



DOSSIER

## Souffrance au travail dans la Formation des enseignants

### FOCUS

Conférence nationale sur l'évaluation

**Le lancement de la conférence pour l'évaluation**

par Thierry Astruc et Stéphane Tassel

Page 12

Déclaration de la FSU lors du CSE de lancement

Page 13

### FORMER

Enseigner les faits religieux

à l'école publique :

**une impasse hexagonale ou une problématique européenne ?**

par Isabelle de Mecquenem

Page 3

### FOCUS

Rapport OCDE

« Regards sur l'éducation ».

**Le salaire du travailleur**

par Vincent Charbonnier Page 14

Colloque CPU

**La culture de l'entre-soi**

Par Muriel Coret et Thierry Astruc

Page 15

*Persévérer ?  
Oui,  
mais pour  
une autre  
réforme  
de la FDE*



→ Vincent Charbonnier  
coresponsable du collectif FDE

« Se tromper est humain mais persévérer est diabolique ». L'adage est connu. Quel est donc ce diable qui pousse le gouvernement à s'enfermer dans une logique d'échec et dans la schizophrénie pour ce qui concerne la formation des enseignants ?

Un point essentiel pour commencer, qui doit légitimement nous inquiéter. Le ministère méconnaît la réalité du terrain : soit qu'on la lui masque, peut-être par servilité, soit qu'il est réellement aveugle, regardant le doigt plutôt que la lune. Il *serait* en effet surpris des remontrances faites par notre syndicat !

La schizophrénie ensuite. En dépit de cette « méconnaissance » du terrain, il reconnaît (ou feint de reconnaître) la validité d'une bonne partie de nos analyses et de nos propositions, comme lors de l'audience avec son cabinet et Jean-Michel Jolion ou bien encore à l'occasion de la dernière réunion du Comité de suivi des ESPE. Cette reconnaissance trouve cependant une limite immédiate qui en annule la portée : il n'y a pas d'argent ! Le ministère s'enferme ou se drape, c'est selon, dans le respect inconditionnel d'une austérité qui ne dit pas son nom : « *no money, no alternative* ».

Cette schizophrénie se redouble d'une logique liquidatrice à terme pour l'ensemble de la formation des enseignants (sur ce plan, le ministère est prodigue). On peut se demander s'il en a réellement conscience et si oui, quelle conscience il en a. Ce qui semble sûr en tout cas, c'est que sa persévérance est proprement diabolique, que le « choc » espéré peut s'avérer non seulement contre-productif mais dévastateur, au-delà d'une dévolution, de plus en plus assumée, de la formation des enseignants aux autorités rectorales et aux corps d'inspection. Au risque de conduire à une liquidation de la fonction publique enseignante en tant que telle (d'ores et déjà engagée dans l'enseignement supérieur).

Nous ne sommes dorénavant plus au temps des méprises mais au temps des substitutions. Au temps où la rigueur est confondue avec le rigorisme, où la vertu — un rigorisme étroit en fait — tient lieu de politique. Et une politique sans moyens est une pure vanité, juste des mots. Il s'avère ainsi de manière toujours plus évidente au fil des jours, que la réforme de la

formation des personnels d'enseignement est surtout un slogan.

Bien sûr, le mi-temps a été restauré pour les fonctionnaires stagiaires et c'était nécessaire. Mais il demeure que cette restauration se fait en réalité au détriment de la dimension universitaire du master 2 dont il grève sévèrement la valeur. Celle-ci ne saurait en effet se borner à un simple étayage face aux problèmes immédiats rencontrés par les stagiaires (même si c'est important). Or, les moyens *effectivement alloués* permettent difficilement d'aller au-delà. Et il n'est pas acceptable de compter sur le bénévolat des collègues, qui donnent déjà beaucoup !

Une fois encore, il semble bien qu'on cherche à opposer les dimensions universitaire et professionnelle plutôt que chercher à les articuler. Et encore une fois, cela exige des moyens, comme ceux soustraits par le « Crédit impôt recherche » par exemple... (plus de 5 milliards d'euros en 2014) !

Ionesco écrit quelque part qu'il suffit de caresser un cercle pour qu'il devienne vicieux. Comment donc briser ce *vice* ?

Depuis le début de la réforme, le ministère, les rectorats et les universités se sont évertués à écarter les personnels de toute décision concernant la formation des enseignants. Il est donc important que dans chaque université, dans chaque ESPÉ, les personnels s'investissent pied à pied pour reconquérir nos libertés académiques bafouées, pour imposer nos analyses, pour que les personnels redeviennent un acteur incontournable.

Face aux attaques répétées et parfois sournoises qui visent la division, les luttes à mener seront nombreuses, difficiles et éclatées. Seule notre action collective pourra enrayer le délitement de la formation des enseignants ! Seules nos revendications, nos pétitions, nos actions pourront lever le voile sur la réalité que vivent les enseignants et les étudiants de la formation des enseignants ! Seule la force de notre syndicat pourra faire reculer les projets de liquidation de la formation des enseignants ou sa réduction à un compagnonnage lors de l'entrée dans le métier. Un moment important pour assurer nos forces : les élections professionnelles ! Votons et faisons voter FSU !

“  
**Suicide  
et  
schizophrénie**  
**De quoi  
la rigueur  
est-elle  
le non ?**  
**Oui,  
mais non !**

”



**FORMER**

ENSEIGNER LES FAITS RELIGIEUX À L'ÉCOLE PUBLIQUE : UNE IMPASSE HEXAGONALE OU UNE PROBLÉMATIQUE EUROPÉENNE ?  
ISABELLE DE MECQUENEM

Page 3

**DOSSIER**

SOUFFRANCE AU TRAVAIL DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

Page 5

**FOCUS**

LE LANCEMENT DE LA CONFÉRENCE NATIONALE POUR L'ÉVALUATION  
THIERRY ASTRUC,  
STÉPHANE TASSEL

Page 12

DÉCLARATION DE LA FSU LORS DU LANCEMENT DE LA CONFÉRENCE NATIONALE POUR L'ÉVALUATION

Page 13

LE SALAIRE DU LABEUR ?  
VINCENT CHARBONNIER

Page 14

UN COLLOQUE CPU OU LA CULTURE DE L'ENTRE-SOI  
MURIEL CORET,  
THIERRY ASTRUC

Page 15

# Enseigner les faits religieux à l'école publique : une impasse hexagonale ou une problématique européenne ?

→ par Isabelle de Mecquenem  
ESPE de l'académie de Reims au sein de l'URCA

L'enseignement des faits religieux est un sujet délicat dans l'Éducation nationale. Pris en étau entre la morale laïque et la volonté politique d'une étude transversale des faits religieux, l'auteure fait un point sur la sujet dans un cadre européen, à la suite d'une publication de l'université d'Artois.

**L**a discussion intense suscitée par le projet d'introduction de « morale laïque » (2012), reformulé en « enseignement laïque de la morale » (2013), puis, enfin, en « enseignement civique et moral » (2014) ayant beaucoup focalisé l'attention, il est opportun de rappeler que l'étude des faits religieux à l'école publique est censée faire partie intégrante du curriculum à travers les enseignements obligatoires dès le primaire jusqu'au lycée, afin de promouvoir une « laïcité d'intelligence » que Régis Debray opposait à une « laïcité d'incompétence » dans son Rapport de 2002<sup>(1)</sup> au ministre de l'Éducation nationale. L'étude transversale des faits religieux visant sans équivoque l'acquisition de repères et la construction de connaissances, on ne peut donc la confondre avec une éducation-édification, et, compte tenu de ce choix politique et didactique revendiqué par le système éducatif français, aucune prévention ne devrait normalement s'opposer à un enseignement greffé sur des disciplines clairement identifiées

dans le but d'en développer des dimensions sous-jacentes ou expresses. Néanmoins, celui-ci semble peiner à faire reconnaître sa pleine légitimité dans la culture scolaire et dans la formation des maîtres depuis vingt-cinq ans qu'on y réfléchit, c'est-à-dire depuis le Rapport Joutard (1989). La question préjudicielle que soulève Philippe Gaudin, philosophe à l'IESR-EPHE et auteur d'une thèse sur ce sujet<sup>(2)</sup>, est donc significative d'un malaise persis-

(1) Rapport sur l'enseignement du fait religieux dans l'école laïque.  
(2) *Théorie et pratique de la laïcité en France au regard de l'enseignement des faits religieux à l'école publique*, à paraître aux Presses universitaires d'Aix-Marseille.

Jérusalem, lieu historique de trois religions



© Flickr.com / Nick Thompson

le snesup

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

Directeur de publication : Guy Odent

Rédaction : Collectif FDE restreint

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

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

Photo de couverture : © Zizagou76/Flickr.com

▶ tant : « existe-t-il un enseignement des faits religieux en France ? ».

Aussi est-il plus que jamais nécessaire de se tourner vers des travaux de recherches afin de mieux appréhender et diagnostiquer les disparités de la mise en œuvre scolaire, voire l'enlisement du projet global auquel nous sommes confrontés, en dépit d'une volonté politique constante et de préconisations réitérées, du rayonnement du centre national de formation et de recherche très actif qu'est l'Institut Européen en Sciences des Religions (IESR) et d'un corpus de publications savantes et pédagogiques mises à disposition des enseignants par le réseau Canopé. A ces preuves d'engagement institutionnel, s'ajoute l'opportunité représentée par un « socle commun » en cours de réécriture et par le lancement des consultations des enseignants sur les projets de programmes du primaire.

