



DOSSIER

Tour de France des IUFM deuxième partie

FOCUS

Les rythmes scolaires

FDM a demandé à J.-J. Hazan (FCPE), S. Sihr (SNUipp), F. Fouquet (SNEP) et C. Leconte (SNESUP) de s'exprimer sur le sujet. [Page 12](#)

Évaluation du travail des élèves et des étudiants

G. Lauton fait un compte rendu. [Page 12](#)

FORMER

Session 2011 : des nouvelles épreuves de recrutement

Premières analyses inquiétantes pour CRPE, CAPES/CAFEP mathématiques et histoire-géographie et l'EPS.

PRCE Documentaliste

E. Niguès analyse leurs conditions de travail qui sont particulièrement difficiles. [Page 8](#)

Formation des enseignants et recherche en éducation
Journée recherche du Collectif FDE *Automne 2011*

Concours de recrutement
Journée de travail SNEP/SNESUP *Automne 2011*

Congrès d'étude du SNESUP
Adoption des mandats sur la FDE *Mai 2012*

Bilan de la mastérisation



→ par Gisèle Jean, responsable du collectif FDE

La rentrée 2011 s'annonce sous le signe de nouveaux reculs sur la formation des enseignants et « d'innovations » visant à pallier au déficit en enseignants.

De nouveau les lauréats des concours du second degré seront mis en poste dès la rentrée, à temps complet, avec peu ou pas du tout de formation.

La dernière innovation est le master en « alternance », appellation qui vise à résoudre deux problèmes en même temps : l'insuffisance de personnels du fait de la RGPP et les problèmes financiers des étudiants en créant un vivier de précaires non revendicatifs.

L'impact direct de la réforme va aggraver la réduction du nombre de candidats aux concours. La place du concours ne sera pas modifiée en 2011 et les contenus de concours rarement discutés mais souvent discutables (voir articles).

La première année de la mise en place de la mastérisation de la formation se révèle globalement telle que nous l'avons analysée dans ses objectifs et ses conséquences.

Il ne s'agissait ni d'améliorer la formation, ni de revaloriser le profession enseignante, mais bien de passer à *un nouveau modèle de formation successive* : une formation plus longue, puis une entrée dans le métier directement avec un résidu (variable) de formation, le tout financé par les étudiants.

Cette réforme est profondément injuste socialement, mais elle conduit aussi à aggraver les conditions de travail.

Le problème central, en dehors de la question du nombre de postes au concours, est l'impossibilité de concilier une préparation au concours en même temps que la réalisation d'un master souvent chargé en évaluations (certains étudiants ont combiné entre mars et mai, les stages, la réalisation d'un rapport de stage conséquent et un mémoire de recherche tout en passant les épreuves du CERPE). Pour les étudiants salariés, dont le pourcentage augmente de façon régulière, la situation est devenue intenable

Faire un bilan de l'existant permet de mesurer *l'impact de la réforme sur la carte des formations*.

Toutes les académies proposent une ou des formations au professorat des écoles. Les universités importantes se trouvent parfois avec plusieurs formations en concurrence. D'une façon générale des problèmes se posent :

- L'accueil en M1 d'étudiants sans lien avec le

nombre de postes au concours conduit souvent à une sélection à la fin du M1 et à une impasse pour nombre d'étudiants les plus fragiles.

- Les conditions de travail et d'enseignement ont été modifiées de façon très importante pour les collègues.
- La survie des sites éloignés des centres universitaires est remise en cause notamment par les RCE, entraînant de situations difficiles pour les personnels.
- Les stages montés dans les académies ont été très divers selon les départements et dépendant faute de coordination nationale, des rapports de force locaux.

L'ouverture des masters dans le second degré dépend à la fois du nombre des postes aux concours, de la taille de l'université, des arbitrages dans les dotations qu'elle a. La perte de moyens fléchés conduira de nouveau à la rentrée, à la fermeture de préparations au concours à faible effectif. Si les petites disciplines ont été les premières atteintes, désormais par l'effet de concurrence, les premières ébauches d'une centralisation des lieux de préparation au concours tendent à se dessiner.

Les étudiants les plus démunis socialement pourront-ils aller préparer les concours dans des universités plus importantes sans que soit mis en place une véritable politique étudiante ?

Les fermetures de master MEF pour le second degré (PLP et PLC) fragilisent les services des collègues des IUFM dans les disciplines comme la philosophie, la sociologie et d'une façon générale les SHSE. Notre bilan fait apparaître une diversité des situations selon les lieux, les disciplines, le niveau d'enseignement premier ou second degré. Pour autant, il est évident que si les IUFM se sont maintenus encore une année, c'est au prix d'une résistance et d'un travail importants mais également d'une très grande souffrance à la fois de personnels, des étudiants, des stagiaires. Désormais l'État impose un modèle de formation successif sans moyens dévolus, laissant ensuite se développer dans chaque université, chaque académie des réponses construites localement.

Il nous faut imposer une autre formation dans un cadre national.

“
Urgence d'une autre formation des enseignants et abrogation de la loi LRU
”

SOMMAIRE

FORMER

Un statut hors cadre
Emmanuelle Niguès **Page 3**

Les nouvelles épreuves
de recrutement pour le
professorat des écoles :
un cheval de Troie au cœur
de la formation universitaire
Élisabeth Nonnon **Page 4**

CAPES/CAFEP
de Mathématiques
Geneviève Allain **Page 6**

CAPES/CAFEP
d'histoire et de géographie
Marie-Albane de Suremain **Page 6**

Alignement de tous les
concours : une aberration !
La preuve par l'EPS
Claire Pontais **Page 6**

DOSSIER

**LE TOUR DE FRANCE
DES IUFM (2^e partie)**
Pages 7-11

FOCUS

L'évaluation par contrat de
confiance
Gérard Lauton **Page 12**

L'aménagement des rythmes
scolaires reste à faire
Jean-Jacques Hazan **Page 12**

Temps de l'enfant : Penser
globalement pour agir
localement
Sébastien Sihra **Page 14**

« Cours le matin, sport
l'après-midi » vers une
déscolarisation de l'EPS et
des disciplines artistiques
Michel Fouquet **Page 14**

La saga des rythmes scolaires
Claire Leconte **Page 15**

PRCE DOCUMENTATION

Un statut hors cadre

→ par Emmanuelle Niguès, membre du secteur second degré

Les PRCE doc sont menacés de disparition. Par leurs enseignements transversaux, ils contribuent pourtant à la formation de l'esprit critique. La politique de recrutement doit être à la hauteur des besoins.

Les certifiés de documentation affectés dans l'enseignement supérieur sont 211 pour l'année universitaire 2010-2011 dont 111 en IUFM, contre 214 l'année précédente. Avec le non renouvellement d'un poste sur deux de fonctionnaires partant à la retraite et la transformation des postes de PRCE documentation en poste de personnels de bibliothèque (dans les IUFM et les SCD), cette formation va disparaître. L'enquête menée par le SNESUP en décembre 2009 (52 réponses) a permis de réunir des informations précises sur les affectations, les fonctions, les services et les carrières des PRCE documentation (voir tableau).

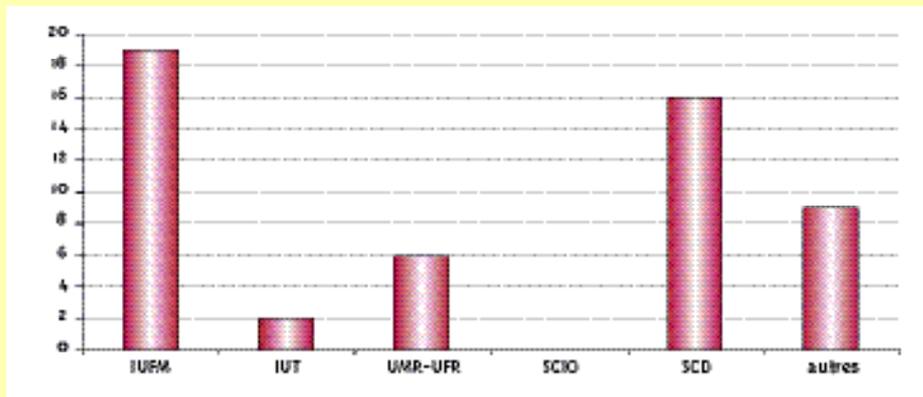
Les certifiés de documentation exerçant dans les CRD des IUFM ont une double tutelle (IUFM et SCD). L'IUFM continue de gérer la situation administrative des PRCE documentation affectés à l'IUFM, mais la direction du SCD intervient bien souvent dans la définition des services. Quand l'enseignant documentaliste participe à la formation initiale des enseignants, il a le plus souvent un complément de son service en ges-

tion documentaire du CRD. Nous conseillons aux collègues dans ce cas d'utiliser le Référentiel d'équivalence des activités adopté ou en cours d'adoption dans leurs universités afin de compléter leurs services d'enseignement en toute légalité.

Les bibliothèques universitaires sont des services communs dans lesquels travaillent des personnels BIATOS, personnels administratifs, effectuant 1 607 h/an, service imposé à certains enseignants, hors de tout cadre statutaire. Avec la tutelle de plus en plus lourde des SCD, de nombreux collègues de l'IUFM s'inquiètent de l'évolution de leur poste et de leur service. La situation est particulièrement difficile pour ceux exerçant uniquement des fonctions de gestion. Le SNESUP souhaite engager des discussions avec le SNASUB à ce sujet. Les métiers de la documentation et des bibliothèques sont complémentaires et nous nous devons d'avoir une réflexion globale sur leur évolution. Il nous paraît naturel de mettre en place des passerelles entre le corps des certifiés de documentation et celui des conservateurs et des bibliothécaires.

Les certifiés de documentation exerçant uniquement des fonctions d'enseignement sont affectés au sein des SCD, dans les UFR ou les IUT pour effectuer, en général, des enseignements de méthodologie documentaire. Leurs obligations de services relèvent du décret Lang de mars 1993 (volume horaire annuel statutaire de 384 heures d'enseignement). Ces enseignements transversaux en information/documenta-

AFFECTATIONS ET RÉPARTITION PAR TYPES D'ÉTABLISSEMENT



Autres : écoles d'ingénieurs et autres établissements d'enseignement supérieur

Données SNESUP. Enquête décembre 2009 (52 réponses pour 214 PRCE documentation en 2009-2010)

le snesup
SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

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

Directeur de publication : Guy Odent

Rédacteur en chef : Thierry Astruc

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

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

Photo de couverture : © MPD01605

► souvent en Li puis en master. Ils sont indispensables afin d'acquérir un esprit critique et une culture informationnelle.

