



DOSSIER

Le triste « nouveau monde » de l'éducation

FOCUS

Ah, si j'avais un franc cinquante... »

Contribution du SNESUP-FSU au comité de suivi ESPÉ à propos des débats sur l'amélioration de la formation des PE (séance du 12 avril 2018)

Par le collectif FDE restreint

Page 12



On n'arrête pas le progrès ?!



→ Vincent Charbonnier
Coresponsable du collectif FDE

Peut-être, sûrement même, que ce qui nous surprend avec ce « nouveau monde », c'est qu'il innove en effet. Il innove (j'allais écrire « inox », ce qui n'est pas faux car c'est bien une suffocation au fond) en ceci que, pour l'instant du moins, il semble faire ce qu'il dit qu'il veut faire, il semble ne pas vouloir (encore) céder, ou plutôt il préfère céder à la facilité, c'est-à-dire à la brutalité et, osons le dire parce que c'est vrai — et que seule l'exagération est vraie —, à une certaine abjection. Qu'il s'agisse des lois brutalisant toujours plus les migrants, qui ont évidemment choisi de tout quitter pour venir se prélasser en Europe (sa tour Eiffel, ses plages du Touquet...), des lois particulièrement scélérates qui se rehaussent d'un fascisme devenu banal et ordinaire, quotidien. Qu'il s'agisse de l'usage de la matraque, des gaz (en tous genres, poivre, lacrymogène, blanc, vert, orange, etc., un hommage à la fonction civilisatrice de la Grande Guerre sans doute) et du gourdin dans les établissements universitaires, contre la jeunesse, devenue la nouvelle classe dangereuse, et parfois aussi les personnels, dont certains mobilisés comme chair(e) à canon. La franchise dont il exonère l'Université, ce « nouveaumonde », en un seul mot, se l'approprie crânement, martial et droit dans ses bottes. La République est en marche, certes, mais au pas de lois et bientôt elle sera en miettes, sur lesquelles on continuera de marcher au pas de l'oie. Cette brutalité qui verse dans la grimace sèche nous rappelle ce vers de

Dante dans *La Divine Comédie* : « *Je vins en un lieu où la lumière se tait* » (*L'Enfer*, V. 28).

Sommes-nous pour autant condamnés aux ténèbres de l'innovation, pas si nouvelle que cela finalement ni réellement novatrice non plus ? Sommes-nous condamnés au sommeil dogmatique de la raison cynique du « mondenouveau » (toujours en un seul mot) qui vitupère les petits égoïsmes (parce que les grands, vous comprenez, ils ruissellent, profus et abondants, pour le bonheur commun évidemment) ? Puisqu'on n'a pu faire que ce qui est juste fût fort, on a fait l'inverse (plus facile), que ce qui est fort fût juste. Et on tape, on corsète, on émiette, on parque. Des saignées vous dis-je, des saignées !

“
La République est en marche, certes, mais au pas de lois et bientôt elle sera en miettes.

”

Et pour la formation des enseignants ? Eh bien, le terrain, toujours le terrain, inépuisable, qui jamais ne ment, le terrain nouveau roi thaumaturge, la pierre philosophale, le gibolin, l'eau écarlate. Dorénavant, c'est toi professeur.e qui seras le/la maître d'œuvre de ta formation. Tu seras l'autoentrepreneur.e de ta vie, de ton avenir, de ta dé-ré-formation et de ta retraite aussi. Un atome égoïste et dénué de tout, un atome ou plutôt un hématome. Les pieds dans la glaise, tu façonneras ton avenir, pardon ton habilitation à enseigner, pour aller quérir ta pitance dans les établissements. On en revient au pédagogue de l'Antiquité, vous savez, cet esclave qui avait à s'occuper de l'éducation des enfants. On n'arrête pas le progrès ?!



La méthode Blanquer

→ par Sylvie Plane, ancienne vice-présidente du Conseil supérieur des programmes (CSP)

Nommé ministre de l'Éducation nationale par Emmanuel Macron en 2017 après avoir occupé différentes fonctions dans l'administration de l'Éducation nationale sous la présidence de Nicolas Sarkozy, Jean-Michel Blanquer entend réformer le baccalauréat mais aussi l'École dans son ensemble. À quel prix ?

Au moment où il est nommé ministre, Jean-Michel Blanquer dispose d'une solide expérience de l'administration de l'Éducation nationale acquise sous la présidence de Sarkozy. La période suivante l'a privé d'accès à Grenelle mais lui a permis de préparer son retour aux affaires. Grâce à l'Essec, dont il a obtenu la direction, à défaut de celle de l'IEP de Paris, il a été formé au *media training*. Il a enrichi son carnet d'adresses, allant jusqu'à y inclure des personnalités de gauche. En 2014, il a obtenu la publication dans une collection que dirige Stanislas Dehaene de *L'École de la vie*, l'ouvrage dans lequel il raconte son parcours personnel afin d'être identifié comme un spécialiste de l'éducation. Il prône le « *en même temps* » qui fera florès à la pré-

Blanquer s'attache à maîtriser l'opinion. Sa bonne connaissance des médias lui permet de saturer l'espace accordé à l'éducation.

sidentielle en engageant à « *dépasse[r] l'opposition entre tradition et modernité, entre gauche et droite* ». Fidèle à cette ligne, il aura toujours soin de ne jamais afficher de sympathie envers les courants réactionnaires les plus visibles. Après cet ouvrage en forme de lettre de candidature, suit la publication en 2016 de *L'École de demain*, dont la référence au très libéral Institut Montaigne est explicite. Il y expose sa conception différentialiste de l'École et présente son programme ministériel.

Arrivé au pouvoir, Blanquer veut éviter les difficultés qu'ont connues ses prédécesseurs. Il sait qu'il est risqué de s'attaquer de front aux institutions, mais que les mesures démagogiques, telle la semaine de quatre jours, calment les esprits, et que le grand public fonde son jugement plutôt sur quelques points emblématiques que sur des questions de fond. Blanquer s'attache donc à maîtriser l'opinion. Sa bonne connaissance des médias lui permet de saturer l'espace accordé à l'éducation. Il s'exprime avec fermeté sur des sujets consensuels et de façon plus éva-

sive sur les thèmes trop connotés, tel le port de l'uniforme.

Contrairement à son directeur de cabinet Christophe Kerrero qui affichait sur le site de SOS Éducation sa volonté de « *réécrire les programmes* », Blanquer a noté avec lucidité dans son livre que, malgré son désir d'en revenir aux programmes de 2008, il serait risqué « *d'engager une énième guerre des programmes* » et qu'il faut donc « *se concentrer sur l'essentiel, c'est-à-dire les pratiques pédagogiques* ». Oubliant qu'il n'est spécialiste ni des disciplines scolaires ni des théories de l'apprentissage, Blanquer s'estime en mesure d'identifier ce que l'Institut Montaigne appelle les « *bonnes pratiques* ». Cet angle d'attaque lui permettra d'intervenir insidieusement sur les programmes. Mais il lui faut légitimer ses futures décisions. Il crée donc un Conseil scientifique qui sera présidé par Stanislas Dehaene, mais dont la moitié des membres figure déjà dans la courte bibliographie de son essai, en raison de la caution (involontaire) qu'ils apportent à ses théories éducatives. La création de ce conseil permet en par-





ticulier d'infléchir l'apprentissage de la lecture : le cabinet s'en inspirera pour édicter des arrêtés contredisant les programmes.

Pour accomplir son projet, le ministre doit aussi se débarrasser du Conseil supérieur des programmes (CSP). Or, pour supprimer cette instance créée par la loi, il faudrait une loi, donc un débat public. Blanquer contourne l'obstacle en confiant les missions du CSP à des commissions à sa main.