Dépasser le regard sur cette question peut donc nous aider à négocier le tournant qui se présente pour notre école. Qu'en est-il de cet enseignement aujourd'hui à une échelle européenne ? Quel est son lien avec l'éducation morale scolaire et l'éducation à la citoyenneté ?

Une récente publication de l'Université d'Artois qui a également fondé son propre institut d'étude des faits religieux (IEFR), permet d'éclairer ces questions vives à l'aide d'études de cas approfondies dans quatre pays et d'une démarche comparative<sup>(3)</sup>. Les contri-

**Trois pays sur les quatre examinés présentent la caractéristique d'avoir gardé une religion, catholicisme ou presbytérianisme, comme substrat identitaire jusqu'à des époques très récentes.**

butions réunies par Déborah Vandewoude et Denis Vigneron cherchent à « établir, loin de tout prosélytisme, au travers d'un état des lieux de situations nationales particulières, un panorama européen des liens sensibles entre religion, culture, laïcité, éthique et éducation ». Qu'il faille préciser « loin de tout le prosélytisme » prouve que des suspicions latentes entourent toujours le syntagme de « faits religieux » en dépit d'une institutionnalisation des « sciences religieuses » depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle en France, comme si un halo d'irrationalité inhibait *a priori* toute étude scientifique possible. La controverse épistémologique sous-jacente tient à la complexité des phénomènes religieux et aux difficultés d'en définir les frontières et le sens, comme l'assimilation hâtive du football à une « religion » le révèle en l'occurrence. La partie la plus philosophique de l'ouvrage démêle judicieusement ces ambiguïtés, en montrant que la religion consiste en un équilibre entre ce qui libère et ce qui unit, entre « mémoire » et « lien social ». Mais c'est surtout le choc contrastif que l'on retient de l'ouvrage, car trois pays sur les quatre examinés présentent la caractéristique d'avoir gardé une religion, catholi-

cisme ou presbytérianisme, comme substrat identitaire jusqu'à des époques très récentes, ce qui a impliqué une éducation religieuse univoque dans les écoles. De cette comparaison, la France ressort comme le cas à part, qui a fait de la laïcité le principe philosophique de son école et de sa République. Chaque monographie montre très bien comment la sécularisation a fait éclater cette économie symbolique de l'identité nationale et induit des évolutions irréversibles que traduisent les réorientations convergentes des systèmes éducatifs vers le « vivre ensemble » démocratique afin de rendre justice au pluralisme convictionnel devenu la norme aujourd'hui. L'étude des faits religieux ne peut donc être menée partout et tout le temps avec la même neutralité d'entomologiste, puisque ces « faits » s'inscrivent dans des cultures et des histoires et l'enseignement réveille alors, inévitablement, du fait de leur actualité, des lieux douloureux de la mémoire collective et personnelle. ●

(3) Vandewoude d. et Vigneron D. (études réunies par), *L'enseignement des faits religieux*. France-Espagne-Irlande-Écosse, Artois Presses Université, Arras, 2014.



## ÉLECTIONS AU COMITÉ TECHNIQUE D'ÉTABLISSEMENT

Pour les ESPE, et plus généralement pour la formation des enseignants au sein des universités, les élections aux comités techniques d'établissement revêtent une importance particulière. Les élus ne sont jamais majoritaires dans les conseils d'école des ESPE, la présidence étant occupée par une personnalité désignée par le recteur-employeur. De ce fait, les contributions ou volontés des personnels peuvent ne jamais remonter par la voie officielle.

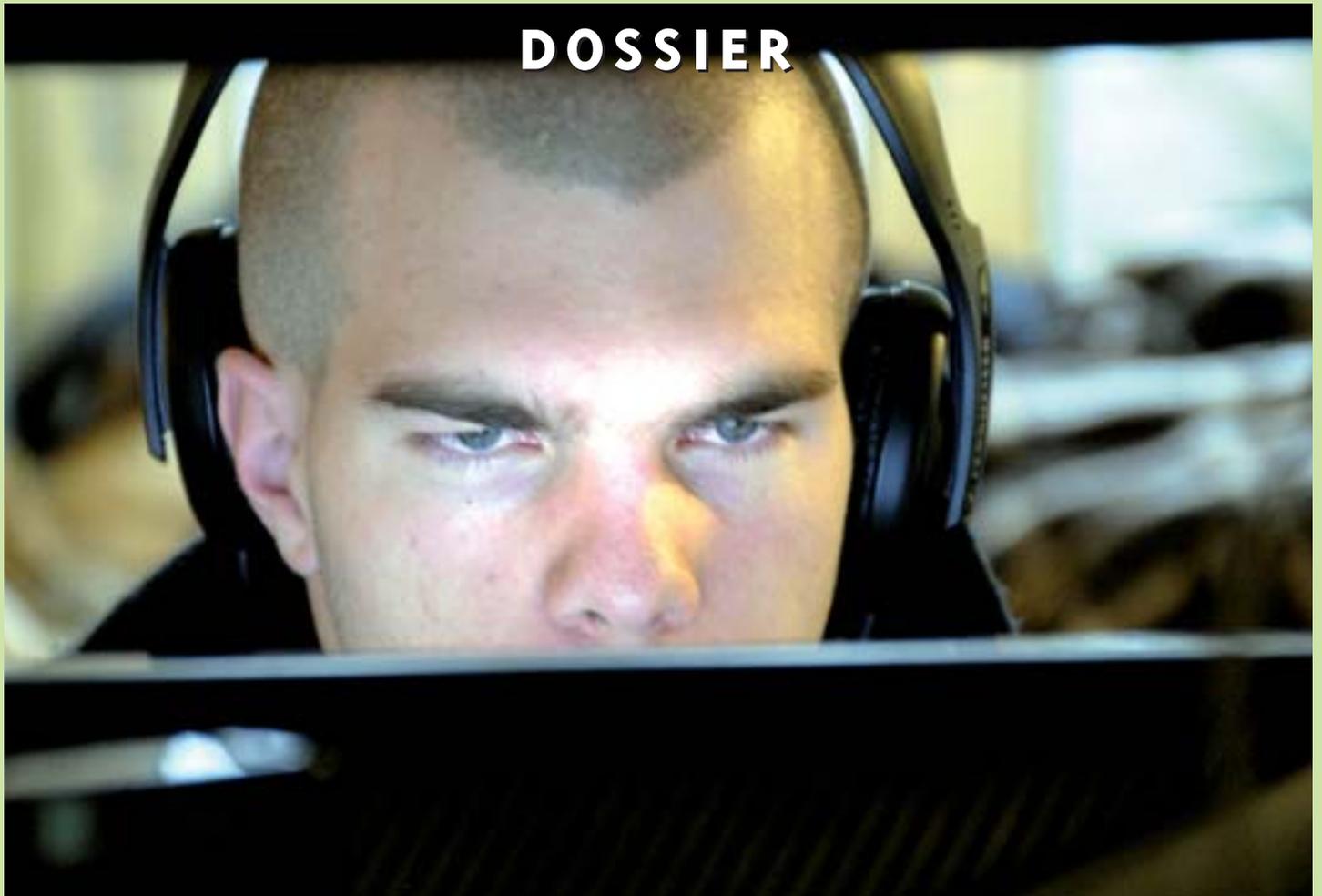
Le mode d'élections dans les conseils centraux (avec la prime majoritaire désastreuse pour les conseils d'administration) transforment ces scrutins en élections présidentielles, et est par nature défavorable aux collectifs au sens large.

Seul le comité technique d'établissement, avec son scrutin de liste à la proportionnelle permet aux personnels de se faire entendre. Son champ de compétences n'inclut cependant pas formation et recherche.

Il est essentiel pour le prochain scrutin que le taux de participation des enseignants soit très supérieur à celui qu'il a été en 2010, et que l'ensemble des personnels puissent se faire entendre et respecter.

**Le 4 décembre, votez et faites voter pour les listes FSU pour les comités techniques d'établissement (et pour le CTMESR et le CTU !).**

# DOSSIER



© Flickr.com/Alain Bachellier

## Souffrance au travail dans la Formation des enseignants

Chaque réforme donne lieu à un surcroît de travail pour ceux qui la mettent en œuvre. Pour qu'elle soit réussie, il est essentiel qu'elle soit comprise par les acteurs et par les destinataires, que les buts soient clairs. Aucune des réformes subies de la Formation des enseignants n'a rempli ces critères.

La réforme dite de « refondation » se transforme, de ce point de vue, en jeu de dupe en raison des luttes d'influence entre les acteurs (MEN et MESR, rectorats et universités, etc.). La communication gouvernementale est défailante vis-à-vis des personnels et usagers, et donne l'impression à tous d'une navigation à vue par temps de brouillard. Le nom de cette réforme laissait espérer des fondations qui ne soient pas de sable.

Ces bouleversements, subis engendrent énormément de souffrance. Après douze ans de réformes ininterrompues — la dernière annulant une partie de la précédente à chaque fois — les personnels n'ont toujours pas pu reconstruire de repères.

Quant aux étudiants, y-a-t-il besoin de revenir sur les bugs de traitement des dossiers et les affectations hors

académie de certains lauréats des concours ? On connaît de meilleurs moyens pour souhaiter la bienvenue dans son nouveau métier.

Le danger d'un tel dossier (qui fait écho à celui de 2012) serait de décourager les collègues et les étudiants en décrivant une situation si noire. Mais chaque aspect de cette réforme est anxiogène.

Le constat est pourtant toujours le même. On écarte les personnels de la préparation réelle et des véritables négociations et tractations, et ils se retrouvent simples exécutants, là où ils devraient être concepteurs. C'est bien cette place d'acteur de nos métiers et de nos études que nous devons regagner.

