

## DOSSIER

## Polyvalence des enseignants : Évolutions du (des) métier (s) et de la formation

## FOCUS

### Observatoire de la formation des enseignants

Par Vincent Charbonnier

La FSU ouvre son site dédié à la formation des enseignants.

Page 3

### Comité de suivi FDE

Par Muriel Coret

Le comité a été mis en place le 29 novembre 2013

Page 3

### Conseil Supérieur des Programmes : ne pas refaire les erreurs du passé

Par Gisèle Jean

Il a été mis en place en octobre sous la direction d'Alain Boissinot

Page 4

## VIE DES ESPÉ

### Élections dans les ÉSPÉ : à la recherche de la démocratie

Par Vincent Charbonnier et Gisèle Jean

Page 17

### Stage FSU sur la formation des enseignants

**8 et 9 janvier**

à la Bourse du Travail (Paris 10)

Inscription obligatoire.

## ÉSPÉ Prendre la main



→ Vincent Charbonnier  
responsable du collectif FDE



→ Thierry Astruc  
responsable du collectif FDE

**Depuis septembre 2013, les ÉSPÉ se mettent en place.** La date du 1<sup>er</sup> décembre, initialement fixée par les deux ministères pour la nomination des directeurs d'ÉSPÉ n'a pas été tenue. Ce sont maintenant les administrations centrales qui freinent le calendrier initial complètement dément. Pourtant, il faut noter l'implication des personnels des ÉSPÉ pour faire vivre la meilleure formation malgré tous les obstacles imposés.

**La période des élections est maintenant close.** Les statuts commencent à passer devant les Conseils d'école (CE) des ÉSPÉ, nouvellement installés et les premières auditions des candidats aux directions sont programmées. Et ce que la Loi dite de Refondation a prévu apparaît désormais crûment. À Bordeaux, le candidat en premier de la liste envoyée au ministère n'a « reçu » aucune voix des représentants élus de l'ÉSPÉ. À Nice, les extérieurs (universités et rectorat) demandent une suspension de séance pour se concerter entre eux. Les statuts sont adoptés sans aucune voix des personnels ou des usagers.

**Les équilibres sont précaires au niveau institutionnel dans les académies.** Les négociations qui se sont déroulées entre universités et rectorat l'ont été en écartant les personnels de l'ÉSPÉ. Ils ont souvent abouti à des équilibres délicats lors de discussions de boutique. Vouloir inclure les représentants des personnels reviendrait à renégocier ces équilibres. Il est plus simple de continuer à les écarter, puisque la Loi en donne la possibilité.

**Les discussions sur les offres de formation ou les maquettes des diplômes** auront lieu au sein du tout nouveau Conseil d'orientation scientifique et pédagogique (COSP). Il a la particularité de pouvoir ne comprendre aucun enseignant de l'ÉSPÉ, sauf si les CA des universités en décident autrement (les membres désignés par le CE sont forcément des extérieurs). Mais les personnels et usagers des ÉSPÉ ne pourront choisir leurs représentants. La solution de créer une commission supplémentaire ne peut être satisfaisante.

**Pendant ce temps, la réforme permanente continue.** Pour une fois, il n'y aura pas de jaloux.

La loi ESR entraîne une modification obligatoire du décret statutaire enseignant-chercheur au niveau du MESR, et les négociations concernant la modification des décrets statutaires de 1950 (PE, PLC, PLP, agrégation...) battent leur plein, sur fond d'économies et d'austérité suicidaire. Le mensuel ci-joint, les lettres flash et le site vous permettront de suivre ces deux réformes porteuses de dangers potentiels inquiétant.

**La réforme de la formation continue,** réellement urgente pour le coup, est renvoyée aux calendes grecques : dans deux ans ! Il faut dire que cette réforme a forcément un coût, quand on observe la situation des plans académiques de formation, où les économies budgétaires du MEN les ont laissés.

« Cette urgence permanente est une façon de masquer que la clé est toujours financière »

**Les questions d'éducation et formation, dont celle des enseignants, ont été posées comme une priorité par le gouvernement.**

Mais la précipitation et la réforme permanentes, autrement dit la régence du temps court de la politique sur le temps des réformes, comme on le voit pour les rythmes scolaires ou la formation des enseignants, ne permettent pas de conduire une réflexion, qui associe véritablement les personnels et les usagers. Cette urgence permanente est une façon de masquer que la clé est toujours financière. Que c'est l'austérité structurelle (imposée par la loi LRU et renforcée par la dernière loi Fioraso), opportunément redoublée par la « crise », qui finalement décide, contre les personnels et les usagers.

**Reprendre la main donc** si les personnels des ÉSPÉ ne se retrouvent pas entre temps sous une tutelle effective. Bordeaux, Aix-Marseille..., cela commence à bouger, à tel point que les journalistes (*France Inter* et *Europe 1*) annonçaient le 10 décembre à 13 heures un mouvement de grève générale à venir dans les ÉSPÉ. La mise en place de l'observatoire de la FDE, le réseau du collectif sont autant de moyens de faire remonter les problèmes, bien différents d'une académie à l'autre et de coordonner les actions. Nous sommes véritablement dans une année de transition, où il est possible de faire changer les choses.

## SOMMAIRE

### FORMER

OBSERVATOIRE DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS  
VINCENT CHARBONNIER

Page 3

COMITÉ DE SUIVI FDE  
MURIEL CORET

Page 3

CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES : NE PAS REFAIRE LES ERREURS DU PASSÉ  
GISÈLE JEAN

Page 4

### DOSSIER

POLYVALENCE DES ENSEIGNANTS : ÉVOLUTIONS DU (DES) MÉTIER (S) ET DE LA FORMATION

Page 5

### VIE DES ÉSPÉ

ÉLECTIONS DANS LES ÉSPÉ : À LA RECHERCHE DE LA DÉMOCRATIE  
VINCENT CHARBONNIER

Page 17

LETTRE OUVERTE DÉPARTEMENT DE LETTRES DE L'IUFM DE VERSAILLES

Page 18

### ENVIE DE LIRE

Page 19



3  
FOCUS

# Observatoire de la formation des enseignants

→ par Vincent Charbonnier, coresponsable collectif FDE

Devant l'ampleur des changements à l'œuvre dans le domaine de la formation des enseignants et des CPE, il était urgent de mettre en place un observatoire. C'est chose faite.

La transformation du système éducatif pour permettre la réussite de tous les jeunes nécessite d'assurer tous les recrutements nécessaires. Le budget de l'Éducation nationale doit prévoir le financement de prérecrutements, le rétablissement immédiat des aides aux candidats se présentant aux concours, une augmentation du budget des universités et des ÉSPÉ pour y former plus et mieux d'étudiants. Cela nécessite également la revalorisation des salaires et une politique très ambitieuse pour rendre attractifs les métiers.

La mise en place de la réforme de la formation des enseignants et CPE et l'ouverture des ÉSPÉ placent, dans toutes les académies, les étudiants, les formateurs et les autres personnels face à de nombreuses difficultés. Ici, des personnels reçoivent des informations confuses, voire contraires à la loi, sur les conditions dans lesquelles ils peuvent choisir d'être ou pas rattachés à l'ÉSPÉ ; là,

les bouleversements de maquettes font que certains enseignants se voient affecter des services incomplets ; ici, la gestion des horaires de stage pose des difficultés considérables ; ailleurs, l'afflux inattendu d'étudiants conduit à ouvrir dans l'urgence des groupes supplémentaires ... Partout, c'est une surcharge de travail et plus encore le sentiment de devoir sans cesse remettre en cause des changements tout justes décidés, qui portent gravement atteinte aux conditions de travail des personnels. Quant à la situation des étudiants, les universités et les rectorats adoptent des règles et des dispositions très diverses, et force est de constater qu'elle demeure bien souvent encore confuse presque deux mois après la rentrée !

La mise en place d'un comité de suivi des ÉSPÉ est une demande de nos organisations que le ministère tarde à rendre opérationnel. Les difficultés de rentrée et d'installation des ÉSPÉ ne rendent que plus urgents l'établissement d'un bilan et les consultations qui devraient être les premières missions d'une telle instance.

La FSU qui continue d'exiger une remise à plat de la réforme de la formation des enseignants et CPE permettant l'obtention d'un master de qualité, ouvre donc son site dédié à la formation des enseignants. Un espace est réservé à ce qui se passe dans les ÉSPÉ. Vous pouvez nous envoyer vos témoignages à formations at [snesup.fr](mailto:snesup.fr) en précisant contribution à l'observatoire. ●

Envoyer vos témoignages à formations at [snesup.fr](mailto:snesup.fr)

## Comité de suivi FDE

→ par Muriel Coret, représentante SNESUP au comité de suivi

Après 15 mois de promesses maintes fois réitérées, le comité de suivi de la FDE a été créé par le gouvernement Ayrault. On est loin dans sa composition de l'émanation conjointe du CSE et du CNESER promise.

Le comité de suivi des ÉSPÉ a été mis en place le 29 novembre 2013. La première séance, très protocolaire, a donné l'occasion aux deux ministres de se féliciter de la mise en place de la réforme : démocratisation de la formation, dimension interdisciplinaire qui favorise la créativité, promotion d'une autre formation de formateurs, regain d'intérêt pour la carrière etc. D. Filâtre, responsable du comité, en explicite l'objectif : il s'agit, à raison d'une réunion par mois (pendant trois ans, 1er rapport à rédiger pour l'été 2014), d'accompagner et de suivre la mise en place des ÉSPÉ, de recueillir des éléments diagnostiques, de mener une réflexion prospective, de repérer les bonnes pratiques. A priori toutes les questions pourront y être

abordées : retour sur la réforme (20 décembre 2013), alternance (janvier 2014), EAP, prépro, formation, nature du mémoire en M2, etc. Il ne règle pas les problèmes rencontrés dans les ÉSPÉ (deux personnes sont chargées de ça au MEN et MESR) et n'évalue pas. Il a un rôle stratégique et d'orientation :

La composition (24 membres) est très ouverte :

● côté employeur :

1 recteur, 1 IPR, 1 IEN, 1 IEN-ET, 1 GRH FC,

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](http://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 : © Flickr.com/Magnuscanis

- ▶▶ côté formateurs :  
1 CPU, 1 VP-CEVU, 1 CDUL, 1 CDUS, 1 pdt d'ÉSPÉ
- ▶ quelques spécialistes :  
1 psycho, 1 didactique, 1 sc. Educ
- ▶ 1 représentant des associations d'éducation populaire.
- ▶ 3 invités permanents : directeur IFÉ-ENS de Lyon, directeur ESEN, président Comité suivi master.
- ▶ côté syndical (3 MEN- 3 MESR) :  
1 UNSA, 1 SNUipp, 1 SNES / 1 SGEN, 1 UNEF, 3 FSU (SNESUP : Muriel Coret, SNUipp : Aline Becker, SNES : Caroline Lechevallier)

Certes, on ne peut que se féliciter de la mise en place de ce comité, réclamé par la FSU depuis plus de six mois face à la précipitation imposée l'an dernier. On a bien conscience aussi de l'énorme travail que demande un cadrage « après coup » : les ÉSPÉ ont été accréditées sans concertation, sans analyse précise des maquettes de formation et sans prendre le temps qu'aurait demandé la conception d'une réforme de la formation des enseignants à la hauteur des attentes et des besoins. Le mépris affiché pour les personnels jusqu'ici, la composition très ouverte du comité, la très faible représentation des personnels concernés peuvent nous faire douter de la possibilité d'une vue d'ensemble très juste des réalités locales. Dans ce contexte, en nous appuyant sur l'Observatoire de la formation des enseignants mis en place par la FSU et sur le collectif FDE du Snesup, nous devons jouer pleinement notre rôle en exigeant des deux ministères des données précises sur la situation actuelle des ÉSPÉ, sans lesquelles toute forme d'analyse ou de bilan est impossible, en faisant remonter les problèmes rencontrés par les collègues enseignants, non enseignants et étudiants, en portant nos revendications et propositions concernant les problèmes engendrés par la place du concours en fin de M1, la nécessité de limiter à un tiers temps le stage en M2, le prérecrutement etc.

