



DOSSIER

L'égalité femmes-hommes dans la formation des enseignants

VIE DES ESPÉ

Surcharge de travail dans les ESPÉ

Par le collectif FDE restreint Page 3

FOCUS

Compétences, concours, cadrage : trois « C » au cœur de controverses.

Pourquoi y adhérer ?
Pourquoi s'en inquiéter ?

Par Marie-France Le Marec et le collectif FDE restreint Pages 12

LECTURES

Le sujet et la subjectivité en éducation

Par Vincent Charbonnier

L'économie de la connaissance



→ Vincent Charbonnier
Coresponsable
du collectif FDE

« En général, l'amour arrive à la vitesse de la lumière ; la séparation, à celle du son », écrit le poète J. Brodsky (*Acqua alta*, 1993). La séparation est plus assourdissante et donc moins lumineuse, elle est surtout plus lente ou plus longue et par conséquent plus douloureuse. C'est ainsi que le renoncement à agir pour l'intérêt général, qui a été la teinte (la feinte ?) originaire de la politique des gouvernements Hollande, laisse un (dé)goût amer et de la colère.

Et pourtant, la création des ESPÉ, en lieu et place des IUFM intégrés-liquidés dans les universités, pouvait laisser présager une restauration effective d'une véritable formation universitaire et professionnelle des enseignants. Las ! Le désenchantement est lourdement venu : minoration de principe des représentants des personnels et des usagers dans les instances, confiscation des pouvoirs de décision, diminution des volumes de formation, surexploitation des stagiaires en responsabilité à mi-temps, etc.

Tout cela, renforcé par l'austérité et la restriction des moyens matériels et humains que cette politique a impliquées, fut le prétexte à un tour de passe-passe. On nous exhiba, ravi, non pas une, mais plusieurs pierres philosophales, un vrai collier :

- le terrain, totipotent : une véritable potion magique ;
- la professionnalisation, l'élixir de jouvence de toute formation ;
- le numérique, la lumière profane de la raison moderne ;
- sans oublier la bienveillance aussi, le chrême profane pour aider à l'absorption du reste par tous les acteurs !

C'est que nous sommes dorénavant dans une société et dans une économie de la connaissance. Cette expression d'« économie de la connaissance » est redoutablement ambiguë, un peu comme le fameux verre, à moitié plein ou à moitié vide mais dont le contenu fut vite congédié au prétexte de sa beauté... Car dans cette économie, il s'agit avant tout d'une histoire d'ar-

« Cette économie de la connaissance, c'est d'abord de la retenue, blessant le plus grand nombre, la démocratisation. »

gent, de coûts à réduire, de flexibilité à instaurer. Cette économie, c'est d'abord l'« épargne de la connaissance », de son besoin et de sa diffusion au plus grand nombre. Cette économie de la connaissance, c'est d'abord de la retenue, lésant le plus grand nombre, blessant la démocratisation.

Nous n'échapperons pas à la banalité en disant que nous sommes arrivés à la fin (la faim ?) de quelque chose, d'un cycle politique. La nouveauté qui est affichée est-elle du « neuf », en réalité du vieux qui n'a pas (encore) servi — et de ce point de vue, la composition du premier gouvernement de la présidence Macron laisse songeur —, ou de la novation, de la rénovation ? Les premières déclarations des ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur laissent présager la poursuite et l'aggravation de la politique libérale dans nos établissements scolaires et universitaires. De vraies orientations politiques, pas celles qui se payent de maux et d'une rhétorique avantageuse, doivent imposer une formation des enseignants dans le sens d'un véritable outillage théorique et pratique en lien et avec l'appui de celles et ceux qui la font au « quotidien », les personnels, les vrais experts au fond (pas ceux de la télévision). Et maintenant ? Un drôle de silence s'est en fait imposé depuis la fin du tumulte électoral, qui paraît bien fade tout à coup. Mais le silence est toujours un peu ambigu... S'agit-il de l'effroi anticipé des nuées qui s'annoncent ? S'agit-il de la résignation et de la lassitude ? S'agit-il des colères rentrées qui n'attendent qu'un souffle pour se libérer ? S'agit-il d'un mélange de tout cela ? En ce cas, ce silence est instable et potentiellement dévastateur. Aussi, pour que cette colère soit productive et non pas simplement une courte folie, comme le disait Sénèque, pour qu'elle brise la peur, dont B. Lavilliers chantait que « *c'est depuis le début le chantage du pouvoir* », il faut s'organiser, collectivement, syndicalement, et lutter, tous ensemble.

FOCUS

SURCHARGE
DE TRAVAIL
DANS LES ESPÉ

LE COLLECTIF FDE RESTREINT

Page 3

DOSSIER

L'ÉGALITÉ
FEMMES-HOMMES
DANS LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS

DOSSIER COORDONNÉ

MARY DAVID ET

KONSTANZE LUEKEN

Page 5

FOCUS

COMPÉTENCES,
CONCOURS, CADRAGE :
TROIS « C » AU CŒUR
DE CONTROVERSES.
POURQUOI
Y ADHÉRER ?
POURQUOI
S'EN INQUIÉTER ?MARIE-FRANCE LE MAREC
ET LE COLLECTIF FDE RESTREINT

Page 12

LECTURES

LE SUJET ET
LA SUBJECTIVITÉ
EN ÉDUCATION

VINCENT CHARBONNIER

Page 15

Surcharge de travail dans les ESPÉ

→ par le collectif FDE restreint

**Concours et examens, préparation des mémoires...
Les deux derniers mois de l'année universitaire sont
plus que chargés tant pour les enseignant.e.s que
pour les étudiant.e.s.**

Les mois de mai et juin constituent une période d'intense activité pour les étudiant.e.s, stagiaires et enseignant.e.s des ESPÉ : préparation ou repréparation des épreuves de concours, rédaction du mémoire puis soutenance, validation des différentes UE par les examens du master, enjeux de la titularisation lors de la visite d'inspection... tout se croise, s'entrechoque, se percute...

Du côté des professeurs stagiaires, des mouvements de lutte contre cette surcharge se sont parfois frayés un chemin pour apparaître dans les médias et sur les réseaux

**Le mi-temps
en
responsabilité
est incompatible
avec
une formation
universitaire
de master et
une
profession-
nalisation
d'enseignant
novice.**

sociaux (mouvement de Grenoble^[1], puis de Créteil et Lyon^[2]). Nous comprenons parfaitement la légitime demande d'un coup d'arrêt aux multiples tâches imposées aux stagiaires et un appel à la prise en compte de l'impossibilité de répondre correctement à l'ensemble de leurs donneurs d'ordre – chef d'établissement, conseiller/ère pédagogique, inspection, enseignant.e.s de master –, sans parler des besoins des élèves ! Le SNESUP-FSU le dit et le répète depuis le début de cette non-restauration de la formation : le mi-temps en responsabilité est incompatible avec une formation universitaire de master et une professionnalisation d'enseignant novice.

Les demandes des stagiaires sont diverses, privilégiant souvent leur vie et responsabilité dans l'établissement ou l'école de stage en responsabilité plutôt que leur propre intérêt, et celui de la profes-



© Denis Gatumé

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 : Hervé Christofol

Rédacteur en chef : Vincent Charbonnier

Rédaction : Collectif FDE restreint

Secrétariat de rédaction : Catherine Maupu

CPPAP : 0121 S 07698

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

Régie publicitaire : Com d'habitude publicité, Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03 contact@comdhabitude.fr

Photo de couverture : © DR

sion et des élèves, à bénéficier d'une véritable formation de haut niveau. On peut comprendre la priorité donnée à l'intérêt des élèves et la survie de l'enseignant débutant aussi – une préparation insuffisante de séquence d'apprentissage se payant très vite au prix fort dans la gestion de classe, qui devient plus que délicate car c'est bien la qualité du travail didactique et pédagogique de l'enseignant en amont qui conditionne la tenue de la classe et non des recettes magiques.

Mais comme enseignants des ESPÉ, nous le savons, seule une véritable formation de haut niveau, disciplinaire, didactique et pédagogique, peut produire la construction des compétences professionnelles nécessaires pour que les élèves apprennent et réussissent. C'était toute l'ambition des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) ! Les maquettes initiales bâties sur deux années universitaires (suivies de l'année de stagiarisation) pouvaient, en dépit de la pression exercée par la préparation des épreuves de concours de recrutement, donner du temps pour se former et se professionnaliser par des stages progressifs. Ce n'est plus du tout le cas, pour autant que cela l'ait été la première année dite de « mastérisation ». C'est pourquoi nous pouvons affirmer notre solidarité avec les professeurs stagiaires, que nous encourageons à s'organiser syndicalement pour se faire mieux entendre, mais nous ne partageons pas leurs revendications (au-delà



Préparation aux concours, rédaction et soutenance du mémoire, validation des UE tout se bouscule...