Après avoir mis en place de véritables enseignements en recrutant des certifiés de documentation en 1997 au moment de la réforme Bayrou, les SCD font machine arrière en confiant cette mission à des personnels administratifs. **Enseigner est un métier qui s'apprend.** Et les collègues bibliothécaires ou conservateurs sont les premiers à le reconnaître. Nous proposons qu'une réflexion soit menée au sein de la FSU avec le SNASUB, le SNES, le SNETAP et le SNUIPP sur les enjeux de la maîtrise de l'information. Les enseignants documentalistes sont au centre des enjeux éducatifs

Le SNESUP s'associe avec le SNES et le SNETAP dans la lutte pour la défense de notre statut d'enseignant et la reconnaissance de nos compétences en tant que professionnels de l'information/documentation

liés au développement exponentiel de la société de l'information et à l'avènement du numérique. Notre expertise d'enseignant est un atout pour notre système éducatif. Le SNESUP s'associe avec le SNES et le SNETAP dans une lutte commune pour la défense de notre statut d'enseignant et la reconnaissance de nos compétences en tant que professionnels de l'information/documentation. Nous exigeons une politique de recrutement à la hauteur des besoins, la mise en place d'un curriculum en information/documentation de la maternelle à l'université. Nous demandons également la création d'une agrégation et d'une inspection en information documentation. ●

1. Chiffres ministère juin 2011

Les nouvelles épreuves de recrutement pour le professorat des écoles : un cheval de Troie au cœur de la formation universitaire ?

→ par Élisabeth Nonnon, IUFM Nord-Pas-de-Calais

Avec la réforme des concours de recrutement, E. Nonnon montre que c'est l'ensemble de la formation des enseignants qui est affaibli pour le concours CRPE (Professeur d'école). Mais ce n'est pas simplement la forme des épreuves qui a changé. Les contenus, inquiétant sur le plan idéologique risquent fort de mettre les formateurs devant un choix impossible.

Une tension majeure de l'actuelle formation d'enseignants est la difficulté de préparer en même temps un concours de recrutement, un master avec sa dimension universitaire et une préparation au métier (notamment à travers les stages et leur intégration au parcours de formation). Cette quasi-impossibilité, la surcharge qu'elle induit chez les étudiants, ont été dénoncées d'emblée et se sont vérifiées dès la première année de fonctionnement. Cette concurrence d'objectifs a lourdement pesé sur la confection des maquettes et on a vu dès cette année combien les visées de préparation au concours pouvaient inhiber d'autres objectifs, notamment l'ouverture aux démarches de recherche, amenant la formation à perdre sur tous les tableaux. Ces tensions sont aggravées par la nature des nouvelles épreuves du concours de recrutement et les contenus sur lesquels ils sélectionnent les futurs enseignants, en particulier celui de professeurs d'école. Ces épreuves non seulement induisent des objectifs quasiment inconciliables, mais au vu des enjeux que représente la réussite au concours, elles contaminent aussi de l'intérieur les enseignements et évaluations du master, amenant des modes régressifs au cœur même de la formation universitaire.

L'épreuve écrite de français, rebaptisée épreuve de culture humaniste, du professorat d'école est à cet égard significative. Jusqu'à l'an dernier, les formes et contenus de l'épreuve permettaient malgré ses défauts d'allier une dimension universitaire d'accès à des savoirs théoriques et de réflexivité, et une ouverture aux questions et démarches du métier. L'épreuve comportait deux parties principales : en première partie une synthèse problématisée d'un dossier de trois ou

quatre textes théoriques (souvent extraits d'articles ou d'ouvrages de didactique) proposant des perspectives différentes sur une problématique d'enseignement de la discipline (démarches et obstacles de la compréhension de textes, apprentissage de la lecture ou de l'orthographe, rapport à la langue ou à la norme...) ; une deuxième proposait sur le même sujet un dossier de documents didactiques (pages de manuels, de cahiers d'élèves, enregistrements de moments de classe...) à confronter, analyser en relation avec la problématique de l'autre partie. Une courte troisième partie portait sur les connaissances et démarches d'analyse sur la langue : elle a pris un moment la forme d'une étude de tel ou tel phénomène linguistique dans des copies ou des productions orales d'élèves. Préparer ces épreuves permettait en première année d'ouvrir les futurs enseignants à des domaines riches sur le plan de la recherche théorique et aux enjeux culturels importants (la norme linguistique, l'histoire de la lecture et de ses définitions, le système graphique...), à des démarches de confrontation et de problématisation des savoirs, de les sensibiliser à des problématiques du métier et à une diversité d'éléments de réponse (apprentissage de la lecture), et de poser les fondements de démarches d'analyse sur les supports, les progressions, les activités pédagogiques. Par ailleurs les formes très codées, bien connues de l'épreuve, notamment de synthèse, offraient une relative sécurité pour l'entraînement et constituaient malgré son formalisme un exercice de lecture et d'écriture assez formateur.

Au nom d'une valorisation de la culture générale, la référence à des problématiques pouvant être soupçonnées d'être professionnelles a été gommée des nouvelles épreuves. Non seulement il n'y a plus de question portant sur des documents ou des situations de classe, mais les textes et thématiques proposées relèvent d'une définition flottante de la cul-

Les contenus et textes proposés à la réflexion sont loin d'être neutres et anodins sur le plan idéologique

ture qu'il faudrait interroger, et dont à aucun moment les implications pour un futur enseignant ne sont explicitées. Ainsi un sujet proposait un dossier d'extraits littéraires d'écrivains d'origine étrangère ayant choisi la langue française pour écrire et parlant de leur rapport à cette langue magnifique : beau sujet, certes, potentiellement formateur pour un futur enseignant, mais aucun élément ne suggérait au candidat d'utiliser cette réflexion pour s'interroger sur le rapport complexe aux langues d'un jeune tchétchène ou africain de leur classe. D'autre part, si on a reproché aux anciennes épreuves d'avoir des normes trop explicites, la définition des compétences actuellement attendues, et donc de la préparation aux épreuves est également floue : on demande soit une synthèse, soit un commentaire, soit une analyse de texte, flou qui amène à survaloriser les qualités formelles (orthographe, typographie...) et l'aisance, par rapport aux contenus notionnels.

Non seulement l'épreuve amène les préparations à devenir des séances d'entraînement aux techniques d'expression sur des sujets d'opinion, mais les contenus et textes proposés à la réflexion sont loin d'être neutres et anodins sur le plan idéologique, mettant là aussi les formateurs voulant préparer les étudiants au concours en position embarrassante de double contrainte. Ainsi dans le dossier précédemment évoqué sur le choix de la langue française par des écrivains au départ non francophones, tout permettait aux étudiants de comprendre que la langue française était une langue d'élection par ses qualités intrinsèques et sa position imaginaire (Makine évoquant le prestige du français dans l'aristocratie russe transmis par sa

**...dénoncer,
fournir des
textes
alternatifs
et des
documents
permettant
la critique
ou
entraîner,
préparer à
faire ce
qu'on
attend ?**

famille), ce qui concorde avec le sujet d'histoire portant sur Vercingétorix, et le nouveau programme construit autour des grands hommes de l'histoire de France. Le corrigé proposé sur le site du ministère conforte cette lecture : « certaines composantes d'une langue représentent un attrait particulier pour favoriser la création, par leurs caractéristiques syntaxiques et lexicales ou leur littérature, qu'il s'agisse d'œuvres connues, constitutives d'un patrimoine (*Un Caprice, le Cid, les Femmes Savantes*) ou encore de lieux symboliques d'une pratique de la langue, avec des institutions (*Académie française, Comédie française*) ». Le sujet du 1^{er} groupe d'académies du dernier concours (Lille, Amiens...) portait sur « les enjeux d'une maîtrise assurée de la parole » : là aussi sujet crucial pour un futur enseignant. Mais la composition du dossier laisse songeur : un court texte d'Isocrate évoquant le rôle du langage dans la négociation des règles régissant le fonctionnement de la cité, typiquement grec mais dont la date indiquée était la date d'une édition (1966), ce qui a fait douter des étudiants de leur intuition d'une référence à la démocratie antique ; un extrait d'un ouvrage, « Mauvaise Langue » intitulé *Les monosyllabes*, où l'auteur, professeur, affirme que les adolescents ne sont plus capables de parler que par monosyllabes (sous-entendu : en réponse à ses questions en classe), idée qui ferait bondir tout chercheur un peu sérieux sur les pratiques de langage ; un texte s de C. Chaliier, philosophe ayant travaillé de façon intéressante sur la torah, la tradition juive et ses modes de transmission, mais dont l'extrait choisi, intitulé « Écouter » pouvait être lu comme une déploration de l'absence de patience, de lenteur et d'humilité des jeunes qui ne savent plus écouter les anciens « une transmission vivante est infiniment exigeante pour les maîtres et les élèves, les parents et les enfants... cela contredit évidemment l'illusion moderne etc... ». Le sujet du 2^e groupement d'académies (Lyon..) proposait d'analyser « les fonctions des mythes dans la création littéraire et la formation de l'individu ». Là aussi, potentiellement beau sujet : Vernant, professeur au Collège de France spécialiste des mythes grecs, a eu des analyses décisives sur la portée éducative des mythes pour évoquer les problèmes de la cité, les évolutions des rapports de l'individu avec le collectif, a proposé des lectures actualisées d'Ulysse ou de Prométhée et allait les raconter aux enfants de Seine-Saint-Denis. Pas de

trace de Vernant dans ce dossier : eh oui, il était communiste. Le texte d'ouverture, à côté d'un texte littéraire de *Germinal* entre autres, est un extrait de *Mircea Eliade* (daté de l'édition de 1981 alors que l'ouvrage date des années 50) centré sur la fonction de transmission initiatique des traditions ancestrales, des normes, du sacré... Les concepteurs du sujet et l'institution peuvent-ils ignorer les nombreux travaux sur le passé de l'auteur, dignitaire nazi au service de la dictature roumaine de Ion Antonescu, son livre à la gloire de « l'État chrétien » de Salazar, ses écrits pourfendeurs des lumières, des francs maçons, de l'invasion juive, des communistes et des « régimes démocratiques d'importation étrangère », puis son appartenance après guerre aux mouvances de la Nouvelle Droite et de la Révolution conservatrice ? Ignorance, désintérêt pour les usages politiques et sociaux des thématiques, ou adhésion assumée à un univers idéologique ? Toujours est-il que le formateur qui travaille sur les épreuves se trouve dans un cruel dilemme : dénoncer, fournir des textes alternatifs et des documents permettant la critique, ou entraîner, préparer à faire ce qu'on attend ?