Nous ne nous faisons pas d'illusions sur les capacités de ce comité de suivi à peser sur la politique globale qui demande des moyens (pour obtenir par ex un tiers de temps sur le terrain en M2) mais il peut être un lieu supplémentaire pour être entendu. La mise en place d'un comité de suivi des ÉSPÉ est une demande de nos organisations que le ministère tarde à rendre opérationnel. Les difficultés de rentrée et d'installation des ÉSPÉ ne rendent que plus urgents l'établissement d'un bilan et les consultations qui devraient être les premières missions d'une telle instance.

La FSU qui continue d'exiger une remise à plat de la réforme de la formation des enseignants et CPE permettant l'obtention d'un master de qualité, ouvre donc son site dédié à la formation des enseignants. Un espace est réservé à ce qui se passe dans les ÉSPÉ. Vous pouvez nous envoyer vos témoignages à formations at [snesup.fr](http://snesup.fr) en précisant contribution à l'observatoire. ●

# Conseil Supérieur des Programmes : ne pas refaire les erreurs du passé

→ par Gisèle Jean

**Le Conseil National des Programmes (CNP) mis en place avec la loi Refondation travaille sous la direction d'Alain Boissinot depuis le mois d'octobre à la rédaction d'une charte des programmes et à la réalisation du socle de connaissances, compétences et culture. Il vient de recevoir de la part de Vincent Peillon un programme de travail extrêmement serré.**

Un Conseil supérieur des programmes qui, outre la réalisation du socle et des programmes devra donner également un avis sur la formation initiale et continue des enseignants, sur les contenus des concours de recrutement nous semble une avancée importante à condition de le laisser travailler avec du temps et des moyens.

Nous rappelons au CSP et au MEN notre demande d'une réforme de la construction des programmes pour penser ensemble les liens entre contenus, formation et concours. La détermination des savoirs à enseigner est fondamentale dans la construction d'une culture commune, encore faut-il que ces contenus soient enseignés aux étudiants dans leur cursus universitaire ou au moment de la préparation des concours au sein des master MEEF, que ces contenus soient retravaillés en formation continue, en lien avec la recherche. Aujourd'hui la rédaction des programmes est opaque et sans lien avec la formation initiale (licence, master) qui relève de l'université. La formation continue exsangue relève plus de la diffusion d'informations sur quelques points de programmes que d'un travail didactique sur les contenus à enseigner. Enfin, la recherche tant disciplinaire qu'en éducation est trop souvent absente des plans de formation. Les Espé devraient avoir des moyens fléchés pour assurer une véritable formation continue en lien avec la recherche.

Pour que la participation des enseignants à la conception des pratiques soit effective, des conditions sont nécessaires, avec du temps pour l'échange entre collègues et pour la formation en lien avec la recherche.



© Flickr.com/Yohann Aberkane

Les annonces de Vincent Peillon, au CSE vendredi 6 décembre, remettent fortement en question les possibilités de penser démocratiquement, en prenant le temps les programmes. Affichant la détermination du socle pour janvier, de nouveaux programmes de maternelle et de collège pour juin, il renonce à un travail sérieux dans la durée tel que l'avait demandé le collectif Corpus auquel le snesup participe <http://refonderprogrammescollaires.com/> Le Snesup sera reçu par le CSP en décembre et portera ces propositions. Il contribuera également au sein du collectif Corpus à des réflexions lors de séminaires notamment sur le curriculum, les programmes du premier degré, les compétences transversales. ●

# DOSSIER



© Flickr.com/Boellstiftung

## Polyvalence des enseignants : Évolutions du (des) métier (s) et de la formation

L'idée de ce dossier est née d'un mouvement de protestation au printemps dernier au moment où les nouvelles maquettes de master ont amputé une part importante de la formation des PE. La formation de professeurs d'école pose un problème particulier : celui du nombre de disciplines à enseigner en formation parce que ces disciplines devront l'être ensuite et aussi parce que la formation en master MEEF se développe derrière une licence disciplinaire et suppose une mise à niveau dans de nombreux domaines. Désormais cette question commence à être posée dans les collèges avec l'expérimentation de l'enseignement scientifique et technologique (Xavier Hill)

Ainsi, cette question de la polyvalence peut être pensée comme un analyseur du ou des métiers de professeur des écoles et de collègue et amène à devoir s'interroger sur quels enseignants former en formation initiale et continue dans les Espé (Baillat, Philippot).

La question des difficultés que les élèves rencontrent au

collège notamment est souvent abordée du point de vue du nombre d'enseignants que les élèves ont. La question est mal posée comme le montre Samy Joshua et la polyvalence n'est pas la panacée, même si des dispositifs nouveaux de regroupements disciplinaires se font jour au collège (Xavier Hill). Si le premier degré a une longue histoire dominée par la polyvalence et le second degré par la monovalence, comme le démontre Pierre Boutan, ceci résulte essentiellement de choix sociaux, politiques.

La polyvalence disciplinaire à laquelle sont attachés fortement les enseignants (entretien avec deux PEMF par Muriel Coret) évolue aujourd'hui vers une polyvalence d'équipe dans le premier degré (Francette Popineau) et nécessite de reconstruire une formation adéquate à construire autour de quelques principes (Claire Pontais). On pourra relire avec profit l'excellent article de Elisabeth Nonnon paru dans le numéro 577 de septembre 2009 de Former des maîtres (<http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4299&ptid=5&cid=1150>)

Dossier  
coordonné par  
Gisèle Jean  
avec l'apport  
de Claire  
Pontais, Muriel  
Coret, Pierre  
Sémidor

# La polyvalence des enseignants de l'école primaire : l'enseignant au travail

→ par Thierry Philippot & Gilles Baillat, université de Reims

**La polyvalence formelle est ce avec quoi doivent faire les enseignants du primaire dans le quotidien de leur travail. Mais comment font-ils avec ? Derrière le voile qu'imposent les discours souvent emphatiques sur la polyvalence, quelles réalités ? Autrement dit quelles sont les pratiques professionnelles des enseignants confrontés à l'expérience quotidienne de la polyvalence ? Fondés sur des pratiques professionnelles déclarées mais aussi sur des observations de classe et des entretiens d'auto-confrontation, les travaux de recherche menés par le GRPPE pendant près de vingt ans permettent d'apporter des réponses à ces questions, de lever le voile sur le travail réel des enseignants du primaire et d'avancer quelques caractéristiques de la polyvalence réelle.**

## *L'image du maître seul dans la classe*

L'enseignant de l'école primaire est rarement un travailleur solitaire et les élèves ont rarement face à eux durant toute l'année scolaire un enseignant unique. C'est ce qui ressort de l'analyse des réponses de 1490 enseignants de l'école primaire à un questionnaire portant sur leurs pratiques professionnelles en lien avec la polyvalence. Il ressort de cette enquête que l'image du « maître polyvalent », enseignant seul dans sa classe toutes les disciplines présentes à l'école primaire, doit être fortement nuancée.

En effet, la mise en œuvre de la polyvalence est différenciée selon que l'on enseigne au cycle 1, au cycle 2 ou au cycle 3 (tableau ci-dessous). On observe que le pourcentage d'enseignants déclarant enseigner seuls dans leur classe décroît au fur et à mesure de l'avancée dans les cycles.

Ainsi, au cycle 3, c'est une très forte proportion (73 %) d'enseignants qui déclarent ne pas enseigner seuls dans leur classe. Autrement dit, c'est au cycle 1, quand les apprentissages ne sont pas structurés par les champs disciplinaires, que la mise en œuvre de la polyvalence est « la plus facile ». Or, c'est à partir du cycle 3 que les apprentissages sont structurés par les disciplines scolaires. Il semble donc qu'un rapport complexe aux disciplines scolaires se construise déjà au cycle 2, et que la structuration des programmes d'enseignement par disciplines scolaires à partir du cycle 3, rende l'exercice de la polyvalence plus complexe.

Face à cette complexité les enseignants cherchent à réduire leur polyvalence. On peut probablement lire dans ces résultats, la question de la maîtrise difficile de l'ensemble des disciplines qui figurent au pro-

**Des échanges de services qui constituent une forme volontaire de réduction de la polyvalence**



© Flickr.com/Crypto

gramme et aussi la lourdeur de cette tâche qui consisterait pour un maître à enseigner toutes les disciplines et éducations à... inscrites au programme. Au sein d'une école, lorsque c'est possible, les enseignants procèdent à des échanges de services qui constituent une forme volontaire de réduction de la polyvalence. Ces échanges « constituent la raison majoritairement déclarée à l'école élémentaire pour justifier

l'introduction d'autres intervenants dans la classe. Les écarts à la polyvalence formelle ne s'expliquent donc pas prioritairement par des décharges (c'est-à-dire par des raisons administratives), mais sont plutôt le résultat d'une volonté délibérée des enseignants». Ces résultats peuvent également être interprétés comme l'adaptation pragmatique des discours institutionnels visant le développement du travail en partenariat et l'essor de nouvelles pratiques enseignantes de types collaboratif.

Ces résultats conduisent à fortement remettre en cause l'image du maître seul dans sa classe et la structure cellulaire du travail enseignant.

	MATERNELLE		ELEMENTAIRE		TOTAL	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
Maîtres déclarant enseigner seuls	+ 291	72,4	381	35,0	1 272	45,1
Maîtres déclarant ne pas enseigner seuls	III	27,6	707	65,0	218	54,9
TOTAL	402	100	1 088	100	1 490	100

### Des rapports complexes aux disciplines scolaires à enseigner

Dans le cadre de l'exercice de la polyvalence, une autre forme de réduction de la polyvalence s'exprime dans le fait que des enseignants choisissent de ne pas enseigner toutes les matières, d'en déléguer l'enseignement à d'autres collègues ou à des intervenants extérieurs.

Lorsqu'ils délèguent l'enseignement d'une discipline à un collègue ou à un intervenant extérieur, les enseignants du cycle 3 se réservent très majoritairement l'enseignement des mathématiques et du français. De manière encore majoritaire, mais avec une hiérarchie de préférence, ils conservent l'histoire, la géographie puis les sciences de la vie et de la terre. La physique technologie est bien souvent déléguée, voire délaissée. Un abandon relatif, associé à une très forte propension à une délégation à des intervenants extérieurs, caractérisent les disciplines sportives et artistiques au sein desquelles l'éducation musicale constitue « le parent pauvre de l'enseignement ».

L'exercice de la polyvalence tel qu'il est possible de le décrire à partir des pratiques déclarées des enseignants différencie fortement les disciplines présentes à l'école primaire à partir des disciplines qui constituent le « noyau dur » de l'activité professionnelle. Ce sont les matières qu'il n'est pas possible de ne pas enseigner, c'est le socle du genre professionnel, le « cœur » du métier, hérité de plus d'un siècle d'histoire du métier : les mathématiques et le français. A ce « cœur » est agrégée une périphérie : les autres disciplines. Cette périphérie se subdivise en deux sous-ensembles : les disciplines intermédiaires et les disciplines (l'usage du terme n'est pas toujours assuré dans ce dernier groupe) marginalisées, voire délaissées.