© Denis Gaurné, TocoList

Seule une véritable formation de haut niveau, disciplinaire, didactique et pédagogique, peut produire la construction des compétences professionnelles.

du très court terme) quand elles ciblent la remise en cause de la formation initiale universitaire et professionnelle (moins d'heures de formation, moins d'exams...) dont ils doivent pourtant impérativement bénéficier pour exercer la mission qui sera la leur avec efficacité, responsabilité et autonomie. Ce n'est pas d'un ersatz de master et de « plus de terrain » dont ils ont besoin, mais d'un vrai master adossé à la recherche (dans toutes ses dimensions), comme c'est le cas dans la plupart des États européens qui reconnaissent, y compris sur le plan de la rémunération, les exigences de la profession d'enseignant.

À cet égard, les critiques acerbes de certain.e.s stagiaires sur des modules de formation qui voudraient leur suggérer des outils miracles⁽³⁾ basés sur la prescription d'une bienveillance à tout va peuvent s'entendre. En master, l'ensemble des unités et objets d'enseignement doivent s'appuyer sur des contenus scientifiquement établis et non sur des « modes conceptuelles » douteuses.

Le surtravail est omniprésent aussi pour les enseignant.e.s, et c'est également le moment où elles/ils

apprennent les nouvelles mesures austéritaires – réduction encore et encore des heures de maquettes, invention d'enseignements non rémunérés⁽⁴⁾ (travaux dit « autonomes », mais forcément pensés, guidés et évalués par les enseignants), remise en cause de la prise en compte dans les services des heures à distance pour des cours en ligne déjà existants et réexploités, etc. Pourtant, elles et eux aussi, dans ces périodes intenses, privilégient l'intérêt de leurs étudiant.e.s et stagiaires qu'elles/ils accompagnent sans compter leurs heures (d'oraux de préparation de concours, de suivi de mémoire...), et renoncent ou sont placés dans l'incapacité de prendre en charge la lutte contre les nouvelles attaques qui se déploieront à la rentrée suivante. Néanmoins, il faut poursuivre la résistance contre la détérioration continue des conditions de travail ! Encourageons nos collègues à rejoindre le SNESUP-FSU qui, par son organisation militante, assure la pérennité du combat par l'information et l'action auprès du ministère... ●

- (1) france3-regions.francetvinfo.fr/auvergne-rhone-alpes/isere/grenoble/elevs-enseignants-espe-grenoble-appellent-mobilisation-nationale-1231645.html.
- (2) www.facebook.com/Profs-stagiaires-en-lutte-1939345576302776.
- (3) blogs.mediapart.fr/guillaume-melere/blog/180317/le-reservoir-les-jolies-fleurs-et-la-poubelle.
- (4) Cf. les tentatives récentes à Poitiers d'intégrer dans les futures maquettes MEEF des pratiques pédagogiques « innovantes » reposant sur des temps d'autonomie des étudiants. Les enseignants et formateurs s'y refusent... À suivre !

LES CONCOURS... MAIS APRÈS ?

Le début de l'été va sonner pour les stagiaires le début des angoisses avec les affectations. Chaque année, les syndicats sont saisis de situations inextricables auxquelles nos nouveaux collègues sont confrontés. Cela concerne en premier lieu des collègues issus de concours internes ou en reconversion qui ont une vie de famille et des enfants qu'on ne bouscule pas pour une année de stage. Résultat : ces stagiaires assument de lourds déplacements pour la formation, pour leur stage en responsabilité à mi-temps et l'épuisement arrive vite (avec des conséquences terribles parfois : stress, burn out, démissions, licenciements...). Cette situation risque fort de diminuer l'attractivité des concours internes et les volontés de reconversion dans l'Éducation nationale, mais aussi de faire

apparaître à nouveau la formation comme un « mauvais objet ». Toutes et tous ont pourtant besoin d'une formation ! Il va de soi qu'un stage à un tiers-temps, une affectation au plus près des lieux de formation, assoupliraient les contraintes d'emploi du temps. Comme le SNESUP le demande depuis des années, les stagiaires ne devraient pas être considérés seulement comme moyens d'enseignement mais d'abord comme des personnes auxquelles est due une formation leur donnant toutes les chances d'une professionnalisation réussie. Pour cela, il faut aussi prévoir un budget décent pour les déplacements des stagiaires éloignés des lieux de formation, qu'ils soient issus du concours interne ou pas. Cette nouvelle rentrée apportera-t-elle des améliorations en ce sens ?

DOSSIER



L'égalité femmes-hommes dans la formation des enseignants

Grâce aux travaux de recherche, souvent menés à l'origine par des militantes de la cause féministe, les mécanismes et les conséquences des inégalités de genre dans nos sociétés sont désormais mieux connus. C'est également le cas pour les inégalités scolaires de genre : les travaux de M. Duru-Bellat ou N. Mosconi, pour ne citer qu'eux, ont permis de dévoiler la façon dont l'école, non seulement ne corrige pas les inégalités construites dans la famille et l'entourage des enfants, mais encore contribue à les renforcer dans les interactions quotidiennes, les apprentissages dans la classe ou encore l'orientation des élèves.

Depuis le début des années 2000, ces acquis des recherches en éducation ont été repris à son compte par le ministère de l'Éducation nationale et transcrits dans les textes officiels, qui préconisent aux enseignant.e.s de contribuer à la lutte contre les inégalités et aux formatrices et formateurs de former les étudiant.e.s à ces questions (« Une égalité filles-garçons progressivement inscrite dans les textes », p. 6). Pourtant, un regard rapide sur l'existant dans

les ESPÉ montre que cette question est traitée de façon très diverse selon les ESPÉ et souvent de façon superficielle (Quelles formations à l'égalité dans les ESPÉ ?, p. 8).

L'objectif de ce dossier est donc de dresser un premier état des lieux et de donner des pistes pour se saisir de cette question en formation. L'égalité femmes-hommes peut être un objet de formation générale, par exemple dans les UE « contexte d'exercice » ou dans des modules optionnels (comme à l'ESPÉ de Créteil, p. 9). Mais selon nous, l'égalité peut aussi être un objet de travail disciplinaire : en didactique de l'EPS, en didactique du français ou dans les autres UE des masters MEEF, il est possible et utile d'y travailler (le cas de l'EPS, p. 10 et du français, p. 11).

Ce dossier ouvre différentes pistes exploratoires ; il a pour but de susciter des questionnements et de nouvelles contributions sur la formation à l'égalité de genre à l'école. Le SNESUP-FSU promeut le développement de l'égalité et l'émancipation de toutes et tous : la formation à l'égalité peut et doit y contribuer.

Dossier
coordonné
par
Mary David
et
Konstanze
Lueken

Une égalité filles-garçons progressivement inscrite dans les textes

→ par Konstanze Lueken, Mary David, Marie-France Le Marec

Malgré les préconisations de nombreux textes et rapports officiels sur l'égalité des sexes à l'école, celle-ci reste insuffisante et nécessite une réflexion et une véritable formation pour un changement décisif des comportements et des représentations.

La mixité à l'école a été introduite en 1957 par nécessité économique mais sans aucune réflexion pédagogique préalable. Or, selon Claude Zaidman⁽¹⁾, « on peut aussi se demander si la coexistence des enfants à l'école ne contribue pas, à sa manière, à maintenir, reproduire, les rapports traditionnels entre les sexes ». Les observations faites en classe montrent que les interactions professeur.e/élève, les attentes et les évaluations sont différenciées selon le sexe. La plupart des enseignant.e.s, qui repèrent bien les différences d'origine sociale, ne perçoivent absolument pas les différences liées au sexe et sont persuadé.e.s de ne faire aucune distinction entre leurs élèves filles et garçons.

ÉGALITÉ FILLES-GARÇONS : DE L'IMPENSÉ AUX TRAVAUX INSTRUCTIFS DE LA RECHERCHE

Leur formation à l'égalité entre les sexes, actuellement insuffisante, malgré les préconisations de nombreux textes et rapports officiels, et du cahier des charges de la formation des enseignant.e.s, nécessite donc l'introduction de nouveaux savoirs qui pourraient opportunément être proposés en formation dans les « éducations à ». Ceux-ci doivent également traverser toutes les disciplines, dont de nombreuses recherches montrent le caractère androcentré. Des travaux menés en histoire, en français, en éducation physique et sportive, en langues, en sciences visent

Intégrer l'égalité entre les sexes dans les contenus disciplinaires et dans les pratiques enseignantes en formation initiale et continue.