On pourrait aussi analyser ces impératifs contradictoires à propos de la petite épreuve de langue qui figure au concours : alors que programmes et textes officiels (du moins jusqu'aux derniers) insistaient sur l'importance des démarches de réflexion active sur la langue à susciter chez les élèves et pas seulement sur l'étiquetage des unités linguistiques, alors qu'il faut envisager la complexité des notions grammaticales pour pouvoir comprendre les difficultés des élèves et construire des progressions, et que d'autre part tous les savoirs linguistiques universitaires vont dans ce sens d'analyse problématisée et de démarches de raisonnement grammatical explicitées, l'épreuve oblige souvent à de longues listes de mots à étiqueter, selon une conception de la grammaire et des catégories nettement régressives. Là aussi préparer au concours accule à des dilemmes, ou conduit à abdiquer de toute attitude universitaire, et bien sûr professionnalisante à l'égard des faits de langue.

Il est donc urgent et crucial de revoir la nature des épreuves et des contenus sur lesquels les futurs enseignants peuvent être sélectionnés, et préparés aux compétences variées nécessaires à l'exercice de ce métier, sachant le rôle décisif des modes d'évaluation dans la définition des savoirs en formation. Il est tout à fait possible de concevoir des épreuves qui allient la mobilisation d'acquis théoriques décisifs pour exercer le métier de façon à la fois précise et ouverte, et des compétences d'analyse, de synthèse, de créativité exercées sur des situations, des problèmes, des documents propres au métier. C'est une condition pour que la formation des enseignants ne soit pas en passe de perdre sur tous les tableaux, comme elle le fait actuellement, sur celui de la formation universitaire comme sur celui de la formation professionnalisante.



© [Nicola]

CAPES/CAFEP de Mathématiques

→ par Geneviève Allain, Université de Paris Est Créteil

La première épreuve sert d'unique épreuve d'écrit du troisième concours. Contrairement aux années précédentes, elle ne se limite pas à de l'analyse mais à un spectre beaucoup plus large. Elle est constituée de 3 problèmes : un exercice de géométrie du triangle (notions de collège), un problème se plaçant dans la démarche historique de Darboux étudiant le lien entre continuité d'une fonction et théorème des valeurs intermédiaires et un problème classique d'algèbre linéaire (polynômes de Laguerre). L'épreuve repose

donc sur l'ensemble des connaissances de L1, mais présente aussi une diversité de méthodes utilisées dans l'enseignement secondaire (construction, dichotomie, etc.). La deuxième épreuve est beaucoup plus proche d'un problème de classe préparatoire. Il s'agit de montrer qu'un compact d'intérieur non vide, en dimension finie, est inclus dans un unique ellipsoïde de volume minimal. Beaucoup de questions sont des

questions de cours sur les matrices symétriques définies positives. Une partie de l'épreuve utilise la notion de convexité et la minimisation d'une fonction strictement convexe. Elle requiert des connaissances plus élaborées que la première épreuve. En conclusion, pas de rupture profonde avec les années précédentes, mais un lien un peu plus fort avec l'enseignement secondaire.

CAPES/CAFEP d'histoire et de géographie⁽¹⁾ la session 2011

→ par Marie Albane de Suremain, IUFM de Créteil

Si la structure des épreuves de l'admissibilité (deux dissertations) n'a guère été modifiée, la définition des programmes et la nature des épreuves d'admission ont en revanche été bouleversées, laissant pendantes de nombreuses questions.

Les « quatre périodes » conventionnelles de l'histoire sont désormais représentées par... trois questions : « le prince et les arts » couvre ainsi l'histoire médiévale et l'histoire moderne, renvoyant aussi à une « histoire des arts », inscrite désormais dans les programmes du collège. À l'avenir, comment assurer la représentation de toutes les périodes tout en assurant la rotation des « questions transversales » ? De plus, les contraintes du nouveau calendrier sont telles qu'elles impliquent de faire connaître le libellé des nouvelles questions d'une session... deux ans avant les épreuves d'admission (par exemple juin 2011 pour la session 2013, dont les cours de préparation d'épreuves écrites passées en novembre 2012 devraient commencer dès janvier 2012). Ce sont autant de contraintes et com-

plications susceptibles de mettre en péril le recrutement d'enseignants par concours de la fonction publique d'État.

Les épreuves d'admission sont passées de trois à deux oraux, la leçon étant tirée au sort de manière exclusive entre l'histoire ou la géographie, même si les candidats sont à 90 % historiens de formation et les départements de géographie sont mobilisés par bien d'autres centres d'intérêt que la préparation des concours. L'épreuve sur dossier représente désormais la moitié des points de l'admission. La première partie, évaluée sur 14 points, relève de l'épistémologie et de l'histoire des disciplines, y compris celle de leur enseignement, et s'appuie sur l'étude de trois documents. Le premier s'inscrit directement dans ce champ, le deuxième est, lui, lié aux questions de programme du concours, mais les membres des commissions d'histoire ou de géographie, « spécialistes » de ces questions, ne sont pas pour autant membres de ces commis-

sions d'épreuve sur dossier. Le troisième document est de nature didactique.

La deuxième partie de l'épreuve, évaluée sur 6 points, porte sur la compétence « agir en fonctionnaire de l'État et de façon éthique et responsable ». Le jury du CAPES d'histoire et géographie semble se distinguer en affirmant ancrer celle-ci dans l'enseignement de l'éducation civique. Il n'en demeure pas moins que ce sont bien les responsabilités de l'enseignant d'histoire, de géographie et d'éducation civique en tant que fonctionnaire de l'État qui constituent l'objet de cette épreuve. Il reste donc à voir comment il déclinera en pratique cette épreuve si décriée parce qu'elle prétend vérifier a priori une compétence qui ne pourrait être éprouvée qu'en situation et pour ce qu'elle signifie d'un point de vue idéologique.

1. Retrouver l'intégralité de cet article : <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=5759&ptid=5&cid=1150>

Alignement de tous les concours : une aberration ! La preuve par l'EPS

→ par Claire Pontais, responsable formation au SNEP-FSU

Le ministère a imposé 4 épreuves à tous les concours et la note zéro éliminatoire. Résultats : à l'heure où ces lignes sont écrites, le CAPEPS n'est pas terminé et déjà plus de 10 % des étudiants admissibles ont zéro à une épreuve physique ! Ainsi nombre d'étudiants seront éliminés pour cause de blessures, contre-performance, faux départ en natation, etc. ; sachant qu'auparavant, ces échecs n'empêchaient pas les étudiants d'être reçus ! Côté concours PE, l'épreuve a été couplée aux mathématiques faisant vivre aux étudiants un véritable

« marathon » où la moindre déstabilisation au cours de l'épreuve de maths a des conséquences sur celle d'EPS.

S'ajoute à cela un problème de jury. Parfois aucun spécialiste d'EPS (c'est vrai que pour juger de la danse, il suffit de savoir apprécier la tenue de la danseuse !), parfois un prof de maths de collège qui pose des questions sur l'EPS, parfois pas d'IEN dans le jury du 1 500 m alors que les textes l'exigent ...).

Cerise sur la gâteau : un barème très facile (sur-

tout pour les filles) conjugué à la possibilité de se faire dispenser facilement de l'épreuve physique fait que des étudiant-e-s dispensé-e-s ont obtenu la note moyenne (entre 15 et 20). Ces dispositions que le SNEP avait contestées dès le départ décrédibilisent fortement l'épreuve d'EPS par ailleurs devenue optionnelle. Nous demandons une révision de cette épreuve et de son organisation. Nous demandons la suppression de l'élimination par le zéro dans les épreuves physiques.

DOSSIER



© Damien/phototrend.fr

Tour de France des IUFM, deuxième partie

Depuis mars et la première partie de ce dossier, beaucoup d'annonces ont eu lieu, et beaucoup d'événements se sont déroulés, sans que la situation ne s'améliore en quoi que ce soit.

Le centre départemental de Draguignan, dont les murs sont la propriété du Conseil Général du Var est directement menacé. Beaucoup d'étudiants préfèrent aller sur Toulon, Nice et surtout Marseille. Il faut préciser que tous les bacheliers qui veulent se destiner à devenir professeur sont obligés d'aller suivre une licence ailleurs.

Alors pour préserver un outil magnifique, les collègues se sont retrouvés les manches et ont travaillé sur une licence pluridisciplinaire. L'idée est logique : il est plus facile de garder un étudiant sur place que de faire revenir un étudiant qui a poursuivi ses études dans une autre université. Bien sûr, cette maquette n'est pas aboutie. Elle souffre du même mal que l'ensemble des masters enseignement : le manque de temps pour sa conception. Mais l'avis négatif rendu par la DGESIP était dû au fait que cette licence est pluridisciplinaire. Un long débat en CNESER habilitation a été suivi d'un vote quasi unanime pour demander son ouverture pour un an à titre expérimental.

Au moment où j'écris ces lignes, la décision du ministère n'est toujours pas connue. Mais si elle est positive, bien du travail attend nos collègues dracénois : juin est vraiment tard pour arriver à informer les bacheliers 2011.

Et il n'est nul besoin d'être un prix Nobel pour comprendre que l'ensemble des centres départementaux excentrés vont tous avoir le même problème. C'est bel et bien les formations de proximité qui risquent de disparaître, augmentant encore les difficultés sociales de nos compatriotes les plus en difficultés. Dans la foulée de ce vote, le CNESER a voté une motion (15 pour, 2 contre, 1 abstention) demandant le retrait de la réforme dite

de la maîtrise, de tous les textes qui en découlent et exprimant la nécessité d'une toute autre réforme.