Les disciplines intermédiaires feraient l'objet d'une attention moins soutenue : les enseignants prendraient des libertés quant à la gestion des horaires, à la mise en œuvre des programmes ; la vigilance par rapport aux contenus de savoirs à enseigner serait moins forte. On peut émettre l'hypothèse d'un sentiment de responsabilité vis à vis de l'enseignement de ces disciplines moins important que pour les précédentes. Des disciplines comme l'histoire, la géographie, les sciences seraient dans ce groupe.

Enfin, les disciplines marginalisées, délaissées sont celles pour lesquelles la propension à ne pas les enseigner ou à les confier à des intervenants extérieurs est la plus importante : les disciplines artistiques et l'éducation physique et sportive constitueraient ce dernier groupe.

Cette répartition des disciplines scolaires relève des déclarations des enseignants, elle comporte probablement aussi une part d'arbitraire inhérente à ce processus de catégorisation. Il est fort probable que d'un enseignant à l'autre, en fonction de divers facteurs, certaines disciplines fassent l'objet d'une valorisation particulière, c'est l'effet du style professionnel, mais en tout état de cause, ces partitions individuelles ne touchent pas le « cœur » du métier

**Dans ces conditions, il mobilise peu les savoirs académiques en histoire et géographie pour réfléchir l'enseignement de ces disciplines**

### L'enseignant dans sa classe : que fait un enseignant quand il enseigne ?

Les travaux de recherches du GRPPE sur la polyvalence réelle se sont fondés dans un premier temps essentiellement sur les pratiques déclarées des enseignants. Pour compléter ces premiers travaux et tenter de caractériser l'activité réelle des enseignants du primaire des enregistrements vidéoscopiques et des entretiens en auto-confrontation simple ont été réalisés avec onze enseignants du primaire volontaires.

L'un des résultats les plus marquants de ces analyses est la mise en évidence des rapports des enseignants aux savoirs issus de leur formation universitaire. A l'extrême ces savoirs font l'objet d'une mise à l'écart de la part d'enseignants qui les jugent trop théoriques, trop éloignés de ce qu'ils estiment devoir enseigner aux élèves tels qu'ils sont dans le quotidien de la classe. Quand ces savoirs sont utilisés ils sont l'objet d'une transformation pragmatique. Par exemple, une enseignante qui a suivi un cursus universitaire en histoire estime que ces connaissances en histoire l'on conduite à réaliser des séances trop magistrales et éloignées de ce que les élèves pouvaient comprendre du fait d'un vocabulaire de la discipline qualifié de « trop rébarbatif pour les enfants ». Aussi sur la base de son expérience elle réélabore une « histoire scolaire » plus adaptée à ses yeux aux

capacités (supposées ou réelles) de ces élèves. Pour un autre enseignant, le sentiment d'avoir un « bon niveau » dans une discipline du fait d'avoir suivi une formation académique dans cette discipline jusqu'au niveau de la licence, peut entraîner de façon peut-être paradoxale, un travail de préparation et de réflexion moins important lorsqu'il s'agit de l'enseigner :

*« C'est ce que je disais. Je ne suis pas nécessairement plus performant que quelqu'un d'autre. Parce que je passe sans doute moins de temps sur cette matière là. Donc, je prépare moins, je réfléchis moins sur ma discipline parce que je la connais... Et puis parce que je vais m'en sortir »* (EXTRAIT ENTRETIEN).

Au-delà de la confiance en soi, cet enseignant exprime une opinion que l'on peut considérer comme susceptible de nuire, d'une certaine façon, à la qualité de son travail. Pour lui, comme il a acquis des connaissances en histoire et en géographie, « il va s'en sortir ». On peut penser que pour ce jeune enseignant, comme probablement pour d'autres, la nature des savoirs qu'il a à enseigner en histoire ou en géographie, est très proche de ceux qu'il a acquis à l'université. De plus, la nécessité de préparer chaque jour des séances dans différentes disciplines, tenir la classe difficile, apparaissent comme des contraintes très fortes. Dans ces conditions, il mobilise peu les savoirs →



© Flickr.com/LaTranfo



→ académiques en histoire et géographie pour réfléchir l'enseignement de ces disciplines. Le temps « gagné » sera utilisé pour préparer les séances dans les disciplines où il ne s'estime pas spécialiste. Ainsi, contrairement à une idée répandue la plus grande maîtrise d'une discipline par un enseignant du primaire peut avoir des effets paradoxaux : d'une côté un sentiment de sécurité générateur d'une plus grande disponibilité pour la gestion de classe, de l'autre une réflexion didactique moindre.

De tels résultats mettent en avant « l'orientation pragmatique de l'activité de l'enseignant ». Ils conduisent à considérer que dans le cadre de la mise en œuvre de la polyvalence dans le quotidien du travail, « une dialectique difficile semble alors se construire entre les « savoirs à enseigner », les « savoirs pour enseigner » acquis durant le parcours universitaire et les savoirs d'expérience, construits lors de l'exercice de la professionnalité. Ainsi, les représentations, les contraintes de l'exercice du métier vont jusqu'à redéfinir certains de ces savoirs, les réélaborer ».

Ces analyses donnent à voir des enseignants qui ne sont pas en « faute » ou qui ferait « mal » le travail, mais des enseignants qui construisent un ensemble de pratiques professionnelles qui font sens pour eux et qui leurs permettent de tenir jour après jour dans le métier, « se préserver » n'est pas seulement une question d'agrément personnel, mais bien une affaire d'efficacité professionnelle : pouvoir enchaîner classe après classe, « tenir » jusqu'en fin de journée et « durer » toute l'année ». Toutefois, cette adaptation au poste de travail n'est pas sans poser problèmes.

### PROBLÈMES ET DÉFIS

Une nouvelle fois la Nation s'interroge sur son École, sur ses enseignants, une refondation de l'école est lancée depuis septembre 2013. Dans ce cadre, il peut être opportun de mettre en avant quelques problèmes et défis soulevés par la polyvalence réelle des enseignants du primaire. Le premier de ces problèmes concerne

les enjeux de l'enseignement primaire et son projet d'acculturation disciplinaire des élèves. Un second problème concerne le poste de travail des enseignants du primaire, peut-on continuer à affirmer la « nécessaire polyvalence » du maître, peut-on maintenir la référence un maître une classe quand tout dans le quotidien du travail enseignant laisse à penser que ce poste de travail n'est plus tenable ? Enfin, il semble nécessaire de poser la question de la formation des enseignants du primaire.

**Des enseignants qui construisent un ensemble de pratiques professionnelles qui font sens pour eux et qui leurs permettent de tenir jour après jour dans le métier**

### *Le projet d'acculturation disciplinaire des élèves mis en question*

La forme scolaire qui se met en place à partir du <sup>xvi</sup> siècle impose un nouveau mode de socialisation, la socialisation scolaire. Les approches anthropologiques et sociologiques sur la « forme scolaire » montrent que cette forme de socialisation repose en fait sur la construction progressive d'un rapport second au monde; c'est même ce qui en fait la spécificité, par contraste avec d'autres lieux et modes de socialisation. Par essence, l'école instaure donc un type nouveau de rapport au monde, un rapport réflexif et distancié, un rapport second, vis à vis de ce qui relève de l'expérience familiale. Les disciplines scolaires sont alors les instruments qui doivent permettre aux élèves de construire ce rapport second au monde. Le projet d'acculturation disciplinaire des

**Par essence, l'école instaure donc un type nouveau de rapport au monde, un rapport réflexif et distancié**

élèves est donc un des piliers de l'école primaire, en témoigne la rédaction des programmes d'enseignement. La réalisation d'un tel projet suppose, que les enseignants se soient suffisamment appropriés les « matrices disciplinaires » des disciplines qu'ils enseignent. Or, par delà les spécificités disciplinaires, un constat identique se dégage des recherches menées : les enseignants dans leur pratiques d'enseignement se heurtent au même obstacle, au regard de la construction de ce rapport second. Alors que cette dernière requiert une forte centration sur les savoirs, ces enseignants privilégient au contraire l'activité et la prise en charge des élèves. Alors que les rhétoriques de la polyvalence imposent l'image d'un enseignant qui favorise l'entrée de tous les élèves dans les savoirs disciplinaires, il semble que la perspective didactique ne soit pas centrale pour le « maître ordinaire ». Avec des nuances selon les champs disciplinaires, et entre les enseignants, force est de constater que la logique de la socialisation, de l'épanouissement de l'enfant, celle de la construction de savoir-faire et de savoir-être « transversaux » prendrait le pas sur la logique de la construction de savoirs disciplinaires. Les savoirs scolaires disciplinaires organisent peu les pratiques d'enseignement de ces enseignants de l'école primaire. Ils semblent même être à la marge de ces pratiques. Autant d'éléments qui posent la question de la place des disciplines scolaires à l'école primaire et qui interroge fortement le projet d'acculturation disciplinaire porté par l'école primaire. L'instruction des élèves est-elle encore une finalité pour l'école primaire du <sup>xxi</sup> siècle ?

### *Vers une nécessaire évolution du poste de travail*

Le maintien de la polyvalence formelle, du travail prescrit qu'elle impose, est source des multiples tensions qui travaillent aujourd'hui le « métier » d'enseignant à l'école primaire. Tensions, entre des prescriptions toujours plus nombreuses, changeantes, et pour certaines contradictoires auxquelles doit faire face un enseignant confronté à une « réalité » complexe : la classe, « les





injonctions répétées de ces dernières années sont venues brouiller le sens du travail et presser les enseignants » (SNUipp-FSU, 2011). Tensions encore entre la socialisation, l'épanouissement de chaque enfant et la réussite de chaque élève dans un collectif. Tensions enfin, entre la structuration des apprentissages en champs disciplinaires, et les exigences de la polyvalence. De telles tensions peuvent conduire à des empêchements de l'activité de l'enseignant (Clot, 2008), voire à de la souffrance au travail.

Dans ces conditions et dans le contexte d'une réflexion sur le métier d'enseignant au XXI<sup>e</sup> siècle actualisée par le projet de Refondation de l'École, il semble nécessaire d'envisager une évolution du poste de travail des enseignants de l'école primaire, et donc de rapprocher le métier idéalisé du métier réel. Dans cette perspective la prise en compte du métier réel conduit à penser la nécessaire réduction de la polyvalence portée par un maître unique. Des formes de dominantes d'enseignement pourraient être envisagées, le passage explicitement affirmé d'une polyvalence individuelle à une polyvalence d'équipe soutiendrait cette évolution. Cette évolution nécessaire du poste de travail suppose donc une réflexion de fond sur les missions et les compétences de l'enseignant du primaire, réflexion qui questionne les finalités que la Nation attribue à son école primaire et la reconnaissance qu'elle accorde à ses enseignants.