Ainsi, d'après la loi, le dossier du lycée et du bac aurait dû être confié au CSP. Mais le ministre crée une commission présidée par Pierre Mathiot, assisté notamment de Souâd Ayada, inspectrice générale, dont la fulgurante ascension a commencé peu après l'entrevue que lui avait accordée le recteur de Créteil, qui était alors Jean-Michel Blanquer. La lettre de mission est peu directive. Mais, par une heureuse coïncidence, les conclusions de la commission satisfont les souhaits de Blanquer, qui écrivait en 2016 dans son livre : « Une réforme du baccalauréat devrait être engagée, avec quatre matières en contrôle terminal, et une évaluation en contrôle continu pour le reste. »

L'enseignement des mathématiques intéresse le ministre : cette matière doit servir à constituer une filière « d'excellence » au lycée. Pour le primaire, il a aussi des idées : il est partisan de « la méthode de Singapour » et de l'apprentissage précoce des quatre opérations et le fait savoir dans les médias. Puis il constitue une commission dont la présidence est confiée au mathématicien Cédric Villani mais qui ne comprend que

deux enseignants du primaire : Dorothée Badi- nier, auteure des seuls manuels qui appliquent la fameuse méthode de Singapour, et Pascal Dupré, membre du réseau SLECC et défenseur notoire de l'apprentissage des quatre opérations au CP. La première est éditée par la Librairie des écoles, dont le directeur, Jean Nemo, en bon fils de l'ex- gète de Maurras, ne se cache pas d'être réaction- naire ; le second par le Groupe de réflexion inter- disciplinaire sur les programmes (Grip), dont Brighelli dit le plus grand bien dans *Valeurs actuelles*. Sans surprise, les conclusions de la commission confirment les prédictions du ministre. La maternelle est également une cible. L'organi- sation d'Assises de la maternelle a été confiée à Boris Cyrulnik, qui n'est ni un chercheur ni un spécialiste de la maternelle, mais qui est très médiatique et réussit le tour de force épistémolo- gique de prétendre se recommander à la fois des neurosciences et de la psychanalyse. Il en est sorti une mesure qui permet de mieux financer l'en- seignement privé et une mise en vedette de l'ins- titut privé que dirige Cyrulnik. Ni les inspecteurs généraux spécialistes de la maternelle ni le CSP n'ont été conviés à participer à ces Assises.

Le CSP est pourtant bien muselé. Souâd Ayada en a été nommée présidente et accepte qu'il renonce à son autonomie dans le choix de ses experts et se contente d'avaliser des décisions prises ailleurs. J'ai été amenée à démissionner pour conserver ma liberté de parole. J'ai été remplacée à la vice-pré- sidence par Philippe Raynaud, politologue spé-

Arrivé au pouvoir, Blanquer s'est surtout attaché à maîtriser l'opinion.

Ni les inspecteurs généraux spécialistes de la maternelle ni le CSP n'ont été conviés à participer aux Assises de la maternelle.

cialiste du libéralisme, ardent défenseur des filières d'excellence. Les trois députés censés représen- ter la diversité politique de l'As- semblée nationale appartiennent tous à La République en marche. Il n'y a donc guère de chance que le CSP fasse entendre une analyse critique quand il sera question de la formation des enseignants, domaine sur lequel il peut s'exprimer d'après la loi. Or la formation est le prochain chantier du ministre. Il en a décrit les contours dans son ouvrage : il vante la vertu formatrice des périodes de rem- placement effectuées par les sta- giaires ou étudiants, envisage que le concours devienne une « habi- tation à enseigner, le recrutement étant de la responsabilité des chefs d'établissement qui publieraient des appels à candidature afin de pourvoir les besoins ». Quant aux contenus de formation, ils seront supervisés par « un conseil natio- nal de formation qui comprendrait des spécialistes des sciences cogni- tives et des disciplines en lien direct avec les cinq académies et le Collège de France ».

Le pire est sans doute à venir.



Rapport Villani-Torossian sur l'enseignement des mathématiques : un espoir avorté ?

→ par Michèle Artaud et Jean-Pierre Bourgade, Aix-Marseille Université

S'il faut saluer le fait que l'on se préoccupe de l'enseignement des mathématiques et de son effet sur la formation des citoyens, le contenu du rapport qui nous est proposé⁽¹⁾ ne semble pas à la hauteur des attentes – ce que d'autres ont déjà souligné⁽²⁾. Nous donnerons ici quelques éléments de réflexion sans prétendre à l'exhaustivité.

Le rapport s'ouvre sur un « constat » relatif aux résultats inquiétants (« *le monde politique s'en inquiète* », p. 5) des élèves français aux évaluations internationales (Pisa, etc.) sans une analyse fine des résultats évoqués. Sans préciser ce qui autorise une telle inférence, les auteurs indiquent que les difficultés graves de 10 % de jeunes Français « *entrave[nt] la réalisation de leurs projets personnels (création d'entreprises, etc.)* » (p. 5). Passons rapidement sur le fait que le seul type de projet personnel que l'on puisse évoquer dans ce rapport soit celui d'une création d'entreprise (c'est après tout cohérent avec l'idée de faire de la France une « start-up nation »). L'étape suivante consiste à amener la question de la rentabilité du système au cœur de l'étude menée : « *Quand le rendement d'un dispositif est faible, on cherche à l'améliorer, ce qui demande d'en identifier les dysfonctionnements* » (p. 6). Le « système » est une machine, avec des *inputs* (des financements dont on apprend en passant qu'ils « *restent toutefois dans la moyenne de l'OCDE* ») et des *outputs* (les compétences mathématiques mesurées à travers les évaluations nationales et internationales). La lettre de mission annonçait une telle vision mécaniste de l'école puisque, selon les auteurs, on y demandait « *de repérer des leviers, d'analyser les difficultés, d'identifier les points de blocage, de formuler des propositions concrètes et opérationnelles* » (p. 7, nous soulignons).

DÉFICIT DE FONDEMENT DES PROPOSITIONS

La plupart des « *mesures principales* » (il y en a 21) sont formulées

Aucune analyse de ce qui est fait aujourd'hui, de ce qui a été fait avant...

de façon à emporter l'adhésion, mais certaines laissent l'impression au lecteur un peu averti que les auteurs n'ont pas dû se pencher longuement sur les programmes en vigueur et ce qui existe dans le système scolaire. Par exemple, la mesure 11 (p. 9), « *Sens des nombres et des opérations. Cultiver le sens des quatre opérations dès le CP. L'enseignement effectif des grandeurs et mesures à l'école primaire vient soutenir le sens des nombres et des opérations* », est *a priori* un attendu des programmes depuis de nombreuses années – même si la division est abordée un peu plus tard. La lecture du passage correspondant à cette mesure (p. 27-29) laisse songeur : aucune analyse de ce qui est fait aujourd'hui, de ce qui a été fait avant, insistance sur le calcul mental sans justifications théoriques (on se contente d'énoncer que c'est davantage fait dans les pays asiatiques), moyen-

nant quoi cette proposition amène, sous couvert des auditions de Pôle emploi et du monde de l'entreprise – dont on apprend, à la lecture de l'annexe, qu'il était représenté par le ou la responsable des ressources humaines de Carrefour – à ce que l'on mesure « *trois fois par an les acquis et progrès des élèves sur la construction des nombres et les bases du calcul à l'aide d'une collection d'items standardisés* » (p. 28)...

À l'appui de ce déficit de fondement des propositions présentées, on citera encore le cas de la création de laboratoires de mathématiques destinés aux équipes : la vocation première des laboratoires est de « *permettr[e] aux équipes de se réunir, de rencontrer les intervenants extérieurs [...], de se former [...], de s'aider mutuellement lors de la préparation à l'agrégation interne, etc.* ». Les auteurs citent Émile Borel et Jean-Pierre Kahane à l'appui de cette mesure. Mais Émile Borel et Jean-Pierre Kahane à sa suite destinaient ces laboratoires aux élèves, de façon à fonder expérimentalement les mathématiques enseignées, à faire des travaux pratiques. Tout ce qu'il reste de l'idée de ces deux mathématiciens se résume à ceci : « *Si la taille le permet, le laboratoire pourra accueillir des élèves dans le cadre de projets* » (p. 49).