Avec ce dossier, force est de constater que les mêmes problèmes se posent partout. Mais un fait têtue demeure : même découragés, l'ensemble des collègues essaient de sauver ceux qui peuvent l'être, et ce qui peut l'être. Multipliant les déplacements et les réunions, ils dépensent énormément d'efforts et de temps. Les récompenses ne sont certes pas à la hauteur de leurs attentes, mais il en sort quand même beaucoup de positif. À quel prix ?

Avec la lubie des nouveaux master que le ministère essaie d'imposer par le biais des rectorats, et qu'il nomme à tort alternance, jetant le discrédit sur les vraies formations en alternance, la quantité de travail qui nous attend est énorme.

La bonne nouvelle est que cette fois, il y a moins de deux mois pour les élaborer. La mauvaise nouvelle est que l'ensemble des master enseignement devra probablement passer en alternance pour septembre 2012. L'opération de communication qui consiste à supprimer 16 000 postes et à faire de la pub sur les 16 000 restants ne saurait cacher l'étendue du problème : la France manque d'enseignants partout.

Pôle emploi, le rappel des retraités, les professeurs stagiaires à temps plein obligés de se former sur leur temps personnel n'auront pas suffi. Les étudiants de M1 et M2 seront bientôt obligés de devenir vacataire à moins de 400 € par mois.

Comme vous le constaterez, ce tour de France n'est pas complet. Vous trouverez sur le site du SNESUP au fur et à mesure où ils arriveront, les articles des autres IUFM.

Ainsi, pour l'IUFM Nord Pas de Calais, l'article d'Élisabeth Nonnon est ici : <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=5764&ptid=5&cid=2320>

**Dossier
coordonné
par
Thierry Astruc,
responsable
du
collectif FDE**



L'IUFM de Montpellier, bilan d'une première année de réforme : de Charybde en Scylla entre mastérisation et loi LRU

→ par Isabelle Aliaga, IUFM de Montpellier

La mise en application de la loi LRU s'est avérée défavorable en termes budgétaires. Alors que le cadre inter-universitaire laissait espérer une synergie, les trois universités ne sont parvenues à aucun accord. Dès lors, l'avenir de l'IUFM de Montpellier est suspendu à la création d'un cadre national.

Au terme de cette première année de mastérisation, l'IUFM de Montpellier peut désormais dresser un bilan de la réforme qui n'a guère, c'est un euphémisme, suscité l'enthousiasme de nos collègues. Sans que nous en prenions tous pleinement la mesure, l'IUFM étant resté physiquement au même endroit, la structure était déjà modifiée en profondeur dès septembre dernier. À la rentrée, en effet, les premiers effets étaient déjà perceptibles puisque nombre de collègues associés du second degré n'étaient plus là et que les IMF, pour le premier degré, manquaient à l'appel. Le travail accompli depuis des années avec ces IMF avait été sinon supprimé, en tous cas très largement réduit par la restitution au rectorat de toutes les heures que les IMF devaient statutairement à la formation IUFM. Le rectorat avait aussi repris beaucoup de moyens du second degré, soit environ l'équivalent de 55 emplois temps plein au total. Nous n'étions cependant pas au bout de nos surprises.



En tant qu'élus, nous avons vécu des situations aussi improbables qu'absurdes

LA DONNE FINANCIÈRE ET POLITIQUE a été aussi radicalement modifiée. En effet, si nous avions, avant l'intégration, un budget propre, une fois rattaché à l'université Montpellier II, la mise en application de la loi LRU nous a contraints à un cadre légal strict et défavorable en termes de budget, de responsabilités et d'obligations.

Montpellier compte à ce jour trois universités : Montpellier I (médecine, pharmacie, droit, sciences économiques), Montpellier II (sciences) et Montpellier III (sciences humaines). L'IUFM fait partie de Montpellier II, la seule des trois universités qui figure



au fameux classement de Shanghai. Tout s'annonçait donc sous d'excellents auspices lors de l'intégration. Or l'IUFM de Montpellier a perdu, outre les moyens rectoraux, environ 600 étudiants, en raison de la mastérisation. Ces étudiants, partis s'inscrire dans des masters de l'université de sciences humaines, ont contribué à la chute des inscriptions de 2 400 en 2009/2010 à 1 800 en 2010/2011. En conséquence, l'équipe présidentielle de notre université a proposé de ramener notre budget de 114 926 euros l'an dernier à un budget de 63 260 euros cette année. L'université n'entend pas payer pour des inscriptions qui ne lui rapportent rien. Nombre de responsables nous ont d'ailleurs souvent expliqué que la formation des enseignants n'est pas une mission prioritaire.

Certains administrateurs ont ainsi tenté de baisser le budget de l'IUFM en cours d'année, de plus de 47,5 % en vertu des normes « SYMPA », ce qui a provoqué un envahissement du CA par les personnels, puis la création d'un comité de pilotage par la présidente. Le comité réunissant présidence/direction de l'IUFM/élus était censé faire des propositions. Le problème est que ce comité n'a jamais pu travailler, compte tenu de heurts permanents et violents entre la présidence et la direction. En tant qu'élus, nous avons vécu des situations aussi improbables qu'absurdes. Il semble aujourd'hui que le comité soit totalement mort. Nous sommes donc retournés à une situation d'isolement.

Sur le plan du volume d'activité, les collègues qui intervenaient en sciences humaines ont poursuivi leurs interventions en didactique des disciplines et pédagogie générale dans les masters co-habilités mais relevant désormais de l'université des sciences humaines. Nous espérions tous que des conventions permettraient de poursuivre cette collaboration et qu'un cadre inter-universitaire nous laisserait une respiration. Ce cadre est hélas aujourd'hui une coquille vide.

La question des conventions, qui nous auraient permis de travailler dans les masters en sciences



humaines, ne semble pas davantage résolue puisque malgré des demandes répétées des différents élus dans les conseils, nous nous sommes heurtés à un désaccord complet entre les deux présidences, l'une souhaitant rémunérer les heures effectuées par les personnels IUFM en heures complémentaires, et l'autre demandant à être payée en masse salariale. Nous ne pouvons nous en prendre qu'à la loi LRU. Nous ne savons toujours pas à ce jour si ces conventions ont été signées.

Lors de plusieurs CTP et CA, les élus syndicaux ont fait remarquer le problème, mais l'argument financier nous a toujours été opposé. De nombreuses fois, les normes « SYMPA » nous ont été rappelées (cf. <http://www.sauvonslunivsite.com/spip.php?article2144>). Selon ce qui nous a été dit, ces normes si mal nommées gratifiaient les étudiants de l'IUFM d'un coefficient de 0,5 alors que l'école d'ingénieurs de notre université, autre composante jugée plus utile recevait le coefficient de 1,5.

Nous avons donc eu au plan syndical les plus grandes difficultés à faire entendre aux autres sections de l'université que l'IUFM n'était pas riche ou coupable du manque cruel de moyens à la faculté des sciences, puisque le simple fait d'avoir des bâtiments sur 5 départements différents multipliait par 5 les emplois BIATOSS utilisés.

Le référentiel des tâches des enseignants nous a été appliqué et tout au long de l'année, nous avons entendu dans toutes les instances, qu'il fallait « sauver l'IUFM » manifestement abandonné par l'État,



mais dans le même temps des considérations financières en notre défaveur étaient toujours détaillées.

LA SITUATION DES PERSONNELS n'est guère plus réjouissante.

Le pire des sorts reste sans doute celui de nos collègues de Perpignan. En effet, si sur la ville de Montpellier nombre d'entre nous s'entendent dire régulièrement par des élus ou d'autres notables, pourtant renseignés, que « l'IUFM n'existe plus », à Perpignan la situation relève pour le coup, d'une véritable guerre de tranchées.

L'université de Perpignan a demandé au printemps dernier la création de tous les masters concurrents de l'IUFM-Université Montpellier II et elle les a obtenus. L'IUFM et l'université, qui avaient toujours travaillé ensemble sur les concours et dont les locaux ne sont séparés que par une seule rue, se sont donc retrouvés concurrents. Il y a eu finalement une soixantaine d'inscriptions à l'université et plus de 300 à l'IUFM-UM2. Une campagne publicitaire de l'université de Perpignan Via Domitia à l'intention des étudiants a été menée dans toute la presse locale et nos collègues ne comptent plus les heurts avec les collègues de l'UPVD dans des espaces publics. Aucun accord n'a été trouvé à ce jour. Des tentatives pour débaucher des formateurs sont monnaie courante. Excédées par cette rivalité forcenée et absurde, la section SNESUP de l'université et celle de l'IUFM ont pourtant demandé conjointement aux deux présidences l'arrêt des hostilités et le retour à une collaboration. À cette situation de Perpignan s'ajoute la fragilité des sites sur cinq départements et en particulier Mende en



Dans toute cette adversité, il faut néanmoins reconnaître que l'IUFM a su relever le défi de préparer à plusieurs masters avec moins de moyens



Lozère. Malgré une volonté de les faire vivre de la part des collectivités territoriales, la menace de la fermeture pour raisons financières est souvent évoquée. Notre université maintiendra-t-elle des sites jugés coûteux dans un domaine d'activité qui ne lui semble pas prioritaire, et qui reçoivent peu d'étudiants ? Rien n'est moins sûr.

Il faut souligner en outre une grande difficulté à faire entendre dans les conseils la spécificité de nos métiers. Dans une université à très forte composante en sciences dures, l'IUFM de Montpellier est la seule avec plus de 70 % de PRAG/PRCE/PREC et à peine 28 % d'universitaires. Les discussions autour des demandes de postes dans les divers conseils notamment universitaires furent souvent âpres et très ingrates. Malgré cette adversité, il faut reconnaître que l'IUFM a su relever le défi de préparer à plusieurs masters avec moins de moyens. Or, ceci n'a été possible que parce que tous les collègues ont accepté d'assurer un volume de travail considérable dans un système nouveau où chaque cours était à réinventer. La plupart l'ont payé de leur temps libre et de leurs week-ends.