C'est dans un arrêté de 1982, que la notion d'égalité de sexe apparaît de manière formelle.

à renouveler ces enseignements en y intégrant les savoirs liés aux rapports sociaux de sexe. Le matériel pédagogique, porteur de nombreux stéréotypes sexués, peut être un formidable outil de travail. Dans les ESPÉ, il doit y avoir un objectif commun : l'intégration de l'égalité entre les sexes dans les contenus disciplinaires et dans les pratiques enseignantes en formation initiale et continue.

L'ÉVOLUTION DE LA QUESTION DE L'ÉGALITÉ DANS LES TEXTES OFFICIELS

Si on est bien loin de l'égalité réelle en ce domaine aussi, l'égalité entre hommes et femmes est consacrée au plus haut niveau dans les textes constitutionnels en vigueur : « La loi garantit à la femme, dans tous les domaines, des droits égaux à ceux de l'homme » (Préambule de la Constitution de 1946 auquel se réfère la Constitution actuelle de 1958). Pour ce qui concerne spécifiquement l'éducation, la notion d'égalité de sexe apparaît de manière formelle dans un arrêté de 1982, à travers l'idée d'une « action éducative contre les préjugés sexistes »⁽²⁾, qui souligne le rôle essentiel de l'éducateur dans la mise en place de l'égalité. La loi d'orientation de 1989 affirme ensuite le rôle important de l'École en tant qu'institution dans cette recherche de l'égalité filles-garçons. Mais c'est dans les années 2000 que les choses s'accroissent, avec la mise en place de la première Convention interministérielle pour l'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes dans le système éducatif, suivie en 2006 et 2013 par de nouvelles conventions quinquennales. Signée pour la période 2013-2018, la

dernière convention engage six ministères à renforcer leur action en faveur de la promotion de l'égalité entre les sexes. On assiste à un élargissement du cadre institutionnel qui dépasse désormais l'Éducation nationale. Cette convention propose une approche globale de l'éducation à l'égalité des sexes, avec trois chantiers prioritaires, dont un concerne notamment un travail autour de l'orientation professionnelle.

Ainsi tous les ans, le ministère de l'Éducation nationale publie une circulaire de rentrée, en stipulant, avec une régularité de métronome, ministre après ministre, gouvernement après gouvernement, la nécessité de l'intégration de l'égalité dans les apprentissages scolaires afin de garantir un cadre de travail plus serein. La politique globale de l'établissement est au centre de l'assimilation des valeurs de liberté, d'égalité, de fraternité et de laïcité. Le socle commun intègre également les notions d'égalité, de manière explicite : « La vie en société se fonde sur le respect de soi ; le respect des autres (civilité, tolérance, refus des préjugés et des stéréotypes) ; le respect de l'autre sexe. » C'est ici qu'on voit apparaître une éducation qui devra se mettre en place sur un long terme et pas uniquement sur une ou deux années en collège. Ces textes visent la mise en place d'un réel travail sur l'égalité, articulé aux « éducations à », qui demande un changement dans les habitudes des enseignant.e.s, notamment en ce qui concerne la transdisciplinarité.

Tous les ans, le ministère de l'Éducation nationale publie une circulaire de rentrée, en stipulant la nécessité de l'intégration de l'égalité dans les apprentissages scolaires.



© DR

(1) Professeure de sociologie, spécialiste des études de genre.

(2) Arrêté du 12 juillet 1982 (BOEN, n° 29 du 22 juillet 1982).

L'ESSENTIEL DES TEXTES RÉCENTS DU MINISTÈRE PRÔNANT LA MISE EN PLACE D'UNE « CULTURE DE L'ÉGALITÉ »

En formation

En 2002, le cahier des charges de la 2^e année de formation dans les IUFM prévoit la nécessité de sensibiliser les futur.e.s professeur.e.s des écoles aux « *représentations sociales, familiales, professionnelles de la femme et ses conséquences (choix de parcours, métiers)* » et à la « *gestion de la mixité scolaire* ».

En 2013, la loi du 8 juillet pour la « *refondation de l'École de la République* » intègre l'égalité femmes-hommes dans les ÉSPÉ : cette mission trouve notamment sa place dans le tronc commun dispensé obligatoirement à l'ensemble des professeur.e.s et des personnels d'éducation. L'article 2 de l'arrêté du 27 août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) précise que le tronc commun doit comprendre

« *les enseignements liés aux principes et à l'éthique du métier, dont l'enseignement de la laïcité, la lutte contre les discriminations et la culture de l'égalité entre les femmes et les hommes* ».

Cet engagement du ministère est rappelé dans les feuilles de route pour l'égalité entre les femmes et les hommes, et notamment en 2013 : « *La formation initiale et continue doit intégrer fortement cette thématique. Elle concerne l'ensemble des personnels de*

l'Éducation nationale et une attention particulière doit être portée au personnel d'encadrement et d'inspection car ce sont eux qui impulsent et accompagnent les équipes sur le terrain. Une réflexion doit s'engager autour de la lutte contre les stéréotypes à l'école primaire. » L'une des actions de la feuille de route concerne l'inscription de l'égalité des sexes dans la formation des enseignant.e.s et prévoit « *l'inscription de la thématique dans le cahier des charges de la formation des personnels enseignants du premier et du second degré et d'éducation, et dans les référentiels de formation des personnels de direction et d'inspection* ».

La formation à l'égalité filles-garçons est une obligation inscrite dans les textes de création des ÉSPÉ. Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation exercent les missions suivantes : « *Elles préparent les futurs enseignants et personnels d'éducation aux enjeux du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et à ceux de la formation tout au long de la vie. Elles organisent des formations de sensibilisation à l'égalité entre les femmes et les hommes, à la lutte contre les discriminations, à la scolarisation des élèves en situation de handicap ainsi que des formations à la prévention et à la résolution non violente des conflits.* »

Dans les circulaires de rentrée

La circulaire de rentrée de 2015 propose d'instaurer une « *culture de l'égalité entre les sexes* » entre filles et garçons et insiste sur la nécessaire mixité des filières scolaires et des métiers. L'accent est mis à la fois sur la promotion de l'égalité dans l'orientation et « *dans tous les enseignements* » : l'égalité n'est pas seulement l'affaire des conseiller/ère.s d'orientation. La circulaire propose de construire et de s'appuyer sur « *des outils pour l'égalité entre les filles et les garçons* »^(*).

La circulaire de rentrée 2017 confirme les orientations précédentes en insistant sur le rôle de la formation dans les ÉSPÉ : « *Parce que les pratiques professionnelles des personnels jouent un rôle clé, la formation initiale en ÉSPÉ et la formation continue soutiennent cette démarche.* » Elle ajoute comme objectif du travail de l'égalité à l'école la « *lutte contre les violences faites aux femmes* ». Enfin, elle invite à faire participer les élèves eux-mêmes « *à cette dynamique de l'égalité* ». L'heure est aux « *éducations à* » et à la reconfiguration disciplinaire, l'heure est également à l'égalité femmes-hommes, filles-garçons, acquise formellement depuis presque trente ans, mais pas réellement. Comme toutes les « *éducations à* », l'éducation à l'égalité vise à développer les compétences psychosociales des élèves, notamment l'estime de soi, le respect de l'autre, l'acceptation



de la différence. Elle participe donc intégralement à l'éducation à la santé, selon la définition de l'Organisation mondiale de la santé (OMS) : « *La santé est un état de complet bien-être physique, mental et social, et ne consiste pas seulement en une absence de maladie ou d'infirmité.* » À l'école, élément fondamental de socialisation de la maternelle à l'université, cet impensé du principe d'égalité entre les filles et les garçons mène à des orientations différenciées en fin de 3^e et à la non-mixité des filières professionnelles. Les résultats de la recherche et les revendications des femmes sont désormais largement repris par les pouvoirs publics et traduits dans les textes officiels. Mais ceux-ci les transforment en prescriptions générales, plutôt incantatoires, qui n'outillent pas réellement les enseignant.e.s et les formatrices et formateurs des ÉSPÉ. En rangeant l'apprentissage de l'égalité dans le fourre-tout des « *éducations à* », le ministère noie cette question dans l'ensemble des commandes institutionnelles faites à l'école et oriente les pratiques vers une sensibilisation des élèves et de leurs professeur.e.s plutôt que vers une véritable formation pour un changement décisif des comportements et des représentations.

