

DOSSIER

De l'inspection



FORMER

8^e congrès national de la FSU (Le Mans, 1^{er}-5 février 2016)

Par Mary David

Page 3

Les débats et enjeux pour la FDE au sein de la FSU

FOCUS

Journée de travail des élus FSU dans les instances des ESPÉ et universités : Rien ne va plus ! Organisons nos États généraux de la FDE !

Par le Collectif FDE

Page 13

FOCUS

As-tu du *care* ? À propos du *care* en éducation : souci ou charité ?

Par Vincent Charbonnier

Page 15

VIE DES ESPÉ

Toulouse : suicide d'un professeur stagiaire : le Collectif FDE et le SNESUP-FSU interpellent l'institution

Par le Collectif FDE et le SNESUP-FSU

Page 16

La puissance de l'espoir



→ Vincent Charbonnier
coresponsable
du collectif FDE

Ne boudons pas notre plaisir, de constater un renouveau, encore timide certes mais bien réel, de la combativité des salariés du privé comme des agents publics, à laquelle s'ajoute la mobilisation de la jeunesse qui s'embarrassant moins des formes que ses aînés, est plus volatile mais constitue toujours aussi un aiguillon.

À cet égard, la virulence de la réaction policière — non pas disproportionnée mais plutôt hors de toute proportion — est expressive d'une brutalisation plus générale de la société. Car, en effet, il ne s'est nullement agi d'une contre-violence légitime, de « protection », mais d'une violence « administrée » (Adorno), visant à scarifier la légalité, puisque sa légitimité fait défaut, d'une brutalité de principe, sociale et culturelle.

Or, cette violence a ceci d'inquiétant qu'elle est délétère, surtout parce qu'elle établit la *brutalité* comme un principe social et culturel structurant. En atteste un chômage de masse et durable, lui, rendu incompressible par l'austérité et autres prébendes, versées telles des dîmes, à cette « nouvelle » féodalité que sont les seigneurs du patronat et de la finance mondialisés. En témoigne ce racisme d'État qui stigmatise une fraction de la population sous couvert de vouloir préserver le « vivre ensemble » et les valeurs qui seraient les « nôtres », avec une nuance implicite de supériorité qui, bien sûr, ne se dit pas. En témoigne surtout une maltraitance institutionnelle, qui érige la force comme principe de droit. Vaut encore et toujours cette formule de Pascal (*Pensées*, 103-298, *in fine*) : « *Et ainsi ne pouvant faire que ce qui est juste fût fort, on a fait que ce qui est fort fût juste* ».

Cette brutalité de principe on en retrouve la quintessence dans le projet de réforme du Code du travail actuellement porté par le gouvernement. Ce projet fait en effet reculer la loi commune, protectrice des plus faibles, les salariés dans les rapports de travail, au profit de l'établissement de purs rapports de force (contrats, « conventions » locales, pour lesquels

les travailleurs sont « par statut » en position de faiblesse). Comme à l'université, la mise en avant des contrats et conventionnements divers issus d'une fausse autonomie sous contraintes budgétaires et désengagement de l'État fait reculer les finalités d'un service public de l'éducation et de la formation...

Cette *brutalité* s'exprime dans la maltraitance *institutionnalisée* de nos jeunes collègues en formation en leur imposant un service en responsabilité durant leur année de stage (1/2 temps), en les transformant de facto en moyens d'enseignement et leur faisant accroire que seul l'exercice sur le « terrain » serait formateur. Une *maltraitance* qui brutalise par conséquent aussi les élèves de certains départements, déjà lourdement affectés par les inégalités et qui ne bénéficient pas d'un enseignement de qualité, faute de collègues suffisamment formés et aguerris. Une *maltraitance*, parce que les gestes professionnels finalement valorisés par l'institution, qui s'est proprement démunie, sont essentiellement ceux pour « tenir sa classe » (comme une laisse ne peut-on s'empêcher de penser). Une maltraitance enfin qui brutalise aussi les collègues siégeant dans les instances des ESPÉ où les représentants des personnels sont, par principe, en *minorité* tant arithmétique que politique. Des instances où, si on les écoute, poliment parfois, on se dispense de leur répondre, puisque, de toute façon, ils sont mineurs et que les vraies décisions sont prises ailleurs. Apparemment, l'éducation, la formation et la recherche sont choses trop sérieuses pour être laissées aux intéressé-es.

Et pourtant, la Terre tourne, la vie continue et la lutte renaît donc. Nous l'avons personnellement senti lors de la réunion des élu-es ESPÉ organisée par le SNESUP le 24 mars 2016. Si la fatigue est réelle et si la déprime guette aussi un peu, la résignation ne l'a pas encore emporté, tant s'en faut. La puissance de l'espoir demeure qu'« *Un jour viendra où je serai parmi / Les constructeurs d'un vivant édifice / La foule immense où l'homme est un ami.* » (P. Éluard)

“ Elle établit la brutalité comme un principe social et culturel structurant ”

SOMMAIRE

FOCUS

8^E CONGRÈS NATIONAL
DE LA FSU

MARY DAVID

Page 3

DOSSIER

DE L'INSPECTION

DOSSIER COORDONNÉ PAR
MARIE-FRANCE LE MAREC ET
VINCENT CHARBONNIER

Page 5

FORMER

JOURNÉE DE TRAVAIL
DES ÉLUS FSU DANS
LES INSTANCES DES
ÉSPÉ ET UNIVERSITÉS

LE COLLECTIF FDE

Page 13

FOCUS

AS-TU DU CARE ?
À PROPOS DU CARE
EN ÉDUCATION :
SOUCI OU CHARITÉ ?

VINCENT CHARBONNIER

Page 15

VIE DES ÉSPÉ

TOULOUSE : SUICIDE
D'UN PROFESSEUR
STAGIAIRE :
LE COLLECTIF FDE
ET LE SNESUP-FSU
INTERPELLENT
L'INSTITUTION

LE COLLECTIF FDE
ET LE SNESUP-FSU

Page 16

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 : 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 : © Gustave Deghiage / Flickr.com



3
FOCUS

8^e congrès national de la FSU

(Le Mans, 1^{er}-5 février 2016)

→ par Mary David, collectif FDE du SNESUP

La délégation SNESUP au congrès était composée de vingt-deux militant.es, dont trois appartenant au collectif FDE : Vincent Charbonnier, Muriel Coret et Mary David. Nous avons décidé de faire deux interventions en séance plénière au nom du SNESUP, non pour obtenir de nouvelles évolutions sur le texte final issu du travail en commissions (évoqué plus bas), mais pour attirer l'attention sur ce qui, selon nous, doit encore évoluer dans la réflexion de la FSU sur la formation des enseignants.



© Tim Hipps-FMWRC Public Affairs / Flickr.com

UNE FORMATION UNIVERSITAIRE ET PROFESSIONNELLE

Le SNESUP défend le projet d'une formation des enseignant.es professionnelle et universitaire... mais avec les modalités actuelles de la formation initiale des enseignants, son architecture et sa mise en place dans des ÉSPÉ, sans moyens, on est loin du compte. Ce qu'on a, c'est :

- ▶ une formation amputée, qui mène de front dans un temps très court et dans les contraintes imposées par l'employeur préparation au concours, attentes du master, professionnalisation... ;
- ▶ l'utilisation des stagiaires lauréats comme moyens d'enseignement en pleine responsabilité, en mi-service ou en service plein (intégrés aux plafonds d'emplois) pendant leur formation mais sans souci de la formation... ;
- ▶ l'impossibilité, faute de moyens, de répondre aux besoins de formation, contenus et modalités, des lauréats (de plus en plus nombreux) n'ayant aucune expérience ni formation dans le domaine de l'en-

seignement mais qui (lauréats du concours) sont directement affectés en responsabilité sur des demi-services ou des services pleins.

Dans ce contexte, on voit apparaître des tensions fortes, tensions au centre desquelles se trouvent les ÉSPÉ à qui on reproche incohérences dans la formation, articulation insuffisante entre contenus d'enseignement et stage, surcharge de travail pour les stagiaires, problèmes d'organisation (pour faire court)... Les personnels des ÉSPÉ, et leurs collègues premier et second degrés intervenant dans la formation, sous-représentés dans leurs conseils d'école sont eux-mêmes mis en difficulté par la réforme et sa mise en place : émiettement de leurs contenus d'enseignement, manque de temps et de moyens pour construire des équipes plurielles, manque de temps et de moyens pour les activités de suivi et d'accompagnement liées à la formation...

La réponse ne peut pas être de former les enseignants par la seule confrontation au terrain, par la reproduction d'un modèle, ou encore par l'« auto- ▶▶

► formation » avec des ressources en ligne — c'est ce qu'on nous incite à faire en ce moment dans les ÉSPÉ, pour répondre à la surcharge de travail des stagiaires. Nous refusons toute réduction de la formation — réduction qui, austérité oblige, se profile encore dans l'élaboration des nouvelles maquettes de master. C'est aussi pourquoi nous pensons qu'augmenter toujours, et le plus tôt possible, le temps de responsabilité et de « terrain », supposé formateur par définition quelles qu'en soient les conditions, est contraire aux objectifs de la formation. Cela ne permet pas d'assurer la construction progressive de compétences professionnelles et de réflexivité. Notre cible, c'est une formation initiale ambitieuse et respectueuse de tous les acteurs. Au niveau national, en FSU, c'est évidemment sur les modalités de stage et les conditions d'entrée dans le métier qu'il faut agir, en même temps que sur la formation de formateurs et de tuteurs, pour améliorer la formation (plus progressive, réellement intégrée, vraiment alternante...) et rendre moins brutale l'entrée dans le métier. Cette cible doit être articulée avec la mise en place d'une FC ambitieuse pour laquelle les ÉSPÉ — et il faut leur en donner les moyens — doivent être des acteurs majeurs. C'est une autre réforme qu'il faut pour la formation des enseignants.