Un premier bilan en conseil d'école a donc revu en fin d'année la maquette à la baisse d'une centaine d'heures puisque, outre les enseignants, les étudiants ont aussi vécu une surcharge qui pourrait avoir pour effet pervers de les faire fuir vers des masters

recherche plus légers. La question du mémoire a été très débattue par nos étudiants qui brandissaient toujours les noms des universités qui ne l'exigeaient pas. *In fine*, tous les élus, que ce soit ceux de l'UNSA ou de la FSU, ont vécu de loin l'année la plus dure de leur carrière depuis la création de l'IUFM, pris entre les questionnements des autres sections ou conseils de l'université, la volonté des administrateurs d'imposer des critères financiers découlant de la loi LRU et les réactions irrationnelles, et parfois très agressives, de notre propre direction démunie de son pouvoir politique. Celle-ci a, semble-t-il, opté pour la question des masters en alternance comme solution d'avenir malgré l'opposition très claire du SNUIPP académique qui y voit un moyen de réduire encore les places aux concours.

La perspective des échéances électorales a peut-être initié une trêve provisoire. Cela étant, l'avenir de l'IUFM de Montpellier comme celui de tous les autres IUFM demeure suspendu à la création d'un cadre national qui prenne en compte tous les problèmes pointés dans le rapport Jolion remis à Valérie Pécresse en avril dernier.

Cette réforme dont l'objectif inavoué semble être fondamentalement celui des restrictions budgétaires sera-t-elle revue ? Espérons-le autant pour les élèves, que pour les étudiants ou les collègues formateurs.

IUFM de Bourgogne, état des lieux

→ par Didier Torset, IUFM de Bourgogne

L'intégration à l'Université s'est faite sans conflits majeurs, la situation étant facilitée par la présence d'une seule Université.

Avec l'intégration, l'IUFM de Bourgogne pilote directement un master qui s'adresse aux futurs professeurs des écoles, et un master pour les conseillers d'Éducation. Les enseignants de l'IUFM interviennent également dans les Masters disciplinaires pour les étudiants de M1 et M2 préparant le CAPES. Cette intervention se fait d'après une trame horaire sensiblement identique dans les différents UFR, la situation et les relations étant plus ou moins tendues selon les cas.

Ces tensions sont essentiellement dues :

- à l'impossibilité de faire en même temps pour les étudiants de la recherche, de la formation professionnelle et la préparation au CAPES ;
- à des situations de concurrence en termes horaires du type « toute heure faite par l'IUFM est une heure qui n'est pas faite par l'UFR »... et réciproquement ! (enjeux de pouvoir, enjeux de territoires !)
- à des cultures différentes.

La structure des sites départementaux a été préservée

« Toute heure faite par l'IUFM est une heure faite par l'UFR » et réciproquement

pour l'instant à l'Université. C'est une volonté affichée de la présidente de l'UB et de la directrice de l'IUFM, dans le cadre de la territorialisation de la formation. Dans ces sites ont été assurés cette année les cours de M1 et M2 « premier degré », les formations des Fonctionnaires stagiaires premier degré avec des situations différentes selon les départements, et, quand ils ont existé, quelques rares stages de Formation Continue.

La situation reste cependant inquiétante pour l'avenir des sites :

- les départs en retraite sont très loin d'être remplacés ;
- des postes de biatoss sont « prêtés » à l'Université ;
- les recrutements sont en baisse ;
- la Formation Continue est quasi inexistante.

Autant d'éléments inquiétants pour les années à venir.

Il se met en place au niveau de l'IUFM une réflexion sur la possibilité de diversifier l'offre de formation (licence pluridisciplinaire ? Formations pour le post et péri scolaire ?...); la réflexion n'en est qu'à son tout début.

Cette situation amène une réalité de travail qui se traduit par :

- l'inquiétude des personnels (présence de sous-services, aucune lisibilité sur l'avenir) ; quel avenir pour la formation ? (à noter aussi le travail beaucoup moins important réalisé avec les PEMF : fin des équipes pluri-catégorielles ?) ;
- des déplacements de plus en plus nombreux, ce qui représente un grand nombre d'heures de trajet vu la géographie de l'Académie : par exemple aller de Nevers à Dijon représente entre 2 h 20 (train) et 2 h 50 (voiture) pour l'aller et autant pour le retour !).



IUFM de Caen-Basse-Normandie

→ par Claire Pontais, IUFM de Caen



© Djof

la réforme ne pourront être résolus qu'avec une remise à plat totale de celle-ci.

En terme de formation, les problèmes majeurs sont :

• L'articulation disciplinaire-professionnel est plus difficile du fait de la baisse du volume des stages. Les tensions entre les aspects professionnels du master et la préparation au concours sont exacerbées par les épreuves académiques du CRPE, malgré un aménagement de celle-ci pour l'an prochain. Revoir les contenus de concours est urgent.

• L'exigence du master au 1^{er} septembre oblige les étudiants lauréats des concours à rendre leur mémoire dans de très mauvaises conditions. Si on ne veut pas les pénaliser ni dévaloriser nos masters, il faut changer la règle. Par exemple, exiger le master au moment de la titularisation. Cela suppose évidemment d'alléger l'année de professeur stagiaire.

CONCERNANT LES ÉTUDIANT-ES

La charge de travail qui leur est imposée est en contradiction avec la nécessité de travailler pour gagner leur vie. De plus, les frais de stages sont à leur charge. Il est urgent de les aider financièrement en examinant toutes formes d'aides, allant des

allocations aux prérecrutements dès la licence. Comme s'il y avait besoin d'en rajouter, le taux d'échec au CLES2 est très important (70 %). Certains étudiants hésitent même à s'inscrire au concours. Il est urgent de supprimer cette exigence.

DU POINT DE VUE DE L'ACTIVITÉ SYNDICALE

Difficile ! Après deux années de lutte se soldant par un échec, même les militantes ont eu du mal à se mobiliser. Nous avons centré notre activité sur des perspectives de transformations pour maintenir une forme de pression d'ici 2012. Outre des motions en conseil d'école (banal mais nécessaire), deux débats FSU ont été organisés avec la FCPE. Nous avons réussi à interpeller les élus de manière intersyndicale (SE, SGEN, Sud, FSU) sur la question de l'existence des sites départementaux. En effet, même si l'IUFM a instauré des règles permettant d'équilibrer les effectifs des sites, nous sommes conscients que la situation ne peut pas durer longtemps si la réforme reste en l'état. La disparition de la formation continue dans le premier degré fragilise encore plus. Bizarre... tous les élus, même de droite, sont d'accord avec nous !

L'IUFM de Basse Normandie a porté les masters PE, CPE et PLP et H-G. Les masters PLC ont été portés par l'université (documentaliste, SVT, maths, physique co-habilités). L'IUFM a géré tous les stages. Il a été reconnu par l'université comme un interlocuteur à part entière. Les relations avec le rectorat ont été parfois tendues, notamment sur les stages, les PEMF. L'IUFM a participé à la formation (tronquée) des professeurs stagiaires.

Comme partout, les personnels se sont investis pour préserver le plus possible une formation de qualité. Tout cela au prix d'un investissement épuisant au quotidien, avec des tensions générées notamment par les nouvelles modalités d'évaluation. Au terme d'une année de mise en œuvre, nous continuons de penser que les problèmes liés à la conception même de

IUFM de Paris

→ par Sylvie Plane, IUFM de Paris

Lorsqu'il a fallu répondre à la crise imposée par la réforme de la formation des enseignants et trouver une solution pour permettre à l'IUFM de Paris de continuer à assurer sa mission, le contexte parisien, avec ses singularités et ses tensions, a été un atout. Mais les questions de fond demeurent et pèsent sur tout ce qui a été mis en place. Et le passage aux compétences élargies apporte son lot de menaces supplémentaires. Il se trouve que la mastérisation est survenue à un moment où le climat inter-universitaire parisien avait été pacifié ; or sans cette circonstance favorable, rien n'aurait pu être sauvegardé de la formation des enseignants du premier degré, et l'IUFM aurait également perdu le rôle qu'il jouait dans les formations du second degré

Le paysage universitaire parisien a en effet été marqué par des alternances de conflits et de conciliations. À la suite des réformes de la fin des années 60 qui ont fait éclater les grands pôles universitaires⁽¹⁾ pour offrir aux étudiants des structures plus nombreuses et plus compactes, Paris s'est vu doté de plusieurs universités assurant les mêmes formations : on peut étudier les lettres à Paris III, Paris IV ou Paris VII, les sciences à Paris V, Paris VI, Paris VII, l'histoire à Paris I ou Paris IV... Ces

universités qui misent surtout sur la qualité de leurs laboratoires et sur la préparation à l'agrégation, ont confié sans problème depuis longtemps à l'IUFM la partie professionnelle de la préparation aux métiers de l'enseignement. Mais chacune avait sa manière de régler le problème et de traiter avec l'IUFM, celui-ci ayant en propre la formation des enseignants du primaire, un CAPET, et la préparation au concours de CPE. Le caractère chaotique des relations entre les universités et l'IUFM, la diversité des manières de comptabiliser les services rendus par l'IUFM a amené la directrice alors en charge de l'IUFM à mettre en place une commission inter-universitaire qui adopté des règles communes et a véritablement pacifié le terrain. L'épisode de l'intégration de l'IUFM à Paris-Sorbonne (ex-Paris IV), alors qu'il y avait trois concurrents en lice, a réintroduit de très forts remous ; mais, comme pour le mariage de la belle Hélène, le traité de non-belligérance conclu auparavant a permis un rapide retour au



© Bruno Morginoux/landscape-photo.net

calme dans les relations inter-universitaires. Cela a surtout permis que soit monté un master préparant au professorat des écoles dont l'IUFM a la responsabilité, et que les formateurs de l'IUFM continuent à assurer des enseignements dans les universités partenaires.

Le master menant au professorat des écoles est cohabité par 5 des 6 universités partenaires, ce qui est un point extrêmement positif, la sixième université partenaire, Paris Descartes (ex-Paris V) ayant choisi de faire cavalier seul. Ce master souffre de tous



IUFM Célestin Freinet, Académie de Nice

→ par Paule Kober,
secrétaire de la section Nice Université

les défauts de ses homologues, car il est comme eux écrasé sous le poids des quatre objectifs incompatibles qui lui ont été imposés : être un vrai master comportant une initiation à la recherche, préparer au concours, préparer au métier, et préparer à une réorientation professionnelle. Il en résulte des horaires très lourds, une insatisfaction de la part des formateurs qui ont le sentiment de ne pas parvenir à accomplir correctement leur mission, et une centration quasi exclusive des étudiants sur la préparation au concours au détriment des autres aspects de la formation. Pourtant il tourne. Et même, deux évolutions sont prévues pour la rentrée 2011, un parcours en présentiel et à distance et un M2 en alternance, dans des conditions assez favorables puisque les étudiants seront dans les classes de maîtres-formateurs tout au long de l'année. Ce qui faisait le cœur de l'IUFM est ainsi préservé.