#### *La question de la formation des enseignants*

La question de la formation peut être posée à partir de l'exemple de l'interdisciplinarité. En effet, la polyvalence des enseignants du primaire est souvent présentée comme un poste de travail qui favoriserait « naturellement » la mise en relation des disciplines à enseigner. Les enseignants adhèrent à ce discours, la possibilité d'établir des « ponts » entre les disci-

plines est un argument pour justifier de leur attachement à la polyvalence. Pour autant dans le quotidien du travail la mise en œuvre de « l'interdisciplinarité » s'avère problématique d'autant plus que la formation les laisse assez démunis face à cette mise en œuvre. En effet, en référence à un maître capable d'enseigner toutes les disciplines on a vu alors se juxtaposer en formation les cours académiques, les didactiques des disciplines le tout en vue de doter les enseignants polyvalents d'un bagage de connaissances supposé leur permettre l'exercice du métier. A charge pour eux de créer les liens et de développer, une fois en poste, des pratiques interdisciplinaires. Par tradition, par commodité peut-être, mais aussi parce que nombre de formateurs en IUFM hier, dans les ESPÉ aujourd'hui, sont issus du second degré et donc porteurs d'une culture disciplinaire, les disciplines académiques ont imposé leurs cadres pour la conception des formations et la définition des contenus de ces dernières. Il n'est toutefois pas certain que cette entrée par les disciplines universitaires soit la plus pertinente pour former les enseignants aujourd'hui. Au-delà de cette entrée par les disciplines universitaires, des courants de recherche comme la didactique

professionnelle, invitent à penser autrement la formation et à rapprocher travail et formation. Ils mettent en avant une logique ascendante pour la conception des formations professionnelles. Ce sont alors les situations de travail effectives qui servent de références pour les référentiels. De telles perspectives pourraient être mobilisées pour penser la formation des enseignants, ce qui supposerait que l'Institution accepte de considérer le travail réel des enseignants du primaire, qu'elle le reconnaisse comme normal et non comme un ensemble d'insuffisances, de lacunes, qu'il conviendrait de corriger.

#### **CONCLUSION**

La distance est importante des rhétoriques à l'enseignant du primaire au travail. Cette distance exprime toute l'épaisseur de l'activité de ces professionnels, il y a toujours plus dans le réel du travail que dans le travail prescrit. L'enseignant au travail n'est donc pas l'enseignant idéal-typique que donne à voir l'artefact du « maître polyvalent ». A un moment où se redessinent les professionnalités enseignantes tant pour le premier que pour le second degré à travers l'élaboration de référentiels de compétences, les résultats de recherche présentés posent une question essentielle, celles des références sur lesquelles fonder les référentiels. Cette question prend une importance toute particulière dans le contexte actuel de mise en place des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation : à quel métier former ? Doit-on continuer à penser la formation dans une logique descendante, à partir d'un métier abstrait et des traits du professionnel idéal, pour l'Institution, qu'il s'agirait de faire advenir ou prendre en compte le travail réel et partir des situations de travail effectives pour penser, dans une logique ascendante la formation des enseignants ?

**Il n'est toutefois pas certain que cette entrée par les disciplines universitaires soit la plus pertinente pour former les enseignants aujourd'hui**

**La polyvalence au quotidien : la polyvalence réelle des enseignants du primaire**



**L'article entier est en ligne sur le site du SNESUP :**

**<http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=6865&ptid=5&cid=1150>**



# Polyvalence ce n'est pas la panacée → par *Samy Joshua* *didacticien des sciences*

**À partir du moment où l'on maintient l'objectif d'un collège unique jusqu'à 16 ans, la frontière primaire/secondaire doit être rediscutée. Elle est l'héritière de la division entre l'ordre primaire et l'ordre secondaire, qui a permis dans un premier temps aux enfants du peuple d'aller à l'école primaire. A partir du moment où la scolarité pour tous se prolonge dans le secondaire, il faut ré-interroger cette frontière trop rigide entre les deux anciens ordres.**

Sur certains aspects, cela conduit effectivement à la primarisation du secondaire, et à la secondarisation du primaire (par exemple par l'existence de maîtres spécialisés). Mais il faut savoir ce qui se cache derrière ces mots. Je conteste fortement l'idée qui consiste à dire que le primaire s'occupe des enfants et le secondaire des disciplines. Dans les deux cas, la spécificité par rapport à d'autres institutions sociales est qu'on s'occupe de l'étude de savoirs par des élèves. Les conséquences du débat lié au maître unique ou à la polyvalence sont beaucoup plus importantes que cette division artificielle.

Il y a à cela des racines profondes. Une tendance très répandue consiste à penser que ce qui manque aux élèves qui sont en difficulté pour maîtriser les concepts spécifiques d'une discipline, ce sont des aspects « méta conceptuels ». Des catégories d'élèves ne disposeraient pas de modes de raisonnements suffisamment généraux pour bénéficier des apprentissages conceptuels spécifiques, et c'est ce qui les mettrait en échec. On ne peut pas exclure cette possibilité, évidemment. Mais cela ne sert pas à grand-chose car, comme on ne sait pas comment les leur faire acquérir, ces méta-concepts, l'impasse est absolument totale. Ainsi, si une difficulté mathématique survient dans la résolution d'un exercice, on peut avoir tendance à juger que ce n'est pas cette difficulté qui est en cause, mais « la résolution de problèmes » en général. Au lieu de s'attaquer à l'aide spécifique à apporter à l'élève pour la difficulté donnée, on va tenter de s'en sortir apparemment « par le haut ». Mais les recherches ont amplement montré que ce qui distingue un « expert » d'un « novice » en la matière ne tient pas spécialement dans la plus grande maîtrise de processus très généraux. Mais que l'expertise est bien plutôt faite d'un mélange de grande expérience (j'ai déjà rencontré beaucoup de problèmes de ce genre), et de la disposition d'une base conceptuelle propre au thème, fournie, et hautement hiérarchisée tout en restant spécifique. Autrement dit, aider l'élève dans cet exercice, c'est (probablement) d'abord lever la difficulté mathématique spécifique qui le bloque.

La tendance à renoncer à cette aide au profit de « compétences » très générales est gravissime. J'estime qu'au lieu de chercher la solution dans le « méta », il faut s'attacher à trouver des solutions par le bas, c'est-à-dire dans des techniques de plus bas niveau. Un exemple intéressant parce qu'il déborde les disciplines constituées est celui du tableau à double entrée, utilisé aussi bien à l'école primaire qu'au début du collège. De



© Flickr.com/MPD01605

nombreuses disciplines recourent à cette technique, presque toutes. Si on la prend comme partie d'une « discipline » donnée, elle relève de la théorie des graphes. Mais, évidemment, personne n'enseigne cette dernière théorie en vue de maîtriser le tableau à double entrée ! C'est une technique indispensable, qui est supposée acquise à l'école élémentaire, et dont plus personne ne s'occupe au collège. Elle correspond bien à ce genre de technique « de bas niveau » dont je parle. Or la question est la suivante : si elle n'est pas disponible au collège, aucune discipline ne s'estime en charge de l'enseigner spécifiquement.

A mon avis, l'important n'est pas tant « l'attention apportée à l'élève en tant qu'enfant », mais l'attention extrêmement forte portée à l'organisation des conditions de l'étude, et aux techniques de bas niveau. Et au fait que, si on a un seul maître (ou un nombre réduit), nombre de ces techniques, qui tombent hors des frontières des disciplines scolaires repérables, sont (et ne peuvent être) que sous la responsabilité de ce maître qui ne peut s'en défaire. Alors, polyvalence ? Autour de nous, certains pays parviennent mieux que

nous à résoudre le problème de l'enseignement commun au collège, qu'ils pratiquent la polyvalence ou pas, et il y a des pays qui ont une forte polyvalence et qui connaissent l'échec. Donc, il me semble que c'est une question sensible sur laquelle je ne me prononcerai pas ici. Tout ce qu'on peut dire de la polyvalence, c'est que ce n'est pas la panacée. Si la polyvalence est liée à l'idée du méta, du pluri, de l'inter, l'échec sera au rendez-vous. Là encore, l'axe de réflexion, pour moi, est de se demander, lorsqu'on a affaire à un public en grande difficulté conceptuelle et que l'on veut promouvoir l'étude : est-ce que l'on va chercher une solution qui passe par le haut ou une solution qui passe par le bas ? Évidemment ceci n'a rien à voir avec la renonciation aux objectifs exigeants, sous la forme masquée d'un « socle commun » que critique fortement, et à juste titre, Stéphane Bonnery. Cela tient au contraire à la volonté de rendre possible la résolution des nouveaux défis éducatifs. Ne pas se contenter donc de proclamer la nécessité de les atteindre sans mesurer les modifications que cela suppose, et la réflexion sur les moyens réels de s'en approcher.

**Des catégories d'élèves ne disposeraient pas de modes de raisonnements suffisamment généraux pour bénéficier des apprentissages conceptuels spécifiques**



# La polyvalence des professeurs du premier degré : retour sur une histoire

→ par Pierre Boutan, professeur de français à l'école normale de Bourges (1969-1973) puis de Saint-Germain-en-Laye (1973-1996), maître de conférence en sciences du langage à l'UFM de Montpellier (1996-2002) ; membre de la direction du SNPEN, puis du SNIUFM, puis du SNESUP

**Pierre Boutan analyse l'histoire de la polyvalence des instituteurs puis des PE, sans oublier de l'éclairer de celle de l'enseignement secondaire.**

Si l'on jette en effet un regard sur le temps long, ce qui distingue le maître d'école par rapport au professeur du collège et du lycée est constituée par le type d'élève : le premier a des enfants du peuple, le second des enfants « bien nés ». La qualification des maîtres n'est pas de même nature, les enseignants du peuple ne savent guère que ce qu'ils enseignent : lire, écrire, compter. S'installent deux types d'enseignement, que le XIXe siècle confortera dans ses différences, celui des enfants du peuple, celui des enfants de « l'élite sociale ». La différence « primaire - secondaire » n'est donc pas d'abord une différence de niveau dans les cursus, mais de classe sociale.

## MONOVALENTS CONTRE POLYVALENTS ?

L'égalisation des niveaux de formation, désormais 5 ans après le bac et l'accès à l'enseignement supérieur commun, avec comme conséquence celle des traitements, ne réduit pas pour autant le sentiment des appartenances corporatives, et sont mis encore plus en avant les niveaux de compétence. Dans cette perspective, la polyvalence des maîtres du primaire s'oppose à la spécialisation des maîtres du secondaire. Professeurs du secondaire monovalents ? Il suffit de consulter les contenus des dizaines de CAPES et d'Agrégations pour constater que plusieurs disciplines sont toujours présentes dans les concours. Mais cette non-monovalence de formation s'accom-

pagne le plus souvent de la mono-valence d'exercice.

Du côté du primaire, la polyvalence de formation est loin d'être satisfaisante, étant donné le nombre des disciplines à enseigner, et l'ajout éventuel de nouvelles disciplines comme les langues vivantes depuis une vingtaine d'années. Autant la polyvalence est revendiquée par les intéressés, même après une formation dans le supérieur spécialisée, autant la polyvalence d'exercice, montrent nombre d'enquêtes<sup>(1)</sup>, est en fait rare (10 % disent certains), et un certain nombre de disciplines sont marginalisées, voire pas enseignées du tout : EPS, arts plastiques, musique, enseignement scientifique et technologique.

Si l'on examine les raisons de cette situation, il faut dire d'abord que le maître du primaire seul dans sa classe est loin d'être une donnée immuable : même au XIXe siècle, avant Jules Ferry, où le curé devait s'occuper directement de l'enseignement de la religion (le maître n'étant chargé que de la vérifica-

tion de l'apprentissage), et après Jules Ferry, où il est fait appel aux anciens militaires pour assurer l'enseignement dans ce domaine. Aujourd'hui il y a un fait certain : une classe du primaire a très majoritairement plus d'un enseignant : qu'ils soient intervenants extérieurs, enseignants spécialisés, ou que les services soient partagés du fait des temps partiels ou des décharges, ou de la « formation » (par exemple pour les directeurs), et cela d'autant plus que les élèves sont plus âgés et plus urbains.