© Mii / Flickr.com

évoluent). La formation des enseignants, c'est aux universités et à leurs composantes, avec les ÉSPÉ, de l'assurer.

LA PLACE DE LA RECHERCHE DANS LA FORMATION

Nous faisons tous aujourd'hui le constat des difficultés grandissantes dans nos métiers, de la complexité à appréhender nos missions et des insuffisances de la démocratisation qualitative dans les parcours scolaires... Sur toutes ces questions qui touchent à l'école, il est impossible de se priver des apports de la recherche. Des éclairages étayés, pour agir le plus justement et le plus efficacement possible sont nécessaires, car l'expérience seule ne suffit pas.

Aussi, la formation des enseignants doit-elle être universitaire et professionnelle. Professionnelle à travers les stages, le tutorat, l'expérience de vie et le travail dans les écoles et les établissements, parce que l'expérience construit des compétences. Mais universitaire ? Cela veut dire quoi ?

1. Il s'agit bien sûr de la mise à disposition des savoirs issus des recherches, notamment en éducation, pour armer les collègues dans les tâches qui seront les leurs (supposant un taux d'encadrement suffisant et donc des E.-C. en nombre, ce qui est très loin d'être le cas).

2. Il s'agit aussi que nos collègues fassent confiance aux apports de la recherche, y voient un intérêt et se les approprient. Il y a nécessité de faire l'expérience de la recherche (comme celle de l'enseignement) pour en comprendre les exigences méthodologiques, la rigueur, l'intérêt, et aussi les limites. Car il n'y a pas de transfert automatique dans les pratiques et c'est précisément le rôle du mémoire d'en être l'opérateur. Les outils scientifiques permettent que l'expérience se transforme plus vite et plus solidement en compétences professionnelles pour chacun.e.

Une formation approfondie, avec du temps pour réfléchir, ancrée sur le terrain et les pratiques, outillée par des savoirs scientifiques et la recherche (qui, par principe,

Notre cible, c'est une formation initiale ambitieuse et respectueuse de tous les acteurs.

La position du concours : elle a été peu évoquée, mais elle continue de faire débat.

LE TRAVAIL EN COMMISSIONS

Nous avons aussi participé activement au travail en commissions en particulier sur le thème « **Éducation, formation, culture et recherche** » : **relever le défi de la démocratisation.**

Sur la partie « *État des lieux* », nous sommes intervenus pour que la dernière réforme FDE soit plus nettement condamnée. Ainsi, l'expression « remise à plat » étant contestée par le SNES et le SNUIPP, il n'avait pas été, jusqu'à présent, possible de l'écrire. Nous avons fait une proposition plus mesurée et, finalement, c'est la phrase suivante qui a été retenue : « *Elle doit être remise à plat et retravaillée avec les personnels* ».

La commission a consacré environ une heure au débat sur la partie 6 « *Formation initiale-formation continue* ». Nous y sommes intervenus à plusieurs reprises :

► sur la recherche en éducation et sa structuration avec la proposition d'amendement suivante : « *Des coopérations entre ÉSPÉ et laboratoires universitaires doivent être encouragées et permettre le développement de la recherche collaborative. Nous proposons un mandat d'étude sur la question de la reconstruction d'une structure nationale et fédérative de recherche en éducation et en formation (création d'une section — interdisciplinaire ? — au CNRS, Établissement public national ?)* » ;

► sur le rôle de la recherche dans la formation avec la proposition d'amendement suivante : « *La recherche doit irriguer la formation dès la préprofessionnalisation.*

Celle-ci doit être intégrée dans les maquettes de Licence, en lien avec l'ÉSPÉ, et donner lieu à validation d'ECTS » ;

► sur les parcours adaptés avec la proposition d'amendement : « Les candidat.es titulaires d'un master (ou équivalent) ou dispensés doivent bénéficier de tous les compléments de formation nécessaires pour réussir les concours et entrer dans le métier, en tenant réellement compte de leur parcours antérieur. Des moyens doivent être donnés aux ÉSPÉ pour concevoir et mettre en œuvre des parcours adaptés qui ne se limitent pas à une mutualisation systématique et des contenus de maquettes MEEF déjà existants » ;

► sur la caractérisation encore plus nette de la situation actuelle avec la proposition d'amendement suivante : « *La situation actuelle des stagiaires placés en responsabilité sur un demi-service ou en service complet est inadmissible. Elle met en péril la santé des stagiaires et va à l'encontre des objectifs de la formation. L'entrée dans le métier doit se faire de manière progressive : un tiers-temps pour le/la fonctionnaire stagiaire, mi-temps en T1, deux tiers-temps en T2, décharge pour le MCF les deux premières années, permettant des temps de formation* » ;

► sur les équipes pluricatégorielles avec la proposition d'amendement suivante : « *Le potentiel de formation, les équipes pluricatégorielles de formation, doit être préservé et faire l'objet d'un nouveau développement. La constitution des équipes pluricatégorielles doit être guidée par le bénéfice pour les étudiant.es-stagiaires (intérêt des regards croisés), sans parcellisation des interventions. Elle ne doit pas être un prétexte pour supprimer des postes dans les ÉSPÉ* ».

Dans la version du texte à l'issue de cette commission, tous les amendements ont été intégrés (intégralement ou en partie).

Cependant, les échanges en commission et les remontées des amendements des congrès départementaux mettent en évidence plusieurs points de désaccords importants qui vont devoir être travaillés dans les mois qui viennent au sein de la FSU :

► les ÉSPÉ sont-elles responsables de ce qui va mal ? Nous pensons bien sûr que les formateurs ne sont pas responsables, mais leur mise en cause explicite ou implicite est revenue à plusieurs reprises ;

► la formation doit-elle être universitaire ? cela ne fait pas unanimité (un département réclamant même la sortie des ÉSPÉ des universités et la sortie de la mastérisation) ;

► la position du concours : elle a été peu évoquée, mais elle continue de faire débat (même si la condamnation sur sa position actuelle est unanime).



DOSSIER



© Ian Boyd / Flickr.com

De l'inspection

Les profondes transformations infligées au système éducatif et à la formation des enseignant-es et CPE (FDE) ces dernières années se caractérisent notamment par la (re)mise en avant de l'encadrement intermédiaire, et en particulier de l'inspection. Au-delà du discours officiel, teinté de « bienveillance », essentiellement discursive cependant, avec l'implicite que tous les points de vue sont requis pour la titularisation des jeunes collègues, cette « remise en avant » interroge.

Ce recours plus soutenu interroge la fonction de l'inspection, ses modalités d'interventions, ses visées et son intérêt, pour ce qui concerne la formation des enseignants et

**Dossier
coordonné par
Marie-France
Le Marec et
Vincent
Charbonnier**

l'appui à la professionnalisation des jeunes collègues. Mais, parce que l'Inspection désigne aussi une institution « historique », elle l'interroge en tant que telle, comme structure chargée d'une activité de contrôle et d'évaluation du fonctionnement du système éducatif. Ce dossier vise, après une mise en perspective des finalités de l'inspection (V. Charbonnier), à instruire les difficultés actuelles en liens avec l'inspection et présenter les points de vue syndicaux des différents acteurs. Celui de l'Inspection à travers la contribution de Paul Devin, secrétaire général du SNPI-FSU, et ceux des enseignants (en ESPÉ ou en EPLE) abordés dans la contribution de M.-F. Le Marec.

Réflexions sur l'Inspection

→ par Vincent Charbonnier, coresponsable du collectif FDE

Il faut d'ailleurs noter qu'il n'y a pas une mais des inspections, différant par leurs prérogatives, leurs positions hiérarchiques, leurs périmètres d'exercice, voire l'éthique de leurs pratiques. Dans sa partie législative, le Code de l'Éducation stipule (art. L. 241-1) que « l'inspection générale de l'Éducation nationale et l'inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche procèdent, en liaison avec les services administratifs compétents, à des évaluations

départementales, académiques, régionales et nationales qui sont transmises aux présidents et aux rapporteurs des commissions chargées des affaires culturelles du Parlement. » Il ajoute que ces « évaluations prennent en compte les expériences pédagogiques afin de faire connaître les pratiques innovantes » et que l'IGEN et l'IGAENR « établissent un rapport annuel qui est rendu public ».

Dans sa partie réglementaire, l'article R. 241-19 stipule que « les inspecteurs d'académie-inspecteurs

pédagogiques régionaux et les inspecteurs de l'Éducation nationale veillent à la mise en œuvre de la politique éducative arrêtée par le ministre chargé de l'Éducation. À cet effet, dans le cadre du programme de travail académique arrêté conjointement par l'inspecteur général de l'Éducation nationale correspondant académique et le recteur de l'académie, ils ont vocation à exercer sous l'autorité de ce dernier les missions ci-après :
a) Ils évaluent dans l'exercice de leur compétence →



© Service photo du département du Val-de-Marne / Flickr.com

→ *pédagogique le travail individuel et le travail en équipe des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et concourent à l'évaluation de l'enseignement des disciplines, des unités d'enseignement, des procédures et des résultats de la politique éducative. Ils procèdent, notamment, à l'observation directe des actes pédagogiques ;*

b) Ils inspectent, selon les spécialités qui sont les leurs, les personnels enseignants, d'éducation et d'orientation des écoles, des collèges et des lycées et s'assurent du respect des objectifs et des programmes nationaux de formation, dans le cadre des cycles d'enseignement ; ils sont chargés des missions d'inspection prévues par les articles L. 6251-1 et R. 6251-2 et R. 6251-3 du code du travail ;

c) Ils participent à l'animation pédagogique dans les formations initiales, continues et par alternance, prêtent leur concours à l'élaboration des projets d'établissement et collaborent avec l'inspection générale de l'Éducation nationale pour l'évaluation des expériences pédagogiques et leur généralisation ;
d) Ils ont vocation à participer au recrutement et à la formation des personnels de l'Éducation nationale et à l'organisation des examens ;

e) Ils assurent des missions d'expertise dans ces différents domaines ainsi que pour l'orientation des élèves, les examens, la gestion des personnels éducatifs et dans le choix des équipements pédagogiques ».