Par ailleurs, l'IUFM contribue aux masters développés par les universités partenaires. Il y contribue même énormément, voire trop, du point de vue comptable. En effet, au moment où se mettait en place la mastérisation, alors que des menaces planaient sur les services, la convention inter-universitaire prévoyait que l'IUFM deviendrait une sorte de service commun offrant aux universités partenaires des ressources en formations dans lesquelles elles pourraient puiser. Elles ne se sont pas privées de le faire et les formateurs ont bien volontiers apporté leur contribution à ces universités – y compris pour le master professeur des écoles directement en concurrence avec celui que pilote l'IUFM – notamment parce qu'on n'y voyait pas bien clair sur les services. Il reste à faire les comptes, or si le ministère et le rectorat ont encouragé ce fonctionnement inter-universitaire, rien n'a été acté sur les aspects financiers du dossier alors que le passage aux RCE rend extrêmement périlleux ce fonctionnement à bourse ouverte.

1. En parlant de pôles universitaires, j'emploie à dessein une terminologie anachronique pour souligner le retour de balancier que constitue l'obligation de concentration qu'on nous impose actuellement.

Depuis la rentrée 2010, l'IUFM Célestin Freinet de l'académie de Nice est porteur de 5 masters d'enseignement pour les lycées professionnels (lettres-Hist/géo, Lettres-Langues et Maths-Physique), pour les écoles, les collèges et lycées en physique-Chimie et sciences économiques et sociales et pour les CPE.

Toutes les autres préparations aux concours ont été introduites dans des spécialités « enseignement » des masters disciplinaires existants à l'Université de Nice. Ce sont donc les différents UFR de l'université qui sont porteurs de ces masters ; une convention avec l'autre université (Sud Toulon Var) de l'Académie, devant permettre la co-habilitation de ces spécialités n'est toujours pas signée. Ainsi presque toutes les formations second degré assurées jusque-là par l'IUFM se sont retrouvées éclatées entre les différentes composantes de l'Université de Nice et les effectifs de l'IUFM ont fortement baissé.

Le Master EEF, (Enseignement, Education et Formation) orienté en grande partie vers l'enseignement primaire est le seul master qui avec plus de 550 étudiants permet à l'IUFM de garder une existence dans l'université.

Quel bilan pour ce master et quel questionnement après cette première année de fonctionnement ?

Ce qui ressort le plus en ce mois de juin est le sentiment d'avoir vécu une année difficile, où tout le monde a travaillé le nez dans le guidon, découvrant à la fois le fonctionnement d'un master par semestres et les contraintes des sessions d'examen. Une satisfaction malgré tout d'avoir pu conduire les étudiants jusqu'au bout de l'année même si l'organisation a été chaotique. Mais le plus difficile a été de retrouver quelques repères dans des objectifs peu clairs de cette nouvelle formation : Initiation à la recherche ? Trop peu d'heures et un suivi difficile à mettre en place par manque d'enseignants chercheurs voulant s'y consacrer.

Professionnalisation ? De moins en moins de participation des maîtres formateurs aux formations, des stages proposés aux étudiants peu nombreux, des relations tendues avec le Rectorat et l'IA.

Préparation au concours ? Pas toujours identifiée dans la multitude d'UE et décourageante devant le nombre de place restreint (60 pour toute l'académie)

« Alors, ce master, il sert à quoi ? » demandait une étudiante la semaine dernière. Les for-



ST Paul
de Vence

mateurs réunis en conseil de centre ont toujours du mal à répondre !

À ce malaise dans la formation s'est ajoutée une véritable souffrance chez les formateurs du centre de Draguignan qui a vu fondre ses effectifs. Obligés de faire des centaines de kilomètres pour compléter leur service dans les autres centres ou à l'Université, certains n'ont vu d'issue que dans une demande de mutation, de réintégration dans le second degré, de demande de congés professionnels ou de temps partiels. Quel avenir pour ce centre de formation, éloigné de l'Université, qui n'attire plus les étudiants et qui est accusé par la gouvernance de l'Université de « coûter trop cher » ? Car le passage aux RCE et la situation financière difficile de l'Université de Nice n'a fait qu'empirer les choses. Pointé du doigt par le président de l'Université, l'IUFM s'est vu accusé de vivre au-dessus de ses moyens : formation dispensée sur 3 centres ce qui multiplie les charges, accompagnement individuel des étudiants dans les classes trop onéreux, formation continue qui ne fait plus partie de ses missions, arriéré d'heures complémentaires trop lourd...

C'est aussi pour une question de coût que les préparations aux concours d'enseignement ne se mettront en place pour les étudiants déjà titulaires d'un master, que si elles sont auto financées : c'est à l'étudiant de payer ses heures de formation !

À la rentrée prochaine, de nombreux postes d'enseignant et de BIATOSS seront redéployés : postes vacants publiés dans d'autres composantes, transferts d'enseignants dans d'autres écoles ou instituts de l'Université.

Après l'intégration de l'IUFM à l'Université, nous assistons à sa désintégration et à la dissolution des compétences des formateurs. Car si les spécialités « enseignement » des masters portés par les UFR ne fonctionnent en grande partie, qu'avec les formateurs de l'IUFM, leurs compétences dans ce domaine ne pourront résister à l'isolement et au manque de structure fédératrice.

« Alors, ce master, il sert à quoi ? » demandait une étudiante la semaine dernière

L'évaluation par contrat de confiance

→ par Gérard Lauton, BN du SNESUP

Dans un colloque organisé sur l'évaluation du travail des élèves et des étudiants, on s'attendrait à ne trouver qu'une poignée de pédagogues dissertant entre eux des mérites respectifs de méthodes de contrôle des connaissances...

Rien de cela, le 14 mai dernier dans le grand hémicycle du Conseil régional d'Île-de-France : une introduction percutante d'Isabelle This Saint-Jean, Vice-présidente du Conseil régional, le soutien de la FCPE et de deux Conseil généraux (93 et 94) portant haut la lutte contre le décrochage scolaire et pour une meilleure réussite. Cet événement était soutenu par l'Université Paris-Est Créteil, l'IUFM de l'Académie de Créteil, le Café Pédagogique et l'IREM⁽¹⁾ de Toulouse. Organisé par le *Mouvement contre la constante macabre*⁽²⁾, il a réuni 150 à 200 participants autour d'une démarche de contrat clair sur ce qui est attendu de l'élève lors d'une épreuve en temps limité. Bien au-delà de l'aspect informatif d'un programme de révision plus explicite en termes d'objectifs, ce contrat porte sur une *cible de révision* constituée d'un nombre raisonnable d'exercices déjà faits en classe, mettant en jeu connaissances et compétences de la période considérée. L'équipe pédagogique posera un sujet tel qu'environ 3/4 des points porteront sur des exercices de la liste. L'élève, révisant seul ou en groupe, sachant pouvoir compter sur cet engagement, ne s'épuisera pas dans une litanie d'exercices (bacho-



© Andrew Watson

tage), ni ne se risquera à d'imprudentes impasses. Son intérêt est clairement d'approfondir les notions mises en jeu dans les exercices de la *cible de révision*, quitte pour cela à s'adresser à ses professeurs et à ses camarades. Loin d'un quelconque laxisme, ce protocole a pour effet de faire travailler nettement plus les élèves, de centrer l'épreuve sur ce qu'ils sont censés avoir acquis, de leur rendre confiance au bénéfice de la phase d'apprentissage et d'une meilleure réussite. C'est le constat que font les quelque 30000 enseignants

l'ayant mis en pratique avec le dessein de s'affranchir de la figure imposée de la *constante macabre*, ce phénomène de société qui pousse à faire d'un examen un concours déguisé, avec son lot de gagnants et de perdants (questions-piège ou sujet trop long). Des Ateliers *Primaire, Secondaire, Personnels de Direction/Inspection* et *Post-Bac* ont permis de décliner cette démarche, notamment le degré d'acquisition des compétences et les ingrédients d'un barème de correction. Présent en introduction au Colloque, le représentant du Ministère a exprimé son soutien. Au-delà, il conviendrait qu'une telle démarche soit portée et encouragée par l'institution — sans pour autant être une contrainte — dans un contexte français où l'élève a bien besoin de voir valoriser ses acquis.

1. Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques.
2. <http://MCLCM.fr> - Mouvement créé par André Antibii (Toulouse III).

L'aménagement des rythmes scolaires reste à faire

→ par Jean-Jacques Hazan, président de la FCPE

Au moment où vous lirez ce FDM, M Chatel aura fait une série d'annonces sur la semaine de 4 jours et les rythmes scolaires. En mars, nous avons demandé à J.-J. Hazan de détailler l'état des réflexions de la FCPE sur le sujet.

Le temps scolaire occupe un quart du temps de l'enfant dans une journée scolaire mais il occupe en fait à peine 10 % de son temps sur une année scolaire. Et pourtant, c'est autour de ces 10 % qu'est organisé l'ensemble de son emploi du temps, dans une très large amplitude horaire incluant les temps de transport, la garderie, la restauration scolaire, l'étude et les devoirs...

Ainsi, l'aménagement du temps de vie et d'apprentissage des jeunes doit relever d'une réflexion nationale menée avec tous les partenaires concernés et la décision doit être prise au niveau national afin d'harmoniser ces temps sur tout le territoire. En particulier, cette réflexion doit associer fortement les collectivités territoriales, qui organisent de fait la journée et l'année scolaires avec l'Éducation nationale, à travers les transports, la garderie, la restauration et les centres de loisirs...

Si tout élève est un enfant, l'enfant n'est pas seulement un élève ! Il faut donc travailler sur le rythme de vie et d'apprentissage des enfants et des adolescents en incluant tous les temps de leur vie : familial, sociétal, scolaire, sommeil, restauration, inactivité...