Nous devons **collectivement** nous ré-organiser pour regagner notre place légitime. Cela passe par les élections du 4 décembre, où le taux de participation aux CTE des enseignants sera scruté. Cela passe aussi par la revitalisation des sections au sein des ESPE et des UFR concernés.

Mais l'essentiel est d'établir un rapport de force favorable au sein de chaque établissement.

Dossier  
coordonné  
par  
Thierry Astruc

# Malaise dans les ESPE !

→ par Marie-France Le Marec, ESPE Nantes, collectif FDE

**Travailler dans le domaine de la formation des enseignants est *a priori* une mission mobilisatrice : accompagner les futurs collègues dans leur projet de devenir enseignant, mettre à leur disposition une expertise, être au cœur des évolutions en prenant appui sur les savoirs issus de la recherche... Et pourtant... ! Il règne dans les réunions de rentrée, dans les couloirs, dans les salles des professeurs un climat de morosité quand ce n'est pas de découragement, de colère, ou plus simplement de perte de confiance dans la possibilité de servir utilement la formation des enseignants.**

*Comment en est-on arrivé là ? À ce sentiment de perte désastreuse de l'intérêt du métier ? À cette dégradation continue des conditions de travail ?*

## ► Déstabilisation par une précarisation des dispositifs

Les réformes successives de la formation des enseignants ont créé un sentiment de précarité des dispositifs de formation qui dessert un investissement réel : chaque année a son lot de nouveautés sans jamais s'appuyer sur un bilan sérieux du dispositif précédent (formation des IUFM, réforme de la « masterisation » (formation universitaire professionnelle sanctionnée par un master (2010-2011), suppression de l'essentiel de la formation de professeur stagiaire (2012-2013) après un concours totalement situé en M2 ; puis introduction d'une alternance en responsabilité — contrats 6 heures — en M2 (2013-2014) avec un concours pour partie en M1 (admissibilité) et pour partie en M2 (admission), puis enfin concours complet en M1 et introduction de l'année de professeur stagiaire au sein de l'année de master 2 (sans prendre en compte que beaucoup de professeurs stagiaires étaient déjà titulaires du master MEEF ou d'un autre master...) et allaient côtoyer des étudiants non lauréats... (2014-2015)... Chaque année, il a fallu revoir les plans de formation, définir de nouveaux objectifs, réaménager les parcours, alléger des objets de formation (recherche), renforcer d'autres éléments (préparation concours en M1)...

**L'objectif affiché des réformes... s'enlise progressivement dans les contraintes budgétaires**

## ► Perte de sens des objectifs des réformes

L'objectif affiché des réformes (« universitariser » et « professionnaliser » au sein d'une formation par alternance) pour préparer à un métier complexe et difficile... s'enlise progressivement dans les contraintes budgétaires : suppression de nombreux postes au sein des IUFM, augmentation du quota de stage en responsabilité des stagiaires, diminution corrélative des heures de formation disponibles... retour d'une formation, de fait, séquentielle (la préparation aux concours en M1 / la professionnalisation au M2...), l'universitarisation s'estompe (cf. place limitée de la recherche aujourd'hui).

## ► Déficit crucial de démocratie et d'autonomie universitaire

Si les IUFM deviennent des composantes universitaires intégrées à une université (avec la masterisation), les ESPE, elles, ne sont plus des composantes « comme les autres » : enseignants statutairement minoritaires dans les instances de gestion : Conseil d'école, Conseil

**L'autonomie universitaire y est résiduelle, impossibilité de décider pour eux-mêmes des choix stratégiques, des recrutements, du pilotage de manière démocratique**

d'orientation scientifique et pédagogique... L'autonomie universitaire y est résiduelle, impossibilité de décider pour eux-mêmes des choix stratégiques, des recrutements, du pilotage de manière démocratique. Les ESPE sont, de fait, sous une double tutelle : d'une part l'Université d'intégration et l'État formateur dans le cadre du service public de l'enseignement supérieur, de l'autre rectorat et Ministère de l'Éducation pour l'État employeur. Les ajustements entre ces deux tutelles se font le plus souvent au détriment de la formation. Par exemple, le recours aux professeurs stagiaires comme moyens d'enseignement qui aboutit parfois à les affecter loin de leur centre de formation, voire les changer d'académie au milieu de leur cursus universitaire en est une illustration récente. Dans l'incapacité de peser réellement sur les choix stratégiques, les enseignants des ESPE risquent de se détourner de leurs instances, qui deviennent au mieux des lieux d'expression des besoins et des problèmes, au pire de simples chambres d'enregistrement de ce qui s'est décidé ailleurs (dans les « Comités stratégiques » sous la houlette des recteurs).

**► Des conditions de travail et de formation qui se dégradent année après année : tel est le constat aujourd'hui dans toutes les ESPE**

Si les enseignants des IUFM ont connu dans leur existence de nombreuses réformes et ont toujours fait preuve d'adaptabilité, de capacité à innover, ils disposaient pour cela d'atouts : des moyens dédiés à leur Institut (budget propre), une formation de formateurs, des instances de concertation, une richesse



Centre de ressources informatiques

de statuts (EC, PRAG, PREC, PREC, PEMF, temps plein / temps parta-gés...), une prise en compte des activités d'accompagnement... et étaient guidés, c'est fondamental, par la perspective d'une améliora-tion de la formation. Aujourd'hui, domine autour de cette dernière réforme, un sentiment de gâchis qui pèse lourdement (comment faire mieux avec 30 % d'horaires de formation en moins ?).

La situation est effectivement inquiétante :

- **Absence de moyens pour répondre à toutes les prescrip-tions** : les postes des enseignants des IUFM ont été un peu partout redistribués au sein des universités intégratrices ou au mieux gelés depuis quelques années. Cette ren-trée, nous faisons face à des effectifs d'étudiants en hausse sensible et les ressources enseignantes sont insuf-fisantes.

- La volonté de faire des **économies en raison de la situation budgé-taire dégradée** de la plupart des universités a conduit à des **relève-ments des seuils de dédoublement** pour les groupes en formation. Les enseignements de professionnali-sation qui imposent un travail per-mettant des interactions nom-breuses entre pairs conduisent dans certaines ESPÉ à bâtir des maquettes « à coup d'HTP » c'est-à-dire d'**heures de travaux pratiques** (coefficient 0,66 de l'heure de tra-vaux dirigés). Comment justifier qu'au niveau d'un master MEEF, les enseignements soient ainsi coeffi-cientés ? Ce choix, pour limiter l'ef-fectif du groupe d'étudiants ou de professeurs stagiaires à 18 (36 en ravaux dirigés), est une péripétie qui met en évidence la non prise en compte des spécificités des mas-ters MEEF (groupes nombreux d'ins-crits par rapport aux autres masters au sein de l'université, spécificité du travail lié à la professionnalisa-tion...).

- **Les maquettes de master sont revues chaque année** : Au lieu de l'habilitation quadriennale nor-male, les équipes ont dû revoir en urgence chaque année les maquettes pour prendre en compte les décisions du ministère : chan-gement de la place du concours,

**Les enseignants des IUFM ont connu dans leur existence de nombreuses réformes et ont toujours fait preuve d'adaptabilité, de capacité à innover**

Burn out ?



© Flickr.com/Joieil - Joz- Jimenez

modalités de la formation des stagiaires, etc. Ces révisions se traduisent inévitablement par des baisses d'heures de formation dans certains domaines (notamment la recherche) et une surcharge du tra-vail de concertation des enseignants.

- **Des collaborations « empêchées » entre collègues ESPE et collègues UFR** : les révisions contraintes et en urgence de maquettes qui demanderaient temps et réflexion collégiale entre équipes des UFR et équipes ESPE pour penser les équilibres entre disciplinaire, recherche, professionnalisation, « tronc commun imposé »... conduisent à des frustrations (sentiment de dépossession d'enseignements, de normes imposées de manière dogmatique, de lutte pour sauver des moyens, des heures...). Là où il faudrait construire des liens solides, on assiste plutôt à des relations formelles purement organisationnelles (planning de forma-tion...) voire à des abandons de l'investissement dans la FDE.

► **Pilotage par l'alternative « subir ou partir »**

Les directions d'ESPE prises en étau entre les injonc-tions ministérielles et rectorales et les nécessités d'une formation de qualité revendiquée par les per-sonnels n'hésitent plus à les placer (parfois de manière très explicite) devant l'alternative : subir ou partir.

Il faut donc former en moins de temps, accueillir plus d'étudiants, mélanger des publics aux besoins variés, être mobile sur différents sites, être moins payé (HTP), faire des heures complémentaires, assu-mer des responsabilités nouvelles (tutorat, visites, direction de mémoire, tâches administratives...) fai-blement indemnisées et très consommatrices de temps... et se taire !

Cette dégradation continue des conditions de travail s'inscrit dans un climat où les EC et enseignants des IUFM devenus ESPE ont souffert d'une mise en cause de leur compétences, de leur expertise, de la qualité de leur travail de formation d'enseignants ; ils ont fait

**Les EC et enseignants des IUFM devenus ESPE ont souffert d'une mise en cause de leur compétences, de leur expertise, de la qualité de leur travail de formation d'enseignants**

l'objet de véritables dénigrements de la part des ministres successifs (objectif revendiqué : fermer les IUFM !). Ces politiques ont mis en concurrence des statuts (tous nécessaires) : enseignants-cher-cheurs et enseignants Second et Premier degrés des exIUFM, ensei-gnants en temps partagé, ensei-gnants des composantes universi-taires... avec la volonté affichée d'aller vers deux statuts : universi-taires / professeurs de terrain. Aujourd'hui, les collègues tentent de collaborer au mieux dans l'in-térêt des étudiants, mais les condi-tions actuelles de travail mettent de lourds obstacles à la mise en œuvre d'une formation universi-taire et professionnelle intégrée et à la reconnaissance du travail et de la dignité de chacun.