CONTRADICTIONS

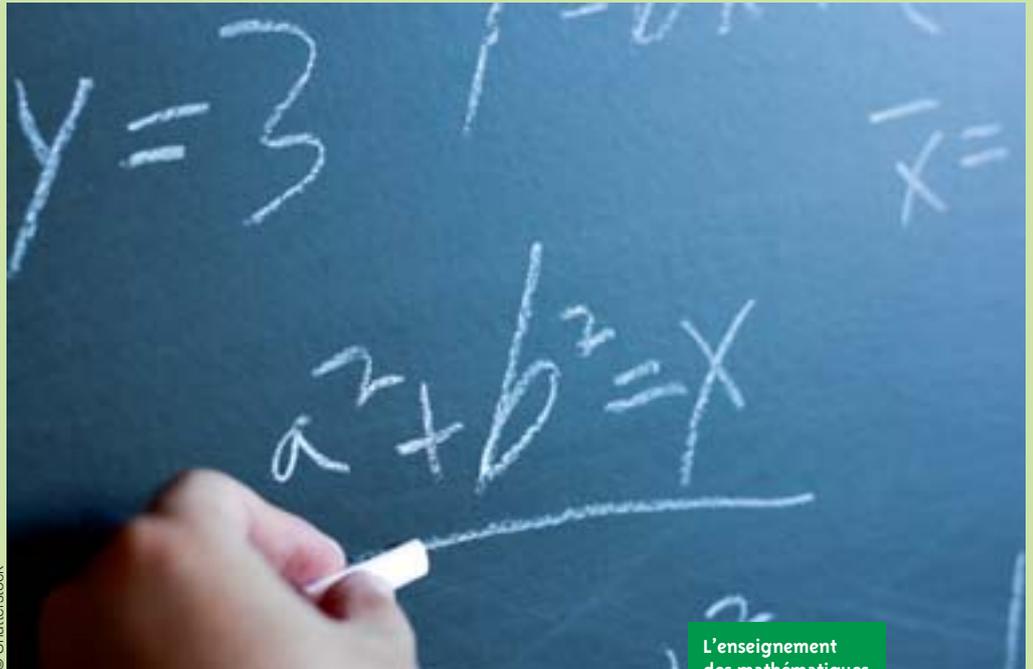
Le texte du rapport n'est en outre pas exempt de contradictions. Ainsi, d'un côté il faut « *lier les mathématiques aux autres disciplines* » ; de l'autre, il convient de revenir à un apprentissage « *explicite* », redonnant toute sa place au « *cours* ». Le fait que faire apprendre les mathématiques à tous demande de les faire apprendre en situation (assertion qui fait consensus dans la quasi-totalité des domaines de recherche en éducation) n'est pas évoqué. Les « *activités* » sont perçues comme des occasions de « *faire* » des mathématiques et non d'en « *apprendre* », selon une opposition, insistante dans le rapport, entre « *faire* » et « *apprendre* » qui ne fonctionne qu'au prix du refoulement d'un tiers terme : l'étude, par laquelle on apprend en faisant. Ainsi peut-on lire que « *ces activités visent à "faire" plutôt qu'à "apprendre". [...] elles peuvent s'avérer opportunes, mais ne doivent en aucun cas se*



substituer à une vraie phase de formalisation ni à un travail régulier d'entraînement. Pour pouvoir utiliser les mathématiques [...] il faut avoir acquis des connaissances [...] » (p. 24). On ignore alors une fonction importante des « activités » : la mise au jour progressive de telles connaissances, dans des contextes qui donnent à voir leurs raisons d'être — condition de leur utilisation ultérieure, efficace, dans des contextes variés. Et les spécialistes apprécieront l'attaque sur l'étude des fluctuations et de l'échantillonnage au motif qu'elle « apporte peu en termes de formation mathématique » (p. 36), alors qu'on sait l'intérêt de ce thème pour la formation du citoyen dans l'appréhension des phénomènes aléatoires et que le rapport consacre un paragraphe aux « mathématiques du citoyen » (p. 32) — dans lequel il est vrai que les statistiques sont implicitement renvoyées à un « utilitarisme de courte vue ».

UNE LARGE PLACE À LA FORMATION CONTINUE

Ce qui concerne la formation des enseignants est à l'avenant. D'une part, c'est la formation continue qui est développée, la formation initiale étant évoquée brièvement pour mettre l'accent sur la nécessité d'augmenter la formation mathématique des futurs PE (ce à quoi on ne peut qu'adhérer) ou encore pour affirmer que « [a]u cours de sa formation initiale, l'enseignant est déjà, de façon indirecte, en contact avec les résultats de la recherche, puisque ses formateurs sont le plus souvent des enseignants-chercheurs (ÉSPÉ, université) » (p. 52). Les lecteurs assidus de *FDM* apprécieront à sa juste valeur cette dernière affirmation, le sous-encadrement patent en enseignants-chercheurs dans les ÉSPÉ étant avéré et ayant été maintes fois dénoncé. D'autre part, la formation continue est conçue essentiellement comme horizontale, par les pairs et en équipe (mesure n° 15). Les liens à nouer entre la profession et l'Université ne sont pas détaillés, sinon par l'invocation des IREM et l'évocation floue des « enseignants-chercheurs », et la recherche dont il s'agit de faire « un usage éclairé » se trouve, comme toujours, séparée en deux axes, « l'un centré sur la pédagogie, l'autre sur le disciplinaire et l'historique », la pédagogie reposant elle-même sur les sciences cognitives et la psychologie cognitive (p. 52).



L'enseignement des mathématiques sur la sellette...

Ce rapport n'échappe donc pas aux écueils majeurs de ce type de littérature. D'abord, la dénégation du didactique, qui a ici deux visages dialectiquement liés. D'un côté, on ignore les matériaux et les résultats de la recherche en didactique des mathématiques qui auraient pourtant pu éclairer les auteurs du rapport sur un certain nombre de points : on peut citer notamment les causes de la disparition des démonstrations qu'ils regrettent à juste titre, mais dont l'existence dans les classes aujourd'hui demande une écologie qu'on ne décrète pas. D'un autre côté, on fait comme si la clé d'un enseignement des mathématiques réussi n'était que le fruit du développement de principes simplistes — « l'attention, l'engagement actif, le retour d'information et, enfin, la consolidation » (p. 52) — et de connaissances mathématiques assurées ou encore de préconisations de bon sens comme « redonner leur place au cours structuré et à sa trace écrite ».

UN « MAUVAIS OBJET »

Ensuite, il n'est tenu aucun compte des conditions et des contraintes qui échappent à la bonne volonté des acteurs, donnant l'idée que le système considéré est quasi isolé. Il y a bien entendu des moyens financiers et humains qui manquent cruellement et qui ne sont que très partiellement et allusivement évoqués. Mais il y a aussi toutes ces conditions et contraintes qui font que les mathématiques sont en France aujourd'hui — comme dans la plupart des pays occidentaux — considérées comme un « mau-

vais objet »⁽³⁾ ou encore qui gênent voire empêchent les élèves d'être attentifs ou de s'engager activement, et aussi qui gênent et qui empêchent les professeurs de modifier leurs pratiques.

Ce rapport réalisé en un temps relativement court souffre sans doute des conditions de sa production, mais il est pour le moins regrettable que des modifications du système éducatif puissent se baser sur des propositions aussi peu étayées et pour certaines sujettes à caution.

Les liens à nouer entre la profession et l'Université ne sont pas détaillés.

(1) cache.media.education.gouv.fr/file/Fevrier/19/0/Rapport_Villani_Torossian_21_mesures_pour_enseignement_des_mathematiques_896190.pdf.

(2) Voir par exemple : www.snuipp.fr/actualites/posts/rapport-villani-quels-moyens-pour-avancer ou www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2018/02/12022018Article636540387596192852.aspx.

(3) Sur ce point, on pourra lire la thèse de Sineae Kim (2015), *Les besoins mathématiques des non-mathématiciens : quel destin institutionnel et social ? Études d'écologie et d'économie didactiques des connaissances mathématiques*, Aix-Marseille Université, www.atd-tad.org/wp-content/uploads/2016/02/SKim-These.pdf.

BIBLIOGRAPHIE

- **Guy Brousseau**, *Des suggestions raisonnables*, 2012 : guy-brousseau.com/2301/chronique-n%C2%BO11-texte-final-des-suggestions-raisonnables-_2012.
- **Yves Chevallard**, « Recherches en didactique et pratiques de formation d'enseignants ». Notes pour un exposé fait à Namur (Belgique), dans le cadre des facultés universitaires Notre-Dame-de-la-Paix, le 5 février 2002 : yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Recherches_en_didactique_et_formation.pdf.
- Revue *Recherche en didactique des mathématiques (RDM)* : rdm.penseesauvage.com.

