d'une séance de travail sur ce thème, des étudiants de M1 histoire-géographie se montrent réticents à accepter l'idée que l'école contribue à la construction des inégalités. Pour eux, si les filles et les garçons connaissent des situations inégales en-dehors de l'école, et si les familles entretiennent les stéréotypes de genre, on ne peut pas en dire autant de l'école : celle-ci traite également filles et garçons et lutte contre les inégalités. L'idée que l'école puisse participer aux inégalités est même difficilement supportable pour certain-es étudiant-es, elle heurte leurs représentations. Les arguments et exemples donnés en cours ne suffisent pas à les convaincre. La lecture d'un long extrait de l'ouvrage de Marie Duru-Bellat, *L'École des filles*⁽¹⁾ contribue pourtant à modifier le point de vue des étudiant-es. Les

extraits choisis présentent les résultats d'enquêtes de terrain qui mettent en évidence, par exemple, comment les enseignant-es reprennent de manière différenciée les interventions orales des garçons et des filles, ou comment les garçons dominent l'espace sonore de la classe⁽²⁾. L'analyse des données de terrain reprise dans l'ouvrage de Duru-Bellat a permis aux étudiant-es de prendre du recul par rapport à leurs représentations (issues de leurs propre expérience scolaire) et de commencer à envisager les inégalités de genre comme un problème dont l'école peut s'occuper. Certain-es ont ainsi choisi de porter leur attention, pendant leurs stages d'observation dans les classes, sur cette question.

(1) Duru-Bellat, M., *L'École des filles*, Paris, L'Harmattan, 2004.

(2) Ce qu'a montré Régine Sirota dès les années 1980. Sirota, R., *L'École primaire au quotidien*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.

Former à l'utilisation des supports pédagogiques

→ par Mary David, *ESPÉ des pays de Loire*

La rapport des enseignants aux manuels et aux outils informatiques ont toujours été complexes. Dans ce dernier cas, beaucoup d'enseignants ont du se former eux-mêmes devant l'insuffisance des plans académiques de formations. Pourtant former à l'utilisation des supports pédagogiques ne devrait pas être optionnel.

Alors que le niveau de formation et de recrutement des enseignants a augmenté, depuis 2010 mais aussi dans les années 1980, la tendance à la standardisation de l'enseignement a augmenté. Sous l'effet conjugué de la massification scolaire et universitaire (suite à la « seconde explosion scolaire », cf. Poullaouec et Lemêtre, 2009), et de la diffusion de supports pédagogiques de masse, les méthodes pédagogiques et les contenus sont largement uniformisés. Les fichiers pour le premier et le second degré, les manuels scolaires (et universitaires), les sites internet... diffusent en effet des documents et des activités qui sont largement utilisés.

Il faut y voir aussi un effet de l'alourdissement du travail des enseignants des premier et second degrés : l'augmentation du nombre d'élèves dans les classes, le développement des heures supplémentaires dans le second degré, le recours accru à des contractuels, mais aussi les changements de programmes poussent les enseignants à recourir à des supports prêts-à-l'emploi pour préparer et animer leurs cours.

La généralisation et la multiplication des supports facilitent ce recours : outre les manuels, on trouve de plus en plus d'ouvrages parascolaires (à commencer par les fameux Annabac), des fiches produites par l'institution scolaire (telles les fiches Éduscol), des sites internet de collègues ou commerciaux, etc. La place des supports standardisés est d'ailleurs accrue par les nouveaux concours du second degré : pour certains CAPES, les épreuves « professionnelles » écrites et

Il faut y voir aussi un effet de l'alourdissement du travail des enseignants des premier et second degrés.



© Alain Bachellier / Flickr.com

orales demandent aux candidat-es de travailler à partir d'extraits de manuels, contribuant ainsi à renforcer la norme selon laquelle enseigner, c'est enseigner à partir de manuels.

Le recours à des supports pédagogiques ne pose bien sûr pas de problème en soi ; la généralisation des méthodes dites « actives » a d'ailleurs encouragé les professeurs à recourir à des documents variés pour construire leurs cours. Mais le manque de temps et de recul pour sélectionner et utiliser ces supports peut conduire à une dépossession partielle du métier d'enseignant, porteuse de risques pour les élèves. Comme le montrent les travaux sociologiques sur la question, notamment ceux de l'équipe ESCOL (université Paris 8), tous les supports ne se valent pas (les méthodes d'apprentissage de la lecture, par exemple, véhiculés par les manuels, ont des effets différenciés sur les élèves).