**AUJOURD'HUI LE SNESUP, AVEC LA FSU**

Dénonce :

- L'absence de politique ministé-rielle ayant l'ambition d'une for-mation des enseignants de qualité.
- Les réformes bâclées, dans l'ur-gence, sans moyens... d'une durée de vie annuelle.
- Le caractère anti démocratique des instances des ESPE (élus mino-ritaires, voire enseignants des Espe absents des CSP) et une mise en place qui ne permet pas des colla-borations fructueuses entre équipes des composantes universitaires.

# Interview d'une formatrice PREC (professeur des écoles issu du primaire) travaillant dans une ESPE

→ par Mary David, collectif FDE du SNESUP



© Flickr.com/Alain Bachellier

- Le pillage des postes des ex IUFM, postes qui manquent cruellement aujourd'hui pour faire face aux effectifs d'étudiants.
- Le recours à des expédients pour tenir les prescriptions institutionnelles : hausse des seuils de dédoublement des groupes, maquettes en heures travaux pratiques, paiement à 0,66 des heures d'enseignement en Master MEEF... mutualisation de groupes de disciplines différentes, mise en place de formation sur supports « en ligne »...
- Le traitement méprisant des étudiants se destinant au métier : interruption de cursus en milieu de master en raison d'une gestion pilotée par les moyens, éloignement des centres de formation, insuffisance des stages proposés... Des parcours de master 2 qui n'en sont pas (pour les titulaires du M1 non lauréats...). Revendique des conditions de travail respectueuses des personnes :
  - Pas de mobilité forcée !
  - Du temps de concertation, inclus dans le service, qui peut permettre aux personnels d'être vraiment co-concepteurs des réformes en cours.
  - Des assurances sur le maintien des sites départementaux.
  - Paiement de toute heure de formation au taux TD minimum !
  - Seuils de dédoublement compatibles avec des enseignements professionnels : analyse de pratique, analyse de l'activité...
  - Prise en compte dans les services des activités essentielles et consommatrices de temps : accompagnement des mémoires, visites en établissement ou école, co-tutorat...
- Recrutement d'enseignants de tous statuts pour une formation plurielle.
- Dans le cadre actuel du concours en M1, une année de césure sous statut étudiant pour ceux qui titulaires du M1 et non lauréats veulent essentiellement se préparer les concours ou des M2 réellement adaptés. Un bilan sérieux de la réforme permettant d'envisager des améliorations à court terme et à long terme.

Les prochaines élections professionnelles doivent être l'occasion d'affirmer clairement nos revendications !

## Qu'est-ce qui te prend le plus de temps dans ton travail ?

J'interviens principalement sur les M1 et M2 du 1er degré, en analyse des situations professionnelles, de l'activité de l'enseignant et en connaissances générales de l'enseignant (institutionnelles, philosophie, sociologie, psychologie de l'éducation). La préparation de cours est un espace qui me prend beaucoup de temps, puisqu'elle repose sur une veille institutionnelle et sur l'évolution de la recherche dans les disciplines majeures du primaire, dans les théories de l'apprentissage et la pédagogie. J'essaie de construire des cours universitaires fonctionnant sur les modèles pédagogiques que nous enseignons, ce qui suppose aussi une réévaluation chaque année des besoins en formations, et du niveau des TP.

Le deuxième espace est le suivi des étudiants sur les stages et mémoires, puisque s'additionnent des temps de face-à-face, visites, entretiens, qui s'allongent avec l'augmentation de plus en plus importante du travail à distance, questionnements ou co-élaboration par mail.

De ce point de vue il est remarquable de constater à quel point les nouveaux outils de communication que permet internet par exemple ont fait bouger les lignes qui délimitaient jusqu'alors le cadre professionnel pour le déplacer et le faire vivre sur des espace-temps à priori réservés à l'intimité du foyer.

## Quelles difficultés rencontres-tu ?

Je pense que beaucoup d'entre-nous œuvrons à la cohérence des enseignements et à leur articulation.

L'IUFM, auparavant, a souvent été la cible d'un questionnement sur l'opérationnalité de ses savoirs, mais c'est un défi de soutenir une formation initiale de professionnalisation en 1 an, quand l'ampleur des champs disciplinaires, théoriques, pragmatiques à acquérir entre en conflit avec le choix français de spécialisation à l'entrée des étudiants.

Nous devons bien souvent faire du sur-mesure pour les adapter à leur futur métier, ce qui suppose du temps d'accompagnement individualisé, qui n'est pas toujours mis à disposition dans le cadre des maquettes universitaires.

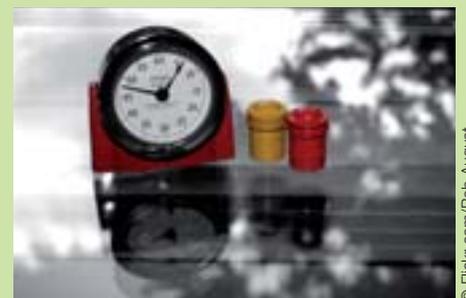
Une vraie réflexion me semble à renouveler dans le cadre du master sur la gestion d'une formation de niveau master se cumulant avec de l'alternance.

**Le temps réel dévolu à tenir des enjeux trop nombreux pour l'étudiant** *Observes-tu des améliorations dans la formation des enseignants ?*

L'élévation du niveau d'étude permet d'avoir à faire à des étudiants ayant de plus en plus de capacités intellectuelles pour aborder la complexité, la distanciation, la conceptualisation... Le temps nécessaire pour transformer ces habiletés en développement professionnel demeure cependant trop court, tant sur l'aspect du temps laissé à la maturation et à l'appropriation, que sur le temps réel dévolu à tenir des enjeux trop nombreux pour l'étudiant (master, mémoire, concours, stage en responsabilité ou pratique accompagnée).

*Qu'est-ce qui pourrait selon toi améliorer les conditions de travail des formateurs en ESPE ?*

Les moyens de nos ambitions.



© Flickr.com/Bob August

# Les formateurs IUFM : quelles adaptations aux nouveaux enjeux de professionnalisation ?

→ par Thérèse Perez-ROUX, PU Sciences de l'Éducation, LIRDEF-Université Montpellier 3

Depuis plus de trente ans, la formation des enseignants, qui constitue un enjeu de société majeur pour les États, a vécu des réformes profondes. Celles-ci remettent en question, de façon plus ou moins radicale, l'activité des formateurs et les perspectives de professionnalisation des futurs enseignants. Nous avons réalisé deux enquêtes pour rendre compte de l'impact de la masterisation sur le rapport au travail des formateurs IUFM. La première (juin 2011)<sup>1</sup> a mis en avant un « état de crise » lié à différents facteurs : problèmes d'ordre structurel, organisationnel et temporel ; « crise de temps » due à la surcharge de travail et de stress qu'a pu occasionner la prise en compte conjointe de logiques concurrentes (préparation concours, recherche, professionnalisation) ; sentiment de perte de légitimité de certains enseignements jusque-là validés et non-reconnaissance par les partenaires ou par l'institution des compétences antérieures des formateurs. Enfin la remise en cause, dans ce nouveau paysage de la formation, de certaines valeurs qui fondaient jusque-là le rapport au métier et à la professionnalisation, ont engendré, pour certains, une véritable « crise de sens ». Au terme d'une année de mise en œuvre de la masterisation « à marche forcée », où le malaise des formateurs était évident, nombreux sont ceux qui exprimaient le désir de partir ou de se réorienter. Pourtant, dans ce paysage tourmenté, une partie des formateurs semblait intéressé par quelques évolutions jugées prometteuses : ouvertures offertes par le contexte de la masterisation (mise en place de nouveaux parcours, partenariats externes, etc.), (re)légitimation des savoirs « théoriques », pré-professionnalisation renforcée (dès la première année de master) pour les futurs enseignants du secondaire et meilleure articulation théorie pratique.

Deux ans plus tard, une fois passées les turbulences de la réforme, quelles évolutions peut-on repérer ? La deuxième enquête, réalisée en juin 2013 montre la manière dont les acteurs, à l'échelle locale, se sont saisis de ces transformations (traduction multiples des nouvelles directives, formes d'appropriation, etc.) et

envisagent l'avenir<sup>2</sup>. La prise en compte des temporalités invite à analyser l'impact des mutations institutionnelles : sur l'activité de formation et les nouvelles modalités de travail mises en place aux plans organisationnel, collectif et individuel ; sur d'éventuels remaniements identitaires liés à ces évolutions et engageant les sujets dans la reconstruction du sens de leur mission.

Cette deuxième étude ouvre sur des stratégies d'adaptation plurielles : réorganisation de l'activité et des collectifs pour retrouver une forme de cohérence ; reprise d'études visant une forme de légitimation ; contournement ou résistance vis-à-vis des évolutions et des nouvelles prescriptions ; ouverture sur l'extérieur permettant un déplacement de l'activité hors IUFM.