École maternelle : sérieux doutes au lendemain des Assises...

→ par Paul Devin, secrétaire général du SNPI-FSU

Ce texte a été une première fois publié sur le blog de Paul Devin (blogs.mediapart.fr/paul-devin/blog/290318/ecole-maternelle-serieux-doutes-au-lendemain-des-assises) à la suite des Assises de l'école maternelle, qui se sont tenues les 27 et 28 mars 2018.

À en croire notre ministre, il y aurait eu au travers de ces assises un moment historique, une prise de conscience que l'école maternelle « *ne doit pas opposer épanouissement et connaissances* ». Mais qui, aujourd'hui, défend une telle opposition ? En tout cas pas les programmes de 2015 dont il est évident qu'ils sont fondés sur cette double préoccupation de l'adaptation aux jeunes enfants (et des volontés d'accueil, d'accompagnement, de réponse aux besoins, de mise en valeur qu'elles présument) et de la mise en œuvre d'apprentissages (et des ambitions intellectuelles comme des mises en œuvre didactiques qu'elles supposent). Rien d'historique donc aujourd'hui... le soi-disant conflit entre affectif et cognitif dispose d'un outil de traitement bien adapté depuis 2015 : les programmes de l'école maternelle !

RIEN D'HISTORIQUE MAIS BEAUCOUP DE DOUTES...

Car loin des annonces d'une exceptionnelle réflexion collective, ces assises n'ont en rien été un temps de débat. Les vérités de Messieurs Blanquer et Cyrulnik ont été assénées aux participants sans qu'il soit envisageable d'exprimer quelque doute. Pourtant, il y a de quoi exprimer des doutes. Le premier, c'est se demander comment on peut penser améliorer le service public sans prendre en compte le travail de ceux qui l'agissent au quotidien. Nombre de ceux qui étaient présents et qui depuis des années cherchent au quotidien de leurs pratiques à améliorer la qualité du service

public d'enseignement en maternelle, sont sortis de ces assises avec de l'amertume à l'âme... Celle d'avoir dû recevoir des leçons de la part d'intervenants qui, par ailleurs, n'ont pas témoigné d'une connaissance particulièrement soutenue de l'école maternelle. Le moment où le nom de Viviane Bouysse a été chaleureusement applaudi a été, en quelque sorte, l'hommage spontané de la salle à ce travail qui, à l'image de Viviane Bouysse, a les vertus de l'exigence nécessaire à l'ambition mais aussi de la patience indispensable à la complexité.

Un autre doute, c'est qu'on puisse s'imaginer améliorer un système complexe en mettant en exergue un seul champ psychologique, en l'occurrence, celui de la théorie de l'attachement. Il ne s'agit pas ici de débattre de sa pertinence théorique mais de s'interroger sur cette quasi-manie de notre ministre de vouloir baser sa politique sur un champ de recherche particulier quand on sait que les réponses professionnelles des enseignants ne peuvent procéder que d'un travail de synthèse. D'autant que le travail de l'enseignant ne relève pas de l'application d'une théorie mais de la capacité d'intégrer l'ensemble des éléments de la recherche dans une construction didactique et/ou pédagogique.

Mais il faut bien constater que la grande absente de ces journées fut bien la didactique. Pourtant si un climat de confiance est nécessaire pour développer les compétences langagières, il restera vain si ne sont pas mises en œuvre des situations d'apprentissage construites par une compétence didactique soutenue.

Autre doute, qui procède là encore d'une pratique récurrente de notre ministre, la mise en valeur d'un homme providentiel pour résoudre un problème de l'école. Stanislas Dehaene était celui de la lecture. Boris Cyrulnik, celui de la maternelle.

Ces assises y perdaient toute dimension plurielle : Boris Cyrulnik n'avait amené que ses amis et ses collaborateurs. Du point de vue de la promotion de l'Institut petite enfance de Boris Cyrulnik, c'était très efficace ! Mais on ne construit pas une politique nationale avec des journées promotionnelles. Pas de vrais débats, pas de contradiction, pas de complexité, pas de recherche de compromis. C'est-à-dire tous les ingrédients d'un emballage passager sans véritable avenir.

Passons sur les formules où l'intervenant n'a pas d'autre ambition que de faire le malin avec une formule bien « disruptive », genre « *le dortoir, c'est le mourir...* ». Il faudra juste nous expliquer ce que l'on peut faire d'une telle affirmation pour améliorer l'école maternelle. Mais intéressons-nous à une autre formule qui commence déjà à faire florès dans les discours institu-

Les vérités de Messieurs Blanquer et Cyrulnik ont été assénées aux participants sans qu'il soit envisageable d'exprimer quelque doute.

Construire une relation culturelle avec le monde.





tionnels : l'école maternelle sera l'école de l'épanouissement et du langage. Étonnante restriction des ambitions d'apprentissage à laquelle il faut préférer les ambitions bien plus larges des programmes. Car l'école maternelle, c'est aussi permettre, avec bien plus d'égalité que si l'on se contente des pratiques familiales, de construire une relation culturelle avec le monde.

Quant à l'épanouissement, on aimerait que soit rappelé que son ambition dans l'école publique ne peut se confondre avec l'épanouissement des potentialités individuelles qui serait une résurgence d'une conception basée sur les dons. L'épanouissement dans l'école publique a la volonté de l'émancipation collective. Enfin, quelques sérieux doutes aussi sur les

moments où on fait miroiter l'espoir d'un abaissement significatif du taux d'encadrement. Jusqu'à maintenant, on ne voit pas bien comment la politique budgétaire d'Emmanuel Macron le permettra. Voilà ce qui aurait été un moment historique : décider d'investissements conséquents pour l'école maternelle mais les assises s'en sont dispensées.

Entretien avec Dominique Bucheton Professeure émérite en sciences de l'éducation et sciences du langage

→ Propos recueillis par Pierre Sémidor

L'approche de Dominique Bucheton se focalise sur le rôle de l'enseignement dans le développement de l'enfant. S'intéressant à l'activité conjointe des enseignants et de leurs élèves, elle a particulièrement contribué à la construction et la définition de la notion de gestes professionnels et a montré comment ils participent de manière fondamentale à l'émergence des postures d'apprentissage chez les élèves ainsi qu'à la construction des savoirs.

Êtes-vous opposée à l'émergence actuelle des neurosciences dans la gouvernance du ministre de l'Éducation, Jean-Michel Blanquer ?

Être contre les neurosciences pour comprendre les phénomènes d'apprentissage serait à peu près aussi stupide que de nier l'importance de la biologie moléculaire pour l'amélioration des traitements du cancer ! Le développement sans précédent de l'imagerie cérébrale a permis ces quarante dernières années des découvertes très importantes sur les fonctionnements du cerveau et notamment la découverte de sa plasticité. Quelle nouvelle réjouissante ! Les accidents cérébraux, les échecs, certaines difficultés spécifiques des élèves ne sont pas irréversibles ou hérités ! D'autres neurones ou de nouvelles synapses réparent ou remplacent en partie des aires cérébrales défectueuses ou encore les reconfigurent. Si on s'en occupe, évidemment ! Les recherches montrent ainsi comment de nouvelles « cartes neuronales » se développent, se reconstruisent, s'associent pour répondre à des sollicitations nouvelles. Elles permettent de comprendre les effets mais aussi les

« L'enjeu est surtout pédagogique et politique et porte sur les conceptions de l'apprentissage telles qu'elles se dessinent sous la tutelle spécifique et réductrice de quelques psychologues cognitivistes, éconômistes ou statisticiens affidés. »



limites de la répétition (le non-transfert) dans l'apprentissage, ce qui justifie la nécessité de situations complexes d'apprentissage pour la mise en relation de divers « modules » spécialisés. Elles montrent comment une production importante de cortisol, provoquée par du stress, peut perturber voire inhiber les facultés intellectuelles, jusqu'à détruire une partie des chromosomes du noyau des neurones. On réalise ainsi par exemple les effets dévastateurs de certaines

Si les savoirs issus des neurosciences permettent de mieux appréhender le fonctionnement du cerveau, ils ne sont pas les seuls à éclairer la question du développement des capacités d'apprendre des élèves.

situations de tests ou de stress chez les jeunes enfants (guerre, incarcération dans les centres de migrants par exemple, pour ne citer que la triste actualité). Ainsi les neurosciences confirment qu'il faut laisser du temps aux élèves, aux étudiants pour développer leur cerveau. Automatisons le plus possible les opérations mentales de bas niveau afin de libérer de l'espace pour des résolutions beaucoup plus complexes, soyons attentifs aux émotions négatives



▶ tives, encourageons les positives, etc. Les neurosciences apportent aujourd'hui ainsi des preuves de ces « tempêtes sous le cerveau » dont parlait Jean-Pierre Changeux dans *L'Homme neuronal* (1983). Merci donc aux neurosciences.