Il est donc nécessaire de construire en formation un rapport critique aux supports pédagogiques. Sélectionner en connaissance de cause les supports et les travailler (les modifier, de les approprier, éventuellement renoncer à utiliser certains d'entre eux) doit être une caracté-

ristique du métier d'enseignant. L'enseignant « concepteur » est aussi celui qui conçoit ses supports, non pas en étant nécessairement l'auteur, mais parce qu'il les a retravaillés en fonction de ses objectifs. Pour cela le travail collectif dans les écoles et les établissements est nécessaire. Bien sûr ce rapport critique aux supports pédagogiques ne s'improvise pas. Il doit s'apprendre en formation initiale et continue. Celle-ci peut présenter la diversité des supports disponibles et dévoiler les contraintes qui pèsent sur celles-ci et donc sur leur usage : par exemple montrer comment les contraintes éditoriales pèsent sur la rédaction des manuels scolaires. Il s'agit de construire un recul critique sur les supports, mais aussi d'apprendre à aller chercher, à chaque fois que c'est possible, des sources de première main. Celles-ci sont utiles à la fois pour que le professeur se documente, et pour proposer aux élèves des supports documentaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Poullaouec T. et Lemêtre C. (2009). « Retours sur la seconde explosion scolaire », *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 167, p. 5-11.



© Zazepoo / Flickr.com



Entrevue SNESUP-DGESIP (du 18 juin 2014)

Le mercredi 18 juin, le SNESUP était reçu par la DGESIP (J.-M. Jolion) pour une entrevue sur les ÉSPÉ. Cela a été l'occasion de poser un certain nombre de questions précises. FDM reproduit ces questions⁽¹⁾ et les réponses⁽²⁾ que nous avons obtenues en séance.

I. NON COMPENSATION

Est-il cohérent que, dans un master MEEF dont les règles d'évaluation adoptées par les universités partenaires selon la règle du « moins disant », un-e étudiant-e de MEEF Histoire – Géo ou de Sciences Physiques (ou toute autre discipline) puisse, à l'avenir, ne pas valider son master 2 avec un 13 de moyenne mais une note inférieure à 10 en UE Langue vivante ?

Est-ce la compétence « absolue » préalable du professeur sans laquelle il est irréversiblement inapte à l'entrée dans l'enseignement ? Quid du rôle de la formation continue ?

La reprise de l'arrêté de 2002 master a permis un progrès par rapport à l'obligation antérieure de certification s'ajoutant au master. De plus la validation du niveau B2 peut se faire sous d'autres formes qu'une UE du M2 : CLES, TOIC. C'est effectivement bloquant pour la titularisation.

J.-M. Jolion ne sait pas ce qu'il en sera des contraintes en langue sur le concours interne. Plus généralement, les ÉSPÉ ont vocation à développer la VAE pour les masters des enseignants en postes.

2. HEURES TP

Est-il normal d'enseigner à niveau Bac + 5 en master MEEF pour l'essentiel de la maquette « à coup » d'heures TP pour avoir des effectifs « raisonnables » pour une formation professionnelle (analyse réflexive, études de cas, analyse de pratique, encadrement de mémoire, accompagnement de la pratique débutante, etc.) ?

La montée en puissance des HTP dans les maquettes MEEF, comme réponse à des effectifs incompatibles avec les enjeux de la formation, ne va-t-elle pas bloquer les « machines ÉSPÉ », les enseignants refusant d'effectuer toute heure complémentaire payée à 0,66 de HTD ?

Avec l'augmentation des HTP dans les maquettes MEEF, les enseignants vacataires devront-ils être rémunérés sur la base 0,66 de HTD, et, si oui, quel enseignant de collège ou lycée acceptera de telles conditions ? Devant leur refus et l'absence de création de postes par les universités faute de moyens, comment les enseignements seront-ils assurés ?

L'étiquetage CM/TD/TP selon l'effectif n'est pas la bonne façon de traiter la question ; mais la distinction des modalités pédagogiques en CM/TD/TP n'est pas toujours facile.

De façon générale, une remise à plat, à la rentrée, de la reconnaissance des activités pédagogiques est nécessaire pour revaloriser la fonction formation.



© Cléus Avreatus / Flickr.com

J.-M. Jolion note aussi qu'il y a peu de composantes aussi bien encadrées que les ÉSPÉ (cf. rapport IGAENR).