**Si l'on ajoute que Ferry crée des écoles normales supérieures d'institutrices et d'instituteurs, sur le modèle du secondaire, on voit bien que c'est celui-ci qui sert de référence**

## DE LA SÉGRÉGATION SOCIALE ORGANISÉE AU TEMPS DE JULES À L'ENVAHISSEMENT DU SECONDAIRE

Revenons à « l'âge d'or » : la polyvalence de formation dans les écoles normales n'existe pas : le concours de recrutement des nouveaux professeurs d'école normale (appellation créée alors) comporte deux sections, une pour les lettres, une pour les sciences, et d'autres disciplines sont assurées par des professeurs extérieurs venant du secondaire (en particulier l'enseignement d'une langue vivante : discipline de formation et non d'exercice, puisqu'elle n'est pas destinée à être enseignée par les maîtres dans leur classe, situation inédite). Si l'on ajoute que Ferry crée des écoles normales supérieures d'institutrices et d'instituteurs, sur le modèle du secondaire, on voit bien que c'est celui-ci qui sert de référence. C'est une des logiques de l'évolution des structures et des contenus scolaires : il existe un système pour « l'élite », on l'étend au plus grand nombre. Lorsque, avec la prolongation de la scolarité obligatoire de 14 à 16 ans à partir de 1959, puis de la mise →

**La différence « primaire - secondaire » n'est donc pas d'abord une différence de niveau dans les cursus, mais de classe sociale**



La Rochelle



© Flickr.com/Dalbera

→ en place du collège unique en 1975, primaire et secondaire sont cette fois en continuité, on peut constater qu'en fait la ségrégation sociale diminue mais est loin de disparaître, et ce à travers les structures de l'habitat, et des établissements d'un côté d'élite (lycées internationaux, lycées avec classes prépa...) de l'autre des voies de marge ou de dégauchement tant au niveau des collèges (SEGPA...) que des lycées (LEP...), avec toujours dans ce cas des enseignants moins spécialisés.

### FORMATION ET EXERCICE À DOMINANTE : LES ANNÉES 1980

Dans les années postérieures à l'arrivée de la Gauche au pouvoir (1981), nous avons, au Syndicat National des professeurs d'École Normale (SNPEN), avec le soutien régulier du SNESUP, fait avancer l'idée non seulement de formation à dominante (correspondant à l'entrée dans l'enseignement supérieur), mais aussi d'exercice de la profession d'instituteur à dominante. Le rapport Favret (suite à une « consultation-réflexion des écoles ») de 1984 ouvrait quelques pistes qui nous semblaient modestes :

Au niveau du cycle des apprentissages (5 à 8 ans) « travail d'équipe entre les trois maîtres concernés », « travail en décloisonnement (travaux partiellement communs entre plusieurs classes) ».

« L'équipe permettra de diversifier les applications concrètes de la polyvalence du maître : un travail « décloisonné » bien organisé offrira aux compétences poussées de certains maîtres l'occasion de bénéficier à de plus nombreux enfants sans que la cohérence du projet pédagogique en soit altérée. » p. 72

« L'équipe pédagogique, celle que constituent les maîtres, éventuellement renforcée de spécialistes tels que psychologues ou rééducateurs, doit pouvoir s'élargir en équipe éducative qui réunit ou peut réunir les parents, des intervenants extérieurs tels que musi-

**Il n'est pas plus facile d'enseigner en maternelle qu'en terminale, et les problèmes théoriques « disciplinaires » n'y sont pas moindres...**

ciens, artistes, animateurs de mouvements éducatifs ou sportifs, lorsque l'on veut faire bien face aux problèmes que posent les enfants en difficulté. » p. 73

L'assemblée générale d'Angoulême du SNPEN la même année reprend et précise, à la suite de François Bouillon, une perspective plus ambitieuse :

« Quel instituteur voulons-nous former ? Un maître formé à une dominante disciplinaire mais aussi au travail en équipe polyvalente-interdisciplinaire. Dans l'état actuel de l'exercice du métier, il est important d'avoir une formation polyvalente-interdisciplinaire qui soit aussi importante en volume que l'approfondissement disciplinaire. Cet équilibre de la formation doit être accompagné d'une intensification progressive de la pratique professionnelle. Le stage en responsabilité par exemple, ne saurait être un premier saut en parachute. Le professionnel n'est pas purement pratique. »<sup>(2)</sup>

Et pour cela, il faut une formation intégrée<sup>(3)</sup> : « par formation intégrée, nous entendons une formation qui soit indissolublement et simultanément disciplinaire, interdisciplinaire, pédagogique, culturelle et professionnelle. C'est-à-dire une formation où les vieilles distinctions entre formation « académique » et « pédagogique » sont abolies en théorie et

surmontées en pratique, afin d'éviter le double écueil du praticisme et du théorisme »<sup>(4)</sup>.

Ajoutons, pour faire court (il y a de nombreuses questions laissées ici de côté), que le temps vint de s'interroger sérieusement sur la « discipline » : scolaire et savante, elle est apparue comme ne pouvant être une institution de référence et de révérence, tant les aléas de son histoire montraient qu'elle était loin d'être immuable. La considération que nous lui portions (d'autant que la plus grande majorité des professeurs d'école normale en étaient les garants), ne nous empêchait pas de voir qu'il y avait intérêt à ne pas la séparer de son environnement à la fois social et scientifique, mais aussi de son histoire scolaire elle-même. Et dans une formation commune nécessaire entre le primaire et le secondaire, les « disciplines » pouvaient avoir toute leur place. Car, non, il n'est pas plus facile d'enseigner en maternelle qu'en terminale, et les problèmes théoriques « disciplinaires » n'y sont pas moindres... Dans ces conditions, il paraît peut-être souhaitable de reprendre aujourd'hui à nouveaux frais la perspective : ce qui différencie les enseignants du primaire et du secondaire, en dehors de leurs histoires respectives (qui ont aussi bien des points communs), c'est d'abord l'âge des élèves...<sup>(5)</sup> La conséquence devrait en être, entre autres, que les ESPÉ, successeurs si difficiles des IUFM, ne sauraient, sans un bond en arrière atterrant, être obligées de se replier sur le seul primaire.

(1) En particulier autour de Gilles Baillat.

(2) François Bouillon, FDM, n° 162, janv. 1984, « La formation des instituteurs en 4 ans », p. 22-23.

(3) Francis Marcoin, FDM, n° 174, sept. 1984, « La formation intégrée, dont tout le monde se réclame aujourd'hui, du moins en paroles », p. 5.

(4) F. Bouillon, FDM, n° 160, déc. 1983, « Formation des maîtres principes, propositions, évolutions, questions », p. 17-21.

(5) Depuis le Second Empire, la ville de Paris paie des professeurs (encore aujourd'hui près de 800), pour ses écoles, en EPS, arts plastiques et musique. Cette entorse pourtant ostentatoire à la polyvalence a-t-elle fait l'objet de plaintes, ou, peut-être, d'études ?

# La polyvalence des enseignants du premier degré en évolution

→ par Francette Popineau, SNUIPP

**On dit les enseignants du premier degré attachés à la polyvalence, la considérant comme un atout dans l'exercice de leur métier. C'est vrai mais cette notion de polyvalence évolue. Aujourd'hui, la polyvalence s'exprime non seulement dans la mise en œuvre pédagogique sur la classe mais s'élargit à une polyvalence d'équipe.**

D'une part, la polyvalence permet de penser les apprentissages de manière cohérente et coordonnée : entre eux, les apprentissages peuvent inter-agir : les savoirs faire, les savoirs être comme les savoirs sont transposables d'une discipline à l'autre et se nourrissent : c'est la polyvalence disciplinaire. C'est un axe pédagogique fort de l'enseignement du premier degré qui ne voit pas les apprentissages comme des juxtapositions mais comme des compétences et des connaissances transversales qui interrogent le monde qui entoure l'enfant.

Toutefois, les exigences didactiques et l'augmentation des connaissances (numérique, langues vivantes – étrangères et régionales-, éducation au développement durable...) oblige l'enseignant à ne plus compter sur sa seule ressource mais à envisager une polyvalence d'équipe. Sortir de l'isolement, de l'enseignement un maître-une classe, accepter d'ouvrir sa classe constituent des éléments essentiels pour permettre à l'élève d'accéder à une meilleure qualité des enseignements.

Un des leviers de la polyvalence d'équipe et de la transformation du métier est le maître en plus, ce dispositif doit permettre de travailler autrement ou à plusieurs dans la classe, de faire varier l'effectif des groupes, diversifier les dispositifs d'apprentissage, décloisonner, renforcer les échanges disciplinaires,

Les  
savoirs faire,  
les savoirs  
être  
comme  
les savoirs  
sont  
transposables  
d'une  
discipline  
à l'autre  
et se  
nourrissent



© Flickr.com/Manvefrance

didactiques ou pédagogiques au sein de l'équipe, décrocher le temps élève et le temps enseignant (baisse du temps enseignant) et prendre le temps de préparer une activité plus ambitieuse, rencontrer des partenaires, travailler avec les familles... Cette revendication forte du SNUipp-FSU, le « plus de maîtres que de classes » a été inscrite dans la loi et déclinée par circulaire pour des premières mises en œuvre à la rentrée 2013. Malheureusement, une carte scolaire tendue en a rendu sa réalité affaiblie et la programmation au budget 2014 fait craindre une progression bien trop faible de ce dispositif qui ne permettra pas répondre aux principaux enjeux : sortir de l'exercice solitaire du métier, laisser toute sa place à l'innovation, élaborer des nouveaux projets et scénarii pédagogiques en équipe, sans injonctions et pressions hiérarchiques.

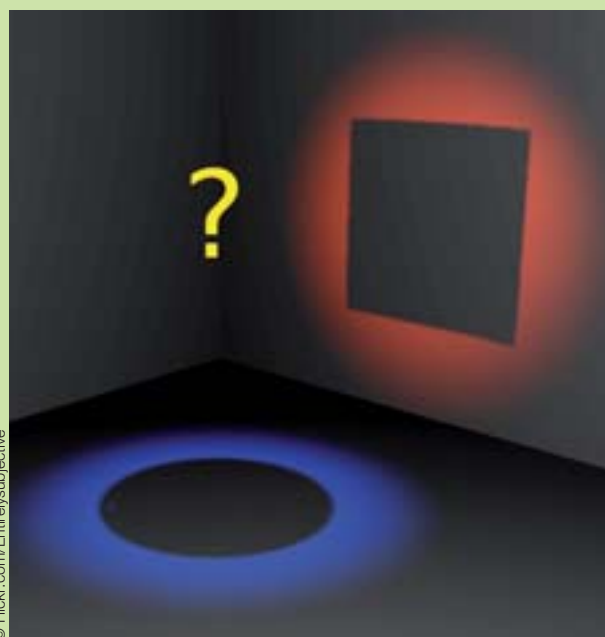
Un autre levier indispensable est le renforcement du travail d'équipe. On ne peut inscrire les cycles sans

donner les outils aux collègues pour mieux travailler ensemble : il faut du temps et de la formation.

Le travail en équipe améliore les pratiques professionnelles tout autant que l'efficacité du système éducatif. Le travail en équipe doit intégrer le lien avec la formation et la recherche (recherches-action, avancées en sciences de l'éducation...)

La polyvalence prend sa source dans la classe avec une mise en cohérence des apprentissages, mais doit sortir de la classe pour nourrir le travail d'équipe. La mise en place d'une polyvalence d'équipe qui permet un regard pluriel sur l'enfant, sa prise en charge collective, des mutualisations et des échanges de pratiques et de connaissances, la mise en œuvre de projet, un travail en cycles ... est une source d'enrichissement qui profite rapidement aux élèves. Mais cela ne s'improvise pas : les enseignants doivent y être au plus tôt accompagnés et l'équipe pédagogique doit pouvoir s'élargir à une équipe pluri-professionnelle.