Ainsi, l'analyse des effets de cette réforme s'organise autour de trois épreuves<sup>3</sup> communes, repérables à partir du discours singuliers des formateurs interrogés. Tout d'abord, l'enquête de 2011 met en relief une épreuve du changement avec perte de repères et déstabilisation des formes anciennes. Les modes d'implication et de réalisation dans le travail étant bousculés, les formateurs ont eu à redéfinir le possible et le perdu, avec la crainte d'être à jamais obligés de changer de monde. Pour certains, interrogés deux ans plus tard, le monde de la formation s'est transformé, mais eux continuent à faire ce qui leur semble essentiel, en modifiant aux marges leur registre d'activités. Pour les universitaires, ce changement s'est révélé parfois difficile en raison de la résistance des étudiants pour certains contenus théoriques ou pour entrer dans une démarche de recherche.

Derrière cette période de changement, se joue l'épreuve de la légitimité et de la reconnaissance des compétences et savoirs acquis. Cette épreuve, relativement douloureuse dans l'enquête de 2011, semble avoir été dépassée par les formateurs qui se sont réorganisés ou qui estiment avoir été rassurés sur la pertinence de leurs choix par les retours des étudiants. Restent des formateurs qui, sans grandes marges de manœuvre ou contraints à faire des cours ici ou là de façon fragmentée, expri-

**La surcharge de travail et de stress qu'a pu occasionner la prise en compte conjointe de logiques concurrentes (préparation concours, recherche, professionnalisation)**

**Une épreuve du changement avec perte de repères et déstabilisation des formes anciennes**



ment la difficulté à trouver une légitimité et à construire, pour eux-mêmes et avec les autres, une formation cohérente. D'aucuns expriment une forme de rancœur vis-à-vis des humiliations symboliques vécues dans les débats sur l'avenir de la formation, lors de réunions de régulation, ou au moment de telle ou telle décision institutionnelle.

Enfin, l'épreuve de soi constitue sans doute la dimension la plus souterraine de ce travail et renvoie à de puissants enjeux identitaires que nous ne développerons pas ici.

En juin 2013, la mise en place des ESPE est vécue comme une nouvelle déstabilisation qui va impacter l'activité au quotidien et requestionner les équilibres précaires qui commençaient à se construire. Qu'en est-il aujourd'hui ?

(1) Les résultats de cette enquête sont présentés dans T. Perez-Roux (2012). Des formateurs d'enseignants à l'épreuve d'une réforme : crise(s) et reconfigurations potentielles. *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, 45 (3), 39-63.

(2) Cette évolution est développée dans T. Perez-Roux, (2014). Réforme de la formation des enseignants en France : entre changements institutionnels et formes d'appropriation des acteurs. In Perez-Roux & Balleux (2014). *Mutations dans l'enseignement et la formation : brouillages identitaires et stratégies d'acteurs*. Paris : L'Harmattan.

(3) En référence aux travaux de D. Martuccelli (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*. Paris : Armand Colin

# Les écoles professionnelles de l'éducation nationale dans l'enseignement supérieur

→ par Michelle Lauton, Thierry Astruc, *BN SNESUP-FSU*

**Des Écoles normales, des Écoles normales nationales d'apprentissage et des centres pédagogiques régionaux aux ESPE en passant par les IUFM dans leur deux formes, la place occupée par la formation des maîtres de l'éducation nationale, et plus précisément des écoles professionnelles de formation des enseignants a toujours été fluctuante, notamment dans son aspect universitaire et Recherche.**

## DES ÉCOLES NORMALES AUX ESPE

Les IUFM, à leur création en 1989<sup>1</sup>, remplacent des structures qui n'avaient aucun lien avec l'enseignement supérieur et la recherche. Ils sont dotés du statut d'EPA : Établissement à caractère administratif. Pour attester de leur caractère universitaire, et du fait que les enseignants-chercheurs ne peuvent être affectés dans les IUFM, le statut de Directeur des études (DETU) est créé. Des textes nationaux garantissent à l'EC de faire son service dans un IUFM alors même que son poste se trouve dans une université. Il faut attendre 18 ans pour mettre cette fonction en extinction. Les seules équipes de recherche autorisées dans les IUFM en dehors des UMR<sup>2</sup> s'appelaient des ERTE<sup>3</sup>, et ne durent que le temps d'un quadriennal. Pour renforcer le caractère universitaire et son insertion dans l'enseignement supérieur, la loi Fillon sur l'École de 2005 intègre les IUFM dans des universités. Si l'on avait pu espérer un rapprochement avec les UFR qui avaient des formations en lien avec la FDE (essentiellement pour le second degré) et un développement de la recherche en éducation, c'est souvent la méfiance qui l'emporte. L'intégration a deux conséquences lourdes :

- La prise de décisions s'est allongée, avec les discussions pour toute décision devant les instances de l'Université intégratrice. Souvent les textes sont amendés dans ces instances, brutalement, sans qu'aucune explication ne soit donnée d'autant que les personnels des IUFM n'y étaient pas représentés les premières années. L'agenda des directeurs s'est à ce moment-là tellement chargé qu'ils ont perdu du contact avec les personnels des IUFM.

- Les universités étant déjà en proie à des difficultés budgétaires et à une insuffisance de postes, certaines ont tenté de détourner à leur profit les ressources des IUFM (ponctions sur le budget et/ou redéploiements de postes) contribuant ainsi à créer un climat de tension entre personnels d'un même établissement.

Le discours de janvier 2009 sur les IUFM, présentés comme « nids de gauchistes », déjà fermés, a marqué le début d'une période très difficile pour les personnels : implication dans la vie de leur école minimisée, libertés académiques amoindries.

L'arrivée de F. Hollande au pouvoir, la volonté affichée d'une « refondation » de l'école et l'arbitrage

de Matignon de juillet 2012 affirmant le caractère universitaire de la formation des enseignants et des structures dans lesquelles elle allait se dérouler ont pu faire illusion. Mais rapidement l'application de la loi a montré qu'il n'en était rien. La situation s'est aggravée, le MEN n'ayant cessé de prendre le contrôle des ESPE.

**Le discours de janvier 2009 sur les IUFM, présentés comme « nids de gauchistes » déjà fermés, a marqué le début d'une période très difficile pour les personnels**

## LES EFFETS DE LA RÉFORME DE 2012 SUR LES FORMATIONS ET LE LIEN AVEC LA RECHERCHE

Les volumes de formation fondent alors qu'il est essentiel d'améliorer la formation dans toutes ses dimensions : disciplinaire ou pluri-disciplinaire, professionnelle, etc., le volet professionnel ne se réduisant ni à la didactique, ni aux stages dans les classes. De fait, les acquis des étudiants dans leur discipline évoluent, tant du fait des programmes de lycée que de la morcellisation des formations universitaires conséquence de la semestrialisation ; la formation professionnelle reste largement insuffisante. L'examen des maquettes MEEF et des modules de découvertes des autres filières, le plus souvent absents des masters, fait apparaître ce fait, et son corollaire : les ESPE ne permettent pas de développer suffisamment l'esprit critique et de mettre en

œuvre une démarche de réflexion. Les notions de responsabilisation ou d'autonomisation ont régressé. Les ESPE apparaissent essentiellement comme une courroie de transmission des prescriptions ministérielles. La manière de composer les équipes pluri-catégorielles des ESPE est édifiante : les corps d'inspection imposent, dans certaines académies, les praticiens de terrain qu'ils ont sélectionnés, sans aucune concertation avec les universitaires. Aucun effort pour les recherches en éducation n'est fait alors que celles-ci devraient nourrir les enseignements de Master et la formation continue.

La réforme prévoyant le transfert des masters MEEF second degré initialement portés par les UFR vers les ESPE, une méfiance des universitaires non impliqués dans la FDE se développe et peut s'expliquer par la crainte de voir disparaître des étudiants de Master, ce qui fragilise certaines disciplines. Même si des universitaires interviennent dans les deux types de composantes (UFR et ESPE), la culture existant dans ces composantes est différente : scolaire du côté des ESPE (qui ont souvent maintenu les vacances scolaires par exemple, même après l'intégration universitaire) et universitaire du côté des UFR.

IUFM Nancy



© Flickr.com/Thomas Claveiriole



Le choix politique du MEN – contraire, rappelons-le, à l'arbitrage de Matignon de juillet 2012 – de transformer les ESPE en une école professionnelle de l'EN, maintient la formation des enseignants comme une formation universitaire appauvrie, dans laquelle le seul contact avec la recherche est une utilisation de résultats scientifiques. Le développement des outils numériques risque d'isoler un peu plus les ESPE et leurs personnels.

Par ailleurs, l'essence même de la FDE impose de nombreux stages, ce qui existe aussi dans d'autres formations professionnelles à l'université. Mais la place du concours en M1 donne un statut de fonctionnaire stagiaire à un grand nombre d'étudiants de M2 et introduit de ce fait des remboursements de déplacement. Les différentes catégories d'étudiants obligent donc à un suivi presque individualisé des parcours. Ces pratiques sont nouvelles pour les universités – et isolent un peu plus les ESPE dont le cahier des charges s'avère très lourd pour les universités.

**LES ESPE, UNE COMPOSANTE UNIVERSITAIRE DÉROGATOIRE, OÙ LE POIDS DE L'ÉDUCATION NATIONALE EST TRÈS FORT**

Au sein de leur université intégratrice, les ESPE apparaissent comme un nouvel arrivant, avec un statut proche de celui des IUT. Mais le MENESR a décidé d'innover. En fait, le statut des ESPE est bien éloigné du statut des IUT, cette composante universitaire dérogatoire, ou des UFR, puisque les élus y sont minoritaires. Aucune structure provisoire n'a élaboré les statuts. Les

**La culture existant dans ces composantes est différente : scolaire du côté des ESPE et universitaire du côté des UFR**

**Le choix politique du MEN maintient la formation des enseignants comme une formation universitaire appauvrie**

administrateurs provisoires ont été choisis sur le critère de leur capacité à travailler avec les recteurs et les présidences en place et la majorité d'entre eux est devenue directeur d'ESPE. Aujourd'hui, certaines décisions sont adoptées sans aucune voix d'élu, alors même qu'elles doivent être validées par les CA des universités...