Ces apports vous semblent donc fondamentalement nouveaux ?

Oui, d'une certaine façon, ces travaux et leur méthodologie spécifique apportent des explications biologiques nouvelles, des éclairages passionnants sur notre grande machinerie cérébrale, ses fonctionnements ou dysfonctionnements, son système apprenant. Cependant, nombre d'enseignants avaient par expérience, par culture professionnelle, par innovation ou par observation, pris conscience, depuis longtemps, de ces phénomènes. Nombre de grands pédagogues, de chercheurs en didactique, en sociologie, en sciences de l'éducation les avaient aussi analysés. Tous avaient donc raison. Pas si mauvais ces pédagogues qu'il est de bon ton de décrier aujourd'hui !

Les avancées dans les neurosciences ont apporté des éclairages passionnants sur la machinerie cérébrale, cependant, nombre d'enseignants avaient par expérience ou par observation déjà analysé ces phénomènes.

Cette entrée des neurosciences dans le périmètre de l'éducation ne pose donc pas de problème à vos yeux ?

Les savoirs issus des neurosciences nous éclairent sur le fonctionnement du cerveau et pourraient à ce titre faire partie de la formation des enseignants, parmi tant d'autres apports tout autant manquants ! Car ils sont loin d'être les seuls à éclairer la question du développement des capacités d'apprendre des élèves, comme des conditions scolaires et sociales de ce développement. Ma réponse ne portera donc pas tant sur l'introduction des neurosciences en général que sur la conception spécifique qu'en a le comité scientifique choisi par le ministre J.-M. Blanquer et sur sa mise en application directe, sans débat, ni concertation, « en force ». Et là, il y a un vrai problème. Il est d'ordre scientifique et éthique. Imagine-t-on un biologiste dicter à des médecins un protocole de soins ou un vaccin applicable immédiatement sur le terrain ? Le passage de résultats savants à partir de données obtenues en laboratoire, c'est-à-dire sans prise en compte de la diversité des contextes sociaux, linguistiques, d'apprentissage, sans prise en compte de l'histoire singulière des sujets observés, à leur application concrète dans des dispositifs scolaires, demande pour le moins des expérimentations longues et contrôlées.

« Depuis la nuit des temps, l'appropriation et le développement de la culture ont toujours été un processus social. Ce processus a modifié nos cerveaux et vice versa. »

Elles doivent l'être selon des protocoles soumis à des règles déontologiques. Ce n'est pas le cas, bien au contraire. On a vu descendre, pour tous les petits CP et tous les sixièmes, en direct du ministère, des tests jamais expérimentés ni échantillonnés, des tablettes programmées selon des protocoles « labellisées neurosciences ». Au nom de quels savoirs ou questions scientifiques ce bricolage, pseudo-scientifique, fort onéreux pour les finances publiques et dont les résultats huit mois plus tard ne sont toujours pas communiqués aux enseignants ? Servirait-il simplement d'alibi scientifique pour imposer méthodes et manuels labellisés par le ministère ? Les instructions dans ce sens sont d'ailleurs déjà données aux corps d'inspection, portant gravement atteinte au principe de la liberté pédagogique. On voit déjà quelques éditeurs se frotter les mains à l'idée d'un marché national obligatoire et juteux.





© Pauline Communication/Wikimedia Commons

Il s'agit donc à vos yeux d'un enjeu économique ?

Non, l'enjeu est surtout pédagogique et politique et porte sur les conceptions de l'apprentissage telles qu'elles se dessinent sous la tutelle spécifique et réductrice du neurobiologiste Stanislas Dehaene et des quelques psychologues cognitivistes, économistes ou statisticiens affidés. Elles sont inquiétantes voire très sombres. Tests, évaluation des manques des élèves, catégorisation, remédiations en sont les organisateurs premiers. L'apprentissage y est affaire de formatage et de reformatage du cerveau, de répétitions et d'entraînements. Certes, créer des automatismes de bas niveau, on l'a dit, est nécessaire, mais l'enseignant le plus débutant comprend vite que pour faire apprendre les élèves, il faut leur en donner l'appétit. L'enseignant expert sait combien pèse sa capacité à faire travailler, penser, discuter les élèves ensemble. C'est infiniment plus important qu'une série d'exercices standards, y compris ludiques, mais déconnectés d'un projet de classe. Autrement dit, faire apprendre, enseigner, éduquer, faire construire les valeurs du partage, de la solidarité sont un tout indissociable. Ces apprentissages et valeurs se construisent dans le collectif et non dans la seule qualité de la relation enseignant-élève, comme voudraient le laisser croire quelques neuropsychiatres ou médecins dont les conseils de cabinet inondent actuellement les librairies pour culpabiliser les enseignants et les montrer du doigt. Depuis la nuit des temps, l'appropriation et le développement de la culture ont toujours été un processus social. Ce processus a modifié nos cerveaux et vice versa.

Tests de compétences, attendus sélectifs pour entrer à l'université, filières précoces pour le bac...

Tous les ingrédients sont réunis pour la nouvelle École libérale à la française.

Mais ne pourra-t-on pas vous répondre que vous représentez le monde ancien en refusant de nouveaux outils ?

Quels outils ? Qui les a élaborés ? Pour résoudre quels problèmes ? Après quelles analyses ? Avec quelles hypothèses de remédiation aux difficultés des élèves ? Il est aberrant d'élaborer des tests d'évaluation sans la collaboration étroite de ceux qui les utilisent : les enseignants, les corps d'inspection, les formateurs et chercheurs dans la pluralité des champs de recherche qui travaillent depuis longtemps sur les questions de l'échec scolaire et les conditions de la réussite des élèves. Notons au passage que la communauté des chercheurs en neurosciences, à l'opposé de l'équipe du ministère, reste en général plus prudente sur les préconisations pratiques, n'occultant pas la diversité des cerveaux humains comme l'importance des environnements dans lesquels ils se développent.

La polémique est donc politique. On assiste à une lutte idéologique dont l'enjeu caché est la négation de l'expérience et des compétences des enseignants, la négation même des programmes et instructions de 2015, comme la négation de l'apport des disciplines du champ des sciences

« On assiste à une lutte idéologique dont l'enjeu caché est la négation de l'expérience et des compétences des enseignants. »

de l'éducation. Une guerre de territoires occupés par coups de force est commencée. Elle commence à se solder en crédits pour les laboratoires ou agences privées de recherche sous le robinet du ministère. Pas un seul didacticien, ni sociologue, ni psychologue du développement, ni historien de l'éducation, dans le comité scientifique présidé par S. Dehaene et désigné par le ministre ! Virés. Place aux neurosciences, du moins celles du clan Dehaene, le bon génie du ministre (titre du *Monde*).

Pouvez-vous préciser alors quels en seraient les buts ?

Il s'agit de mettre en place un système éducatif dans lequel la visée première n'est pas la démocratisation de l'École qui demanderait des investissements financiers lourds mais la sélection. Sélectionner très tôt et à tous les niveaux des élites, préparer leur séparation précoce avec les enfants des « gens de rien » comme les a qualifiés E. Macron le 2 juillet 2017. Tests de compétences, attendus sélectifs pour entrer à l'université, filières précoces pour le bac : le rouleau compresseur de la nouvelle École libérale à la française se met en place. Ambition, mérite, concurrence, en sont les maîtres mots. Elle avait besoin d'un alibi : les neurosciences !