(*) Circulaire de rentrée 2015, n° 2015-085 du 3 juin 2015 (NOR : MENE1512598C).

Quelles formations à l'égalité dans les ÉSPÉ ?

→ par Konstanze Lueken, ÉSPÉ de Toulouse, et Mary David, ÉSPÉ de Nantes, membres du collectif FDE

Malgré l'apparition, il y a une trentaine d'années, de l'égalité femmes-hommes dans les textes officiels, celle-ci peine à être mise en application dans la formation initiale et continue des enseignant.e.s.

Plusieurs rapports institutionnels et enquêtes d'associations se sont intéressés depuis deux ans à la façon dont l'égalité était travaillée en formation des enseignant.e.s. On peut citer notamment le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (Igen)⁽¹⁾, celui du Haut Conseil à l'égalité entre les hommes et les femmes (HCE-HF)⁽²⁾ ou encore le « tour de France des ÉSPÉ » de l'Association de recherche sur le genre en éducation et formation (Argef)⁽³⁾. Les constats sont convergents : le volontarisme des textes peine à être traduit en actes dans la formation initiale et continue, même si les initiatives se multiplient. Trente ans après l'apparition de l'égalité femmes-hommes dans les textes officiels, l'Inspection générale mesure la lenteur, voire l'absence, de leur mise en application. La prise en compte de ces textes, incitatifs et non prescriptifs, a longtemps été au coup par coup, éclatée, liée à l'investissement particulier d'une personne de l'établissement.

Ces rapports permettent d'esquisser un état des lieux dans les ÉSPÉ. L'exercice est difficile, tant les situations sont différentes d'une ÉSPÉ à une autre.

QUELLE FORMATION DES ENSEIGNANT.E.S À L'ÉGALITÉ FEMMES-HOMMES

DANS LES ÉSPÉ SELON LE RAPPORT DU HCE ?

Le HCE propose un baromètre de la formation à l'égalité pour 2014-2015.

Quelques indicateurs marquants :

- la moitié des ÉSPÉ qui ont répondu (12 sur 24) considère avoir formé la totalité de ses étudiant.e.s ;
- une sur trois déclare, en dépit de l'obligation légale, ne pas former la totalité de ses étudiant.e.s : la part des étudiant.e.s formé.e.s varie alors entre 10 % et 68 %, soit moins de la moitié en moyenne (44 %) ;
- une sur deux propose un module dédié à la question de l'égalité filles-garçons ;
- seul un tiers combine modules dédiés et intégrés ;
- le volume horaire annoncé pour la formation est très variable d'une ÉSPÉ à l'autre : entre 2 heures et 57 heures annuelles.

Il faut noter que ces chiffres relèvent d'éléments purement déclaratifs et que seulement la moitié des ÉSPÉ a jugé utile de répondre au questionnaire, sans doute celles qui tentaient effectivement de mettre en place des modules en ce sens, ce qui relativise encore les résultats obtenus.

Le HCE pointe le paradoxe entre l'obligation légale de formation et la grande disparité des situations

entre les ÉSPÉ. Ces formations dépendent beaucoup d'initiatives locales basées sur la volonté des acteurs et la présence ou non de formatrices et formateurs qualifié.e.s. Dans la formation continue, l'égalité reste également un objet de formation marginal. Le manque de prise de conscience de la persistance des inégalités de genre et de la contribution de l'école à ces inégalités, à la fois chez les étudiant.e.s et chez leurs enseignant.e.s, est un des obstacles au développement de ces formations. Par ailleurs, l'égalité filles-garçons se trouve noyée dans la multiplicité des thèmes à traiter prioritairement (comme la laïcité) et souffre comme d'autres du manque de

L'EXEMPLE DE TOULOUSE

À Toulouse, la formation à l'égalité est généralisée sur tous les sites départementaux en 1^{er} degré et, pour tout le 2nd degré, avec 3 heures de formation pour les deux années de master. Ces trois heures permettent tout juste de sensibiliser et de détruire l'idée de « l'égalité déjà là ». En dehors de ces heures à destination de tous les étudiant.e.s, une option interdegré « lutte contre les discriminations » de 24 heures est proposée dans le cadre du PFP2.

En réalité, les injonctions ministérielles sont vagues, chaque ÉSPÉ fait ses choix.

À Toulouse, comme ailleurs, le « disciplinaire » est souvent opposé au « transversal », ce dernier pouvant être perçu, notamment en M1, comme « moins important » pour préparer le concours, qui reste l'objectif premier des étudiant.e.s. De ce fait, les formations non directement disciplinaires passent à la trappe.

Des pistes pour améliorer la formation

Les rapports et états des lieux ne rendent pas compte précisément de ce qui se fait ou pas dans les ÉSPÉ, à cause du mode de recueil des données (souvent déclaratif ou sur la base des maquettes). Certaines formations sont portées par les composantes hors ÉSPÉ et ne sont pas recensées. Certains items de maquette renvoyant à la question de l'égalité ne donnent aucune garantie d'une formation effective sur la question des inégalités de sexe. Néanmoins, les tentatives de mesure de l'existant ne sont pas sans intérêt car elles pointent les lacunes et les obstacles au développement des formations à l'égalité.

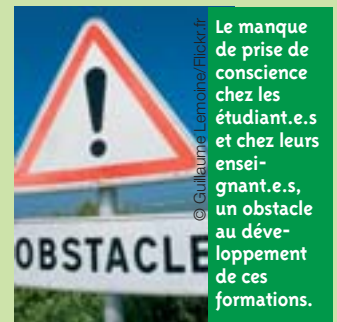
Le rapport du HCE esquisse néanmoins des pistes pour améliorer la formation. Son titre est tout un programme : « Faire des personnels enseignants et d'éducation les moteurs de l'apprentissage et de l'expérience de l'égalité ».

Les propositions issues de la recherche pour travailler l'égalité en classe méritent également d'être travaillées en formation : rétablir l'égalité dans les interactions dans la classe, mettre en évidence les stéréotypes sexistes, être vigilant.e face aux interactions entre élèves pour limiter les effets de domination.

Le rapport du HCE recommande à la fois de faire apparaître dans les maquettes un intitulé spécifique sur l'égalité, mais préconise en même temps de la travailler dans tous les enseignements, ce qui peut paraître contradictoire. Le rôle des jurys de concours est également pointé, ainsi que celui des contenus et programmes des concours.

Les insuffisances dans la formation à l'égalité filles-garçons pointées par ces états des lieux ne peuvent étonner celles et ceux qui connaissent la situation actuelle des ÉSPÉ. Elles s'expliquent largement par l'insuffisance des recrutements, le manque de formation des formateurs et la multiplication des commandes du ministère (une louche de laïcité, une cuillerée de développement durable, une pincée d'égalité...). Mais elles sont également dues à une difficile prise de conscience, chez les acteurs de la formation, de la subsistance d'inégalités de genre, notamment à l'école, et du rôle décisif des enseignant.e.s et personnels d'éducation pour les limiter.

La prise en compte de ces textes, incitatifs et non prescriptifs, a longtemps été au coup par coup, éclatée, liée à l'investissement particulier d'une personne de l'établissement.



Le manque de prise de conscience chez les étudiant.e.s et chez leurs enseignant.e.s, un obstacle au développement de ces formations.

formateur/trice.s qualifié.s, maîtrisant les apports de la recherche sur ces questions.

(1) www.education.gouv.fr/cid73201/l-egalite-entre-filles-garcons-dans-les-ecoles-les-etablissements.html.

(2) www.haut-conseil-egalite.gouv.fr/stereotypes-et-roles-sociaux/travaux-du-hcefh/article/rapport-formation-a-l-egalite.

(3) www.argef.org.

ÉSPÉ de Créteil : une équipe pluridisciplinaire de formateurs et de formatrices compétente... mais trop peu exploitée !

→ par Fanny Gallot et Gaël Pasquier

L'une des plus importantes de France, l'ÉSPÉ de Créteil accueille en 2016-2017 environ 5 000 étudiant.e.s dont environ 3 000 se destinent à devenir professeur.e.s des écoles. Elle propose un module consacré aux questions d'égalité des sexes et aux discriminations genrées ainsi qu'un enseignement d'initiation à la recherche en éducation sur les questions de genre.