L'inspection doit donc garantir le bon fonctionnement d'un service public d'éducation et de formation et doit évaluer les personnels ; une mission de contrôle général de la bonne mise en œuvre d'une politique éducative déterminée par la loi et le règlement, et une mission d'évaluation des « personnes » professionnelles selon des modalités plus ou moins définies. Or la question que nous voulons ici pointer est celle des usages de l'inspection, au niveau général dans la FDE par exemple et à un niveau plus individualisé, dans les procédures d'inspections en classe (comme norme de l'évaluation individuelle d'un professionnel).

Promouvoir des dynamiques de progrès auprès de tous les élèves...

DE LA FONCTION SOCIALE ET POLITIQUE DE L'INSPECTION

À l'instar d'autres champs professionnels, l'Inspection dans celui de l'Éducation, relève d'un principe plus général d'un auto-contrôle, autrement dit la capacité à se donner les moyens de corriger les erreurs pour accomplir correctement ses missions. Cela implique que les personnels d'inspection soient des professionnels reconnus par leurs pairs. Ainsi, on ne devient pas immédiatement inspecteur mais qu'il s'agit d'une « seconde carrière ». Non par souffle censitaire mais par principe professionnel : il faut avoir d'abord enseigné afin de pouvoir inspecter. Se pose alors cependant la question de la formation universitaire des corps d'inspection, et plus exactement de leur familiarité avec les outils et les méthodes de la recherche, qui est loin d'être acquise et systématique, alors que l'initiation et la pratique de la recherche sont depuis la mastérisation partie intégrante – dans les objectifs sinon dans les faits – de la formation des enseignants et CPE.

Cela implique que les personnels d'inspection soient des professionnels reconnus par leurs pairs

Cette exigence d'efficacité dont est porteuse l'inspection est aujourd'hui contrariée par la pression du terrain

INSPECTER AUJOURD'HUI : POUR FAIRE QUOI ?

Quelle est sa visée ? Historiquement, la fonction de l'inspection a été consubstantielle de l'institutionnalisation des ordres de l'enseignement, d'abord supérieur-secondaire (1802) puis primaire (1833) : en assurer la pérennité et la consistance. L'inspection semble ainsi viser l'efficacité.

Or l'accroissement du poids de l'inspection dans le cadre de la FDE est perçu comme le signe d'une mainmise croissante de l'État-employeur sur la FDE universitaire,

dans le sens d'une imposition normative, d'une standardisation, sinon de la formation, du moins de certains de ses aspects, comme de la période de titularisation. Autrement dit, l'équilibre qui, comme nous le savons est un mouvement infiniment petit, entre la dimension professionnelle et la dimension universitaire de la formation, pourrait être rompu, et non pas seulement en défaveur de l'universitaire mais du professionnel également. On constate en effet une obsession du contrôle du présent, pour faire correspondre au mieux le prescrit et le réel, au moins sur le papier (des rapports produits).

Quelle est cette (re)-normalisation ? Elle est multiple : référentiels, grilles d'évaluation, procédures, discours, journée d'information pédagogique, etc. Et elle répond à des problématiques et à des critères différents, voire hétérogènes, qui se voient tout à coup concaténés et donc uniformisés.

Or cette exigence d'efficacité dont est porteuse l'inspection est aujourd'hui contrariée par la pression du terrain, dans tous les sens de l'expression. Elle se révèle en effet délétère d'une réelle formation, c'est-à-dire d'une formation de qualité, qui ne se limite pas à « tenir » sa classe... L'austérité aujourd'hui imposée – qui est aussi une forme de normalisation –, se traduit notamment par l'usage des personnels enseignants et CPE stagiaire, en formation donc, comme moyens d'enseignement, s'appuyant de fait sur leur temps de service en responsabilité. Et, contrairement aux évidences, toujours suspectes, ce temps est beaucoup trop important pour être réellement formateur. De ce point de vue, les positionnements de l'Inspection générale, en comité de suivi de la mise en place de la réforme ou dans les instances des ESPÉ par exemple sont plus que délicats : le pragmatisme, le volontarisme, la « soutenabilité » deviennent les mots-clés d'une politique qu'il faut accompagner, coûte que coûte... Aujourd'hui les fonctions de contrôle et de régulation de politiques éducatives successives et les fonctions d'évaluation des personnels, actuellement placés dans des conditions d'exercice difficiles voire intenable, ne vont plus de soi et peuvent être source de graves tensions si les fonctionnaires de l'Inspection, comme ceux des corps de l'enseignement, perdent de vue la conception citoyenne qu'ils ont en partage au sein du service public, et des valeurs qu'ils ont à défendre.

Les inspecteurs et l'évaluation des stagiaires en formation initiale

→ par Paul Devin, inspecteur de l'Éducation nationale, secrétaire général du Syndicat national des personnels d'inspection (SNPI-FSU)

Dans cet article, Paul Devin apporte un regard à la fois distancié et proche sur la formation des enseignants du point de vue des personnels d'inspection. À l'instar des autres composantes de la formation, leurs interventions sont contraintes et trop souvent limitées à de l'évaluation sans réel accompagnement.

Le cadre réglementaire pose le principe d'une évaluation conjointe par le directeur de l'ÉSPÉ et par les corps d'inspection, auxquels s'ajoutent les chefs d'établissement pour les professeurs du second degré. L'avis de l'inspecteur constitue donc un des éléments de décision du jury de titularisation. Cet avis doit être produit après consultation du rapport du tuteur.

UN CADRE RÉGLEMENTAIRE... MAIS UNE TRÈS GRANDE DIVERSITÉ DE MISE EN ŒUVRE

La déclinaison académique et départementale de ce principe offre toutes les variantes de mise en œuvre. Qu'il s'agisse de l'organisation des relations entre inspecteurs et tuteurs, de l'existence ou non d'un protocole guidant la production de l'avis de l'inspecteur, du recours à une inspection systématique ou de sa limitation aux situations où la titularisation pourrait ne pas aller de soi, les dispositifs

Les dispositifs varient fortement d'une académie à l'autre et parfois même d'un département à l'autre.

varient fortement d'une académie à l'autre et parfois même d'un département à l'autre.

Cette diversité de mise en œuvre de l'action des inspecteurs peut être liée aux volontés spécifiques d'un recteur ou de ses collaborateurs. Mais son facteur majeur reste celui de la faisabilité, au vu de la multiplicité et de la lourdeur de leurs charges. D'évidence, la question se posera différemment suivant que l'inspecteur doit produire une demi-douzaine d'avis ou plusieurs dizaines. C'est d'autant plus vrai que, sur un même territoire, un nombre important de professeurs-stagiaires va généralement de pair avec un nombre important de néotitulaires et que sont vite réunies les conditions d'une impossibilité matérielle de mettre en œuvre des protocoles coûteux en temps et notamment l'inspection systématique. Cela conduit à déléguer la réalité de l'évaluation aux tuteurs. Mais de nombreux tuteurs défendent, à juste titre, que si leur fonction comprend une part d'évaluation nécessaire à l'identification de besoins d'accompagnement et de formation du stagiaire, cette évaluation ne peut être confondue avec l'évaluation institutionnelle que constitue un avis dans la perspective d'une décision de titularisation.

UN MODÈLE RÉCURRENT D'ÉVALUATION LIMITÉ AU TRAITEMENT DES « URGENCES »

Faute du temps qui serait nécessaire à une évaluation effectuée de la même manière sur tous les stagiaires, les

inspecteurs doivent se résigner à n'intervenir véritablement que dans les situations où leur sont témoignées des insuffisances importantes dans la pratique professionnelle du stagiaire. Cela pose plusieurs problèmes.

Tout d'abord, cela centre l'évaluation sur la partie des compétences étroitement liée aux capacités spontanées à gérer le groupe-classe. En effet, les alertes qui remontent vers l'inspecteur ou le chef d'établissement sont très souvent liées aux difficultés à gérer le groupe-classe. Or, les difficultés qui peuvent être rencontrées par de jeunes collègues en la matière sont loin d'être systématiquement révélatrices d'une difficulté professionnelle persistante. Chez beaucoup de stagiaires, elles ne témoignent que de la nécessité d'un temps de construction de la posture professionnelle.

Mais en centrant l'alerte sur la question de la gestion de la classe, l'évaluation se décentre de ce qui devrait pourtant être le cœur de sa préoccupation : la maîtrise didactique et pédagogique des apprentissages permettant la réussite de tous les élèves. Aussi sont titularisés des enseignants bénéficiant d'une « autorité naturelle » leur permettant de « tenir la classe » mais qui se révéleront présenter des besoins majeurs de formation didactique sans que la formation initiale ait pu le repérer et engager le travail formatif nécessaire et sans que la formation continue puisse, par la suite, réellement prendre le relais.