« Ah, si j'avais un franc cinquante... »(*)

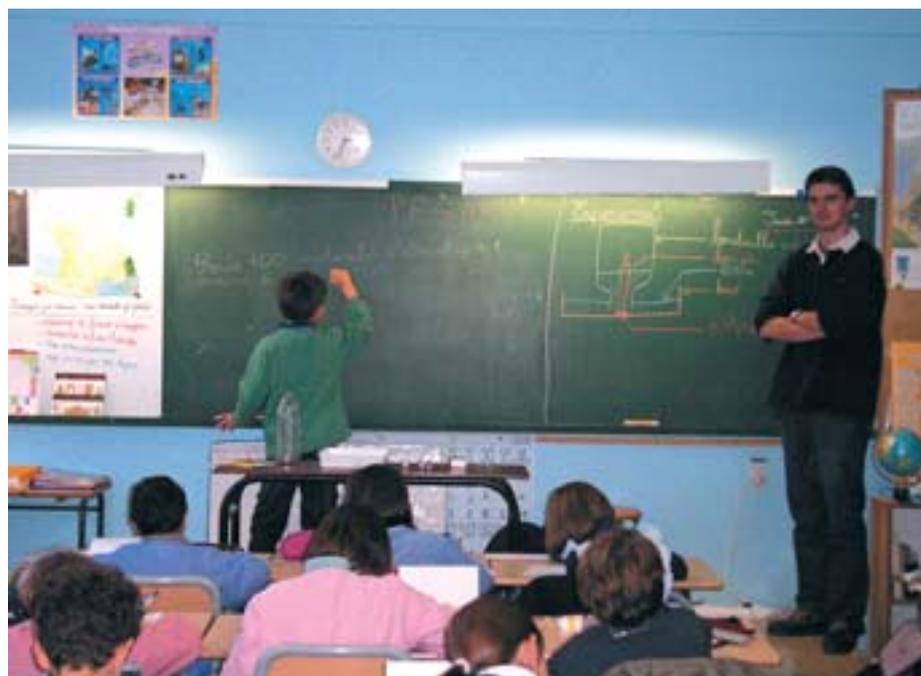
Contribution du SNESUP-FSU au comité de suivi ÉSPÉ à propos des débats sur l'amélioration de la formation des PE (séance du 12 avril 2018)

→ par le collectif FDE restreint

Depuis un an, les séances du comité de suivi des ÉSPÉ sont consacrées à la formation des PE. Ces travaux doivent aboutir à la diffusion d'un rapport sur l'amélioration de la formation des professeurs des écoles (PE), qui doit être prochainement remis aux ministres par Daniel Filâtre, président du comité. La séance du 12 avril dernier avait donc pour objectif une « relecture » d'une première version du rapport, envoyée la veille aux membres du comité... Nous souhaitons ici rendre compte de notre contribution critique à ce travail.

REMARQUES GÉNÉRALES SUR LE FUTUR RAPPORT

Si le rapport a vocation à être remis aux ministres, le SNESUP-FSU pose la question de la réception qu'en feront les collègues formateurs. Quel message leur est ainsi adressé ? Face aux difficultés qu'ils vivent depuis la mise en place de la réforme, aux conditions de formation et de travail que tous dénoncent, suffira-t-il de leur dire que nous entrons dans une « société apprenante » ? Ce que les collègues attendent, c'est une réflexion de fond et des propositions sur ce qu'ils ont depuis longtemps identifié comme des points qui font difficulté voire qui empêchent la formation : position du concours, modalités de stage (qui relèvent de la responsabilité et des contraintes de l'employeur), conditions de travail des formateurs (recrutement, reconnaissance des activités, référentiel de formation, manque de temps de concertation, etc.). C'est pourquoi, bien qu'il reprenne des points importants pour le SNESUP, ce rapport est selon nous « en deçà » des attentes et des enjeux actuels. Nous nous attachons ici à identifier, dans les seize



Une mise en stage progressive et individualisée...

« propositions » qui ont été débattues, les points d'accord, ceux qui nous posent problème, et d'autres qui ne nous semblent pas faire consensus.

1. Des éléments de contenus qui font accord pour le SNESUP-FSU

Le questionnement général est identique à celui de 2013 et insiste d'abord sur le constat statistique d'une diversité des profils de stagiaires ainsi que sur la nécessité de compléter et d'approfondir l'analyse des données disponibles. Il souligne ensuite l'importance de la recherche dans la formation, la notion de *continuum* de formation et la nécessité d'un allongement de celle-ci : la lourdeur de l'année de stage et les difficultés particulières que connaissent les stagiaires en « parcours adaptés » sont des éléments bien identifiés. L'idée émise est de « viser » une mise en stage progressive et individualisée avec la nécessité, pour les stagiaires, d'être confrontés à différents contextes d'exercice pendant la formation. En bonne logique, cela devrait avoir pour conséquence de sortir les stagiaires des moyens d'emploi... Ce n'est pas écrit et cela irait mieux en l'affirmant

explicitement : il s'agit d'un élément absolument essentiel pour donner priorité à la formation. Les éléments de contenus qui font accord ont bien été largement débattus au sein du comité : *continuum* de formation, importance de la recherche, nécessité d'une progressivité de la mise en stage qui doit permettre de rencontrer différents contextes d'exercice, etc. C'est essentiel en effet. Mais rien n'est dit sur la faisabilité, les conditions de réussite, les leviers possibles pour que ce qui semble souhaité par tous s'actualise... Et il ne suffira pas de dire qu'il faut améliorer la formation pour changer le quotidien de la formation. Il faut aller plus loin, et d'abord donner des moyens.

2. Des propositions problématiques pour le SNESUP-FSU

Les conditions de formation actuelles semblent être considérées comme intangibles, en tout cas pour ce qu'elles ont de structurel : position du concours, volume et modalités de stage, intégration des stagiaires au plafond d'emploi. Il en découle un certain nombre de propositions auxquelles nous ne souscrivons pas.

• En premier lieu, l'idée générale que c'est à l'étudiant de s'adapter aux conditions actuelles de la mise en stage par le ministère et à la formation de s'y conformer (ce que nous dénonçons depuis 2013) nous paraît devoir être vivement combattue. Sélection, prérequis et modularisation de la formation sont de mauvaises solutions. Pour le master MEEF PE, comme pour les autres masters du reste, nous sommes **opposés aux prérequis et à toute sélection** : le libre accès au master est un mandat du SNESUP-FSU. Nous sommes aussi particulièrement réservés sur l'usage de tous les outils d'un « autopositionnement » qui serait en grande partie illusoire à ce stade de la formation. À plusieurs reprises, on relève des remarques sur la nécessité « d'allonger » le temps de la formation en raison des nombreux problèmes que pose la formation réduite à une année pour les stagiaires en « parcours adapté », constats que nous partageons évidemment. Force est de constater, cependant, que la principale piste de remédiation envisagée est celle de la modularité alors que ce sont la position du concours et les modalités de stage qui causent les plus grandes difficultés rencontrées par les formés et les formateurs. **L'accumulation de modules ne garantit en rien la construction d'une compétence complexe** comme la capacité à enseigner.

• Face aux difficultés des stagiaires et à la réelle surcharge de travail des étudiants et stagiaires, ce sont les contenus et les volumes du master qui sont alors mis en cause, et non pas les conditions de responsabilité de classe, lesquelles ne relèvent ni de l'université ni des « choix » des ESPÉ, mais bien de l'employeur. Ainsi, dire, par exemple, qu'il faut que le PE acquière ce qui lui permet de « débiter dans le métier » sans prendre en compte le fait que **l'entrée dans le métier est organisée par l'employeur**, qui a « besoin » d'enseignants tout de suite « opérationnels », **qu'il choisit de placer seuls en responsabilité dans une classe du premier au dernier jour de l'année scolaire, c'est nier la réalité du processus de formation**. Le rapport semble par ailleurs dire que pour « débiter », il faut être formé en mathématiques et en français... Or c'est l'employeur lui-même qui demande aux stagiaires d'enseigner également la musique, les arts plastiques, l'EPS, l'histoire-géographie, les sciences, la technologie, l'EMC, etc. C'est donc bien pendant le temps de la formation qu'il faut outiller les futurs enseignants.