Pour la FCPE cette question du temps de l'enfant et en particulier de celui déterminé par l'école, qu'il soit en classe, en temps contraint en temps encadré ou en devoirs à la maison relève d'une double problématique : celle du temps de travail et celle de l'efficacité de l'organisation



© Pays de Montfort en Brocéliande

Initiation aux sciences



© Projectexploration

de ce temps sur les apprentissages. Il est évident pour tous les chercheurs et pédagogues que la 6ème heure de classe en primaire est déjà de trop. Et ceci est vrai particulièrement pour les élèves les plus en difficulté. Bien entendu cela veut dire que toute pseudo assistance (telle que l'aide individualisée organisée le plus souvent durant le temps du midi) établie en plus de cette journée déjà trop lourde est vaine, ne serait-ce que sur ce terrain.

Ce point de vue « pédagogique » doit être complété par l'autre aspect : celui des conditions de travail. Il n'est pas raisonnable que dès lors que la personne n'est pas salariée on ne se soucie plus de son temps (et de ses conditions) de travail. Pour la FCPE, ce temps doit être limité. La pratique des devoirs, outre le fait que c'est un des éléments les plus aggravants de discrimination, doit être arrêtée notamment du fait de son aspect chronophage. Le temps éducatif à la maison ne peut plus être une recherche, une lecture, un temps coéducatif où les parents font leur part mais devient un motif de plus d'incompréhension. Les devoirs c'est le temps pas réussi en classe dont on se leurre de croire qu'il sera réussi à la maison. Cette soustraction pédagogique aux familles pose en effet le problème aussi de l'efficacité du temps de classe (alors que c'est là que bien des choses se jouent) face à ce temps lui-même très inefficace.

À l'École primaire, le temps d'apprentissage journalier doit être inférieur à 5 heures maximum. Cela ne signifie pas que le temps de présence à l'École ne puisse pas dépasser 5 heures. Il faut y inclure une réflexion sur le temps et les conditions matérielles de restauration, sur le type d'activités proposées sur le temps méridien allongé, en concertation avec les municipalités, et sur l'heure de début et de fin des cours et les temps périscolaires proposés. La création d'un « sas » à l'entrée par exemple est une des pistes évoquée.

Tout cela doit être pensé en tenant compte des pics de vigilance identifiés par les chrono biologistes.

La pratique des devoirs doit être arrêtée notamment du fait de son impact chronophage

Il faut aussi prendre en compte les différents types d'apprentissages, ainsi que la façon dont sont organisés ces apprentissages (classe entière, petits groupes...). Une alternance bien pensée rendra ce temps moins fatigant et plus efficient.

En ce qui concerne le second degré, toujours pour respecter les capacités des jeunes mises en évidence par les chercheurs, le nombre d'heures de cours ne devrait pas excéder 6 heures en collège et jamais plus de 7 heures en lycée, avec une pause méridienne minimale quotidienne d'une heure et demi garantie à chacun.

Dans le second degré, le temps de travail des élèves ne doit pas dépasser les 35 heures hebdomadaires TTC (tout travail compris). Pour cela, il serait peut-être pertinent de présenter les grilles horaires sous une forme annualisée, l'organisation hebdomadaire étant alors de la responsabilité de l'établissement.

Là aussi, la réflexion doit être impérativement menée sur les temps de l'adolescent, en commençant par les temps de restauration, de travail personnel, de sommeil, en particulier dans les périodes de préparation d'examens pour les lycéens. Quant à l'organisation de la semaine, il est difficile de faire autre chose que prendre acte de l'adhésion large de l'opinion publique à la décision gouvernementale de supprimer la classe le samedi matin et de « rendre le samedi aux familles ». Et on ne peut que regretter l'absence totale de réflexion sur cette décision, notamment sur ses

conséquences en termes d'apprentissage, quand des programmes alourdis doivent être assimilés avec deux heures hebdomadaires de moins, et sur ses conséquences sur la relation entre enseignants et parents. La FCPE, qui n'était pas en demande de la suppression du samedi ne rejeterait donc pas des décisions d'aménagements qui remettraient en place l'école le samedi ; le droit à l'expérimentation prévu dans la loi de 2005 permettrait l'expression d'un tel choix.

Néanmoins, nous pouvons remédier à la rupture de rythme de sommeil et d'apprentissage imposée par le mercredi chômé et décriée par les spécialistes de la chronobiologie en privilégiant une organisation sur une semaine de 5 jours de classe consécutifs, du lundi matin au vendredi soir.

Mais réduire le temps d'école par jour impose, sauf à croire qu'il y aurait trop d'école et ce n'est pas la position de la FCPE, qu'il y ait une autre répartition. Ceci pose la question du nombre de jours scolaires dont la réalité en primaire est de moins de 140 jours (la 36^e semaine a déjà disparu) et celle vécue en secondaire est bien souvent amputée de quelques semaines. Cette réflexion sur l'équilibre des journées l'est aussi sur celui entre périodes de classe et périodes de vacances. Pour la FCPE, respecter les enfants implique d'établir une alternance 7 semaines de cours / 2 semaines de congés jamais moins pendant l'année scolaire. Mais cette discussion induit aussi qu'il faudra bien s'autoriser une réflexion sur la durée des grandes vacances d'été, quitte à envisager également leur zonage.

Une fois pour toutes, les adultes doivent se mettre tous ensemble en capacité de prendre les meilleures décisions concernant cette problématique et mettant l'enfant si ce n'est au cœur, du moins dans les choix. Ce n'est pas ce qui a été fait jusqu'à présent.

Un enfant fatigué par les exigences scolaires et sociales, qui plus est concentrées sur un rythme inapproprié, est un élève stressé, non disponible pour les apprentissages. C'est évidemment d'autant plus vrai pour des enfants éloignés des exigences du système scolaire. La réussite de tous les élèves passe aussi par le respect de leur cadre et de leur temps de travail, par le respect de leurs besoins.

Mais réduire le temps d'école impose qu'il y ait une autre répartition

Temps de l'enfant : Penser globalement pour agir localement

→ par Sébastien Sihr, secrétaire général du SNUIPP

La semaine de quatre jours n'est aussi pour le SNUipp qu'un des éléments d'une problématique plus large sur les rythmes de l'enfant. Il est maintenant urgent de développer une réflexion globale sur le temps de l'enfant.

De l'avis de beaucoup d'acteurs, de chercheurs et d'observateurs, l'école primaire n'est pas dans le bon rythme. À vrai dire, ce constat n'est pas nouveau. Seulement, avec la suppression du samedi matin scolaire imposée par Xavier Darcos en 2008, le serpent de mer des « rythmes » a ressorti sa tête hors de l'eau. Ramenée à 4 jours alourdis après les cours ou lors de la pause méridienne de l'aide personnalisée aux élèves en difficulté, la semaine scolaire est des plus concentrée. En résulte une année scolaire parmi les plus courtes en Europe, avec 864 heures de classe pour les élèves, réparties sur 144 jours contre 160 jours en moyenne pour nos voisins de l'OCDE.

Pour autant, faut-il ne porter le fer que sur le nombre de jours de classes hebdomadaire ? Le débat n'est pas si simple. Il tient du fait que le calendrier scolaire rythme le temps social. L'école occupe 1/4 du temps d'une journée d'un enfant et seulement 10 % d'une année. Et pourtant c'est autour de ce 1/10 qu'est organisé son emploi du temps, incluant les temps de transport, la garderie, la restauration scolaire, l'étude, les pratiques culturelles et sportives, et même les devoirs à la maison. C'est autour de cet emploi du temps que les familles s'organisent. Il est donc essentiel d'avoir une réflexion globale sur tous les temps qui structurent la journée de l'enfant. À ne pas le faire, on crée de nouveaux déséquilibres et de nouvelles inégalités notamment pour les enfants issus des milieux populaires. Simple exemple, les coûts engendrés par la mise en place du mercredi scolaire inquiètent les maires compte tenu des nombreuses incidences sur les activités périscolaires (transports, cantines, activités de loisirs, etc.). Chacun sait que ces temps de la journée sont importants pour le bien-être de l'enfant. C'est ainsi que les élèves sont moins disponibles pour les apprentissages après un repas pris dans le bruit et la bousculade. Les temps périscolaires formels ou informels, sont autant d'occasions pour apprendre, se



© Nifot

développer, comprendre le monde, découvrir les autres, ... Ces moments concourent aussi à la réussite éducative car l'enfant peut gagner en autonomie, en socialisation. Ils peuvent être des temps stimulants, notamment pour les enfants n'ayant pas accès à toutes ces richesses dans leur environnement proche. De plus, les parents, en plus de leurs contraintes sociales, ont des attentes fortes en matière éducative. Mais, les communes et notamment les plus déshéritées ne pourront pas tout assumer seules. C'est pour cela que le SNUipp demande la création d'un fond de péréquation abondé par l'état qui viendrait aider les communes dans le besoin afin que celles-ci puissent mettre en œuvre une offre éducative de qualité.

Et puis, il faut se poser la question du temps scolaire. Sa qualité ne se résume pas à son volume. C'est son utilisation qui contribue à son efficacité pour les élèves. L'organisation du temps doit permettre

une alternance de temps coûteux en attention et de temps de latence nécessaires à la construction des apprentissages. Le nombre d'élèves par classe, la formation des enseignants concourent à cela. Et, il y a le « plus de maîtres que de classes », porté par le SNUipp. Instaurer 4 enseignants pour 3 classes notamment dans les territoires concentrant le plus de difficultés, offrirait la possibilité de moduler les modes et les temps de groupements. Cette rupture avec le schéma « un maître / une classe » permettrait une organisation différente (prise en charge en petits groupes, co-intervention...) et améliorerait la qualité des temps d'enseignement. En 2001/2002, des expériences de maîtres surnuméraires avaient été conduites dans une centaine d'écoles. Depuis, la politique budgétaire a remis au placard cette piste jugée pourtant encourageante par un bilan du ministère.

Le défi est ainsi plus complexe qu'il ne paraît mais tout autant stimulant : construire des cohérences et des articulations pour que la journée d'un enfant soit constituée de temps riches, facilitant aussi la découverte, l'épanouissement, la socialisation, les apprentissages. Une telle évolution nécessite un soutien budgétaire de l'État. Elle requiert un cadrage national notamment sur un nouveau calendrier scolaire annuel assurant une réelle rythmicité mais aussi de la souplesse laissée à l'intelligence des acteurs de terrain que sont les parents, les enseignants, les communes, les associations complémentaires afin que ceux-ci s'adaptent aux considérations locales.