En résumé, contraint par l'impossibilité matérielle de procéder à une évaluation réellement construite sur l'ensemble du référentiel de compétences, l'inspecteur contribue, contre son gré, à centrer la compétence pro-

[...] Une impossibilité matérielle de mettre en œuvre des protocoles coûteux en temps et notamment l'inspection systématique.

Beaucoup de stagiaires expriment leur insatisfaction quant à l'accompagnement proposé.



→ professionnelle sur la gestion de la classe. Non seulement cela pose un problème d'évaluation mais cela contribue aussi à construire, chez le stagiaire, que la compétence incontournable de l'enseignant est de savoir « tenir sa classe » et cela, bien sûr, aux dépens d'une représentation plus fortement centrée sur la question des apprentissages.

ÉVALUER LA COMPÉTENCE À « FAIRE PARTAGER LES VALEURS DE LA RÉPUBLIQUE »

L'élaboration des critères permettant d'évaluer cette compétence fait parfois polémique, notamment quand il s'agit de déterminer les manifestations comportementales qui pourraient mettre en cause la titularisation. Rien de plus normal, au vu des débats de société sur ces questions, qu'ils traversent aussi les échanges professionnels entre inspecteurs mais nous ne pouvons cependant qu'être inquiets des écarts qui président aujourd'hui au traitement de ces questions. Ici, on fera preuve d'une tolérance inquiétante et qui produit déjà les conditions d'un grave conflit futur sur les pratiques professionnelles et leur conformité aux obligations. Ailleurs, au contraire, la volonté de normalisation des comportements négligera largement le respect fondamental des droits des personnels et confondra des apparences comportementales avec des qualités professionnelles objectives.

QUEL ACCOMPAGNEMENT DES STAGIAIRES ?

Beaucoup de stagiaires expriment leur insatisfaction quant à l'accompagnement proposé. Une des difficultés rencontrées est liée à la difficulté à mettre en synergie l'ensemble des acteurs de cet accompagnement. Les inspecteurs et les tuteurs ont souvent le sentiment de se voir assigner des tâches successives sans pouvoir appréhender la globalité d'une logique d'accompagnement formatif. Dans certains départements, des initiatives viennent soutenir une coordination des interventions mais là encore, elles se heurtent à la difficulté de mobiliser le temps nécessaire à ce travail. Ailleurs, l'absence de toute coordination a des conséquences lourdes sur les stagiaires qui paient le prix de consignes divergentes qui se révèlent très éprouvantes et inutilement déstabilisantes ou de priorisations contradictoires qui ne leur permettent pas d'identifier leurs besoins de formation les plus urgents.

Au risque d'être accusé de nostalgie, il me semble, qu'à des époques ultérieures, celles de l'école normale ou de l'IUFM, nous avons pu bénéficier de fonctionnements largement



Pratiquer le dialogue interactif.

plus coopératifs entre l'ensemble des partenaires parce qu'ils concernaient à la fois la formation initiale, la formation continue mais aussi des chantiers de recherche-action, des groupes de travail... Bref, toute une dynamique au service d'une réflexion partagée continue sur les questions touchant à la compétence professionnelle des enseignants. Le clivage, parfois constaté, entre les acteurs de la formation initiale et ceux de son évaluation institutionnelle, réactive les stériles polémiques opposant formation théorique et pratique. Les stagiaires auraient au contraire besoin que la cohérence institutionnelle soit porteuse du travail qui doit leur permettre de construire les articulations entre pratique professionnelle et formation.

QUELS CRITÈRES POUR LA TITULARISATION ?

Là encore, force est de constater de grandes divergences dans les pratiques. La transparence des critères, la volonté d'objectiver les constats, la réalité d'un accompagnement en cas de difficulté... les stagiaires ne sont pas tous lotis à la même enseigne. Or les volontés individuelles des acteurs s'épuisent vite à vouloir compenser ces écarts pour construire une plus grande égalité de traitement. Il ne faut pas perdre de vue que ce qui pose essentiellement problème échappe à ces volontés individuelles et reste lié à l'impossibilité de dégager les moyens suffisants d'une concertation des acteurs et d'un accompagnement du stagiaire.

Il en résulte que l'égalité de traitement apportée par l'existence de référentiels cadrant les objets de l'évaluation se perd dans l'impossibilité de construire une véritable cohérence dans la mise en œuvre de critères objectifs. Dans les académies déficitaires, se surajoutent les craintes d'une ressource humaine quantitativement insuf-

fisante. Or, le pari d'une évolution positive au cours de la carrière devient de plus en plus difficile à tenir dans un contexte de réduction drastique de la formation continue.

LES INSPECTEURS DANS LA FORMATION INITIALE : PERSPECTIVES D'ÉVOLUTIONS INDISPENSABLES

Il faut, tout d'abord, s'interroger sur le temps pendant lequel les stagiaires ont la responsabilité d'une classe. Il ne s'agit pas de remettre en cause les vertus formatrices d'un exercice professionnel sur le terrain mais force est de constater que le mi-temps en responsabilité ne produit pas les conditions nécessaires au travail intellectuel que nécessite l'analyse de ce temps d'enseignement pour qu'il puisse être formateur. La contrainte d'être tout de suite dans une situation professionnelle opérante conduit à introduire trop rapidement une dimension prioritairement pragmatique et destinée à résoudre les problèmes de « tenue de classe ». Le rôle des inspecteurs dans l'évaluation, contre leur gré et du fait des contraintes évoquées plus haut, vient encore renforcer cette tendance. Il devrait au contraire contribuer à construire chez le stagiaire une représentation globale de l'exigence professionnelle. La lourdeur des charges auxquelles il est confronté ne lui permet pas de mener à bien ce travail qui devrait pourtant constituer le lien fondamental entre l'enseignant et l'institution.

On voit bien, dans un tel contexte, les raisons d'une impérative nécessité d'articuler les interventions de l'ensemble des acteurs dans une cohérence favorable à la formation du stagiaire. Cela demanderait une volonté ministérielle déterminée et capable de s'imposer aux décideurs des stratégies locales. C'est loin d'être le cas aujourd'hui. Puisque la formation initiale des enseignants constitue un enjeu qualitatif majeur pour le service public d'éducation, elle doit être l'objet d'un investissement capable de lui attribuer les moyens permettant une qualité impossible à atteindre aujourd'hui. Il en va de l'avenir du service public d'éducation et de sa capacité à démocratiser la réussite scolaire. Il en va aussi de l'image d'une profession qu'il faut restaurer pour qu'elle retrouve une attractivité indispensable à un recrutement à la hauteur des besoins.

Dans les académies déficitaires, se surajoutent les craintes d'une ressource humaine quantitativement insuffisante.



Du bon usage de l'Inspection

→ par Marie-France Le Marec, collectif FDE du SNESUP

Le rôle de l'inspection est souvent interrogé au sein de la formation des enseignants où les relations entre les différents acteurs peuvent s'avérer problématiques, mais aussi dans les classes où professeurs stagiaires, titulaires ou contractuels vivent des expériences parfois difficiles d'inspection en classe. La question de l'éthique doit revenir au cœur de ces métiers de l'humain.

I. Inspection et formation des enseignants : entre distance et méfiance... difficulté d'un travail partenarial

Les relations entre le monde de l'Inspection et celui des enseignants en charge de la formation des professeurs et CPE stagiaires dans les ÉSPÉ ne vont pas de soi. En cause, le regard critique porté sur les IUFM, puis les ÉSPÉ, alors que les compétences professionnelles acquises par les stagiaires sont reconnues par ailleurs. En cause aussi la négation ou la sous-estimation des difficultés de la mise en œuvre d'une réforme jugée pertinente et à poursuivre, qui entravent les débats dans les instances des ÉSPÉ. En cause enfin, les carences dans les dispositifs d'affectation, d'accompagnement et de soutien ou encore d'évaluation des stagiaires.

LE REGARD SUSPICIEUX DE L'INSPECTION GÉNÉRALE SUR LES IUFM, LES ÉSPÉ QUI N'APPLIQUENT PAS À LA LETTRE UNE BONNE RÉFORME...

L'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) est sous l'autorité directe du ministre de l'Éducation nationale. Elle est constituée de quatorze groupes disciplinaires et de spécialité. Ses missions : contrôle, étude, information, conseil et évaluation. L'Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche (IGAENR) dépend directement des ministres de l'Éducation nationale et de l'Enseignement supérieur et de la Recherche...⁽¹⁾ De manière conjointe, ces deux Inspections générales produisent des rapports dont nous avons déjà rendu compte⁽²⁾. Ainsi deux rapports publiés en 2014 et 2015 s'intéressent au suivi de la réforme de la formation des enseignants et la mise en place des ÉSPÉ. Évidemment il s'agit de rapports institutionnels, situés, orientés qui ne visent pas l'interrogation du bien-fondé de telle ou telle mesure. Ainsi contre toute évidence de terrain, « le constat établi par la mission traduit une consolidation de la situation institutionnelle des ÉSPÉ, en particulier en tant que composante universitaire : une gouvernance stabilisée, une recherche qui commence à se structurer, un mode de fonctionnement qui s'éloigne du modèle des IUFM ». Pour autant, les rapports met-

tent cependant en lumière les problèmes les plus criants : « ... le bilan demeure contrasté et plusieurs chantiers doivent encore être approfondis : le modèle économique des ÉSPÉ, la politique de gestion des ressources humaines qui concourent à la formation des enseignants, la formation continue, le transfert des résultats de la recherche vers la formation, la professionnalisation effective de la formation et des concours sont autant de défis à relever. Au-delà de la difficulté partagée à gérer un public hétérogène aux parcours antérieurs diversifiés, les ÉSPÉ doivent trouver les réponses adaptées dans le cadre d'un continuum plus large que celui du master MEEF incluant une préprofessionnalisation en licence et une formation continuée après la titularisation ». Au passage, la mission n'hésite pas à stigmatiser des responsables du manque d'avancée : « Dans certaines ÉSPÉ (...), on relève qu'il reste encore un fond "anti-institutions" et "anti-inspections", hérité de l'ex-IUFM qui s'est transmis à l'ÉSPÉ

Ses missions : contrôle, étude, information, conseil et évaluation.