Dans le cadre de leur formation initiale et de façon optionnelle, les étudiant.e.s peuvent choisir en M1 de consacrer 18 heures dans le cadre du « tronc commun » aux questions d'égalité des sexes et aux discriminations genrées, c'est-à-dire sexistes, homophobes ou transphobes, en milieu scolaire. Ce module est également proposé pour le 2nd degré. Un enseignement d'initiation à la recherche en éducation consacré aux questions de genre est également proposé aux futur.e.s professeur.e.s des écoles : il touche cette année 65 étudiant.e.s de master 1 et master 2 pour 60 heures par année (45 heures en M1 à partir de la rentrée prochaine).

Ces différents modules optionnels ne forment qu'environ 10 % des effectifs de l'ÉSPÉ. Toutefois, pour les futur.e.s professeur.e.s des écoles, les thématiques du genre et de la gestion de la mixité scolaire figurent parmi une dizaine d'autres dans le cadre d'un enseignement obligatoire intitulé « contexte d'exercice du métier », sans qu'il soit possible de connaître le temps réel qui leur est effectivement consacré.

Une telle situation n'existe que grâce à l'investissement d'une équipe pluridisciplinaire de formatrices et formateurs en sciences de l'éducation, sociologie, histoire-géographie, mathématiques, sciences du langage, philosophie, éducation physique et sportive, et grâce à un partenariat actif avec le rectorat de Créteil qui sollicite régulièrement des collègues dans le



cadre de la formation continue des enseignant.e.s, par exemple. Cette équipe a engagé une réflexion sur la formation des enseignant.e.s aux questions de genre en éducation qui a donné lieu à plusieurs journées d'étude en partenariat avec l'Association de recherche sur le genre en éducation et formation (Argef). Pour autant, malgré des avancées réelles, les temps de formation proposés par l'ÉSPÉ de Créteil restent insuffisants puisqu'ils sont dans leur grande majorité optionnels et ne touchent souvent que marginalement les futur.e.s professeur.e.s du secondaire.

DEUX ENJEUX PARTICULIERS POUR L'ÉQUIPE PLURIDISCIPLINAIRE À CRÉTEIL

Le premier enjeu porte sur l'appropriation des connaissances produites par les recherches sur le genre en éducation par les futur.e.s professeur.e.s des écoles pour construire leur professionnalité. Les récits de formation existants décrivent en effet bien souvent des mécanismes de résistance de la part des enseignant.e.s vis-à-vis de ces questions, notamment dans la prise de conscience que la (re)production des inégalités entre les sexes à l'école puisse s'opérer à leur insu alors qu'elles et ils sont sincèrement persuadé.e.s de traiter leurs élèves de manière égalitaire. Afin que les textes étudiés en formation ne restent pas uniquement des savoirs produits sur l'école et les

disciplines scolaires qui y sont enseignées à partir d'une position de recherche extérieure, le travail réalisé avec les M1 en initiation à la recherche s'articule par exemple autour d'un va-et-vient entre des articles scientifiques et une confrontation au terrain. Il s'agit pour les étudiant.e.s de reproduire elles-mêmes et eux-mêmes certains éléments des protocoles de recherche étudiés dans des articles, afin de mettre ces savoirs à l'épreuve de leur (futur) contexte d'enseignement et d'en construire par elles-mêmes et eux-mêmes la pertinence.

Le second enjeu concerne le développement d'une approche intersectionnelle dans le cadre de ces formations. L'objectif est de permettre aux étudiant.e.s de construire une représentation du genre, non comme un système inégalitaire qui fonctionnerait de manière isolée et autonome, mais à partir de la première approche théorique et empirique qu'elles/ils ont pu rencontrer, d'envisager comment, au sein du monde scolaire, ce système s'articule avec d'autres rapports de pouvoir et de domination, liés à la classe sociale ou aux processus d'ethnisation et de racisation, entre autres. C'est pourquoi une grande partie du collectif des formateur/trice.s sur le genre de l'ÉSPÉ de Créteil ont été à l'initiative des journées d'étude « Penser l'intersectionnalité dans les recherches en éducation : enquêtes, terrains, théories » qui se sont tenues les 18 et 19 mai à Bonneuil-sur-Marne (94).

Malgré des avancées réelles, les temps de formation restent insuffisants, puisque optionnels dans leur grande majorité.



Égalité et enseignement de la discipline : le cas de l'EPS

→ par Claire Pontais, *ÉSPÉ de Caen Basse-Normandie*

Les formations à l'égalité, quand elles existent, sont la plupart du temps traitées dans le « tronc commun ». Mais pour avoir un impact réel sur les pratiques, il est aussi indispensable d'intégrer les questions de genre aux questions disciplinaires pour mieux lutter contre les stéréotypes sexués. Exemple en EPS.

En EPS, les questions d'égalité se sont d'abord posées en termes de mixité, dès les années 1970. À cette époque, filles et garçons étaient séparés, étudiaient des activités différentes (sports de combat pour les garçons, danse pour les filles par exemple). Dans les années 1990, le constat d'un différentiel de 2 points d'écart au bac entre filles et garçons fait prendre conscience que la mixité ne garantit pas l'égalité. Quelles solutions alors ? Faut-il faire de savantes péréquations pour relever les notes des filles ? Diminuer la programmation des sports collectifs au prétexte que les filles n'aimeraient pas la compétition ? Programmer à la place des « activités d'entretien » ? Ces choix, prônés par l'institution, font l'objet de controverses professionnelles. La formation doit permettre aux étudiant.e.s et stagiaires d'y accéder. Derrière ces questions, il y a évidemment des conceptions différentes de l'égalité : complémentarité des sexes ou égalité des sexes ? Conceptions différentes du sport également : les activités sportives ont-elles un sexe ? Existe-il un sport « féminin »⁽¹⁾ ? Certes le sport a été inventé par les hommes, mais n'est-il pas un formidable moyen d'émancipation pour les femmes ? Si oui, à quelles conditions ? Conceptions différentes, enfin, de l'apprentissage (sont-elles/ils toutes et tous capables d'apprendre les mêmes contenus ?) et de l'École : quel est son rôle dans la réduction des inégalités, dans la lutte contre les stéréotypes ?

Ces questions sont abordées en STAPS puis en ÉSPÉ, notamment parce que les programmes du CAPEPS les imposent. Ce pilotage



Les affiches des fêtes du STAPS de Lyon.

Il est important que les questions de genre n'apparaissent pas comme un problème supplémentaire, mais bien comme une question fondamentale.

par les concours est déterminant pour développer les recherches et formations sur le genre dans cette filière qui compte de moins en moins de femmes (25 % en licence 1), tout comme l'est la durée du cursus (cinq ans de la licence jusqu'à l'entrée dans le métier) pour faire évoluer les représentations des étudiant.e.s. Encore faut-il en réunir les conditions.

L'apport de connaissances scientifiques permet d'interroger les pratiques sportives. Par exemple, étudier la problématique des tests de féminité⁽²⁾, que l'on impose depuis longtemps aux sportives « hors normes », permet de comprendre que définir le sexe d'une personne n'a rien d'évident. Les approches historiques montrent que les pratiques sportives sont datées et dépendantes du contexte culturel et social. Et les approches sociologiques de constater que les différences sociales pèsent bien plus que les différences de sexe (filles et garçons des milieux favorisés ont aujourd'hui la même quantité de pratiques), qu'aujourd'hui en France, il y a plus de filles inscrites dans un club de foot que dans une école de danse, que si une mère est sportive, sa fille a toutes les chances de l'être, etc.

Les enseignements didactiques doivent également intégrer les questions de genre. Il est en effet important qu'elles n'apparaissent pas comme un problème supplémentaire, mais bien comme une question fondamentale dès lors que l'on s'interroge sur les contenus à transmettre, sur la façon dont les élèves, filles et garçons — ensemble —, se les approprient, ainsi que sur sa propre posture d'enseignant.e qui, inconsciemment, n'est pas à l'abri de véhiculer des idées reçues.

En EPS, les apports historiques et anthropologiques sont d'une aide précieuse. En effet, spontanément, ce qui est le plus visible dans les exploits sportifs, c'est ce qui est connoté masculin (la force, la vitesse...). L'enjeu est d'apprendre à identifier ce qui fait l'intérêt des APSA (activités physiques, sportives et artistiques) dans toutes leurs dimensions (prise de risque/maîtrise du risque en gymnastique, contact/évitement en rugby, lecture de voie/vitesse en escalade, fluide/break en danse, etc.) pour que filles et garçons accèdent à une culture commune (mêmes savoirs, mêmes exigences, mêmes émotions, qu'ils soient connotés masculin ou féminin). Il s'agit d'une approche didactique enrichie parce qu'interrogée avec les lunettes de l'égalité.