« COURS LE MATIN, SPORT L'APRÈS-MIDI » VERS UNE DÉSCOLARISATION DE L'EPS ET DES DISCIPLINES ARTISTIQUES ?

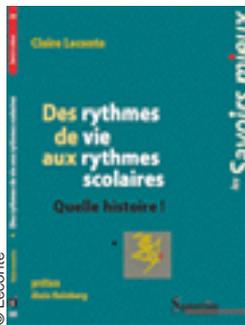
→ par Michel Fouquet, SNEP

En décidant de doubler le nombre d'établissements qui expérimentent ce dispositif, sans attendre une évaluation sérieuse de la première année, Luc Chatel poursuit sa campagne de communication et de diversion.

En élargissant le SPAM (sport l'après-midi) à « la culture », en obligeant des projets « co-portés » avec des associations sportives et/ou culturelle, le ministre fait un pas de plus vers la déscolarisation de l'EPS et des disciplines artistiques. Le SNEP et le SNES appellent les collègues à refuser ce dispositif.



© CG94 photos



La saga des rythmes scolaires

→ par Claire Leconte, professeur émérite de psychologie - Lille 3 - Psittec

Claire Leconte, dans un livre paru en 2011 rendait le fruit de sa recherche sur les rythmes de l'enfant. Dans cet article, elle détaille son travail sur les rythmes scolaires, mettant en évidence la nécessité d'une remise à plat de l'existant.

Depuis un peu plus d'un an maintenant, on endort le grand public avec cette idée que le ministre de l'éducation nationale est attentif aux besoins des élèves : il s'attaque aux « rythmes scolaires » ! Alors même que des petites phrases tueuses concomitantes aux prises de décision aberrantes de l'ancien ministre (Darcos qui déclarait que l'école est « un service aux familles », et Luc Ferry (!) qui calculait publiquement que les deux heures supprimées le samedi et redéployées aux enseignants tout venant pour assurer du soutien aux enfants les plus en difficulté permettait de supprimer 8000 postes d'enseignants spécialisés), ainsi que des décisions concernant les suppressions de postes concomitantes à la mise en place du comité de pilotage ont été énoncées dans la plus grande indifférence générale, des « milliers » d'internautes se sont rués sur le site mis à leur disposition pour s'exprimer. Qui peut croire, au vu de l'hétérogénéité des centaines de propositions laissées sur les divers onglets du site par des internautes souvent plus préoccupés de leurs intérêts personnels que de ceux des élèves, que le comité de pilotage peut, objectivement, les prendre en considération ? Et dans le même mouvement plein d'ambiguïtés (je donne pendant que je reprends, voir les recrutements par Pôle Emploi, les masters en alternance sources potentielles de remplaçants à moindre coût, les fermetures de classes bien réelles,...), on laisse filtrer quelques propositions susceptibles d'être reprises dans le rapport à sortir fin juin. Là encore il m'est apparu qu'elles sont sorties dans la plus grande indifférence alors même qu'elles risquent d'induire de nouvelles organisations à appliquer sans pour autant qu'une réflexion sur la manière la plus pertinente de le faire soit suscitée tout comme ce fut le cas lors de l'annonce de la suppression du samedi matin de classe. Or de nombreuses données sont manquantes dans les annonces faites y compris dans la surabondance d'informations mises sur le site donnant à croire que les internautes pourront ainsi répondre de façon experte. Ainsi qui ose dire que « rythmes scolaires » n'a aucune consistance scientifique ? Dans le scolaire, quels événements se reproduisent à l'identique en fonction d'une certaine périodicité (définition scientifique de l'événement rythmé) ? Peut-on raisonnablement considérer que le scolaire est seul responsable de tous les dysfonctionnements constatés chez les élèves alors même que le strict temps passé en classe devant son enseignant ne représente que moins de 10 % du temps total de vie de l'enfant ? Il faut aussi rappeler aux ensei-

gnants que le mercredi n'est ni un acquis social ni un besoin physiologique reconnu scientifiquement, ce n'est rien d'autre que la substitution du jeudi, en 1971, après qu'en 1969 le ministre de l'éducation ait supprimé le samedi après-midi d'école pour passer à une semaine scolaire de 27 heures. Le jeudi férié était apparu en 1882, mis en place par Jules Ferry pour répondre aux attentes de l'évêché qui souhaitait qu'une journée soit consacrée à l'éducation religieuse des enfants : cela a-t-il encore un sens en 2011 ? Les grandes vacances d'été sont-elles une nécessité pour l'organisme ? Non, elles sont le résultat au cours de l'histoire scolaire des négociations avec les familles pour leur rendre les enfants au moment des moissons et des vendanges, elles ont aussi permis, au moment du front populaire puis des années 1950, de ne pas revaloriser le salaire des enseignants en leur faisant admettre qu'ils ne seraient pas rémunérés pendant les deux mois d'été. Le découpage du pays en trois zones en février a-t-il un intérêt autre que de répondre au lobby du tourisme ? Il est apparu après les jeux olympiques de Grenoble (1968) pour lesquels des coûts faramineux ont été engagés pour toutes les infrastructures nécessaires à ce moment-là, il fallait les rentabiliser, pour ce faire, on a étalé les vacances d'hiver pour remplir le plus longtemps possible les hôtels. Combien aujourd'hui en profitent vraiment ? 8 % de la population, selon une enquête récente, part au ski ! Quant à la suppression du samedi matin, déclarée nécessaire pour rendre le week-end aux familles. Tout le monde fait ses courses ce jour-là, beaucoup utilisent les structures médicales, les transports en commun, etc., juste pour dire que 50 % de travailleurs travaillent le samedi ! Qui ose dire que la courbe dite classique de vigilance n'a pas la consistance scientifique qu'on lui attribue ? Sait-on que le découpage de l'année réclamé par tous en 7/2 n'est rien d'autre qu'une réponse mathématique au découpage de 36 semaines scolaires à partir du moment où on veut y inscrire 4 périodes de 2 semaines de petites vacances, celles-ci étant proposées pour atténuer les effets délétères d'une désynchronisation interne due à des dérèglements du rythme veille-sommeil imposés par les retards de coucher ? Ceci pour dire que si on se contente de repartir de l'existant pour voir comment proposer d'autres horaires scolaires, rien ne sera amélioré et une fois de plus, les enseignants auront l'impression d'avoir été les dindons de la farce. Pourquoi les propositions dites consensuelles partent-elles sur un découpage en 9 ou 10 demi-journées (au lieu de 5 ou 6 jours) alors que curieusement, on n'a jamais parlé de semaine de 8 demi-journées mais bien de 4 jours ? Je démontre qu'une matinée de classe n'est jamais équivalente à une après-midi de classe, on doit casser l'idée qu'une journée est composée de deux demi-journées de 3 heures, il faut surtout accepter d'arrêter d'émettre les temps des enfants, tous les temps, aussi bien scolaires que péri-éducatifs. Des expériences ont montré que plus une activité est morcelée, plus elle paraît durer longtemps et de ce fait, moins elle génère de la motivation intrinsèque. Faire un projet qui respecte réellement les besoins de tous les enfants, qui permet aussi de redonner une qualité de vie professionnelle – et personnelle – aux enseignants, de faire découvrir aux enfants qui ont le moins toutes leurs potentialités, de faire la preuve de leurs compétences autrement qu'à travers les traditionnelles évaluations scolaires, ne peut se faire que si un vrai pacte éducatif se construit. Cela nécessite un engagement de toute la communauté, éducation nationale, partenaires éducatifs, familles, élus, enfants eux-même et la mise en œuvre d'un partenariat dans lequel chacun est prêt à mettre entre parenthèses ses seuls intérêts et accepte d'imaginer qu'un fonctionnement réellement différent, à partir d'une remise à plat de l'existant, permettra d'éduquer des élèves bien dans leur peau et capables de devenir des citoyens volontaires pour qu'une société plus humaine voit à nouveau le jour. Loin de ne penser qu'à un réaménagement des rythmes scolaires, il s'agit évidemment pour moi d'un projet de société, seul moyen de sauver le service public de l'éducation nationale. Toutes mes propositions⁽¹⁾ vont dans ce sens.

sées par les retards de coucher ? Ceci pour dire que si on se contente de repartir de l'existant pour voir comment proposer d'autres horaires scolaires, rien ne sera amélioré et une fois de plus, les enseignants auront l'impression d'avoir été les dindons de la farce. Pourquoi les propositions dites consensuelles partent-elles sur un découpage en 9 ou 10 demi-journées (au lieu de 5 ou 6 jours) alors que curieusement, on n'a jamais parlé de semaine de 8 demi-journées mais bien de 4 jours ? Je démontre qu'une matinée de classe n'est jamais équivalente à une après-midi de classe, on doit casser l'idée qu'une journée est composée de deux demi-journées de 3 heures, il faut surtout accepter d'arrêter d'émettre les temps des enfants, tous les temps, aussi bien scolaires que péri-éducatifs. Des expériences ont montré que plus une activité est morcelée, plus elle paraît durer longtemps et de ce fait, moins elle génère de la motivation intrinsèque. Faire un projet qui respecte réellement les besoins de tous les enfants, qui permet aussi de redonner une qualité de vie professionnelle – et personnelle – aux enseignants, de faire découvrir aux enfants qui ont le moins toutes leurs potentialités, de faire la preuve de leurs compétences autrement qu'à travers les traditionnelles évaluations scolaires, ne peut se faire que si un vrai pacte éducatif se construit. Cela nécessite un engagement de toute la communauté, éducation nationale, partenaires éducatifs, familles, élus, enfants eux-même et la mise en œuvre d'un partenariat dans lequel chacun est prêt à mettre entre parenthèses ses seuls intérêts et accepte d'imaginer qu'un fonctionnement réellement différent, à partir d'une remise à plat de l'existant, permettra d'éduquer des élèves bien dans leur peau et capables de devenir des citoyens volontaires pour qu'une société plus humaine voit à nouveau le jour. Loin de ne penser qu'à un réaménagement des rythmes scolaires, il s'agit évidemment pour moi d'un projet de société, seul moyen de sauver le service public de l'éducation nationale. Toutes mes propositions⁽¹⁾ vont dans ce sens.

1. Voir In Claire Leconte : *Des rythmes de vie aux rythmes scolaires : quelle histoire !* Coll. Les Savoirs Mieux, Éd. Presses Universitaires du Septentrion, mai 2011.