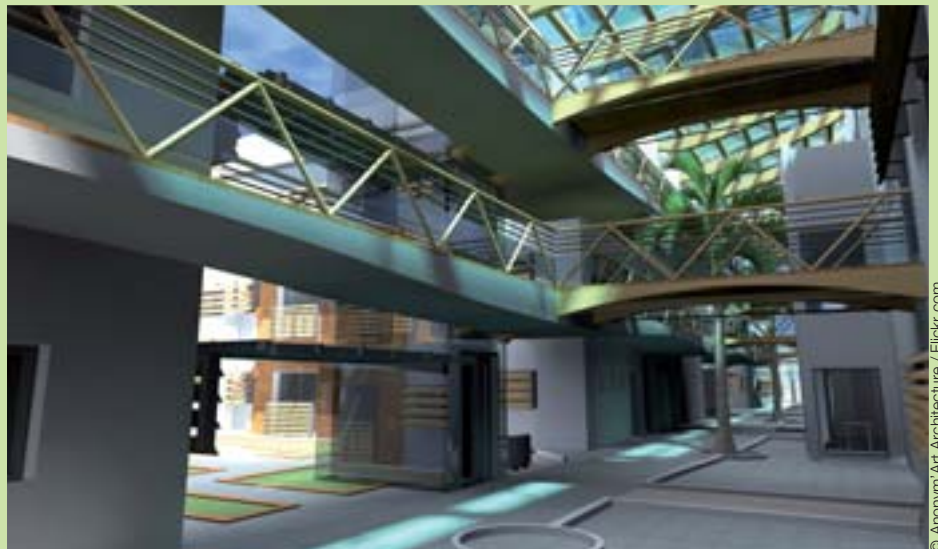
Rectorat de l'académie de Guadeloupe.

« ... le bilan demeure contrasté et plusieurs chantiers doivent encore être approfondis »

lorsque ce sont les mêmes personnels que l'on retrouve » ou encore « le personnel enseignant, issu de l'ex-IUFM, continue parfois sur certains sites à contester l'ÉSPÉ, d'autres membres n'étant par ailleurs pas fondamentalement convaincus du bien-fondé de cette réforme et ne se privant pas de le faire savoir. ». Si ces rapports confirment globalement nos critiques à l'égard d'une réforme dans l'urgence et sans moyens, ils mettent à mal une relation de confiance par les attaques qu'ils renferment contre les syndicats et les personnels notamment et par le silence fait sur l'absence de démocratie dans les instances, auxquelles des inspecteurs participent, dans les ÉSPÉ, composantes universitaires.

LE RÔLE LIMITANT DES INSPECTEURS, REPRÉSENTANTS DES RECTEURS, DANS LES INSTANCES DES ÉSPÉ

Les instances des ÉSPÉ, Conseil d'école, Conseils Scientifiques et pédagogiques, (COSP) Conseils de perfectionnement... ont une com- →



(1) Cf. site du ministère : <http://www.education.gouv.fr/pid75/les-inspections-generales.html>.

(2) FDM n° 641 (janvier 2016) : « Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR sur la mise en place et le pilotage des ÉSPÉ : ce serait tellement mieux sans syndicats, sans élus, sans anciens d'IUFM ! ».



→ position statutaire qui prévoit une présence affirmée des représentants nommés par le recteur, le plus souvent des inspecteurs : IG, IA-IPR, IEN, en poste ou honoraires. Sur trente membres, la plupart des ESPÉ disposent de quatorze membres élus (représentant la diversité des statuts enseignants, personnel, et usagers) et de seize membres désignés par les universités intégratrices ou partenaires, par le recteur (six), par une collectivité territoriale. La présidence revient toujours à une personnalité désignée par le recteur. Le COSP compte vingt-quatre membres, tous désignés, dont un quart par le recteur. Cette composition atypique dans des composantes universitaires (personnels en minorité pour définir les orientations de leur École) conduit à la paralysie des débats, des fonctionnements « occupationnels », formels, là où des enjeux sont majeurs et où la créativité et la synergie seraient essentielles au service de la FDE. En effet, les inspecteurs ne prennent pas part aux débats, sauf pour répéter éventuellement le cadre réglementaire en dépit des problèmes soulevés, estimant devoir en référer d'abord au recteur qu'ils représentent. Les représentants des universités ont souvent réglé les questions, en amont, dans les « comités de pilotage maintenus » après la création des ESPÉ, avec le recteur. De ce fait, les élus des personnels et des usagers ont peu à attendre de la part des Inspections présentes dans leurs instances. La seule possibilité est de tenter de faire

La priorité est donnée aux besoins d'enseignement sur les besoins de formation

entendre les réalités vécues, les revendications auprès de décideurs plus lointains.

QUELLES ACTIONS POSSIBLES POUR RÉSOUDRE LES GRAVES DIFFICULTÉS AUXQUELLES SONT CONFRONTÉS DES PROFESSEURS STAGIAIRES ?

La première attente, trop souvent déçue, des enseignants des ESPÉ, c'est de voir les stagiaires affectés dans des écoles ou EPLE qui remplissent les conditions pour une expérience professionnelle formatrice, et à proximité de leur centre de formation. En ce domaine, les contacts entre inspections et IUFM étaient souvent plus féconds et permettaient une approche commune permettant

Un service public se juge aussi sur la manière dont il protège les plus fragiles...

d'éviter les situations les plus délicates (établissement trop difficile, trop éloigné, sans tuteur expérimenté...) ou trop de disparités entre stagiaires. Ce n'est plus le cas aujourd'hui. La priorité est donnée aux besoins d'enseignement sur les besoins de formation, il n'y a pas de régulation, ni de partage d'informations institutionnalisés. Il en résulte des stagiaires en difficulté, en souffrance, en plus grand nombre sans véritable dispositif d'accompagnement et de soutien partenarial (tuteurs terrain démunis, inspection peu informée, enseignants en ESPÉ ou autres composantes universitaires isolés car le tutorat ESPÉ reste théorique faute des moyens suffisants déjà pour assurer les heures maquettes...). Alors que la réforme postule le co-tutorat, dans les faits, enseignants de terrain et formateurs-trices ESPÉ n'ont jamais été aussi éloignés, non par volonté, mais par absence de prise en compte effective de cette mission dans les services des uns et des autres, surchargés désormais par d'autres tâches (dues aux sous-effectifs en particulier). Les visites aux stagiaires se raréfient aussi bien celles des tuteurs EPLE que celles des tuteurs ESPÉ. Absences, congés maladie, démissions, voire issue dramatique comme à Toulouse doivent interroger le fonctionnement actuellement imposé aux ESPÉ. Enfin l'évaluation des stagiaires en vue de la titularisation ne s'effectue pas dans des conditions d'égalité de traitement (visite systématique de l'IA-IPR ou l'IEN ou pas, dossier documentaire conséquent demandé ou pas, prise en compte des spécificités du terrain professionnel ou pas, avis du tuteur terrain demandé ou pas, etc.). Difficile dans ces conditions d'informer les stagiaires et de les rassurer sur la manière dont seront identifiées les compétences construites. Le référentiel des compétences professionnelles devait rester un outil de formation (fixant une ligne d'horizon en terme d'objectifs), il est pourtant souvent transformé en liste à cocher pour l'évaluation ! Transparence et égalité de traitement n'apparaissent pas comme étant les qualités premières des procédures en place.

2. Éthique et pratique en matière d'inspection : des enjeux syndicaux importants

Être inspecté.e est souvent un moment stressant, pourquoi ce constat ? Peut-on agir pour transformer les expériences d'inspection dans les classes ? Y a-t-il d'autres pratiques possibles en la matière ? Quelle éthique promouvoir au cœur d'un rite problématique ?

LE VÉCU ENSEIGNANT EN MATIÈRE D'INSPECTION

L'annonce de l'inspecteur.ice dans une école ou un EPLE est au minimum source de stress, d'inquiétude. En effet l'inspection apparaît souvent comme une épreuve, subie avec résignation, par l'enseignant titulaire, comme une obligation à laquelle il ne peut se dérober, même s'il est souvent dubitatif sur la pertinence des conclusions à venir. Parfois, la commande préalable jointe à l'annonce de la visite apparaît disproportionnée dans le contexte d'exercice

réel (constitution d'un dossier de documents nombreux retraçant les pratiques de l'enseignant...). Le café pédagogique avait rendu compte de la révolte des PLP de l'académie de Nantes l'an passé sur ces exigences hors de propos vécues comme des « modalités volontairement stressantes et infantilisantes » évoquées dans un courrier adressé au recteur⁽¹⁾. Or une inspection qui « se passe mal » peut avoir des conséquences lourdes, ne serait-ce qu'un ralentissement significatif de la carrière. Cela se joue sur une heure de cours tous les cinq ou dix ans. L'expérience peut être traumatisante pour des collègues non titulaires, dont on juge les compétences non encore construites sans leur donner les moyens de se former et qui peuvent se sentir poussés vers la sortie, ou encore pour des titulaires qui vont se voir reprocher des pratiques inadéquates et se sentir délégitimés,



après des années d'investissement dans leur travail, alors que la formation continue des enseignants n'a jamais été aussi défailante. Pourtant, une inspection peut aussi être un moment de reconnaissance et de valorisation, on en mesure la portée avec les récits des jeunes professeurs stagiaires qui ont bénéficié d'un regard positif sur la construction de leurs compétences, de conseils et d'encouragement pour la poursuite de leur carrière lors de la visite de titularisation, mais tous et toutes ne font pas l'objet d'un traitement comparable. Les processus d'entretien sont divers, certains plus respectueux que d'autres, au-delà de la diversité des situations observées.