Quelques chiffres : il y avait 7 700 emplois ETP dans les IUFM quand ils ont été intégrés ; 5 % ont été réaffectés dans d'autres composantes, 10 % fléchés pour la Formation continue.

3. INTERVENTIONS DANS LES ÉQUIPES PLURIELLES (LA « BALANCE »)

La constitution des équipes plurielles est au centre des discussions. Dans le contexte général d'austérité, et sachant que ni université ni rectorat ne peuvent « payer » les heures faites par les partenaires, comment équilibrer la « balance » entre les interventions des personnels relevant du MEN dans la formation initiale (heures maquettes) et les interventions des personnels en poste à l'université dans la formation continue ?

Après plusieurs hypothèses dans telle université, il a été proposé de retenir 1 heure d'intervention = 1 heure dans la balance – en tenant compte par ailleurs des modalités pédagogiques (CM, TD).

Mais les modalités de mise en œuvre restent difficiles. Quelles heures du côté université sont

prises en compte ? Les seules heures ÉSPÉ ou d'autres en provenance des autres composantes ? Comment seront prises en compte dans les services statutaires des enseignants de terrain ou d'ÉSPÉ les tâches de travail en équipes plurielles sur des objets communs, des démarches d'analyse commune, etc. ?

C'est pourtant une question urgente à résoudre pour permettre la création des équipes plurielles. L'amorçage des équipes plurielles doit perdurer. Il faut éviter le découragement des équipes et la reprise de la guerre des territoires (ex-IUFM vs UFR).

Globalement il y a une augmentation de 30 % des effectifs en masters MEEF (environ 25 000 étudiants en M1).

La pression est mise sur les recteurs pour qu'ils mettent des emplois à disposition (professionnels de terrain ou en service partagé). L'accent sera mis sur l'encadrement des nouveaux lauréats des concours à la rentrée.

En interne aux universités il faut que les ex-IUFM acceptent aussi de partager la formation et il faut casser la pratique des directeurs d'UFR qui demandent aux enseignants d'assurer en priorité des heures dans les formations disciplinaires de l'UFR (cela ne concerne pas que les échanges UFR-ÉSPÉ).

4. CADRAGE NATIONAL SUR LE SUIVI

Quelle harmonisation nationale des règles relatives aux visites en établissement des étudiants de master 2, professeurs stagiaires ou non ? Combien de visites (1 seule, 1 par semestre, en fonction des besoins) ? Quelle prise en compte dans les services ?

Les visites sont spécifiques à la FDE, alors que pour tous les autres lieux de stage, elles sont déconseillées voire interdites. La prise en compte dans les services est très

La distinction des modalités pédagogiques en CM/TD/TP n'est pas toujours facile.



► *diverse d'une académie à l'autre. Cela chiffre vite si on considère la taille des effectifs notamment pour les masters PE.*

J.-M. Jolion reconnaît qu'il faudrait quelques éléments de cadrage (fourchettes, barrières) ; il ne serait pas choqué que les visites, en particulier soient mieux cadrées et propose que des consignes soient données sur l'encadrement des fonctionnaires stagiaires. Il ne faut pas se focaliser sur l'expérience M2 cette année, c'est un « machin intermédiaire » qui n'est pas encore le vrai master MEEF.

Le ministère va envoyer l'inspection générale comme observateur (et non comme inspecteur!) de la réforme de la FDE.

Notre demande que M Filâtre vienne rendre compte rapidement de son rapport et des travaux du comité de suivi au CNESER et au CSE est accueillie favorablement.

5. PRISE EN COMPTE DANS LES SERVICES

Quelle prise en compte dans les services des tâches qui se superposent :

- d'enseignement responsabilité d'UE de master (préparation, correction, etc) ;
- de préparation aux concours (entraînement aux épreuves...);
- d'accompagnement de la professionnalisation (visites, entretiens avec tuteurs terrain, prise en charge des situations de grande difficulté pour certains débutants ;
- de participation aux travaux nécessaires au processus de certification (préparation jury de soutenance, rédaction de rapports, etc.) ?

Cette question a été posée en même temps que la question n° 2

6. LOGIQUES MASTER/CONCOURS

Dans l'organisation actuelle des masters et des concours, les formateurs s'étonnent sur les cas

d'étudiants qui ont donné toute satisfaction dans leur contrat 6 heures, obtenu leur master avec mention bien, et qui ont eu des notes très basses à une épreuve « professionnelle »... signifiant leur incompétence absolue à l'encontre des verdicts de tous les autres partenaires de la formation !