Un autre  
levier  
indispensable  
est le  
renforcement  
du travail  
d'équipe



© Flickr.com/Entirelysubjective

# Entretien avec deux professeurs des écoles maîtres formateurs

→ Entretien réalisé par Muriel Coret

**La polyvalence apparaît dans plusieurs aspects du métier, pas seulement dans le fait d'enseigner plusieurs disciplines. C'est un aspect difficile du métier, mais en même temps une dimension à conserver et à laquelle il faut être formé.**

G. a terminé l'École normale (EN) en 1976, après un bac + 2 en philo. Elle est PEMF depuis 2005 et a enseigné en cycles 1 et 2.

S. est sortie de l'EN en 1989 (dernière promotion), après un bac + 2 en sports (elle a ensuite repris des études pour une licence maîtrise en sciences de l'éducation). Elle a enseigné en cycles 2 et 3 et exerce comme PEMF depuis 2007.

## COMMENT DÉFINISSEZ-VOUS LA POLYVALENCE DANS VOTRE MÉTIER ?

Il y a au moins trois niveaux de polyvalence :

- toutes les disciplines à enseigner, même si on n'est pas expert en tout ;
- tous les niveaux d'enseignement possibles de la TPS au CM2 ;
- le relationnel pour gérer les relations avec les élèves, les familles, les partenaires de l'école...

Il faut aussi savoir être bricoleur, avoir des aptitudes techniques et artistiques, avoir le sens de la débrouille ! Et puis ce qui concerne la gestion de la classe, et l'accueil des publics particuliers.

## QUELLE A ÉTÉ SELON VOUS L'ÉVOLUTION DE LA POLYVALENCE DANS LE MÉTIER ?

Il y en a plus qu'avant. Au début, il n'y avait pas l'anglais, les TICE. Il y a aussi tous ces nouveaux contenus qui tombent du ministère, des ajouts par rapport aux programmes, des certifications. Par exemple on a maintenant tout ce qui est permis piéton, permis vélo. A la maternelle l'éducation au goût, l'alimentation.

## VOUS AVEZ ÉTÉ FORMÉES À CETTE POLYVALENCE ?

Sur le plan relationnel, non, il n'y avait aucune formation à l'EN, ni à l'IUFM. Il faut se débrouiller sur le terrain. On n'a rien eu non plus pour l'anglais ou les TICE.

Mais en deux années d'EN, on nous a donné beaucoup de pistes, des éléments de bibliographie. En deux ans après le concours, on avait le temps d'observer des classes et des pratiques différentes. En fait, c'était des billes pour continuer de chercher et de réfléchir. On construisait des outils qu'on pouvait réutiliser après, en les adaptant bien sûr. C'était une base de travail à faire évoluer.

De toutes façons, la formation initiale ne peut pas tout. C'est aussi une question de posture personnelle, d'avoir envie de bouger. Maintenant, pour les étudiants, c'est plus difficile. Il faut qu'il produise tout de suite. Les PE stagiaires (PES) doivent être rentables



immédiatement alors que d'un point de vue théorique ils n'ont pas grand chose, puisque la première année c'est surtout la course au concours. Ils demandent des trucs clé en mains, mais ce n'est pas forcément transférable.

## ET LA FORMATION CONTINUE ?

G. Une journée par ci par là. En début de carrière, on a eu huit semaines de stage : ça faisait une vraie coupure avec la classe, ça permettait de prendre du recul. On avait le temps, de travailler la polyvalence sur le cycle, les apprentissages, comment organiser la classe, on touchait un peu à tout. Depuis, il y a eu quelques conférences pédagogiques... en amphï, pas vraiment d'échanges. Le travail avec les circonscriptions s'est dégradé : avant les conseillers pédagogiques venaient dans la classe, ils nous apportaient des ressources. Maintenant, ils s'occupent des PES.

Sur les TICE ou l'anglais, on n'a pas eu grand chose. Souvent, c'était des heures en plus, après la classe, sur le temps personnel et pas sur place. Il faut vraiment en vouloir !

S. On a plutôt appris avec les rencontres, avec des collègues formateurs de l'IUFM, avec qui on intervenait à l'IUFM, qui sont venus dans nos classes.

## COMMENT VOUS ASSUREZ LA POLYVALENCE ?

S. Je ne fais pas l'anglais, ni la découverte de chants, parce que je n'ai pas

envie de plomber toute une cohorte d'élèves. On peut faire des échanges de services en sciences, anglais, musique, découverte du monde, arts visuels, EPS... Mais garder sa classe, c'est essentiel. Des enseignants à dominante, ça n'est pas souhaitable. Plus il y a de personnes dans la classe (surtout en maternelle), plus c'est compliqué. Et puis on peut ajuster le travail entre les disciplines d'une séance sur l'autre dans une même journée ou équilibrer sur la semaine quand il y a des priorités. Le fait d'avoir une classe de A à Z, même si tu décrois ou tu fais des échanges de services, ça donne de la souplesse dans l'emploi du temps. On ne pourrait pas le faire si on n'avait pas sa classe, si on avait des séances de ci de là. G. C'est important d'avoir sa classe, de jouer sur le rythme, et la répartition sur la semaine, d'installer des rituels, de prendre en compte la dimension de la socialisation qui ne peut pas se faire avec des bouts de classe, en tous cas pour le primaire : il faut un adulte stable, référent, même si on n'est pas toujours à l'aise avec tout, si ça demande plus de travail à certains moments.

C'est une question d'organisation, mais pas seulement. La vie de classe, il faut la garder, il se passe beaucoup de choses dans une journée. Il y a des apprentissages que tu ne peux pas mettre en place si tu n'as pas ta classe, parce que ça se travaille à tous les moments, tous les jours, à toutes les occasions.

# PE : comment former à la polyvalence ? Quelques réflexions à partir du cas de l'EPS

→ par Claire Pontais, Formateur EPS, ESPÉ de Caen

**Pour enseigner, que l'on soit polyvalent ou pas, il faut bien connaître ce que l'on enseigne. Ce qui change pour les PE, c'est leur rapport au savoir. Comment enseigner une discipline parfois mal vécue dans sa scolarité ? C'est une mission impossible sans formation lourde ! Travailler sur son propre rapport au savoir, sur les enjeux et sur le sens que cette discipline a pour les élèves est déterminant.**

## UNE FORMATION INTÉGRÉE ...IMPOSSIBLE SANS DISCIPLINAIRE !

En EPS, nous avons toujours eu une épreuve de concours professionnalisante, support d'une formation intégrée. Nous venons d'en perdre une dimension essentielle : la pratique physique. À l'évidence pour certain-e-s, il n'est pas nécessaire qu'un PE soit confronté à la production d'une prestation physique ! Or, c'est notre « assise » disciplinaire ! Dans le concours précédent, l'étudiant-e devait faire une performance (1500m ou danse), l'analyser, dire comment elle-il s'était entraîné-e (son projet, ses difficultés, ses erreurs), en déduire ce qu'elle-il en retirait au plan personnel et pour son futur enseignement. Le jury prolongeait l'entretien sur une autre activité physique parmi les plus couramment enseignées à l'école primaire.

Cette épreuve concentrait toutes les problématiques didactiques et pédagogiques nécessaires à une formation initiale. Comment aujourd'hui apprécier et donc enseigner une discipline sans être confronté à ce qui s'y joue d'essentiel, en termes d'émotions et d'apprentissage ? Pour conserver cet aspect essentiel de notre discipline, nous devrions le réintroduire dans les maquettes de master, mais ce n'est pas toujours possible.

## DES CHOIX À L'INTÉRIEUR D'UNE DISCIPLINE

En EPS, nous nous sommes battus pour avoir seulement quatre activités physiques et sportives (APS) au programme du concours : natation, danse, athlétisme, jeux et sports collectifs. Là encore, le nouveau concours revient en arrière et fait référence à l'ensemble des programmes primaire, c'est-à-dire 24 APS possibles ! Cela repose sur une conception de la formation cumulative : penser que si telle activité ou telle notion n'est pas vue en formation initiale, il « manquera » quelque chose de fondamental, d'irré récupérable ensuite. Le constat d'une formation continue défailante est réel, mais ce raisonnement est vain dans le cas des PE. Vu la quantité de disciplines et de notions, ils « manqueront » toujours de quelque chose !... avec tout ce que cela comporte de culpabilisant ! Il faut donc raisonner autrement. Nous préférons étudier moins d'APSA mais mieux, en fai-

Une conception cumulative de la formation consiste à penser que si telle activité ou telle notion n'est pas vue en formation initiale, il « manquera » quelque chose de fondamental, d'irré récupérable ensuite

sant le pari que l'approfondissement (certes relatif) permettra de stabiliser un cadre didactique minimal à ensuite transposer dans d'autres activités. Le choix de ces APSA étudiées fait et fera toujours l'objet de débats, d'autant plus vifs que les horaires seront faibles. Et il faut bien avouer que, de ce point de vue, certains masters sont au bord de la perte de sens.

## CADRES COMMUNS POUR ANALYSER LES DISCIPLINES

Une fois les choix faits dans une discipline, l'étudiant-e PE est confronté-e à l'accumulation. Mais une formation à la polyvalence ne peut pas seulement se concevoir comme une accumulation de disciplines. Pour que les PE s'y retrouvent, il faut à minima leur proposer un cadre didactique sinon commun, à minima concerté entre disciplines. La didactique de l'EPS, du français, des maths, des sciences utilisent des concepts communs ou

proches. Il y a un enjeu à développer la didactique comparée, en recherche et en formation, pour faire dialoguer les disciplines et aider les étudiant-e-s à faire des ponts disciplinaires et éviter une approche éclatée de leurs enseignements (ce qui est très différent d'une approche pluridisciplinaire). Ces cadres didactiques communs (ou comparables) peuvent être travaillés dans les UE d'analyse de pratiques. Cela suppose des équipes de formateurs qui travaillent sur des cadres de didactique professionnelle concertés.

## CHOIX ENTRE LES DIVERSES DISCIPLINES : FORMATION À DOMINANTE

La liste des disciplines à enseigner en primaire s'allonge d'année en année, alors que le temps de formation initial, même plus long, sera toujours limité. Des choix sont obligatoires, à l'intérieur de chaque discipline, mais aussi entre disciplines. Dans la continuité du raisonnement que nous avons en EPS, le SNEP-FSU revendique depuis longtemps une réflexion sur une formation « à dominante ». Cela permettrait un ancrage disciplinaire fort qui serait un atout et non un handicap pour la formation à la polyvalence. C'est aussi une piste pour son dépassement. Approfondir un domaine permet de se construire des cadres théoriques solides qui sont ensuite plus facilement transposables dans les autres disciplines. Couplé à une didactique professionnelle et à une formation à l'analyse de pratiques, nous pourrions dépasser une vision cumulative actuelle de la polyvalence.