COMMENT INTERPRÉTER CES RESENTIS ?

Cette peur de l'inspection peut s'expliquer par les expériences des uns et des autres en la matière qui se transmettent d'autant plus qu'elles ont été difficiles. Ce qui y contribue grandement aussi, c'est le caractère exceptionnel, et donc couperet, de ce moment. Les inspecteurs n'inspectent les enseignants que tous les cinq ou dix ans selon les disciplines et le moment dans la carrière. C'est aussi l'idée que les inspecteurs méconnaissent les réalités du terrain, les conditions réelles d'exercice, que leurs exigences sont impossibles à mettre en œuvre ici et maintenant. C'est parfois aussi le sentiment que, au-delà du contrôle scientifique des contenus de la discipline enseignée, il y a une ignorance des recherches sur les théories de l'apprentissage, sur la difficulté scolaire, sur l'analyse de l'activité professionnelle, sur les modalités même de la construction et de l'identification des compétences professionnelles (cf. l'usage fait du référentiel de compétences professionnelles transformé en grille d'évaluation avec des cases à cocher). Bien sûr, les corps d'inspection ont leurs propres contraintes imposées par leur hiérarchie, le manque de moyens, etc..

METTRE AU CENTRE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ET DES PRATIQUES D'INSPECTION LES VALEURS DU SERVICE PUBLIC ET LA QUESTION DE L'ÉTHIQUE PROFESSIONNELLE

Incompréhension, distance, méfiance prévalent alors que pourtant professionnels de l'enseignement et de l'inspection appartiennent au même service public qu'ils ont en charge de servir dans le respect et les limites des textes réglementaires, qu'ils concourent aux mêmes objectifs. La fonction de contrôle de l'inspection doit s'inscrire dans la finalité et les valeurs du système éducatif (réussite des élèves, démocratisation, émancipation...) et être garante des libertés (pédagogique notamment) et des droits des enseignants. Envisagée ainsi, cette mission devrait conforter le travail des professionnels qui s'inscrivent dans le cadre réglementaire. Mais ce n'est pas si simple. Comme tout métier de l'humain, celui du médecin, du magistrat, du policier, de l'enseignant..., celui de l'inspecteur a besoin de repères pour une pratique professionnelle éthique⁽⁵⁾. Les enseignants sont appelés à une pratique « bienveillante » par les circulaires ministérielles⁽³⁾. Les théoriciens du *care*⁽⁴⁾ montrent les enjeux très forts « à prendre soin » d'autrui dans la relation d'enseignement-apprentissage. D'autres⁽⁵⁾ chercheurs insistent sur la nécessité de « préserver les faces » dans les interactions verbales. Les professeurs et CPE stagiaires sont évalués et interrogés lors du concours ou de leur inspection sur leur « compétence à agir de manière éthique et responsable »⁽⁶⁾. En l'absence de code de déontologie des enseignants, ce sont les obligations et devoirs du fonctionnaire qui servent de repères mais un essai de clarification et de mise en mots d'une charte éthique des enseignants a été proposé au débat par E. Prairat⁽⁷⁾ par exemple ; c'est un outil de formation initiale des enseignants et CPE, utile pour la réflexion. Une éthique se forge au cœur de la profession et

non de l'extérieur, en ce sens le travail du Syndicat des personnels d'inspection (SNPI) de la FSU pour élaborer et adopter une Charte de l'inspection est tout à fait précieux.

DES PRINCIPES AFFICHÉS PAR LA CHARTE DE L'INSPECTION AUXQUELS ON ADHÈRE !

Plusieurs engagements évoqués par cette Charte sont de nature à rassurer les professionnels de l'enseignement qui vont vivre une inspection. Il en est ainsi des principes suivants :

- ▶ s'en tenir aux observations, admettre la relativité de toute observation, pratiquer le dialogue, mettre en évidence les qualités professionnelles de chaque enseignant pour le conforter dans son engagement, l'encourager, identifier les défaillances du système et/ou dans les pratiques des enseignants avec discernement et retenue avec pour finalité de favoriser les progrès, ne pas porter atteinte aux personnes ;
- ▶ référer ses préconisations aux textes officiels ; concevoir chaque acte professionnel comme vecteur pédagogique pour élever le niveau de qualification des enseignants des plus habiles aux plus fragiles ; ne laisser personne au bord de la route ;
- ▶ refuser les pressions d'où qu'elles →

Cela se joue sur une heure de cours tous les cinq ou dix ans.

Professionnels de l'enseignement et de l'inspection appartiennent au même service public.

Prendre soin dans les appréciations.

(1) F. Jarraud, « La révolte des PLP de l'académie de Nantes », *Café pédagogique*, 13 avril 2015 : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/04/13042015Article635645031962577568.aspx>.

(2) Serment d'Hippocrate des médecins, *Recueil des obligations déontologiques des magistrats du Conseil supérieur de la magistrature* (2010), *Code de déontologie de la police et de la gendarmerie nationale* (2014).

(3) <http://eduscol.education.fr/cid78875/guide-une-ecole-bienveillante-face-aux-situations-de-mal-etre-des-eleves.html>.

(4) Cf. par exemple : F. Jutras et C. Cohier (dir.), *Repères pour l'éthique professionnelle des enseignants*, Québec, Presses de l'Université du Québec, 2009.

(5) Sur une adaptation de la didactique professionnelle aux situations d'interactions vécues par les professionnels de l'enseignement, I. Vinatier, *Le travail de l'enseignant*, Bruxelles, De Boeck, 2013, notamment le chapitre 2.

(6) *Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, arrêté du 1/07/2013, J.O. du 18/07/2013.

(7) E. Prairat, *De la déontologie enseignante*, Paris, PUF, 2009.



© Dustin Garfike / Flickr.com



→ viennent ; distinguer instructions officielles et points de vue personnels, rappeler la finalité démocratique et émancipatrice du contrôle de conformité en tant que garant de la liberté pédagogique et de la neutralité politique, philosophique, religieuse et commerciale des agents du service public ; se former pour avoir un haut niveau d'expertise.

Si les valeurs et principes de cette Charte de l'Inspection ont toutes les chances d'être partagés par les enseignants, encore faut-il que cette Charte soit diffusée, connue, et appliquée ! Donner une visibilité à cette charte au dehors des fonctionnaires des corps d'inspection, la porter à la connaissance de tous les usagers, c'est contribuer à son respect, c'est pourquoi nous la reproduisons *in extenso* ci-dessous.

Le contrôle de conformité, c'est-à-dire du respect des textes réglementaires par les agents du service public est nécessaire, comme dans tout service public. Il ne peut être l'occasion de faire prévaloir des exigences qui dépassent les prescriptions en terme d'objectifs, et doit laisser au fonctionnaire la responsabilité et le choix des méthodes pédagogiques qui lui semblent les plus appropriées. La fonction d'encouragement, de réassurance, de conseil de l'inspection est

Encore faut-il que cette Charte soit diffusée, connue, et appliquée !

(II) doit laisser au fonctionnaire la responsabilité et le choix des méthodes pédagogiques.

essentielle notamment dans les périodes où le travail de l'enseignant est devenu aussi complexe. Mais toute observation critique formulée à l'encontre d'une pratique individuelle ou collective devrait être accompagnée de conseils ou de propositions de remédiation réalistes. Au-delà des quelques inspections vécues au cours d'une carrière, il est évident que seule une solide formation initiale et continue permettront le développement et l'adaptation des compétences professionnelles des enseignants face aux évolutions des contextes et en intégrant les apports de la recherche. En attendant ce jour, il est nécessaire d'en appeler à des inspections respectueuses des personnes, transparentes et orientées vers le soutien et le conseil. Nos combats demeurent pour une formation et un accompagnement de qualité des stagiaires : un service public se juge aussi sur la manière dont il protège les plus fragiles, les stagiaires inexpérimentés entrant dans le métier, des situations vraiment problématiques, pour leur donner les moyens de construire leurs compétences professionnelles.

- ▶ Priorité à la formation ! Exigeons la fin de la logique de moyens pour les affectations.
- ▶ Coopération rectorat-ÉSPÉ pour définir les affectations.



© Johan Langer / Flickr.com

Favoriser la coopération au sein des équipes pédagogiques...

- ▶ Formation de formateurs pour les tuteurs terrain et ÉSPÉ avec des moyens et du temps.
- ▶ Mise en place d'un vivier de tuteurs formés et prioritaires pour l'accueil des stagiaires.
- ▶ Regards croisés et contextualisés sur la construction des compétences des stagiaires, non à l'inspection couperet !
- ▶ Dispositif partenarial (ÉSPÉ, Inspection, chef d'établissement, tuteurs) d'alerte et d'aide aux stagiaires en grande difficulté proposant des solutions concrètes (allègement de service, co-intervention, pratique accompagnée, changement de lieu de stage...). Mettons fin à la maltraitance institutionnelle.