Loin d'une participation démocratique à la vie de leur école et de l'établissement d'un cadrage, national et négocié, de la formation en ESPE, les personnels se voient imposer des décisions par « voie hiérarchique ». De plus, le rôle du recteur (et des autres intervenants au niveau académique) et le refus du MESR et du MEN de communiquer directement introduisent beaucoup de filtres (rectorats, présidences d'université, direction d'ESPE, etc.), de perturbations et d'interprétations.

Qui plus est, le COSP (Conseil d'orientation scientifique et pédagogique) ne comprend aucun personnel de l'ESPE s'il n'a pas été choisi par les CA d'université. Ce sont le plus souvent les amis de la direction de l'ESPE qui sont choisis. La cooptation de l'entre-soi, néfaste dans toute démocratie, ici bat son plein. La définition des plans de formation ou des contenus échappe ainsi aux enseignants des ESPE, qui ne sont plus concepteurs de leurs enseignements, mais seulement prestataires. Le rôle du rectorat est ainsi renforcé et toute liberté pédagogique, pourtant garantie par la Constitution ou la loi, semble annihilée. Rien ne s'oppose au matraquage de la pédagogie officielle.

L'arrivée de ces nouvelles composantes a posé aux présidences d'université de nouvelles questions, notamment en cette période de restructuration forcée des universités. Leur place à cheval entre universités de l'académie et rectorat a obligé ces partenaires à négocier longuement sur de nombreux sujets (postes, budgets, formations, regroupements et COMUE, etc.). L'ESPE est chronophage, rallonge le nombre ou la durée des réunions (CA, CAC, CT...), en crée de nouvelles (commission académique de pilotage, commission académique d'admission...)

La place des ESPE reste incertaine dans le schéma de l'ESR. Les fusions d'universités, la création des COMUE, les nouvelles procédures d'accréditation ne vont pas améliorer les choses. Le schéma de structuration de l'ESR s'est régionalisé, introduisant de grandes disparités entre les académies. Ainsi, l'ESPE de Nice va se retrouver à cheval sur deux COMUE, dont une, celle de Aix-Marseille, comporte sa propre ESPE. L'ESPE de Versailles quant à elle, est intégrée dans une université mais travaille avec d'autres universités qui devraient être membres de COMUE différentes !

La mise en place des ESPE, délicate à équilibrer entre les acteurs institutionnels s'est accompagnée in fine de la mise à l'écart des personnels et usagers, privilégiant la méthode dite de l'entre-soi (qui est loin d'être nouvelle dans la culture universitaire post-CPU).

**POUR CONCLURE**

La refondation aurait pu être l'occasion de développer la FDE, vers les autres établissements d'enseignement : lycées agricoles, maritimes, militaires, français à l'étranger, etc. Pour l'enseignement agricole, il aurait fallu batailler (il est privé à près de 70 %). L'enseignement privé sous contrat a été chassé des universités pour le niveau master 2, les futurs enseignants du privé sont renvoyés vers les instituts catholiques, l'État se désengageant ainsi de son rôle de garant de la qualification de ces enseignants.

Le choix gouvernemental d'une réforme précipitée n'améliore pas la formation des enseignants. La réforme fragilise le statut, le rôle, les missions des personnels enseignants permanents, enseignants chercheurs et enseignants, qui risquent de se voir cantonnés à des rôles d'exécutants, voire marginalisés dans le déroulement de leur carrière.

Le MENESR veut se contenter d'ajustements. Avec une multiplication des réunions, ce pilotage a un coût financier important ; mais c'est une charge invisible. Au contraire, pour améliorer la formation des enseignants, il faudrait changer nombre de textes, à commencer par la loi sur la refondation, le cadre des formations ou le décret qui définit la place du concours. Et rendre aux personnels de l'ESPE leur juste place. Ce sera, sinon, simplement une question de temps pour que l'on parle « du bon vieux temps des IUFRM » !

**La mise en place des ESPE, délicate à équilibrer entre les acteurs institutionnels s'est accompagnée in fine de la mise à l'écart des personnels et usagers, privilégiant la méthode dite de l'entre-soi**





# Observatoire FSU de la formation des enseignants ? Pour quoi faire ?

→ par Marianne Auxenfans, SNES-FSU

**P**our mettre à disposition de tous ceux que la FDE intéresse, la somme d'informations, témoignages et documents de référence recueillis par les syndicats de la FSU, fortement mobilisés sur ce sujet.

Ainsi chacun(e) trouvera sur le site de l'Observatoire <http://observatoire-fde.fsu.fr> des informations de première main bien utiles pour s'y retrouver dans le paysage actuel de la FDE qui peut donner le tournis !

L'Observatoire se fait l'écho de l'actualité de la FDE, en direct des académies : état des lieux de rentrée 2014 dans les ESPE, mobilisations en cours sur l'adaptation des parcours de formation des stagiaires à Aix, Bordeaux, Créteil, Montpellier, Toulouse... Depuis décembre 2013, il donne une visibilité nationale aux actions locales en publiant tracts, communiqués, articles de presse, pétitions... Les témoignages d'étudiants, de formateurs, de tuteurs ou de stagiaires y ont une large place, ils apportent des éclairages précieux sur les problèmes rencontrés.

L'Observatoire est attentif aux débats désormais ouverts dans l'espace public, sur la FDE comme sur des sujets situés « en aval » ou « en amont », qui pèsent sur son devenir : la crise de recrutement, la pénurie d'enseignants, le recours croissant aux contractuels... mais aussi la situation faite aux étudiants qui visent les métiers de l'enseignement, ou les coupes budgétaires qui étran-glent l'enseignement supérieur.

Bien entendu l'Observatoire publie les analyses produites par la FSU et ses syndicats et les propositions alternatives qu'ils développent. Publications syndicales, dossiers de presse consacrés à la FDE, interventions FSU auprès du Ministère et en comité de suivi ESPE, initiatives nationales avec l'UNEF...

N'hésitez pas à visiter <http://observatoire-fde.fsu.fr> et à adresser à [observatoire-fde@fsu.fr](mailto:observatoire-fde@fsu.fr) vos témoignages et contributions pour enrichir l'Observatoire de tout ce qui se passe chez vous ! Ayez le réflexe Observatoire !



# Le lancement de la conférence nationale pour l'évaluation

→ par Thierry Astruc, Stéphane Tassel,  
membres du Conseil supérieur de l'éducation pour le SNESUP-FSU

**Clôturée par Mme la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, le lancement de la conférence nationale pour l'évaluation a eu lieu le 8 octobre dernier.**

**C**e projet avait été une des premières initiatives de B. Hamon, alors ministre du MENESR. « La démarche est inédite : elle vise à faire adopter par des représentants de la communauté éducative et de la société civile, réunis dans un jury composé d'acteurs et d'usagers du système éducatif, des recommandations fondées sur les résultats de la recherche, les connaissances scientifiques, les pratiques de terrain nationales et internationales. » Ce CSE lançait la partie publique de ce qui constitue le second pilier de la réforme du système éducatif engagé par la loi dite de « refondation » de l'école. La composition du jury, comprenant notamment les trois membres du comité d'organisation<sup>(1)</sup> est pour l'heure inconnue. Cinq axes, préfigurent les champs d'investigation dudit jury :

- Comment faire de l'évaluation une évaluation au service de l'évaluation des élèves ?
- Comment rendre compte de l'évaluation aux familles ?
- Quelle place pour la notation ?
- Quel moment pour l'évaluation ?
- Quels liens entre évaluation, orientations et affectation ?

Si ce dernier point esquisse les buts visés, on peut s'interroger sur l'absence, de ce questionnement, du « pourquoi évaluer ».

Mercredi est jour de conseil des ministres. C'est donc privée de la ministre, juste venue clôturer la séance une quinzaine de minutes que ce CSE exceptionnel s'est tenu.

La conférence s'est ouverte en présence des trois membres du comité d'organisation, présidée par

la directrice des affaires juridiques du MENESR. La parole est donnée à une salle regrettant l'absence de la ministre, circonspecte concernant cette conférence (voir ci-contre la déclaration de B. Groison au nom de la FSU). Quasi unanimement les interventions ont exprimé, au-delà des divergences, le souhait de voir décorréler l'évaluation de l'affectation des élèves...

**Les interventions ont exprimé, au-delà des divergences, le souhait de voir décorréler l'évaluation de l'affectation des élèves**

Dans un bref discours de clôture, dans lequel N. Valaud-Belkacem a souhaité voir « réduit l'impact des déterminismes sociaux et la réussite de tous les élèves », la ministre a exprimé l'importance de l'évaluation et de la bienveillance, et son intérêt pour s'inscrire « dans les pas de B. Hamon ».

Souhaitant ensuite donner la parole à la salle, la tribune lui a indiqué que cela avait déjà été fait. N. Valaud-Belkacem nous alors dit qu'elle nous quittait, prise par un rendez-vous pour déjeuner vers 13 h 15, assurant de sa présence lors d'un prochain CSE. Devons nous craindre, les mêmes effets des concertations sur la loi de refondation de l'École ? Il avait transparu que la réforme était déjà écrite et que ces auditions ne servaient que d'affichage.