© Flickr.com/cyberrien 94



# L'expérimentation d'une polyvalence en collège : l'EIST

→ par Xavier Hill (SNES-FSU)

**Dans le prolongement de l'enseignement scientifique « La main à la pâte » mis en œuvre dans le primaire depuis une quinzaine d'années, le ministère a conduit, en collège, une expérimentation d'un Enseignement intégré des sciences et technologie (EIST) à partir de 2006, en collaboration avec l'Académie des Sciences et l'Académie de Technologie.**

Mis en place en classe de Sixième et de Cinquième dans une cinquantaine d'établissements, les principes de fonctionnement de l'EIST sont les suivants :

- constitution d'une équipe pédagogique avec un enseignant de Physique-Chimie (PC), un enseignant de SVT et enseignant de Technologie, sur la base du volontariat ;
- cette équipe élabore en commun un projet interdisciplinaire censé couvrir les programmes disciplinaires du niveau concerné (pendant cette phase expérimentale, chaque enseignant disposait d'une heure de concertation rémunérée dans son service) ;
- l'ensemble de l'enseignement pluridisciplinaire est alors effectué par un seul enseignant sur l'ensemble de l'horaire élève (PC + SVT + Techno) et sur l'ensemble de l'année ;
- les moyens horaires étaient systématiquement attribués pour la constitution de groupes de sciences à effectifs réduits (trois groupes pour Deux classes, soit moins de 20 élèves) ;
- l'organisation horaire sur la semaine était laissée à la liberté de l'établissement, mais aboutissait généralement à des « mises en barettes » des horaires d'EIST.

En Sixième, l'horaire élève est étendu à 3 h 30, (ajout d'une demi-heure de Physique-Chimie aux 1 h 30 de SVT + 1 h 30 Techno) ; il est de 4 h 30 en Cinquième, correspondant à la somme des horaires de sciences et de technologie.

En 2011, le Plan Sciences de Luc Chatel prévoyait à terme la mise en place de l'EIST dans 400 collèges, et incitait très fortement les établissements ECLAIR à s'y investir – leur implantation dans ces établissements est d'ailleurs plus simple du fait de la forte déréglementation dont ils profitent.

Parallèlement, l'EIST est passé du statut de « d'expérimentation » au statut de « dispositif ». Ce changement de terminologie est important puisqu'il induit la disparition d'un certain nombre d'avantages horaires (heures de concertations, moyens horaires pour réaliser des groupes...) qui permettait concrètement la mise en place de l'EIST, voire le rendait attractif dans un contexte de disparition généralisée des groupes de sciences en collège.

## ANALYSE ET BILAN DE CE DISPOSITIF.

Le rapport de l'Inspection Générale en 2009, suivi d'une note de le DEPP en 2011, et relayés dans des colloques « grand messes » bisannuels, donnent une vision de l'EIST plutôt positive mais contrastée. Basés sur les observations telles que « les élèves ne sont pas moins bon qu'avec un enseignement classique... », « ils ont davantage le sourire en salle de sciences »..., ils notent également que l'EIST n'apporte pas de bénéfice notable d'apprentissage de connaissances ni de compétences aux élèves.

Sur le terrain, la réalité a rejoint les inquiétudes pointées par le SNES dès les premières années :

- le volontariat, nécessairement entériné par un vote au CA pour ajouter ce dispositif pédagogique au projet d'établissement, est souvent mis à mal par des pressions diverses, en particulier dans les petits établissements, où la mise en balance avec des compléments de services rendus dans d'autres établissements ou des fermetures de postes ne laisse guère de choix aux collègues ;
- l'absence de formation initiale – et donc de maîtrise disciplinaire – des collègues génère un malaise et des difficultés importantes pour enseigner des disciplines différentes et éloignées de leurs champs de compétences... ;
- ... d'autant que l'intégration de la Technologie dans ce dispositif a nécessité une refonte en profondeur des ses programmes, qui l'a en grande partie dénaturée pour l'adapter artificiellement à la démarche d'investigation omniprésente dans l'EIST ; on peut noter les efforts d'accompagnement des collègues volontaires par les deux Académies impliquées lors de la phase expérimentale, qui ne peuvent s'appliquer à une plus large généralisation ;
- la perte de contenu disciplinaire est sensible, au détriment d'un enseignement des seules « capacités » vides de contenus, en lien étroit avec les consignes minima-



© Flickr.com/Relais d'sciences

IBFA,  
Université de  
Caen Basse-  
Normandie

**Le dispositif a perdu de son attractivité par le manque de moyens, les nombreuses difficultés pédagogiques et un bénéfice incertain.**

- listes du socle et de l'évaluation du Livret personnel de compétences, avec disparition des spécificités disciplinaires ;
- une normalisation de l'enseignement par l'application quasi-exclusive de la démarche d'investigation ;
- une mise en place très lourde et chronophage, aggravée par la suppression de l'heure de concertation octroyée lors de la phase expérimentale ;
- une incitation aux partenariats privés (C'Génial = L'Oréal, Renault...) et à l'externalisation de l'enseignement des Sciences (créations de « Maisons des Sciences » académiques – 4 pour le moment) ;
- un risque de dérive vers la bi-, voire la trivalence.

La tentative de généralisation du dispositif a fait long feu : relativement alléchant pour certains collègues lorsqu'il était expérimental (moyens horaires pour les groupes, heure de concertation, propositions de formation des équipes par les académies de sciences et de technologie), le dispositif a perdu de son attractivité par le manque de moyens, les nombreuses difficultés pédagogiques et un bénéfice incertain. Sur l'objectif de mise en place dans plusieurs centaines d'établissement, seul un peu plus d'une centaine est encore impliqué, et de nombreuses équipes, même volontaires au départ, ont abandonné l'EIST.





# Élections dans les ÉSPÉ : à la recherche de la démocratie

→ par Vincent Charbonnier et Gisèle Jean

**Suite à la mise en place des ÉSPÉ au 1<sup>er</sup> septembre 2013, les élections au Conseil d'école (CE) de ces dernières se déroulent. Nous tentons un premier bilan qui révèle l'attachement des personnels des ÉSPÉ à être représentés et notamment par la FSU.**

**M**algré les très mauvaises conditions, il faut d'abord noter une bonne participation chez les personnels de l'ÉSPÉ proprement dite, qui est cependant plus faible à mesure qu'on s'éloigne de ce noyau dur des ex IUFM, voire inexistant dans certaines composantes.

Le flou qui a entouré les listes électorales et le peu de temps pour mener une campagne n'a pas permis de mobiliser la participation de nouveaux électeurs. Quant aux usagers, notamment étudiants, et sans véritable surprise, la participation est toujours assez faible toujours en dessous de 20 %. Il faut rappeler qu'il était impossible de faire des procurations pour les étudiants, que les jours choisis étaient parfois ceux des jours de stage !

Dans l'ensemble, les résultats sont plutôt bons pour les listes FSU notamment sur les listes de MCF, personnels ÉSPÉ et temps partagé, et cela en dépit des multiples difficultés rencontrées, comme les délais de constitution de listes extrêmement courts ou encore la prise en compte de l'obligation de parité hommes/femmes. Notons la présence de listes intersyndicales mais également la montée en puissance, localisme oblige, de listes sans étiquette claire, dont les résultats sont mitigés. Leur émergence traduit assez bien le flou et l'absence de cadrage national effectif, la crainte de la disparition de certains sites notamment pour les personnels Biatss.

Pour ce qui concerne les étudiants, plusieurs listes étaient portées par la FSU avec ou sans l'UNEF et ont remporté un réel succès dont il faudrait tirer les enseignements pour l'avenir.

Cela étant dit, ce relatif succès ne doit pas masquer la permanence de dysfonctionnements comme l'établissement tardif de listes électorales et parfois incomplètes et leur périmètre variable pour des motifs hasardeux qui nous a conduit à dénoncer par un communiqué des procédés d'un autre âge.

Le décret électoral impose la parité hommes-femmes dans chaque collège et pas seulement dans le CE dans un milieu professionnel très féminisé a conduit à de véritables casse têtes, notamment pour le collège des professeurs. D'une façon générale ce texte réduit la représentativité des femmes élues dans les conseils d'école.

De fait, les personnalités extérieures, qui seront nommées serviront à « rétablir » la parité lorsque celle-ci n'est pas réalisée par les élu.es. On notera que cette exigence de réalisation permet au passage de subrepti-



© Flickr.com/Direction de la communication de la ville d'Arles

A voté !

cement justifier une autre quasi-parité entre élus et nommés, au profit de ces derniers. On remarquera également que la parité se limite aux conseils d'école et ne concerne pas les directeurs des ÉSPÉ ni les présidents des CE.

Une dernière chose, et non des moindres, la composition des CE. On notera que sur les 30 membres que devra au maximum comporter un CE, la moitié sera nommée et l'autre quasi-moitié, pourra varier de 14 à 16 en fonction du nombre de représentants élus des usagers (étudiants, fonctionnaires-stagiaires, personnels bénéficiant d'actions de FC et de formation au métiers de la formation et de l'éducation). De fait, ils seront les pivots des (courtes) majorités si leur représentation est maximale (6 sièges). Dans le cas contraire, et semble-t-il, le plus courant, les élus seront minoritaires et en leur sein les personnels également (10 sièges). Est ainsi réaffirmée la mainmise de

l'Etat employeur sur la formation via les recteurs, lesquels étaient déjà en charge de la commission d'élaboration des statuts et de la composition des CE avant les élections des représentants élus. Il faut obtenir un changement du décret de composition des CE avec une majorité de personnels élus.

À la précipitation de la mise en place des ÉSPÉ au 1er septembre 2013, se sont donc ajoutées les ambiguïtés du décret relatif à la composition du Conseil d'école et aux modalités des opérations électorales, autorisant des interprétations divergentes voire contradictoires : en particulier, une géométrie (très) variable des corps électoraux, laquelle n'était pas dénuée d'arrière-pensées (arithmétiquement bien pesées) par les recteurs. Bref, la confusion est devenue une règle de fonctionnement et sa dissipation a beaucoup accaparé l'énergie des collègues au détriment de véritables débats sur la politique de formation des enseignants. ●

# Lettre ouverte du département de Lettres de l'IUFM de l'académie de Versailles issue de l'assemblée générale du samedi 16 novembre 2013

“ Depuis plus d'un an, le ministère de l'éducation et le ministère de l'enseignement supérieur, conscients des enjeux considérables de la formation des enseignants dans le cadre d'une politique résolument tournée vers la jeunesse, impulsent la mise en place des ÉSPÉ qui devraient rendre effective une formation solide et cohérente.

Le projet de l'ÉSPÉ dans l'académie de Versailles détermine donc directement l'avenir professionnel de milliers de futurs enseignants, depuis la maternelle jusqu'au lycée, mais aussi celui de milliers d'élèves, bénéficiaires au premier chef de la qualité de la formation de leurs enseignants. La question est donc cruciale et son impact social essentiel alors que beaucoup d'indicateurs peuvent inquiéter quant à la réussite scolaire des élèves français. Qu'en est-il de la mise en œuvre effective de l'ÉSPÉ de l'académie de Versailles, à l'heure où nous décidons de faire publiquement état de la situation, inquiets du flou du projet, de l'opacité dans laquelle il s'élabore et des dysfonctionnements qui se multiplient à cette occasion ?

❶ Alors que l'ampleur des enjeux appellerait une construction cohérente, associant dans la clarté les différents acteurs et au premier rang ceux dont l'expérience dans la formation est avérée puisque ce sont encore eux – formateurs de l'ex-IUFM – qui, de fait, la font vivre dans cette période de transition, le projet de l'ÉSPÉ de Versailles s'élabore depuis l'origine sans tenir compte de ces expertises.

Nous constatons par ailleurs que la composition des groupes de travail repose toujours sur une représentation artificiellement égalitaire entre les 5 universités (auxquelles s'ajoute un institut),

indépendamment du nombre d'étudiants formés et du nombre de titulaires impliqués dans tous les aspects de la formation, académique, didactique et professionnelle.

Faut-il dès lors s'étonner que les différentes mentions de master n'aient été habilitées que pour un an ?