Cela dans un contexte où tous les postes ne sont pas pourvus dans la discipline.

Cette question n'a pu être posée.

7. ÉSPÉ ET COMUE

Où seront affectés les personnels des ÉSPÉ après les rassemblements d'établissements dans le cadre de la mise en place de la loi ESR ?

Dans le cas des COMUE, dépendront-ils de la bonne volonté de leur université intégratrice ? Ou est-il prévu un cadre national pour protéger ces personnels ? Peuvent-ils être affectés dans la COMUE, alors qu'elle peut compter des établissements privés ? Comme il s'agirait d'un changement d'affectation, comment cela se passera-t-il pour les personnels ?

En ce qui concerne l'affectation directe éventuelle de personnels à la COMUE, les dispositions de la loi apparaissent contradictoires : en effet, les articles L718-5 et L718-14 laissent supposer que les personnels exerçant dans une COMUE seront rattachés à l'un des établissements

La pression est mise sur les recteurs pour qu'ils mettent des emplois à disposition.



© Catspyjamansz / Flickr.com

la composant, mais l'article L718-7, en disposant qu'une ÉSPÉ peut être composante d'une COMUE (ce qui est le cas des ÉSPÉ de Lille, Montpellier, et Rennes), semble impliquer que les personnels de cette ÉSPÉ seront rattachés à la COMUE. En sus, l'article L719-4 sur les moyens attribués par l'État aux EPSCP, en particulier en personnels, s'applique aux COMUE. Voilà qui laisse prévoir de belles pagailles administratives en matière de gestion des personnels !

Dans les projets qui prévoient de mettre l'ÉSPÉ dans la COMUE il y a 3 configurations différentes :

- à Montpellier : l'IUFM devenue une UFR, les personnels y restent et l'ÉSPÉ est dans la COMUE ;
- à Rennes : l'IUFM est un service inter universitaire, sans moyens transférés et les personnels sont restés affectés à l'UBO.
- à Lille : l'ÉSPÉ dans la COMUE, qui inscrit les étudiants, délivre les diplômes ; il est prévu que les personnels soient transférés, mais ce n'est pas fait.

Trois autres sites ont demandé le transfert de l'ÉSPÉ à la COMUE et un rapport sur ces situations a été demandé à l'IGAENR pour juillet ; le transfert de l'ÉSPÉ à la COMUE pose des questions de passage aux RCE, de statut d'opérateur de l'État, de carrière des personnels...

8. SITUATION DES FONCTIONNAIRES STAGIAIRES (FS)

Tous les FS doivent-ils être inscrits en M2 ?

Il s'agit ici encore d'une question de financement. Ainsi dès cette année, les FS agrégés suivront-ils une par-



© Mammal / Flickr.com



tie des cours de M2 MEEF.

Il faut comprendre qu'auparavant la formation des stagiaires était à la charge du rectorat. On peut craindre un transfert de compétences sans les moyens qui vont avec.

- Cas des FS pas titulaires d'un master : ils doivent être obligatoirement inscrits en master MEEF pour bénéficier de la formation.
- Cas des FS titulaires d'un master : il va leur être proposé un parcours adapté, qui, dans certains cas, sera en fait un contenu de master ; comme la formation leur est imposée, ils n'ont pas à payer de droits d'inscription ; cette formation ne relève pas de la formation continue, car ils ne sont pas titulaires ; Pour les PLC, les FS continuent là où ils étaient inscrits donc la prévision d'effectifs n'est pas trop hasardeuse ; la situation est plus problématique pour les PE, mais ce n'est pas une nouveauté.

L'incertitude de cette année vient de l'existence de deux concours avec des modalités d'affectation différentes (nouveau concours → FS au même endroit ; concours exceptionnel → mouvement national) et de ce que c'est la première année, avec beaucoup plus de postes au concours, et beaucoup de recalés des années Sarkozy.

9. SUR LES REÇUS-COLLÉS

Ils devront faire un stage de 8 à 12 semaines (pour nous, 16 semaines à temps partiel). Comme tout

stagiaire, ils devront avoir au moins une gratification de stage. L'Éducation Nationale l'a-t-elle prévue ? L'employeur va proposer des statuts de contractuels en fonction des besoins. Sinon la gratification des stages relève de la réglementation générale : stages de plus de 2 mois avec un même employeur (c'est bien le cumul des périodes de stage et non pas la durée de chaque convention qui compte).