L'attitude de la tribune et l'organisation de la suite de la matinée n'ont fait malheureusement que renforcer cette impression...

Le reste du calendrier est à l'adresse : [www.conference-evaluation-des-élevés.education.gouv.fr](http://www.conference-evaluation-des-élevés.education.gouv.fr) ●



© Flickr.com/Juan Carlos Mejia

(1) Michel Quéré, recteur de l'académie de Rennes, Étienne Klein, DR au commissariat à l'énergie atomique et aux énergies alternatives et Florence Roubine, directrice générale de l'enseignement scolaire.

# Déclaration de la FSU lors du lancement de la conférence nationale pour l'évaluation

La FSU se félicite que le ministère ait décidé de faire de l'évaluation des élèves l'objet d'un débat public, dans le cadre de la refondation de l'école. L'évaluation est au cœur du métier enseignant, c'est un acte professionnel délicat, et c'est un de ceux parmi les plus visibles et les plus sensibles pour les élèves et leurs parents. Or, ces dernières années, dès l'école maternelle, les enseignants ont été désorientés par la mise en œuvre de dispositifs d'évaluation dont les objectifs étaient loin d'être explicites et l'intérêt loin d'être partagé. « La pression » sur les enseignants « s'est même accrue en terme de responsabilité ». Tout cela n'est pas sans conséquence sur les élèves. En témoignent les injonctions dès la maternelle ou pour atteindre des résultats chiffrés pour les évaluations CE1 et CM2, les pressions sur les taux de passage dans le second degré et sur les résultats du contrôle continu pour le brevet, la multiplication d'évaluations diagnostics dans le seul but de systématiser des remédiations dans une forme de médicalisation de l'apprentissage. L'expérience calamiteuse du LPC<sup>(1)</sup> reste l'exemple de ce qu'il ne faut plus faire en la matière. Il est donc temps de clarifier ce qu'est l'acte d'évaluer et quels en sont les différents usages et objectifs pour les professionnels de l'éducation, pour les élèves, les parents et l'institution. L'enjeu est important dans un système éducatif sélectif et marqué par les inégalités.

Pour cela, ce débat se doit de lever un certain nombre de malentendus. Il s'agit de distinguer clairement l'évaluation du système éducatif de l'évaluation des résultats individuels des élèves, l'évaluation formative, qui fait partie du processus d'enseignement et d'apprentissage, des évaluations sommative et certificative qui ponctuent la fin d'une séquence, d'un cycle ou d'un cursus. L'évaluation du système a pour fonction d'orienter les politiques éducatives en renseignant objectivement sur les réussites et les difficultés de notre école. Ce travail peut être mené de manière rigoureuse et méthodologique à partir d'échantillon. Nul n'est besoin d'évaluer, pour cela, tous les élèves à tous les instants. L'évaluation formative, dont les formes sont

multiples, vise à renseigner tant l'enseignant que l'élève sur « ce qui a été appris » dans ce qui a été enseigné. Elle est donc un processus pédagogique et didactique en même temps que d'information, elle permet à l'enseignant de mesurer l'écart entre ce que l'élève produit et ce qui est attendu de lui, et ainsi piloter les apprentissages. En ce sens, elle doit évidemment soutenir les progrès de chaque élève, mettre en évidence et valoriser les réussites, mais aussi décrypter les erreurs, qui sont les étapes – utiles et incontournables – de tout processus d'apprentissage. Là, encore, nul n'est besoin de multiplier les protocoles chronophages. L'observation professionnelle à partir de critères pensés en amont est parfois suffisante.

L'évaluation sommative et certificative doit être pertinente dans sa forme et ses contenus, juste dans ses résultats et respectueuse de chaque élève. Mais elle doit simultanément rester exigeante et tendue vers le progrès et les apprentissages pour que l'acte d'enseignement garde sa valeur. Elle ne devrait pas servir à classer les élèves, ni les écoles et les établissements scolaires. Elle est une photographie des acquis des élèves – ses réussites et ses difficultés – à un instant T, en fin de séquence, de période ou de cycle par exemple, et doit permettre de rendre compte aux élèves comme aux parents. Son lien avec l'orientation scolaire doit être mieux explicité.

À côté de cela, l'évaluation certificative doit permettre l'obtention d'un diplôme de même valeur sur tout le territoire, c'est pourquoi la FSU dénonce la part grandissante du contrôle local au baccalauréat, qui en fait un diplôme maison, au risque de le dévaluer pour certains élèves.

La validation de certains diplômes, notamment ceux de la voie professionnelle, s'effectue par le biais d'évaluations par compétences dans presque toutes les disciplines. Dans ce cadre, les évaluations formatives peuvent être utilisées à des fins certificatives. Une telle dérive implique des incohérences pédagogiques, qui participent à une mauvaise compréhension des finalités de l'évaluation en général pour les élèves, et de la perte du sens de l'acte pédagogique pour les enseignant(e)s. L'évaluation, lors-



**Il est donc temps de clarifier ce qu'est l'acte d'évaluer**

**L'évaluation certificative doit permettre l'obtention d'un diplôme de même valeur sur tout le territoire**

qu'elle certifie des connaissances et/ou des compétences dans le but de valider un diplôme, ne peut, ni ne doit être pensée comme un outil au seul service d'objectifs quantitatifs qui ne prendraient pas en compte les contenus, les programmes, les temps d'enseignement...

L'importance exacerbée de l'évaluation en général dans notre société, crée un contexte qui fait des différentes formes d'évaluations des actes pédagogiques très compliqués. Le débat « note ou pas note » est une entrée facile, mais qui ne résiste guère à la réflexion : la note, le smiley, le feu vert ou la case cochée sont de même ordre. Être traité avec bienveillance par l'école est un droit constant pour tout élève. Ainsi l'évaluation doit viser l'encouragement et les réussites tout en ne se trompant pas et en étant exigeante et claire sur les éventuelles difficultés rencontrées afin d'aider l'élève sur le chemin à parcourir et les obstacles à surmonter. Pour toutes ces raisons, la FSU considère que ce débat doit poser un cadre stable, clair et opérant sur les finalités de l'évaluation.

À partir de là, la question de la formation à l'évaluation est primordiale, car évaluer est une compé-

(1) Livret personnel de compétences

► tence professionnelle qui s'apprend, en particulier quand il s'agit d'évaluer chaque élève dans un collectif (classe, groupe) à l'effectif important, et de faire de l'évaluation un moment du processus d'apprentissage. On choisit mieux les formes et contenus de l'évaluation, on dépiste mieux les erreurs et on répond de façon plus pertinente aux problèmes qu'elles révèlent... quand on a reçu une véritable formation didactique. L'évaluation scolaire n'est pas une action spontanée ; elle requiert formation initiale de haut niveau

et formation continue régulièrement actualisée. De plus, nous souhaitons un débat ambitieux et sérieux, à l'opposé des caricatures souvent véhiculées (y compris parfois, et nous le regrettons, sur le site du ministère). Il ne s'agit pas de mettre à l'index les enseignants. La très grande majorité de nos collègues sont conscients des enjeux d'une évaluation juste et respectueuse de chaque élève, et font le maximum pour cela, dans des conditions parfois très difficiles. Il s'agit donc de créer les conditions favorables à une évaluation au service de la réussite des élèves. L'essentiel n'est pas une simple question de

« bonne volonté » des personnels, mais bien, nous le réaffirmons, une question de rigueur dans la définition des finalités et des usages mais c'est aussi une question de conditions de travail (effectifs des classes), de formation.

La conférence sur l'évaluation est une opportunité pour le système éducatif. La FSU s'engagera dans les débats qu'elle espère débarrassés des instrumentalisation que nous voyons, malheureusement déjà pointer dans nombre de déclarations publiques. Nous souhaitons que le débat qui s'ouvre permette d'y remédier. ●

## Le salaire du labeur ?

→ par Vincent Charbonnier avec le concours de Marie-France Le Marec, collectif FDE du SNESUP

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) a publié il y a quelques semaines son annuel *Regards sur l'éducation pour l'année 2014* ([www.oecd.org/fr/edu/rse.htm](http://www.oecd.org/fr/edu/rse.htm)).

Sur plus de 500 pages, il propose une série d'indicateurs statistiques, aussi divers que variés, portant sur l'éducation au sens large, des dépenses publiques en passant par celles des établissements ou encore celles relatives à la rémunération des enseignants. Au total ce sont 45 pays de statuts et de cultures très différents qui ont fourni des données dont l'OCDE fait une « moyenne », non pondérée, c'est-à-dire une moyenne strictement arithmétique, laquelle ne tient donc pas compte des différences entre les pays, comme base de ces « indicateurs ». En somme, il s'agit d'un agrégat d'agrégats statistiques (cf. *Regards sur l'éducation 2014*, p. 23 « Guide du lecteur »), un étonnant tas de sable. Ceci doit nous interroger sur la pertinence de cette production statistique, qui devrait par conséquent être maniée avec précaution. Au vrai, sa finalité semble d'abord être politique.

En gardant à l'esprit les limitations évoquées ci-dessus, on se focalisera rapidement sur un indicateur parmi d'autres, l'« indicateur D3 » concernant le « niveau de salaire des enseignants » (p. 478-491). Que peut-on y apprendre ?

Qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, le salaire des enseignants du préprimaire représente 80 % du salaire d'autres diplômés de l'enseignement supérieur âgés de 25 à 64 ans qui travaillent à temps plein toute l'année ; 85 % pour ceux de l'enseignement primaire, 88 % pour ceux du premier cycle de l'enseignement secondaire et 92 % pour ceux du second cycle [de l'enseignement secondaire] (p. 478). Que de manière générale dans la plupart des pays de l'OCDE, le salaire augmente avec le niveau d'enseignement et que, de manière tout aussi générale, entre 2000 et 2012 le salaire des enseignants a augmenté en valeur réelle dans tous les pays dont les

données sont disponibles, excepté en France, en Grèce et au Japon (p. 479). Dans la section relative à l'analyse du « salaire statutaire des enseignants » (p. 480), on trouve cette remarque liminaire, qui indique assez les limites de ces indicateurs : « *Le salaire des enseignants n'est qu'une composante parmi d'autres de leur rémunération totale* » ; ils peuvent bénéficier de primes, d'allocations familiales et de réductions diverses, en sus du fait que « *les régimes fiscaux et les systèmes de prestations sociales varient énormément entre les pays de l'OCDE* ». Ceci amène le rédacteur à conclure, non sans euphémisme, que « *pour toutes ces raisons, la prudence est de rigueur lors de la comparaison du salaire statutaire des enseignants entre les pays* ». Dont acte.

**L'exigence cardinale est bien celle d'une formation et d'une entrée dans le métier à la hauteur de leur complexité**

Que retenir d'autre alors ? Pas grand-chose finalement puisque les particularités sont telles qu'elles ne permettent pas de comparaisons réellement significatives. On retiendra simplement deux tendances lourdes dans les pays de l'OCDE. Que les systèmes d'éducation peinent en effet « à recruter des enseignants parmi les diplômés de grande qualité » et aussi que « le niveau de salaire en début de carrière d'enseignant par rapport à d'autres professions et sa progression probable interviennent beaucoup dans la décision d'un diplômé de devenir enseignant » (p. 480). Une affirmation que nous n'aurions pas devinée si nous n'en avions pas déjà constaté la réalité !



Au-delà donc, de cette opulence statistique que dire de plus et de mieux ? Augmenter la rémunération des personnels enseignants, en France, est assurément une chose essentielle et déterminante. Mais cela ne suffit pas, car ce n'est pas le véritable fond du problème. On sait bien, en effet, que ce n'est pas que pour l'argent que l'on fait ce métier. Que c'est aussi et peut-être avant tout par envie et par souci du service au public — en ajoutant que l'éducation et la formation sont des activités déterminantes dans toute collectivité humaine. Autrement dit, hormis le rehaussement significatif de la rémunération des enseignants, et le refus corrélatif de tout « précaire », l'exigence cardinale est bien celle d'une formation et d'une entrée dans le métier à la hauteur de leur complexité, que le sens commun balaye souvent d'un revers de main. Oui, enseigner est un métier complexe. Oui c'est un métier qui s'apprend, qui a « un mouvement et un savoir » nous dit le chanteur. C'est un métier qu'il faut encourager et développer, en lui donnant déjà des moyens de s'accomplir et en lui donnant les moyens nécessaires pour sa formation. ●

# Un colloque CPU ou la culture de l'entre-soi

→ par Muriel Coret, Thierry Astruc, membre du collectif FDE du SNESUP

**Le 9 octobre se tenait un colloque CPU sur « les universités et le défi de la formation des enseignants » au lycée Louis-le-Grand<sup>(1)</sup>.**

Lors de la préparation du cadre national des formations en 2012-2013, une séance du Comité suivi master avait de fait eu lieu lors d'un précédent colloque CPU à Lyon, mais sans la présence des représentants des personnels et des usagers. Cette fois quelques-uns furent conviés.

L'ouverture de ce colloque fut assurée par Jean-Michel Jolion, représentant la ministre en déplacement présidentiel à Angoulême et la conclusion revint à Geneviève Fioraso.

On comptait dans la salle et à la tribune une députée, une sénatrice, des présidents d'université en pleine réception et nombre de spécialistes triés sur le volet mais choisis selon des critères qui ne sautaient pas aux yeux (mais qui, pour la plupart, sont membres du Comité de suivi ESPE).

Les représentants des personnels invités étaient ceux du CNESER (SNESUP, FAGE, SGEN-CFDT, UNEF, etc.) et ceux du comité de suivi FDE.

Le programme de la journée prévoyait un certain cérémonial (inspiré de colloques scientifiques) dont l'apex était la présentation en fin de colloque des mesures proposées par la CPU<sup>(2)</sup>. Tout dans l'organisation de cette journée était fait pour donner l'impression d'importance aux invités, surtout aux novices de ce genre de réunion. Le but de cette mise en scène est de persuader l'en-

**Tout dans l'organisation de cette journée était fait pour donner l'impression d'importance aux invités**

semble des acteurs de la FDE que ces propositions ne nécessitent pas d'autres discussions.

De l'ensemble des interventions lors des cinq tables rondes de la journée<sup>(3)</sup>, on peut retenir l'intervention de Christian Couturier pour la FSU et les analyses de deux enseignants québécois et wallon : Yves Lenoir et Marc Demeuse.

Christian Couturier souligne les difficultés structurelles de cette réforme : les problèmes liés à la place du concours, au volume de stage... sont imposés par les financiers et non par les « spécialistes ». L'idée d'une formation dite « intégrée » est répétée, mais il faut se demander quel sens ont ces mots. Aujourd'hui, les contraintes sont telles qu'elles rendent infaisable tout ce qui est attendu... Il a particulièrement insisté sur les points à discuter concernant la recherche, qui n'est pas valorisée aujourd'hui dans les ESPE, la nécessité de moyens pour mettre en synergie les équipes, former les tuteurs et a conclu son propos sur un impensé de la formation : les enseignants des lycées professionnels. Marc Demeuse a pointé les dangers du modèle belge, ultralibéral. Il insiste aussi sur l'idée que tout système qui appuie la reproduction n'est pas ce qui permet de faire évoluer le système.

L'analyse d'Yves Lenoir sur l'évolution de la FDE depuis 1993 au Québec méritera qu'on y revienne lors d'un prochain FDM. Il a exposé les carences dans le domaine de l'analyse de pratique, la notion de maître cultivé *versus* maître technique, les dangers d'un stage dont la fonction serait la reproduction (qui conduit à l'immobilisme). Il a déploré le fait que dans l'université québécoise, les étudiants viennent à l'université pour avoir un diplôme qu'ils payent, et que l'université forme « d'excellents pédagogues (4 500 heures de formation et 700 heures de stage sur quatre ans) mais des ignorants disciplinaires ». Un des éléments les plus marquants de cette journée a été la référence constante, de la part des

« institutionnels » à la filière médicale et donc au modèle de la formation des médecins. Pourtant, s'il existe des traits communs entre les deux formations après quelques années d'études, il n'en est rien pour ce qui concerne les années immédiatement postérieures au baccalauréat. Une formation des enseignants qui commencerait par une filière spécifique serait la négation d'une formation en biseau, affaiblirait le niveau disciplinaire (ou pluridisciplinaire) des enseignants. Sans parler du coût social pour les étudiants forcés de choisir, dès le baccalauréat, une formation n'ayant pratiquement que le concours pour objectif. ●

(1) Étant donné le caractère fastueux de ce colloque, nul doute que la CPU ne connaît pas les mêmes problèmes de budget que les universités.

(2) Propositions sans grande portée. Voir <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=7132&ptid=5&cid=2320>.

(3) Contexte international, la recherche en éducation, l'université, unité et diversité, les praticiens, retour d'expérience et attentes, et la place des ESPÉ dans les universités et les COMUE.



© Flickr.com/William Hook

## **ACCÈS D'UN PERSONNEL DE STATUT SECOND DEGRÉ À UN POSTE DE MAÎTRE DE CONFÉRENCES**

**Tout d'abord, le SNESUP revendique que tous les collègues du second degré en postes à l'université puissent intégrer des groupes de recherche (heures comptées dans le service) et avoir des conditions favorables pour poursuivre des thèses. L'enjeu étant le développement de la recherche en lien avec la formation des enseignant(e)s. Actuellement de nombreux collègues sont titulaires de thèses, qualifiés par le CNU, mais n'obtiennent jamais de postes de MCF, sauf à accepter une mobilité incompatible avec leur vie familiale. Le SNESUP revendique que ces personnels qualifiés par le CNU, aient accès aux différents types de concours**

**et en particulier, que puisse s'exercer la possibilité de recrutement réservé aux candidats affectés dans l'enseignement supérieur sur un emploi de second degré (décret n° 84-431 du 6 juin 1984, statut des enseignants-chercheurs, article 26 - alinéa 2), avec des postes sur lesquels seuls peuvent candidater les collègues du second degré, docteurs ayant enseigné 3 ans dans le supérieur au 1<sup>er</sup> janvier de l'année du concours.**

**Il y a souvent de fortes réticences locales, il faut alors se battre pour que des postes soient ouverts au titre de cette procédure.**

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



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

**10 %** DE RÉDUCTION<sup>(1)</sup>  
SUR VOTRE ASSURANCE AUTO

ET EN + POUR LES MOINS DE 30 ANS

**JUSQU'À 100 € OFFERTS<sup>(2)</sup>**  
50€ SUR VOTRE ASSURANCE AUTO ET 50€ SUR VOTRE ASSURANCE SANTÉ

Renseignez-vous au 0 970 809 809 (numéro non surtaxé) ou sur [www.gmf.fr](http://www.gmf.fr)

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

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

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

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

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