❷ La création d'une UFR d'éducation au sein de l'université de Cergy-Pontoise, présentée initialement comme une mesure protectrice dans une situation de concurrence interuniversitaire que nous n'avons ni souhaitée, ni entretenue, se révèle maintenant préjudiciable au potentiel didactique, à la formation des enseignants, et ce même sous une forme de composante dérogatoire, puisque seul 80 % du potentiel contribuerait au budget de projet de l'ÉSPÉ : nous n'avons pas de garantie formelle sur la republication de postes d'enseignants-chercheurs libérés par des départs. Alors qu'il faudrait anticiper d'importants renouvellements générationnels, les recrutements de formateurs à temps plein se font de plus en plus rares et le projet existe de remplacer les enseignants à temps partagés (postes sur support universitaire) par des professeurs associés à la décharge variable d'une année sur l'autre (postes sur support rectoral). Les conséquences d'un tel choix seraient claires : du côté de la formation des enseignants, une instabilité qui fragiliserait toute construction de partenariats ou de réseaux de formateurs s'inscrivant dans la durée ; du côté de l'université intégrant l'ÉSPÉ, un potentiel de postes ainsi récupérables pour une politique propre à l'université elle-même, indépendamment de l'ÉSPÉ. Ce projet d'ÉSPÉ acterait ainsi l'éclatement des équipes, la perte de professionnalité et un morcellement renforcé des interventions dont les futurs enseignants ne pourraient que pâtir.



© Flickr.com/brunolacn

❸ Par ailleurs le projet de formation des enseignants dans une académie ne peut s'envisager indépendamment d'une politique des territoires, la formation devant s'efforcer d'être répartie sur l'ensemble de l'académie. Or alors que le nombre de postes au concours est en augmentation importante (environ 600 professeurs d'école par département), nous n'avons aucune assurance sur le maintien de la formation dans les locaux actuels, notamment à Saint-Germain et à Antony.

Enfin, alors que dans le cadre d'une formation polyvalente pour les enseignants du premier degré, monovalente ou bivalente pour les professeurs de lycée général ou professionnel et de collège, les départements disciplinaires constituent des lieux de réflexion collective, de régulation des besoins et d'anticipation, leur existence n'est pas garantie dans les statuts en cours d'élaboration. En réduisant les équipes aux enseignants-chercheurs et aux « professionnels », le projet de l'ÉSPÉ semble ignorer le métier des professeurs de statut premier ou second degré, recrutés à l'université à temps plein pour la formation des enseignants, alors que les professeurs à temps plein ont un travail différent de celui des formateurs de terrain et différent de celui des enseignants-chercheurs.

Il est urgent d'affirmer en quoi ce métier est indispensable dans la formation des enseignants. Il est anormal que ces collègues voient leur carrière ralentie en l'absence d'inspection et que les formateurs du premier degré n'aient toujours pas d'existence réglementaire à l'université.

Il ne s'agit là que des aspects les plus flagrants d'un pilotage de projet dont les aspects conjoncturels, aléatoires, minent de fait la réussite. Il conviendrait d'y ajouter la dégradation considérable des conditions de travail liées à la mise en oeuvre d'une maquette de formation dans un calendrier très contraint, la date des oraux du concours exceptionnel qui réduit l'année universitaire, l'éclatement des services entre différents lieux, le cumul difficile et peu accompagné des formations en présentiel et à distance, la faible reconnaissance au référentiel de l'université des coordinations nécessaires pour harmoniser des formations dans les différents départements de l'académie alors qu'il est nécessaire de construire des descriptifs communs et des évaluations concertées.

Confrontés à cette situation, soucieux de la réussite du projet de formation des enseignants dans l'académie de Versailles, il nous semble de notre responsabilité de porter à la connaissance des responsables de sa mise en oeuvre dans les différents ministères, les dysfonctionnements que nous constatons et éprouvons chaque jour professionnellement.

Sans doute avons-nous quelque légitimité à le faire. Formateurs de français du premier et du second degré général et professionnel, à temps plein et à temps partagé, enseignants-chercheurs en littérature, sciences du langage et didactique, nous intervenons au sein d'équipes pluricatégorielles pour former de futurs professeurs.

Nous avons développé une culture de la formation professionnelle à travers des mutualisations de pratiques, des formations régulières, des journées d'études et colloques, des recherches collaboratives. Convaincus de la nécessité de faire évoluer la professionnalité enseignante, nous avons pris des responsabilités dans la conception et l'organisation des formations en acceptant des charges de direction, et en concevant de nouveaux diplômes pour mieux répondre aux exigences de la formation tout au long de la vie : licence pluridisciplinaire, formation de formateurs, métiers du livre jeunesse, français pour intégrer par la langue, recherche en éducation, didactique, technologie et formation.

Aujourd'hui, notre inquiétude est grande de voir l'ÉSPÉ vidée de sa substance.

Refusant d'accepter la destruction rapide d'un tel potentiel d'acteurs et d'expérience, refusant l'instrumentalisation du projet d'ÉSPÉ au profit de logiques locales et conjoncturelles alors que les enjeux sont d'une toute autre dimension, nous demandons que les ministres de l'éducation nationale et de la recherche pèsent pour que l'esprit du projet de l'ÉSPÉ soit respecté dans la plus grosse académie de France.

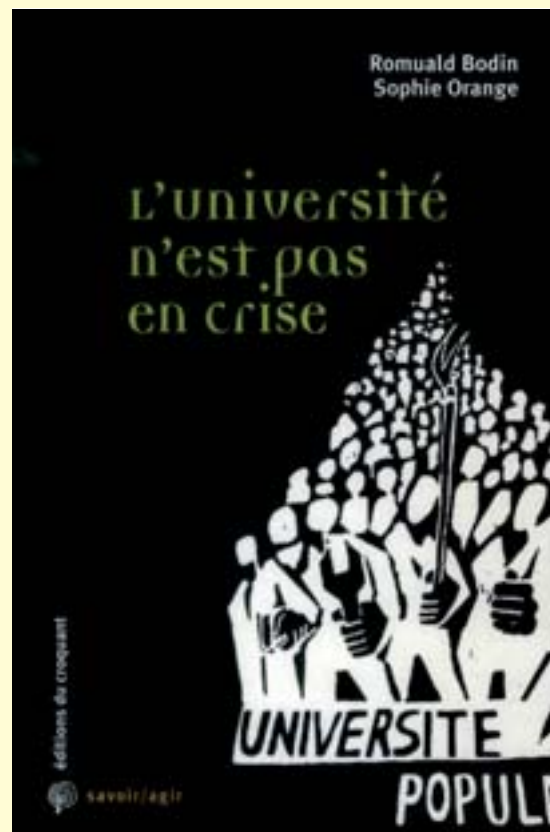
## L'Université n'est pas en crise

C'est un ouvrage critique sur le discours de la crise à l'université. La thèse d'une crise de l'université est déclinée à partir de trois arguments dans les rapports ministériels, les médias, voire pour certains sociologues : échec important en premier cycle, insertion difficile des diplômés et faible niveau des « nouveaux étudiants ». Si ce discours n'est pas nouveau, il date des années 1960, ce qui l'est c'est le développement des solutions préconisées : sélection, « propédeutisation » et professionnalisation. Celles-ci tentent d'occulter ce qui relève des problèmes du marché du travail, du désengagement de l'Etat notamment auprès des universités qui conduit aux difficultés financières de nombreuses universités.

En même temps, il s'agit d'un véritable état des lieux de l'université aujourd'hui. Le travail présenté dans cet ouvrage mobilise les résultats d'enquêtes sociologiques menées auprès d'étudiants de premier cycle universitaire, d'IUT, de STS et d'écoles spécialisées pour examiner de façon scientifique les « trois maux de l'université ».

Ils mettent à mal le mythe de la désorientation universitaire, la vision d'un taux d'échec croissant et apportent des éléments sur les parcours des étudiants « atypiques ».

Un travail de sociologue qui permet une interrogation instruite sur les objectifs politiques et sociaux de l'enseignement supérieur. Romuald Bodin et Sophie Orange interviendront le matin du mercredi 9 janvier dans le stage FSU sur la Formation des enseignants.



• Éditions du croquant, savoir/agir, sept. 2013. Romuald Bodin et Sophie Orange maîtres de conférence en sociologie.

SANTÉ ET ASSURANCE

# Protégez au mieux votre capital santé

GRÂCE À SANTE PASS ET PROTECTION REVENU, DEUX CONTRATS CONÇUS PAR LA GMF, VOUS ASSUREZ VOTRE SANTÉ ET PRÉSERVEZ EFFICACEMENT VOTRE NIVEAU DE VIE.



La santé occupe une place de plus en plus importante dans le budget des ménages, à tel point que près d'un tiers des Français renoncent à des soins faute d'argent. Consciente de cette tendance, la GMF a conçu SANTE PASS, une complémentaire santé de qualité, particulièrement compétitive. Souple et modulable selon les besoins, le contrat SANTE PASS réserve un ensemble d'avantages tarifaires : jusqu'à 18% de réduction selon le nombre de personnes assurées<sup>(1)</sup>, 6 mois gratuits pour les bébés<sup>(2)</sup>... Le tout pour une protection étendue : les dépassements d'honoraires, de plus en plus fréquents, sont remboursés jusqu'à 220% ; pratiquement tous les médicaments – y compris ceux remboursés à 15% par la Sécurité sociale<sup>(3)</sup> – sont pris en charge. De plus, vous avez accès à des tarifs négociés et des services privilégiés (en optique, dentaire...) grâce aux réseaux Santéclair<sup>(4)</sup>, qui rassemblent plus de 5000 professionnels de la santé.

## PROTÉGEZ VOS REVENUS

Et parce que les fonctionnaires ne sont pas forcément bien couverts en cas d'arrêt de travail pour maladie ou accident de la vie privée, la GMF a conçu Protection Revenu. Cette garantie vous permet de maintenir votre niveau de vie en cas de coup dur : l'indemnisation est calculée sur la base de votre traitement, mais aussi de vos primes. Protection Revenu peut être souscrit avec le produit SANTE PASS ou de façon totalement indépendante. Pensez-y !

<sup>(1)</sup> Ensemble des assurés avec une seule et même formule au contrat.  
<sup>(2)</sup> Si l'inscription de l'enfant a lieu dans les 3 mois qui suivent sa naissance ou son adoption.  
<sup>(3)</sup> Sauf formule Eco.

## Protection Revenu en pratique

**POUR QUI ?** Protection Revenu est accessible à tous les fonctionnaires et contractuels de la Fonction publique âgés de 18 à 65 ans. Une simple déclaration de bonne santé est demandée à partir de 30 ans.

**COMMENT CA MARCHE ?** En cas d'arrêt de travail, le contrat permet à l'assuré de conserver un revenu moyen similaire à ce qu'il percevait l'année précédente. Il choisit son montant garanti et peut le faire évoluer.

**LE PLUS ?** L'indemnisation tient compte aussi des primes.

**POUR QUELLE DURÉE ?** Jusqu'à 5 années consécutives d'indemnisation.

## Ludovic Champenois, Responsable Produit à la GMF «Le choix d'une complémentaire santé est libre»

« On dit souvent que la santé est ce qu'il y a de plus important. Raison de plus pour passer à la loupe son assurance complémentaire santé et faire jouer la concurrence. Rappelons que le choix d'une complémentaire est libre, une règle qui vaut aussi pour les fonctionnaires. Insistons aussi sur le fait qu'au bout d'un certain temps, en général à partir du 4<sup>ème</sup> mois d'arrêt de travail, les fonctionnaires ne perçoivent plus que la moitié de leur traitement. Mieux vaut donc avoir anticipé ! C'est ce qui nous a guidés dans la conception de Protection Revenu, le complément prévoyance du contrat SANTE PASS ».