Attention, un changement de rectorat est un changement d'employeur. Une fiche spécifique sera envoyée aux recteurs.

10. PLP

Se pose aussi le problème de la préparation au concours pour les candidats au concours PLP, qui n'ont pas besoin de master car c'est leur expérience de professionnelle qui est prise en compte. Si on n'exige pas le master, c'est aussi parce que nombre d'entre eux n'ont pas les titres pour être inscrits en master. Alors comment se préparent-ils au métier puis-

qu'on ne peut ouvrir que des masters auxquels ils ne peuvent ni ne doivent s'inscrire ?

Problème spécifique : les formations PLP rares. Ainsi dans une ESPÉ, pour la formation Biotechnologie Environnement Santé (BES) il y avait des étudiants en master à distance l'an dernier. Ils sont dans des académies où cette formation n'existe pas. Où seront-ils affectés l'an prochain ? Que prévoit le ministère ? Faut-il ouvrir une formation M2 à distance ? Le problème des moyens se posera s'il y a une formation en présentiel...

Un état des lieux (carte des formations) va être demandé pour la rentrée ; il en sera de même pour PLC à faibles effectifs (comme langues rares, régionales).

Il y aura des mesures au cas par cas vu la rareté des postes. ●

La situation est plus problématique pour les PE, mais ce n'est pas une nouveauté.

1. En gras, les questions qui ont été posées, en italique les commentaires qui accompagnaient les questions.
2. À partir des notes prises pendant l'entretien

La gratification des stages relève de la réglementation générale.

NOTE DE LECTURE

Recherche et formation, « La déprofessionnalisation »

La place de la professionnalisation dans le champ des activités de formation et de travail – on le voit avec l'actuelle réforme de la formation des enseignants, dont il est le talisman –, la « promotion affirmée » dont elle est l'objet aux plans social et culturel, doit cependant conduire à interroger l'avertissement de cette réalité. On constate ainsi dans certaines situations, quelque chose comme une « dynamique de déprofessionnalisation », laquelle peut s'entendre à deux niveaux. Et d'abord à celui, collectif, des groupes professionnels « comme un affaiblissement ou une perte des repères professionnels » qui fond(ai)ent leurs « caractères » propres ; à celui, individuel, de l'exercice professionnel au travail ensuite, comme « une évolution forte de l'activité prescrite » qui remet en cause ses « gestes » et donc aussi son identité professionnel(le)s. D'un mot, la *déprofessionnalisation* semble renvoyer à « une perte d'autonomie, voire de l'autorité professionnelle ». Du coup, (s')interroger la déprofes-



Recherche et formation, 2013, n° 72 :
« La déprofessionnalisation »,
150 p., 16 €. Lyon : Éd. de l'ENS

sionnalisation c'est aussi (s')interroger la *professionnalisation*, en particulier « les conditions qui ont permis la professionnalisation d'une activité » et sur le caractère « déprofessionnalisant » de leurs évolutions. *In fine*, c'est la question de « la nature des lignes de démarcation » entre processus de professionnalisation et ceux de déprofessionnalisation, suggérant une question, non subsidiaire, de savoir si, en définitive, les professions ne seraient pas enclines « à vivre des cycles de construction/déconstruction qui élaborent des logiques de professionnalisation articulées à des logiques de déprofessionnalisation ? » L'objectif de ce numéro est problématiser la notion de « déprofessionnalisation » au travers d'une série de situations d'activité qui, pour différentes qu'elles sont, ont pour trait commun de connaître « des transformations importantes d'activités et/ou de repères professionnels » que ce soit au niveau collectif ou au niveau individuel.



© Didier Chamma

Marcel Brissaud

→ par Gérard Bouchet,
ancien secrétaire général du SNPIUFM

Lors de la soirée où le SNESUP rendait hommage à Marcel Brissaud, le texte de Gérard Bouchet a été lu. Il permet de rappeler le rôle essentiel qu'a joué Marcel Brissaud pour la formation, en dehors de son fameux biseau et les relations qui unissaient le SNESUP d'abord avec le SNPEN, devenu le SNPIUFM avant sa fusion avec lui.

Les circonstances et des engagements citoyens m'empêchent d'être physiquement présent à cet hommage à Marcel Brissaud. Je le regrette d'autant plus qu'on ne [peut] évoquer la personne de Marcel sans souligner la contribution personnelle qu'il a apportée à la construction des propositions syndicales que le Syndicat national des professeurs d'Écoles normales [(SNPEN)], puis le Syndicat national des professeurs d'IUFM ont pu défendre, en liaison avec le SNESup à propos de la formation des maîtres. J'aurai voulu le faire, aujourd'hui, mieux qu'avec ce simple message.