• Dire que la formation doit être « isomorphe » au travail des PE, comme il est nouvellement préconisé, pose plusieurs problèmes. S'il s'agit de dire qu'il faut du collaboratif, du numérique, du collégial, de la réflexivité en groupe, etc., c'est faire injure aux ESPÉ que de penser que les collègues ont attendu les propositions du comité pour mettre en place de telles formes de travail. S'il s'agit de dire que seules les formes préconisées de travail sur le terrain doivent se retrouver en formation, c'est méconnaître les conditions réelles (toujours différentes et contextualisées) qui conduisent à adopter telle ou telle mise en œuvre didactique,

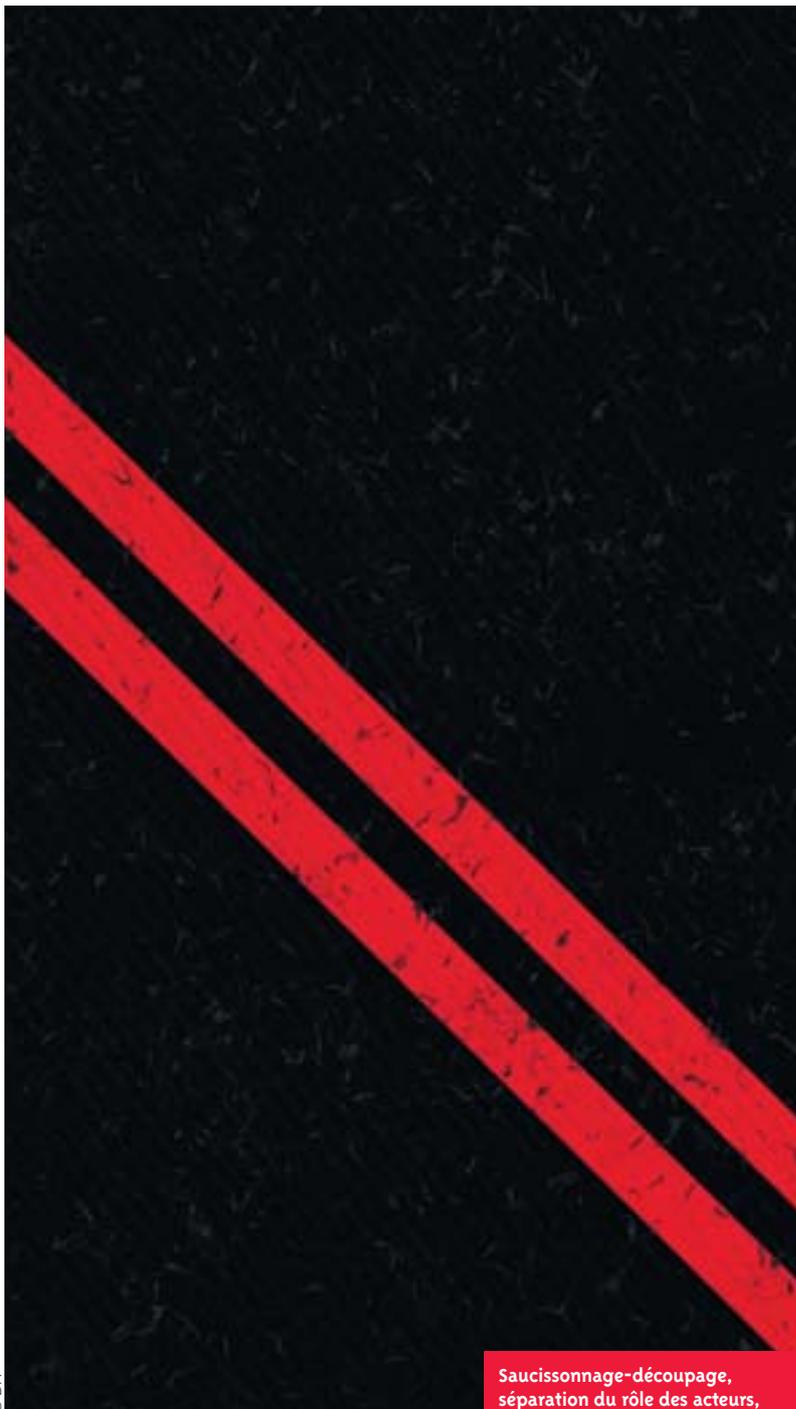
Sélection, prérequis et modularisation de la formation sont de mauvaises solutions.

telle ou telle organisation pédagogique. Le principe de l'isomorphisme ne revient-il pas à faire du terrain l'alpha et l'omega, la source magique de toute formation ? L'outillage professionnel risque d'être à la seule discrétion de chaque stagiaire, et le renverra en fait à ses idiosyncrasies dans lesquelles il pourrait être enfermé ; c'est le plus inquiétant. Les conditions du terrain, qui certes sont fondamentales, nous échappent. **Tous les terrains ne se valent pas, n'importe quel terrain n'est pas, « en soi », formateur**, et la formation n'a pas la main sur les affectations. **Si la mise en avant d'un « isomorphisme » ne nous convainc pas, l'analyse et l'évaluation des situations professionnelles grâce à des outils théoriques robustes** font en revanche partie de nos revendications car elles peuvent permettre de

développer chez les acteurs le sens de leur engagement dans le métier.

• Par ailleurs, pour résoudre les problèmes de la formation actuelle (souvent qualifiée, par certains, de trop lourde, trop chargée, trop complète) et prendre en compte la diversité, les propositions sont les suivantes : 1) réduire les maquettes (et les étaler de T1 à T3) ; 2) laisser les étudiants construire leur parcours (en autonomie ? avec quelle autoévaluation ? sur quels indicateurs ? appropriés comment ? pendant combien de temps ? sous l'égide de qui ?) ; 3) proposer pour cela une formation modulaire (où chacun prend ce qu'il croit qu'il lui « manque »), et donc hybride (plate-forme numérique pour accéder aux modules dont on a besoin quand on en a besoin) car il sera évidemment impossible d'avoir des formations individualisées





Saucissonnage-découpage, séparation du rôle des acteurs, décrochage entre 1^{er} et 2nd degrés : une ligne rouge à ne pas franchir.

► autrement, en raison du manque de moyens et des difficultés d'organisation. Il s'agirait alors de « se former mieux et non de se former plus ». Nous pensons au contraire qu'il faut dégager davantage de temps pour se former plus ET mieux. Nous sommes par conséquent opposés à une réduction de principe des maquettes de master. Si l'on veut différencier (raisonnablement) la formation, c'est à l'institution de formation qu'il incombe de penser cette différenciation et non aux formés le plus souvent mal placés pour identifier leurs besoins.

Il faut dégager davantage de temps pour se former plus ET mieux.

En outre, cette différenciation ne saurait être que mesurée parce que l'objectif est de former une profession et que le collectif est l'une des conditions fondatrices d'une formation professionnelle réussie.

3. Des points qui, selon nous, ne font pas consensus dans le comité

Ils sont nombreux.

- La généralisation des EAP, l'approche par compétences (laquelle n'est jamais vraiment définie),

L'accumulation de modules ne garantit en rien la construction d'une compétence complexe comme la capacité à enseigner.

l'organisation modulaire, la **formation hybride** (et autres effets de mode), la généralisation des applications de type Astuce ou Muse (plates-formes pour la « mutualisation » du suivi des stagiaires) font partie de ces points, tout comme l'idée qu'il faut **coller aux attentes des stagiaires...** alors que ceux-ci sont précisément pris dans des urgences telles qu'ils demandent du « clé en main » (en tout cas dans un premier temps), dont l'existence même est illusoire.

- Les préconisations concernant la répartition des différents acteurs dans la composition des équipes plurielles comme une composition comportant entre 25 et 40 % pour chaque « catégorie » (enseignants « spécialisés »/enseignants-chercheurs/professionnels en poste) restent problématiques. D'une part, la terminologie utilisée semble indiquer que les enseignants-chercheurs (EC) ne seraient pas, eux, des « spécialistes » (de la pédagogie, de la didactique). D'autre part, la répartition qui est proposée devrait être revue, et cela d'autant plus qu'on dit en même temps qu'il faut développer la recherche (ce que ne dit pas la proposition d'un recrutement à 25 % d'EC) : en effet, dans la plupart des masters professionnels, il y a au moins deux tiers d'EC.