CHARTRE DE L'INSPECTION DU SYNDICAT NATIONAL DES PERSONNELS D'INSPECTION-FSU, ADOPTÉE LE 18 MARS 2010 ET AMENDÉE LE 31 MARS 2014

ARTICLE 1^{ER}

Une déontologie professionnelle doit être cultivée en permanence, notamment par les attentions suivantes :

- a) Sans se compromettre dans des liens de vassalité qui n'ont pas lieu d'exister dans la fonction publique, affirmer et assumer une conception de la loyauté du fonctionnaire de l'État envers l'intérêt général d'une république démocratique et sociale.
- b) Préserver l'indépendance d'appréciation et la distance intellectuelle qui sont indispensables à la fiabilité de tout acte professionnel de l'inspecteur.
- c) S'en tenir aux observations effectuées en refusant toute pression quels qu'en soient les demandeurs et quelles qu'en soient leurs motivations.
- d) Admettre la relativité de toute observation, aussi sincère soit-elle, et pratiquer l'analyse dialectique comme modalité d'approche des situations professionnelles.
- e) Parfaire en toute occasion et tout au long de la carrière sa connaissance du système éducatif et sa compréhension des processus d'apprentissage en vue de cultiver un haut niveau d'expertise.
- f) Respecter les droits des personnels, notamment les droits syndicaux.

ARTICLE 2

Les échanges avec les personnels et le partage des expertises respectives s'appuient sur les actes professionnels suivants :

- a) Adopter un langage clair et accessible, tout en cherchant à promouvoir une terminologie professionnelle raisonnée.
- b) Présenter et expliquer sans ambiguïté les objectifs et les modalités de nos actions.
- c) Pratiquer le dialogue interactif et prendre le temps nécessaire à l'écoute et à la compréhension de son interlocuteur.
- d) Mettre en évidence les qualités professionnelles de chaque enseignant ou agent pour lui permettre de conforter son engagement, y compris dans les situations les plus difficiles, et l'encourager dans l'évolution de son parcours.
- e) Identifier et dire les défaillances constatées dans le système ou dans les pra-

tiques des enseignants ou des agents avec discernement et retenue, en ayant pour finalité de favoriser les progrès.

- f) Prendre soin dans les appréciations et avis exprimés sur les pratiques professionnelles de ne pas porter atteinte aux personnes.
- g) Distinguer la présentation des instructions officielles et l'expression éventuelle de points de vue, en toute honnêteté intellectuelle et sans déroger au principe de neutralité du service public.

ARTICLE 3

Le développement de l'efficacité du système éducatif, première finalité des corps d'inspection, nécessite que chacune des missions qui leur sont confiées prenne en considération les conditions suivantes :

- a) Valoriser toute action et toute situation concourant au progrès des acquis des élèves.
- b) Veiller en permanence à ce que le système éducatif vise à développer les acquis des élèves, agents ou enseignants tels qu'ils sont référencés dans les textes officiels nationaux et non à les juger en tant que personnes.
- c) Rappeler la finalité démocratique et émancipatrice du contrôle de conformité en tant que garant de la liberté pédagogique et de la neutralité politique, philosophique, religieuse et commerciale des agents du service public.
- d) Référencer ses préconisations et conseils aux textes officiels et aux valeurs et principes de la République.
- e) Concevoir chaque acte professionnel comme un vecteur pédagogique destiné à élever le niveau de qualification des enseignants, des agents et des élèves.
- f) Promouvoir des dynamiques de progrès auprès de tous les élèves et de tous les enseignants et agents, des plus fragiles aux plus habiles, sans laisser personne au bord de la route.
- g) Favoriser la coopération au sein des équipes pédagogiques, les initiatives et la synergie entre les acteurs du système éducatif à tous les échelons.
- h) Contribuer à lutter contre toute forme de discrimination.
- i) Contribuer à promouvoir l'égalité entre les femmes et les hommes.

Journée de travail des élus FSU dans les instances des ÉSPÉ et universités : Rien ne va plus ! Organisons nos États généraux de la FDE !

→ par le Collectif FDE

Jeudi 24 mars 2016, à l'initiative du Collectif FDE du SNESUP, des élu-es représentant les personnels enseignants ou les usagers de nombreuses académies (Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Bourgogne, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Lille, Lorraine, Lyon, Nantes, Nice, Paris, Poitiers, Toulouse) se sont réunis, avec le soutien et la présence des différents syndicats de la FSU (SNESUP bien sûr, mais aussi SNES, SNUIPP, SNUEP, SNEP, SNPI).



© Pierre Chantelot

Cette rencontre entre élus correspondait à un vrai besoin ressenti par tous les présents (et ceux qui ont participé sous forme de témoignages écrits à défaut de pouvoir se déplacer). Les débats ont été animés et révélateurs d'une situation en total décalage avec la communication ministérielle ou institutionnelle du réseau des ÉSPÉ ou CPU pour laquelle « tout va bien » ou « tout finira par aller bien ».

QUE DISENT LES ÉLUS FSU DU FONCTIONNEMENT DES INSTANCES DES ÉSPÉ ET UNIVERSITÉS ?

Le constat est quasi unanime : les Conseils d'école et les Conseils d'Orientation Scientifique et Pédagogique sont des structures bureaucratiques, anti-démocratiques dans lesquelles les élus (minoritaires par statut) ne peuvent en aucun cas peser sur les choix concernant leur composante universitaire. Les décisions sont prises en amont, dans les Comités stra-

Les CE et les COSP sont des structures bureaucratiques, anti-démocratiques...

tégiques entre Présidences des universités et rectorat. Le nombre de membres de droit et de membres désignés (majorité dans le CE, 3/4 dans le COSP) se traduit par des débats tronqués entre membres majoritaires ayant une position définie préalablement à tenir et pour lesquels la discussion n'a pas d'intérêt et des élus qui peuvent tenter d'alerter sur les conséquences des décisions prises, en vain. Et même si, par exception, au hasard d'absences imprévues ou de départs mal anticipés de membres de droit ou désignés, les élus bloquent un budget ou une décision, le Conseil d'administration de l'université inté-

Dans les ÉSPÉ où un travail fédéral existe, les élus FSU se sentent moins isolés

gratrice prendra la décision contraire (les votes de nos instances étant consultatifs). Des points peuvent être retirés de l'ordre du jour en séance... Ces instances ne permettent pas non plus d'obtenir des réponses aux questions des personnels ou des usagers relayées par les élus, les représentants du recteur ou des universités s'abritent sur le fait qu'ils n'ont pas personnellement le pouvoir d'apporter une réponse, mais qu'ils transmettront à qui de droit. Ces instances apparaissent tellement inutiles à nos décideurs que certains oublient même d'en informer les électeurs, d'autres les organisent de telle sorte



© Bohwaz / Flickr.com

► que les usagers soient dans l'impossibilité absolue de voter ! De quoi parle-t-on alors dans ces instances ? Des documents sont fournis trop souvent au dernier moment, en version provisoire... Les objets traités sont souvent dépolitisés et débudgétisés ne permettant pas d'ouvrir une discussion sur le fond. Aucun rapport d'orientation politique n'est présenté, ni en Conseil d'école, ni en COSP... Parfois des ordres du jour sont purement occupationnels (répartir des fonds de recherche trop faibles entre plusieurs demandeurs en COSP...). Et pourtant... des maquettes se détériorent, des formations se dégradent, des sites sont fermés, des centres de documentation sont détruits. Où se prennent ces décisions qui concernent au premier chef les enseignants et les usagers des ÉSPÉ ? Les élus ont le sentiment de n'être jamais dans la « bonne instance », celle qui doit débattre

Faut-il ou non rester dans ces instances... ?

du problème qu'ils soulèvent. Ainsi par exemple sur les maquettes, on renvoie les élus du CE vers le COSP, ceux du COSP vers les Conseils de perfectionnement, ceux des Conseils de perfectionnement vers le CE... Pendant ce temps-là...

QUELS SONT LES ENJEUX QUI SEMBLENT ESSENTIELS ET PROBLÉMATIQUES ?

Il est évident, pour les élus, que la formation des enseignants continue de se dégrader (manque de postes, maquettes non appliquées, amputées...), que la formation mise en œuvre dans les conditions actuelles, avec le mi-temps en responsabilité des stagiaires, ne correspond pas aux besoins d'une véritable formation universitaire et professionnelle et que c'est le service public d'éducation qui est mis à mal. Mais après l'état des lieux des expériences d'élus, une question est revenue souvent, traduisant le sentiment de

démobilisation des élus, de fatigue dans un investissement qui apparaît comme vain : Faut-il ou non rester dans ces instances qui ne font qu'entériner des décisions prises ailleurs, sans aucun moyen de peser sur les orientations des ÉSPÉ ?

La question de la démocratie dans le fonctionnement des ÉSPÉ est un enjeu majeur. Comment redonner du « pouvoir d'agir » aux acteurs de la formation des enseignants ? Le sentiment dominant est qu'il ne faut pas désertier les instances qui permettent au moins d'avoir des informations pour anticiper les attaques à venir, qu'il faut s'organiser pour y porter la parole des personnels et des usagers, qu'il faut y faire respecter les règles élémentaires de fonctionnement et les attributions prévues dans les textes, le cas échéant ne pas hésiter à judiciariser des manquements graves aux procédures électorales par exemple. Dans les ÉSPÉ où un travail fédéral existe, les élus FSU se sentent moins isolés pour avoir des interventions ciblées dans les instances. Il en est ainsi dans les COSP, où parfois siègent des camarades SNUIPP et/ou SNES (proposés par les élus du Conseil d'école) alors que les enseignants des ÉSPÉ en sont eux-mêmes exclus par les statuts. De même, lorsqu'un travail intersyndical est possible avec l'ensemble des élus du Conseil d'école (personnel et usagers), les débats ou les questionnements peuvent se faire plus pressants dans

les instances. Mais ce n'est pas le travail dans les instances qui fera avancer la cause de la formation des enseignants.