BESOIN DE FORMATION DE FORMATEURS ET D'HEURES DE FORMATION

Le croisement des divers apports — en formation « tronc commun » et en formation disciplinaire/professionnelle — plaide pour une augmentation des horaires et des équipes plurielles, avec la nécessité d'éviter certains écueils. Éviter que la formation à l'égalité soit l'apanage d'une seule spécialiste, parce que cela renforce l'idée qu'elle est un supplément d'âme et non pas au cœur des problématiques d'éducation et d'émancipation. Cela suppose des formations pour les formateur/trice.s et une augmentation des horaires. Éviter les approches moralisatrices : ce sujet touche à l'identité des personnes, et peut faire l'objet de crispations. Il faut pouvoir accéder aux concepts (genre, égalité, parité, essentialisme, différentialisme, etc.) et aux controverses scientifiques et professionnelles sur le sujet. Accrocher les étudiant.e.s en partant de leurs problèmes : à titre d'exemple, l'interpellation des étudiantes du STAPS de Lyon en mars dernier sur les affiches sexistes des célèbres fêtes du STAPS, dans le cadre d'une journée organisée par les responsables du master Égal'APS.

(1) « Existe-t-il un "sport féminin" ? Perspectives d'innovations contre le sexisme sportif ordinaire », Cécile Ottogalli-Mazzacavallo, www.epsetsociete.fr/Existe-t-il-un-sport-feminin, consulté le 22/5/2017.

(2) « Le test de féminité dans les compétitions », Anaïs Bohuon, *Contre Pied*, HS n° 7, « Égalité ! », septembre 2013.

Égalité et enseignement de la discipline : le cas du français

→ par Catherine Huchet, *ÉSPÉ de Nantes*

L'auteure de cet article est formatrice à l'ÉSPÉ de Nantes et intervient en didactique de la littérature du français auprès des futur.e.s enseignant.e.s du 1^{er} et du 2nd degré. Elle propose ici quelques pistes pour travailler l'égalité femmes-hommes avec les étudiant.e.s dans sa discipline.

La sensibilisation aux inégalités femmes-hommes préoccupe depuis longtemps des chercheuses en littérature ainsi qu'en didactique de la littérature de jeunesse. Les œuvres de littérature de jeunesse sont traversées, on le sait, par la survivance des stéréotypes de genre, comme le montre l'étude passionnante menée par Nelly Chabrol Gagne dans *Filles d'albums. Les représentations du féminin dans l'album*⁽¹⁾. On peut faire référence également à Talents hauts, maison d'édition indépendante créée en 2005, qui publie des livres pour la jeunesse percutants, bousculant avec humour les idées reçues en lien avec les stéréotypes de genre comme en attestent les titres savoureux : *Dînette dans le tractopelle*, *La Révolte des cocottes* ou *J'aime pas être belle*. Concernant le 2nd degré, on pourra faire référence à l'ouvrage de Christine Planté, *La Petite Sœur de Balzac. Essai sur la femme auteur*⁽²⁾, paru en 1989, et réédité en 2015 avec une postface inédite de son auteure. Christine Planté y explique pourquoi si peu de noms de femmes apparaissent dans l'histoire littéraire. Au XIX^e siècle, si de rares femmes peuvent écrire et publier, à l'instar de Laure Surville, sœur cadette de Balzac, elles se heurtent au poids des préjugés, des conventions sociales et littéraires. La chercheuse questionne donc avec pertinence la façon dont les femmes auteures ont disparu de la mémoire culturelle, ou y ont été réduites à des seconds rôles et des caricatures.

Les références existent donc mais ne sont pas pléthore. D'ailleurs, une fois ces ressources présentées en formation, avons-nous la certitude que les enseignant.e.s stagiaires vont s'en emparer ? Adopter une posture militante quand on entre dans le métier en choisissant des albums qui dérangent (les parents) ne va pas forcément de soi. Où en sont les étudiant.e.s de leur réflexion sur ces questions ? Comment les aider à y réfléchir sans imposer ou donner des leçons ? N'a-t-il pas fallu attendre la session 2018 pour que le programme de français pour la 1^{re} L propose enfin une œuvre écrite par une femme, Madame de Lafayette ? Quand les étudiant.e.s s'intéressent à ces questions dans leur mémoire de master, ils appartiennent plutôt au 1^{er} degré et envisagent les inégalités entre les femmes et les hommes plus d'un point de vue sociologique que du point de vue de la didactique de la littérature et des processus de patrimonialisation.

Il existe en didactique du français un autre domaine dans lequel il semble tout aussi nécessaire de sensibiliser les futur.e.s enseignant.e.s, à savoir l'orthographe inclusive qui désigne l'ensemble des attentions graphiques et syntaxiques qui permettent d'assurer une égalité de représentation des deux sexes. Un nouveau signe de ponctuation est notamment proposé, le point milieu, permettant notamment dans les courriels de s'adresser à toutes et tous. Cette réflexion ne va pas non plus de soi en formation. En effet, lors de la préparation au concours du professorat des écoles, lorsque je propose aux étudiant.e.s de féminiser le nom « auteur » en « auteure » à l'occasion de l'analyse de textes demandée, certain.e.s craignent d'être sanctionné.e.s. D'autres y voient un combat féministe d'arrière-garde. Autre point de vigilance sur lequel attirer l'attention des stagiaires : les phrases supports proposées dans les exercices de grammaire. Il n'est pas rare de trouver encore des exemples, renforcés par des illustrations éloquentes dans les grammaires, ou proposés par les stagiaires eux-mêmes, relayant des clichés toujours aussi vivaces. Lors d'un cours de grammaire dispensé à de futur.e.s enseignant.e.s préparant le CAPLP lettres-histoire/lettres-anglais (cours consacré à la négation), certain.e.s m'ont fait remarquer à juste titre que l'exemple proposé par un ouvrage concernant la négation exceptive (« Stéphanie ne lit que des romans ») relayait encore et toujours les sirènes du bovarysme... Nous avons alors décidé, les étudiant.e.s et moi-même, de travailler toute l'année à partir d'exemples (dé)jouant les stéréotypes de genre.

Inviter les étudiant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s à exercer leur vigilance sur les stéréotypes de genre que le langage et leur manière de s'exprimer peuvent véhiculer à leur insu.

Bref, tout comme il est demandé aux élèves d'exercer leur vigilance orthographique lorsqu'ils écrivent, il semble intéressant en formation initiale d'inviter les étudiant.e.s et futur.e.s enseignant.e.s à exercer leur vigilance sur les stéréotypes de genre que le langage et leur manière de s'exprimer peuvent véhiculer à leur insu. Il me semble que cette vigilance peut être vivifiée à tout moment de la formation tout en évitant les grands discours. Par exemple, j'invite les stagiaires à s'interroger sur la dénomination de « carnet de lecteur » qui laisse de côté les lectrices. Le fait de remplacer cette dénomination par celle de « carnet de lecture » constitue déjà chez certain.e.s un premier engagement symbolique. Lors de la soutenance de son mémoire consacré à l'enseignement de la compréhension des textes littéraires via le recours à l'image, j'ai interrogé récemment une stagiaire sur la séquence qu'elle a menée sur l'épisode de *La Genèse* consacré à la chute d'Adam et Ève. J'ai demandé s'il était possible de mener une telle séquence en 6^e sans s'interroger avec les élèves sur la tradition littéraire et picturale qui a attribué à Ève la responsabilité de la chute du paradis. La stagiaire n'avait visiblement pas pensé à cet aspect. La discussion menée lors de cette soutenance marquera peut-être pour cette professeure débutante le début d'une réflexion personnelle plus accrue sur l'importance de la prévention contre les stéréotypes.

- (1) Éditions L'atelier du poisson soluble, 2011.
(2) Presses universitaires de Lyon, 2015, 1^{re} éd. 1989.



Lutter contre les stéréotypes dans l'enseignement du français.

Compétences, concours, cadrage : trois « C » au cœur de controverses.

Pourquoi y adhérer ? Pourquoi s'en inquiéter ?

→ par Marie-France Le Marec et le collectif FDE restreint

Depuis quelque temps déjà, les défenseurs d'une formation des enseignant.e.s (FDE) de qualité et à la hauteur des besoins sont engagés dans des réflexions multiples au cours desquelles surgissent toujours, de manière récurrente et insistante, des thématiques dont l'évidence apparente cache une complexité problématique. Il en est ainsi de la question des « compétences », du « concours », ou encore du « cadrage » de la FDE. Faisons un point en cette veille de congrès national d'orientation du SNESUP-FSU.