RAPPELONS QUELQUES FAITS

Marcel a été un des acteurs majeurs de l'action syndicale pour hausser la formation des maîtres au niveau supérieur.

C'est au cours d'une journée d'étude sur la formation des maîtres, organisée en commun par le SNESup et [le] SNPEN (24 avril 1971) que la proposition d'une généralisation de l'intervention universitaire a été formulée. Le texte publié à l'issue de cette journée déclarait : « l'expérience acquise confirme la nécessité d'une participation de l'enseignement supérieur à la formation des maîtres de l'enseignement pré-élémentaire et élémentaire. Sa généralisation s'impose et l'on doit en outre envisager son élargissement à d'autres disciplines que la linguistique et les mathématiques. » L'AG de Périgueux du SNPEN, en mars 1972, a fait de la perspective de la création de **Centres universitaires de formation de maîtres** la ligne revendicative du syndicat.

C'est le dimanche 18 février 1973 que s'est tenu à l'Université de Paris le colloque connu dans l'histoire syndicale sous le nom de « **Colloque de la Halle-aux-Vins** » — réunion à l'initiative du SNESup, du SNEP, du SNES et du SNPEN — qui a lancé un appel pour une unification progressive de la formation de tous les enseignants, leur formation scientifique à l'Université, l'association de la formation pédagogique à la formation scientifique, la garantie de la formation permanente pour tous les maîtres. Ces revendications, nous les avons constamment défendues depuis, ensemble, SNPEN et SNESup. Il fallut pratiquement vingt ans pour les faire **partiellement** aboutir avec la loi du 10 juillet 1989, loi d'orientation sur l'éducation, dite Loi Jospin.

Au nom du SNESup, c'est Marcel qui, **a été le plus fidèle et le plus vigoureux porte-parole des ces objectifs qu'il a contribué, par ses propositions, à**

charpenter, à affiner en leur donnant toute leur cohérence, et toute leur ampleur et toute leur force.

DEUX EXEMPLES

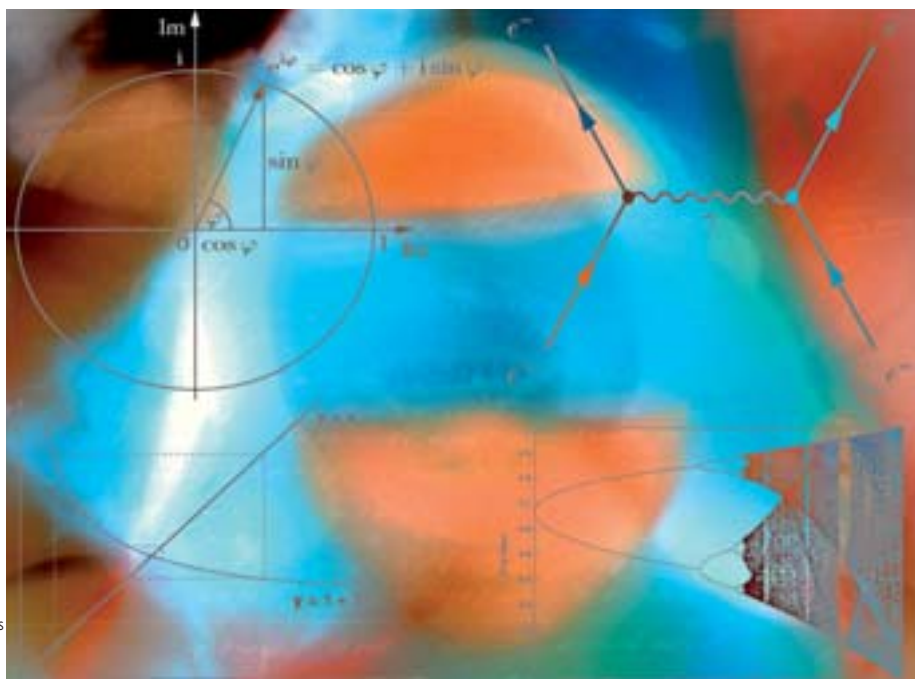
Aux « Assises de la Formation » qui se sont tenues à Évry les 21 et 22 mars 1981, il définissait méthodiquement les questions qui devaient être traitées pour faire avancer nos projets communs. Il posait l'objectif « d'une formation sanctionnée par une maîtrise pour tous les enseignants de la maternelle à la fin de la scolarité obligatoire à 18 ans » et il terminait son intervention par un appel aux « universitaires à se battre avec les autres formateurs et les normaliens » pour obtenir ces avancées.