- Enfin, les trois propositions « avant master » (licence pluridisciplinaire/spécialisation dans des licences disciplinaires/licence avec majeures et mineures) n'ont pas été analysées dans le détail et clairement discutées dans le comité (et sont contraires au libre accès au master).

4. Des orientations qui ôteraient au futur rapport toute crédibilité et constituent en ce sens une ligne rouge à ne pas franchir

- Le « saucissonnage », ou la parcellisation, de la formation en modules (de 12 ou 18 heures par exemple) optionnels, accessibles en ligne, que les étudiants-stagiaires choisiraient en fonction de leur parcours antérieur ou après un autopositionnement, constitue la négation de l'élaboration d'une maquette de formation pour un master. Ce serait renvoyer les étudiants-stagiaires à la responsabilité de leurs échecs à venir faute de s'être formés correctement (mauvais autopositionnement, non-réceptivité aux « modules en ligne », etc.). De plus, un tel saucissonnage-découpage ne ferait qu'alourdir une évaluation contraignante, excessive et déjà émiettée, dont les modalités sont à repenser.

- Une séparation systématique du rôle des acteurs qui confie la recherche aux chercheurs pour le mémoire, les autres personnels (de statut 1^{er} et 2nd degrés, PEMF, IEN, IPR...) s'occupant d'étayer ce qui se passe sur le terrain. Une telle dichotomie rendrait illusoire et impossible l'idée d'une formation intégrative universitaire ET professionnelle pour les étudiants, et nie la nécessité que la recherche irrigue l'ensemble des pratiques de terrain et doive s'en nourrir.

- Un décrochage entre 1^{er} et 2nd degrés dans le domaine de la formation ou du recrutement des

enseignants ; une limitation de l'accès au master ; une remise en cause des concours comme mode de recrutement.

EN CONCLUSION

Se dessine, sans être réellement affiché, un projet relativement clair – dont on ne peut pas dire qu'il ait été explicitement adopté de manière consensuelle par le comité – d'une formation entièrement modularisée, hybride. La volonté de « responsabilisation » conduit à individualiser les parcours avec des prérequis, de l'autopositionnement, etc. Elle permet surtout de rejeter sur chaque étudiant les échecs ou difficultés potentiels sans remettre en cause les problèmes structurels pourtant bien identifiés (position du concours au milieu du master, manque de moyens, utilisation des stagiaires comme moyens d'emploi) qui sont précisément

les causes de ces difficultés ou échecs. La responsabilité des choix de l'employeur en revanche (cf. l'augmentation des taux d'abandons) n'est jamais questionnée. On lui demande au mieux de préciser ses attentes... pour que la formation puisse y répondre.

Pour le SNESUP-FSU, l'idée d'une institution de formation qui se défasse sur les formés de la responsabilité de composer leur formation n'est pas acceptable. C'est abdiquer purement et simplement la responsabilité de l'Université comme celle de l'État-employeur. C'est nier le fait que former et penser une formation ne relève pas du bricolage et de l'improvisation individuels mais demande convergence et articulation des actions des différents acteurs universitaires et professionnels sous la responsabilité de l'ÉSPÉ. Ce travail collectif ne peut pas être remplacé, ni même encadré, par des

Pour le SNESUP-FSU, l'idée d'une institution de formation qui se défasse sur les formés de la responsabilité de composer leur formation n'est pas acceptable.

recommandations ministérielles de résultats dits « éprouvés » ou de « bonnes pratiques ».

On l'aura compris, la piste d'action essentielle pour le SNESUP-FSU consiste à ne plus considérer les stagiaires comme des moyens d'enseignement sous plafond d'emploi, condition absolument indispensable pour que le stage puisse (re)devenir un véritable élément de la formation. Ministère et rectorats doivent assumer leur responsabilité à l'égard de la formation de leurs agents et ne pas seulement s'occuper de leur emploi immédiat. ●

(*) Spéciale dédicace à Boris Vian.

LA POSITION DU CONCOURS

Cette question a fait l'objet de nombreuses interventions des syndicats de la FSU présents au comité (SNUIPP, SNES, SNESUP), comme d'autres membres d'ailleurs – sans que jamais toutefois il n'ait été possible de prendre le temps d'un vrai débat. D. Filâtre a souvent rappelé que le comité n'avait pas mandat à travailler sur cette question.

Pour la première fois, lors de la séance du 12 avril, il a été demandé aux membres de s'exprimer sur le sujet, et de fournir une contribution éclairant les positions de chacun. Le SNESUP-FSU a alors produit la contribution suivante.

La FSU n'a pas de mandat sur la position du concours. On a vu

lors de la dernière réunion du comité qu'il n'y a pas une position qui ferait consensus parmi les membres présents, et qui plus est, il a bien été précisé que le comité n'avait pas mandat à faire des propositions sur ce point. Pour autant, la question est revenue à de très nombreuses reprises dans les échanges du comité, qui ont montré que la position actuelle du concours en fin de M1 faisait consensus contre elle.

Pour le SNESUP-FSU, la position du concours (qui est à modifier) n'est pas le meilleur point d'entrée pour débattre des améliorations à apporter à la formation. En effet, le modèle proposé doit faire système : la position du concours ne peut selon nous être discutée sans que soient pensés dans le même temps tous les autres paramètres du modèle, en particulier les contenus des épreuves, la nature, les contenus de la formation et son pilotage, le statut des lauréats aux concours (nous sommes contre la généralisation des contractuels).



La position du concours ne peut être discutée que si sont pensés dans le même temps les contenus et la nature des épreuves, les contenus de la formation et son pilotage, le statut des lauréats aux concours.

PLUS LARGEMENT, NOUS DÉFENDONS :

- ▶ le maintien du concours comme mode de recrutement des enseignants, sans décrochage entre 1^{er} et 2nd degrés ;
- ▶ une formation universitaire et professionnelle intégrée, comportant des stages de formation progressifs (d'observation, de pratique accompagnée, de responsabilité, sur les différents cycles/colège-lycée) ;
- ▶ un continuum de formation licence/master/T1-T2 couvrant les dimensions disciplinaire, didactique et générale (formation commune aux contextes d'exercice) ; des stages n'excédant pas le tiers-temps en M2 ;
- ▶ l'idée que les stagiaires ne doivent pas être des moyens d'enseignement ;
- ▶ les possibilités de financement de la formation permettant l'accès pour toutes et tous aux métiers de l'enseignement.

MÊME POUR SARAH, ENSEIGNANTE, LES RISQUES DU QUOTIDIEN NE MANQUENT JAMAIS À L'APPEL.

ASSURANCE PROFESSIONNELLE
VÉHICULE PERSONNEL ASSURÉ
AUSSI LORS DES DÉPLACEMENTS PROFESSIONNELS*

OFFRE RÉSERVÉE AUX MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT
-10% SUR LES CONTRATS D'ASSURANCE AUTO**

**GMF 1^{ER} ASSUREUR
DES AGENTS DU SERVICE PUBLIC**



ASSURÉMENT HUMAIN

GMF 1^{er} assureur des agents du service public : selon une étude Kantar TNS de mars 2017.

*Pour les agents fonctionnaires en cas d'usage du véhicule privé - trajet/travail avec l'extension « déplacements professionnels ».

** Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement. Remise de 10% sur le montant de la 1^{ère} cotisation annuelle, pour toute souscription d'un contrat d'assurance AUTO PASS. Offre valable jusqu'au 31/12/2018, non cumulable avec toute offre promotionnelle en cours.

Pour connaître les conditions et limites des garanties de notre contrat AUTO PASS, contactez votre agence GMF ou téléphonez au 0 970 809 809 (n° non surtaxé, du lundi au samedi de 8h à 20h). Les Conditions Générales et la convention d'assistance de ce contrat sont consultables sur gmf.fr

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 - 775 691 140 R.C.S. Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148 rue Anatole France - 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