COMPÉTENCES

Qui pourrait s'opposer à l'objectif de développement des compétences des étudiant.e.s et des enseignant.e.s, comme de tout.e futur.e ou déjà professionnel.le ? La notion de compétences élargissant la maîtrise recherchée par les acteur/trice.s, dépassant les seules connaissances (de haut niveau, indispensables pour être compétent.e) en s'attachant à la capacité à les mobiliser effectivement en situation, apporte une contribution précieuse dans la réflexion sur les dispositifs de formation et leur pertinence. Ainsi la question d'une alternance formatrice trouve du sens dans l'objectif de mettre à l'épreuve des situations réelles les apports théoriques, les connaissances acquises... Les stages de formation, qu'ils soient d'observation, de pratique accompagnée ou en responsabilité, en fonction d'une progressivité permettant précisément de construire les compé-

tences, doivent offrir ce lieu d'expérimentation et d'élaboration d'une expérience professionnalisante. Le terrain de stage ne se suffit pas à lui-même, tout comme des apports théoriques ne peuvent suffire pour exercer sereinement et correctement le métier. Seule une démarche réflexive, outillée par des « savoir-analyser », encadrée par des professionnels experts, permettra la construction de toutes les dimensions des savoirs professionnels (connaissances, savoir-faire, savoir-être/apitudes, capacités à, attitudes, valeurs, etc.) et toutes autres déclinaisons qui se font jour dans les référentiels de

La notion de compétences apporte une contribution précieuse dans la réflexion sur les dispositifs de formation et leur pertinence.

compétences. Plus on s'approche des métiers de l'humain (enseignement, éducation, soin), plus ces référentiels dits « de compétences » sont formulés en des termes très généraux, idéaux, fixant des objectifs avec un horizon d'atteinte vague (au-delà de la formation initiale selon les textes institutionnels eux-mêmes), mais ils donnent à voir une éthique et des pratiques attendues dans le métier. Pour autant, la mise en avant des compétences peut occulter des changements de paradigme qui ne disent pas leur nom. Lorsque les référentiels oublient, font l'impasse, ou minorent dans leur « listage » les connaissances requises, souvent globalisées sous les termes « compétences spécifiques » ou « compétences disciplinaires » dont les attendus en matière d'identification (disciplinaires, didactiques, épistémologiques...) et d'approfondissement restent non dits, au bénéfice de compétences « transversales » ou « généralistes », elles-mêmes purement déclaratives (« je sais me situer dans la structure qui m'accueille... »). Les plans de formation induits peuvent alors faire le pari de l'apprentissage des seules connaissances immédiatement opérationnelles pour le terrain (réduction des maquettes) et faire le pari du développement professionnel *in situ*. C'est plus



© Denis Gaumé, Concours

rapide, moins coûteux (voir les M1 en alternance). Mais est-ce une véritable formation, respectueuse du professionnel en devenir, lui donnant les armes de la connaissance, de la recherche, de la réflexion collective hors d'un contexte précis qu'il ne retrouvera pas à l'identique par la suite ? Une approche par compétences pour une formation professionnelle nécessite la prise en compte de la totalité des besoins du formé (exigence d'une solide formation universitaire, et de la qualité des terrains et de l'accompagnement des premiers temps d'exercice professionnel). Aux référentiels d'objectifs, hélas transformés en référentiels d'évaluation en dépit des engagements pris à ce sujet par le ministère, il faudrait ajouter de véritables référentiels de formation (les contenus, les situations professionnelles formatrices, les conditions de mise en œuvre, que seules les équipes de formation peuvent préciser...). Aujourd'hui, les compétences induisent du flou et, en leur nom, des mesures austéritaires qui mettent à mal la FDE comme les autres formations universitaires et/ou professionnelles.

CONCOURS

Qui pourrait s'opposer aujourd'hui au concours comme mode de recrutement des enseignants et autres fonctionnaires ? Le concours, par l'égalité d'accès qu'il suppose aux emplois publics, est évidemment un principe de base. Avec différentes règles déontologiques s'imposant pour assurer autant qu'il est possible des épreuves respectant la non-discrimination et l'égalité de traitement (anonymat, constitution des jurys, types d'épreuves et pondération...), le concours vise à classer des candidats répondant aux exigences du métier ou à exclure ceux ou celles qui n'ont pas les compétences requises. Les autres modes de recrutement possibles : offres d'emploi ou candidatures spontanées auprès de décideurs locaux (rectorat, établissements, écoles) laissent ouvertes toutes les possibilités de recrutement de profils ciblés (un « entre-soi ») et d'exclusion d'autres profils (moins « conformes » ou « défavorablement identifiés » au regard de l'intégration des contraintes attendues), et n'assurent pas une égalité territoriale dans la possibilité de recruter des personnels également compétents.

Toutefois les concours, tels qu'ils sont mis en œuvre, ne sont pas exempts de critiques. Les concours de recrutement dans la FDE jouent à la fois le rôle de pilotage de la formation, ce qui est très discutable, en imposant des contenus (au détriment d'autres) et des formes d'épreuves qui ne font pas consensus, et le rôle de sélection entre les candidats, ce qui est bien leur fonction première. Dans ce flou des rôles assignés aux concours, des débats ont eu lieu sur la nécessité de les « professionnaliser ». Cet objectif du ministère s'est traduit par de nouvelles épreuves visant à vérifier toujours des connaissances mais aussi des compétences « professionnelles ». Ce concours, actuellement placé, pour des raisons budgétaires, au milieu du master « métiers de l'ensei-



Le concours, un principe de base.

gnement, de l'éducation et de la formation » (MEEF), oblige les étudiant.e.s à un bachotage ciblé « épreuves concours » pendant un an, avec un ersatz de professionnalisation. Puis les lauréat.e.s sont contraint.e.s à une activité orientée principalement vers le fait de sortir la tête hors de l'eau pendant leur année de mi-temps en pleine responsabilité en deuxième année de master, cela pour obtenir leur titularisation. Autant dire que les conditions pour se former dans le cadre d'un véritable master, avec une exigence universitaire, sur quatre semestres, avec des stages d'expérimentation et de professionnalisation avant le recrutement, sont loin d'être réunies. L'obtention du master MEEF pourrait garantir les compétences construites. Un concours, dont les formes plus légères restent à inventer (mais qui existent déjà pour les recrutements de l'enseignement supérieur), pourrait permettre le classement et le recrutement des fonctionnaires stagiaires parmi les titulaires d'un master MEEF. Autre voie : le concours est organisé avant le master, mais sur quels critères ? La formation de master qui suivrait bénéficierait-elle d'une véritable liberté universitaire dans sa conception ou serait-elle encore plus « cadrée » puisqu'il s'agirait de la formation de fonctionnaires stagiaires par leur employeur ? Le

Le concours vise à classer des candidats répondant aux exigences du métier ou à exclure ceux ou celles qui n'ont pas les compétences requises.

problème sous-jacent, que nous ne pouvons ignorer, est celui du coût d'études longues pour tout.e étudiant.e se destinant à une profession nécessitant un parcours à bac+5. Quelle réponse commune possible pour assurer l'égalité d'accès aux études, la démocratisation des recrutements ? Les prérecrutements parfois évoqués posent les mêmes questions qu'un concours avancé à bac+3 (celui d'une sélection de fait, avant même d'être formé, sur des critères extérieurs au contenu du métier). La revendication d'une allocation d'études permettant à chacun.e de vivre et de se consacrer seulement à ses études pendant les semestres universitaires n'est-elle pas le mot d'ordre le plus égalitaire ?