En 1983, au carrefour « Former des enseignants pour l'an 2000 » organisé à Sèvres par le SNPEN, il traçait les lignes d'une réforme de l'Université : « dans chaque cycle, l'étudiant doit recevoir une formation complète de haut niveau, associant harmonieusement les bases fondamentales générales et culturelles et la dimension professionnelle » et pour la formation des maîtres il disait : « nos syndicats poursuivront leurs interventions

Adapter la formation des enseignants aux transformations provoquées à la fois par la massification du système éducatif et par l'élévation indispensable du niveau de connaissances.

et leurs propositions pour abouti à la création des centres universitaires de formation des maîtres pourvus de structures démocratiques, de moyens, riches de toutes les expériences déjà acquises, liés à tout un environnement social, économique et culturel en profonde mutation dans une perspective de progrès. »

Prendre appui sur les expériences acquises, mobiliser et fédérer tous les potentiels de Formation : Universités, Ecoles normales, autres écoles de formation — Ecoles normales nationales d'apprentissage (ENNA), centre de formation des PEGC par exemple —, Marcel a toujours défendu l'idée que les améliorations indispensables dans le domaine de la formation, ne pourraient être obtenues par la mise en compétition des personnels et des structures mais par leur coopération. Il est ainsi de ceux qui ont fortement contribué à définir les propositions syndicales autour de l'idée d'une « formation intégrée » liant fortement formations scientifique, pédagogique et didactique dans une vision globale de la connaissance et des objectifs à atteindre par une école de la réussite pour tous.



© Lostarchetype / Flickr.com



Ce sont ces idées là qu'à partir de **juillet 1989** il a porté dans la commission Bancel, créée pour mettre en œuvre la loi d'orientation qui venait de décider de la création des instituts universitaires de formation des maîtres.

Les IUFM voulaient répondre à un double défi. Le premier était d'adapter la formation des enseignants aux transformations provoquées à la fois par la massification du système éducatif et par l'élévation indispensable du niveau de connaissances. L'idée, développée dans le rapport d'octobre 1989 intitulé « Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres », était de donner à tous les enseignants de tous les niveaux une formation professionnelle commune, parallèlement à leur formation disciplinaire

spécifique. Tels qu'ils ont été effectivement créés après les arbitrages gouvernementaux, ces établissements n'étaient pas les IUFM de nos vœux. Et il a fallu ferrailer encore et encore pour faire essayer de faire valoir nos ambitions pour une formation de haut niveau. Nous avons toujours trouvé Marcel à nos côtés pour ces combats.

Nous l'avons toujours trouvé à nos côtés pour réfléchir, proposer, construire.

Et ses avis, toujours formulés avec mesure, précision et fermeté, comp-

taient pour nous. Il nous accompagnait quand nous étions SNPEN puis SNPIUFM. Il a continué à le faire lorsque nous avons intégré de plein exercice le SNESup en participant au collectif « Former des maîtres ».

Au nom de tous mes camarades qui ont milité dans ces deux syndicats (SNPEN, SNPIUFM), je veux dire ici, simplement, mais du fond du cœur : **merci Marcel ! Nous sommes tous honorés d'avoir croisé ta route et d'avoir été tes compagnons dans l'action.** ●

Socle et mythe d'une école unique égalitaire

→ par Gisèle Jean, membre de la C.A. du SNESUP

Gisèle Jean a publié dans *l'Humanité* une tribune sur le socle commun le 17 juin dernier. FDM reproduit ici cette tribune, avec l'aimable autorisation du quotidien.

Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture rédigé par le conseil supérieur des programmes est publié. S'il porte toujours le nom de socle pour autant peut-il être un progrès pour la réussite des élèves ?