CADRAGE

Qui pourrait s'opposer à l'idée d'un cadrage national de l'État employeur qui assure la pérennité et l'égalité des usagers devant le service public ? C'est bien le rôle de l'État que de prévoir et d'organiser la continuité du service public (dont celui de l'enseignement) en définissant les postes nécessaires à mettre aux concours de recrutement. C'est bien de sa responsabilité que de penser les dispositifs de recrutement, d'anticiper les difficultés, de faire évoluer les formes de concours. C'est aussi sa mission de fixer les compétences

attendues, en tant que futur employeur potentiel, au terme de la formation. L'État formateur a une mission forte de cadrage de l'enseignement primaire et secondaire (contenus précis, horaires définis, préconisations diverses) qui vise l'égalité de traitement des élèves sur tout le territoire même s'il développe actuellement des marges de souplesse et une autonomie des établissements (très formelle au demeurant) pour permettre une « adaptation » au public accueilli. Dans l'enseignement supérieur, qui est très diversifié (filières nombreuses), qui accueille des adultes (et non des enfants ou adolescents) et qui est dispensé par des expert.e.s recruté.e.s par leurs pairs en raison de leurs compétences et expertise, l'État ne peut se substituer à elles et eux pour définir des contenus de formation. Lorsque l'État est le futur employeur (enseignement, justice, santé...), les référentiels de compétences attendues sont un outil

Composantes universitaires, les ESPÉ doivent pouvoir décider de leurs dispositifs de formation, dans les mêmes conditions de liberté universitaire que les autres composantes.

pour aider à construire des dispositifs de formation adéquats par les équipes universitaires. Mais entre objectif affiché et politique conduite, il y a souvent des zones d'ombre. Si, dans le primaire et le secondaire, les prescriptions semblent vouloir redonner du poids aux décideurs locaux (entendre les équipes de direction), cela peut être pour renoncer à l'objectif de la même réussite pour tous/tes les élèves, cela peut entériner à terme des écoles à plusieurs vitesses... Si, dans l'enseignement supérieur, on vise l'autonomie la plus grande des universités en termes budgétaire, c'est pour les contraindre à décider elles-mêmes des filières qui seront sacrifiées, des enseignements qui ne seront plus assurés, des regroupements qui seront imposés, etc. Faut-il demander plus de cadrage dans la FDE ? Composantes universitaires, les ESPÉ doivent pouvoir décider de leurs dispositifs de formation, dans les mêmes conditions de liberté universitaire que les autres composantes, sous la seule contrainte de mettre à disposition les connaissances et de faire construire les compétences nécessaires au métier auquel se préparent les étudiant.e.s. Il semble contre-nature de penser un cadrage fort, du type de celui du secondaire (intitulés, horaires, etc.) pour une formation universitaire et professionnelle. Le cadrage actuel est déjà très contraignant en termes de blocs de formation et de volume, même si derrière un intitulé, un

volume d'ECTS, une évaluation précisée, se cache tout à fait logiquement une grande diversité de contenus précis, lesquels dépendent des champs d'expertise des enseignants impliqués. Au-delà des objectifs de formation, il appartient aux enseignants de concevoir leurs dispositifs. En revanche, le cadrage impératif est celui des postes offerts aux concours, qui conditionnent les investissements des étudiant.e.s dans leur choix de master et sécurisent leur parcours, et celui des moyens donnés aux universités pour offrir une FDE de qualité et répondant aux besoins du service public.

Le collectif FDE a souvent réfléchi à ces problématiques de compétences, de concours, de cadrage, etc. qui préoccupent nos collègues, aux revendications à mettre en avant, les dossiers de *Former des maîtres* et *La Lettre FDE* développent souvent les enjeux de ces questions, sans les épuiser pour autant. Chacun.e peut y contribuer ! ●

L'État a une mission de cadrage en matière de moyens donnés aux établissements pour offrir une FDE de qualité (ici, le jardin Carré du MESR).



© LPL/Wikimedia Commons

Le sujet et la subjectivité en éducation

→ par Vincent Charbonnier

Bien que contestées, les notions de sujet et de subjectivité connaissent aujourd'hui un regain d'intérêt théorique dans le champ des sciences humaines, et tout particulièrement dans celui de la formation. Le dernier numéro de *Recherche & formation* s'inscrit dans ce mouvement en proposant un dossier sur le thème de « La subjectivité comme ressource en éducation et en formation ».

Après qu'elles furent apparemment congédiées par la vague structuraliste des années 1960-1970, on constate aujourd'hui un regain d'intérêt théorique pour les notions de sujet et surtout de subjectivité, tout particulièrement dans le champ de la formation. C'est prégnant dans le discours officiel et dans les représentations sociales communes de ce que sont l'éducation et la formation, avec l'idée que ces dernières relèvent de la responsabilité du sujet, en tant précisément qu'il est une subjectivité agissante et pensante.

La dernière livraison de *Recherche & formation* (n° 80, 2015/3) s'inscrit dans ce mouvement de regain théorique avec un dossier sur le thème de « La subjectivité comme ressource en éducation et en formation » et qui se focalise sur l'approche psycho-phénoménologique, du point de vue du vécu du sujet. Plus précisément, il s'agit de souligner la dimension de la subjectivité, comme un vécu subjectif dans une situation passée, singulière et spécifiée qui mobilise une méthode de verbalisation particulière, « *l'entretien d'explicitation* » (P. Vermersch). Pour ses promoteurs, l'intérêt de ce dispositif est de prendre en compte la dimension subjective du vécu pour le rendre intelligible, avec une focalisation sur la description détaillée de l'action, selon un point de vue subjectif justement. Son enjeu est d'accéder à la subjectivité en acte, en tentant de rendre intelligible la logique personnelle d'action du sujet en situation. Il s'agit donc d'analyser la place croissante accordée au vécu subjectif et à son explicitation comme ressources pour la formation. Quelles implications pédagogiques et quelles perspectives pour les recherches portant sur l'éducation et la formation ? Et quel regard scientifique sur les actions de formation qui intègrent la prise en compte de la subjectivité des acteurs ?

Deux contributions s'attachent à la question de la subjectivité, comme composante incontournable des parcours singuliers dans le processus de professionnalisation des métiers de l'enseignement (B. Wentzel), et à sa prise en compte du point de vue des apprentissages en s'appuyant sur l'approche psycho-phénoménologique (A. Iannaccone, E. Cattaruzza). Une contribution se propose de réfléchir la question du vécu de l'expérience, des savoirs de sa description ainsi qu'à leurs obstacles épistémologiques et psychosociaux (V. Cesari Lusso, M. Snoeckx). Trois contri-



butions présentent et analysent des dispositifs de formation : l'un centré sur un travail réflexif d'exploration du vécu subjectif de (trans)formation de soi dans le cadre d'un master « Formation de formateurs à l'accompagnement professionnel » (N. Faingold), un deuxième proposé aux conseillers pédagogiques et inspecteurs de l'académie de Créteil, « *sensibilisés à la psycho-phénoménologie* », qui ont expérimenté l'entretien d'explicitation (E. Maître de Pembroke), et un troisième « en spirale » où études de cas individuelles en recherche et exploitation collective en formation se nourrissent l'une et l'autre, comme ressources pour élaborer l'expérience et favoriser la construction des compétences (A. Mouchet).

Le numéro se conclut par un entretien avec P. Vermersch sur le caractère heuristique de la prise en compte de la subjectivité et plus spécifiquement de l'explicitation du vécu en formation, précédé de la

toujours très utile rubrique « Autour des mots de la formation », précisément consacrée à la notion de subjectivité.

Cette approche psycho-phénoménologique n'est pas conçue de manière exclusive, comme l'indiquent les coordonnateurs du dossier dans leur introduction, citant notamment la théorie du cours d'action, la clinique de l'activité ou encore la didactique professionnelle. Demeure cependant une question, qui est celle de l'assujettissement, car le sujet n'est pas tel que par une simple autodécision. Le sujet et la subjectivité sont assujettis de multiples manières : comme sujet de la/en formation, avec l'ambiguïté rémanente de l'hybridité nécessaire des positions sociales (étudiant.e.s, professionnel.le.s), qui peut conduire certain.e.s à remettre en cause la formation. Comme sujet de droits et de devoirs également, sujet-citoyen ou mieux, politique au sens étymologique, dans la cité des institutions de formation ou d'exercice puisqu'il est souvent en position de responsabilité concrète d'une classe, c'est-à-dire aussi d'un groupe humain, lui-même en formation.

Or, le retour contemporain du et au sujet doit affronter aussi une anthropologie « libérale » ou plutôt libériste et individualiste qui considère la société moins comme une collectivité, une construction substantielle, que comme une collection d'intérêts aux convergences fluides et plastiques. Cela a des effets sur la dimension nécessairement collective de la formation qui ne l'est pas uniquement dans un souci de rationalité économique, libériste précisément. ●

TRAVAIL

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

ASSURANCE PROFESSIONNELLE
**POUR LES RISQUES LIÉS
À VOTRE ACTIVITÉ**

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

Appelez le 0 970 809 809 (numéro non surtaxé)
Connectez-vous sur www.gmf.fr ou depuis votre mobile sur m.gmf.fr

*Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement, la 1^{re} année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2017.
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.