Le socle d'aujourd'hui ne peut être compris sans un retour sur la genèse du socle précédent et du mythe de la construction d'une école unique qui serait égalitaire. Le socle de connaissances et compétences qui datait de la loi Fillon de 2006 et le décret d'application rédigé en sept piliers se voulait proche des huit compétences clés européennes. Ce socle est un compromis entre différents acteurs aux objectifs très éloignés : pédagogues souhaitant une démocratisation louant le passage en compétences pour atteindre une meilleure réussite scolaire, gestionnaires des systèmes éducatifs visant une rationalisation et une meilleure efficacité et une fange conservatrice regrettant que le niveau baisse. La critique de certains syndicats enseignants, de chercheurs sur l'école du socle comme école à deux vitesses, autant que le désir de chaque ministre de mettre en place une loi, a conduit à la « refondation » de l'école par Peillon.

La question posée par la réforme d'une meilleure réussite des élèves a amené à repenser la question des contenus à enseigner, des formes et des méthodes de travail des élèves et de l'évaluation, de ce point de vue il s'agit bien d'une réforme curriculaire comme la précédente qui ne dit pas son nom. Le passage du socle de connaissances et de compétences, en un socle de connaissances, de compétences et de culture marque des modifications importantes quant au choix réalisés dans le périmètre désormais plus large de cette culture (arts et EPS), d'une évaluation plus pédagogique dans le souci de la progression des élèves.

Ce socle est un compromis entre différents acteurs aux objectifs très éloignés.



Pour autant les traces d'une vision comportementaliste (savoir écouter les autres) ou d'une culture scientifique plus axée sur les sciences « dures » que sociales demeurent. Le maintien du terme de socle au cœur du dispositif depuis la loi Fillon et repris par Peillon et le CSP révèle le consensus réalisé depuis les années 2000 et le rapport Thélot sur deux idées principales.

D'une part, le socle serait le ciment de la Nation (métaphore du bâtiment que l'on retrouvait dans la notion de pilier qui a disparu). C'est ce que les élèves doivent apprendre, savoir pour être de futurs travailleurs, des citoyens. Le texte indique que la culture commune « doit devenir une référence commune de la Nation ». Elle a donc une fonction de repère identitaire.

D'autre part, elle indique le socle est défini dans le cadre d'une école obligatoire qui scolarise jusqu'à 16 ans. Il demeure l'idée que le socle marque la fin de la scolarité

obligatoire et qu'ainsi le système éducatif a pour objectif l'école unique école/collège. En liant ces deux points, repère pour une nation et achèvement d'un processus conduisant à une école unique, il s'agit bien de poursuivre le mythe de la construction depuis 1975 d'une école qui se veut plus égalitaire et dont ce texte serait l'aboutissement. Il s'agit d'un mythe, certes partagé mais inopérant car la réduction des inégalités scolaires supposerait dans le même temps une réforme pédagogique se appuyant sur une formation initiale et continue des enseignants à rebours de ce qui est mis en œuvre aujourd'hui. De plus, comme le montrent les recherches en éducation, l'école ne peut réduire à elle seule les inégalités dans un monde dans lequel les inégalités sociales sont croissantes. ●

Corpus
<http://refonderprogrammescolaires.com>

Votre vocation est d'enseigner,
la nôtre est de vous assurer.



Exercer son talent au service des autres est une mission que nous partageons. C'est pourquoi, **la GMF, 1^{er} assureur des agents des services publics**, en fait toujours plus pour vous assurer dans votre vie personnelle (assurance auto, habitation, complémentaire santé, épargne) et vous accompagner dans votre vie professionnelle. À votre tour, rejoignez nos 3 millions de sociétaires pour profiter **des offres privilégiées** que nous vous réservons.

10 % DE RÉDUCTION⁽¹⁾
SUR VOTRE ASSURANCE AUTO

ET EN + POUR LES MOINS DE 30 ANS

JUSQU'À 100 € OFFERTS⁽²⁾
50€ SUR VOTRE ASSURANCE AUTO ET 50€ SUR VOTRE ASSURANCE SANTÉ

Renseignez-vous au 0 970 809 809 (numéro non surtaxé) ou sur www.gmf.fr

⁽¹⁾ Offre réservée aux agents des services publics, personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2014.

⁽²⁾ Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la 1^{re} année, à la souscription d'un contrat d'assurance auto et/ou d'un contrat de complémentaire santé. Offre non cumulable avec le tarif Avant'âge 30 et valable jusqu'au 31/12/2014.

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés. Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Prony - 75857 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvegarde et GMF Vie. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

Les contrats complémentaire santé sont souscrits par T.A.D.A.C.C.S auprès de GMF Assurances et La Sauvegarde.

ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 323 562 678 - Siège social : 11, place des Cinq Martyrs du Lycée Buffon - 75014 Paris. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.