LE BESOIN D'UNE INITIATIVE FORTE, NATIONALE !

Comment aider la communauté des ÉSPÉ à se réapproprier les débats dont elle est privée sur le devenir de la FDE, sur la détermination des objectifs, des besoins, des contenus, des modalités de la formation ? Comment faire un bilan qui ne soit pas celui d'auto-satisfaction perpétuelle du ministère, des directions d'ÉSPÉ, des IG, des recteurs... mais un bilan du réel vécu par les enseignants et les usagers ? Comment définir les conditions de possibilité d'une formation de qualité pour les enseignants et CPE ? Au terme de la journée, les élus réunis le 24 mars ont décidé de lancer un appel (ci-dessous) pour des États généraux de la formation à l'automne 2017 et pour que dans chaque ÉSPÉ se constituent des Comités Enseignants – BIATSS – Usagers les plus larges possibles pour préparer des États généraux de la FDE, dresser leur état des lieux ou cahiers de doléances, penser les conditions d'une formation universitaire et professionnelle à la hauteur des enjeux... et donc reprendre collectivement les débats confisqués dans les instances... pour peser dans les décisions à venir ! À chaque ÉSPÉ, ses Comités de préparation des États généraux (CPEG) !

APPEL DU 24 MARS DES ÉLUS ENSEIGNANTS ET USAGERS EN ÉSPÉ POUR DES ÉTATS GÉNÉRAUX DE LA FDE

Les élus FSU dans les instances des ÉSPÉ et des universités réunis lors de la Journée des élus organisée par le SNESUP le 24 mars :

Constatent :

- la dégradation continue de la qualité de la formation (maquettes non respectées ou amputées, manque de moyens, suppression d'espaces de formation...);
- la démobilité et la désespérance des enseignants et CPE et les difficultés des usagers à faire face aux exigences ;
- et l'absence totale de démocratie dans les instances des ÉSPÉ : conseils d'école, COSP, conseils de perfectionnement, dans lesquelles aucune avancée n'est possible.

Souhaitent :

- qu'un véritable état des lieux des problèmes et dysfonctionnements

soit établi par les acteurs eux-mêmes dans chaque ÉSPÉ (cahier de doléances) ;

- qu'un repérage des mises en œuvre les « mieux disantes » soit effectué au niveau national : moyens donnés pour les visites, heures de suivi, place de la recherche, modalités de stage, pratiques de formation ;
- que les conditions d'un cahier des charges national d'une véritable formation, assurant l'équité, soient élaborées au sein des ÉSPÉ.

Pour ce faire, ils invitent les collègues enseignants et usagers des ÉSPÉ

- à créer des Comités de préparation d'États généraux des ÉSPÉ les plus larges possibles pour la rentrée 2017 ;
- à produire leur état des lieux et propositions pour une formation universitaire et professionnelle de qualité ;
- à se réunir en États généraux des ÉSPÉ à l'automne 2017.

As-tu du *care* ? À propos du *care* en éducation : souci ou charité ?

→ par Vincent Charbonnier, coresponsable du Collectif FDE

À qui pourrait encore en douter, l'institution scolaire n'est pas « à l'écart » ni en retrait de la société. Preuve en est la prolifération récente du terme de « bienveillance » dans les discours officiels du ministère depuis la loi de refondation de 2013, un terme qui, à sa manière et de son point de vue, résonne des théories du « care » ainsi que de la nécessité d'atténuer la brutalité du monde. On se propose ici quelques libres réflexions à l'occasion de la parution d'un numéro de la revue *Éducation et socialisation* (2016, n° 40) sur « Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? ».

Comme y insistent beaucoup des textes consacrés à la thématique du *care*, ce vocable n'est pas traduisible de manière univoque en français et l'on propose généralement le doublet « souci/soin », en notant immédiatement que ce « souci/soin » l'est toujours d'une personne pour une autre, qu'il s'agit donc d'une relation et non pas d'une « propriété » inhérente à un sujet (tout comme la *Zone de proche développement* chez Vygotski). Cette dimension relationnelle du *care*, qui amène à plutôt parler d'« éthiques » du *care*, ne paraît pas inopportune en contexte éducatif, tant la sollicitude et la bienveillance semblent y être normalement associées et plus encore incluses dans l'idée même de l'acte d'éducation et de formation, pour les élèves comme pour les adultes.

BIENVEILLANCE ET AUTONOMIE

Cependant, et comme il est fort justement noté dans l'article de G. Réto dans son article « Le *caring* une voie pour reconfigurer l'École française au moment de sa refondation ? »⁽¹⁾, la bienveillance est aussi souvent citée qu'elle n'est pas véritablement pensée. Là est bien le problème, d'ores et déjà identifié par P. Paperman et P. Molinier⁽²⁾ quand elles notent que l'apparition de la thématique du *care* sur la scène médiatico-politique n'est pas allée sans malentendus ni appropriations, intéressés-es.

L'une des visées de l'éducation, c'est l'acquisition de l'autonomie, c'est-à-dire la capacité de se donner ses propres règles, impliquant alors une réflexivité du sujet sur lui-même et ses actions qui affectent aussi autrui. Si l'autonomie est un idéal « pédagogique » ou plutôt scolaire, c'est qu'elle est d'abord un idéal culturel et social, une norme de comportement, et pour tout dire, une forme de civilité.

Cette exigence d'autonomie dont l'éducation est le levain est liée à une incomplétude native des individus : biologiquement c'est l'impéritie du nouveau-né qui requiert le soin des adultes et de la société dans laquelle il arrive ; culturellement c'est celui de l'enfant d'abord socialisé dans sa famille et ensuite scolarisé dans un espace social – l'école – qui vise l'émancipation de sa particularité (et non sa négation) par son accès aux



© Denis Gaurme

Cette contradiction réside dans l'hypervalorisation de l'individualité, de sa performance notamment

formes concrètes de l'universalité. Dès lors, tout acte éducatif, en particulier dans sa visée de construction de l'autonomie requiert une forme de soin et de souci. Pour dire les choses d'une autre manière, l'éducation ne requiert pas seulement une disposition native à l'éducabilité du sujet, mais bien une société, une collectivité des humains, des règles et des coutumes, qui donnent sens. Éduquer, c'est introduire l'enfant dans une culture qui lui préexiste nous dit H. Arendt.

Or notre société est confrontée à une contradiction qui se réfracte dans le système d'éducation et de formation (qui constitue d'ailleurs l'un des dispositifs cardinaux de sa reproduction). Cette contradiction réside dans l'hypervalorisation de l'individualité, de sa performance notamment, simultanément à l'omission de la

Le travail « avec et sur autrui » demande des qualités et des compétences particulières

dimension collective qui en est au fondement, comme droit et comme réalité. Non pas que la collectivité soit niée, mais l'injonction à l'autonomie, renforcée par l'hyper-évaluation dont elle est l'objet, confine les individus en eux-mêmes et dans une sorte de forclusion de la collectivité comme ressource pour l'activité. Cela vaut pareillement, avec des ajustements bien sûr, pour le champ de la formation et plus spécialement encore, de la FDE. Cela permet éga-

(1) In « *Éducation et socialisation*, 2016, n° 40 : « Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s) ? », sous la dir. de P. Usclat, R. Hétier & R. Monjo. <http://edso.revues.org/1504>.

(2) P. Paperman et P. Molinier (2013). « Désenclaver le care ? ». In C. Gilligan, A. R. Hochschild & J. Tronto, *Contre l'indifférence des privilégiés : à quoi sert le care*. Paris : Payot, p. 7-34.



Niveau B2 ?

© John Eisensthenk / Flickr.com

► lément de subtiliser l'autonomie, aujourd'hui contrainte de l'exercice du métier enseignant sous toutes ses facettes. Autonomie contrainte par l'austérité financière et intellectuelle qui ferme et réduit le spectre des possibles, au profit d'une « innovation » contrôlée, et donc purement verbale, sinon verbeuse.

Lorsque l'autonomie de l'élève s'avère insuffisante pour construire son « métier d'élève », le *care* semble alors convoqué pour « couvrir » les défaillances de l'école en termes de réussite des apprentissages, de démocratisation des parcours scolaires. Car, à défaut d'être en capacité de, ou d'être formés pour faire apprendre tous les élèves, qu'au moins les enseignants soient bienveillants à leur égard et évitent les sources de conflits (qui mettent en péril « la tenue de la classe »)... Dès lors l'injonction au *care* entendu comme sollicitude ou bienveillance apparaît comme une substitution, celle de la charité au souci, celle du « pur amour » (Fénélon), d'autant plus « pur » qu'il n'a pas de mains... La bienveillance peut en effet se substituer à l'engagement éthique de s'attaquer aux difficultés scolaires des élèves. Stéphane Bonnéry met par exemple en garde contre la trop grande sollicitude d'enseignants qui minimisent les erreurs des élèves les plus en difficulté, pour les encourager, plutôt que de s'attacher aux questionnements didactiques et pédagogiques qui permettraient d'en chercher les solutions.

LE SOUCI DU SOIN

Avoir « le souci de », être « bienveillant »... avec des élèves (ou avec des stagiaires) qui sont effectivement des *personnes* et non des individus interchangeables c'est poser que le travail « avec et sur autrui » demande des qualités et des compétences particulières. C'est poser que ce travail fixe également des obligations en termes de respect et d'attention, autrement dit, non pas seulement une déontologie, au sens d'une théorie des devoirs, mais, de manière solidaire, une éthique pour la mettre en œuvre. Aussi, « avoir le souci de » c'est avoir le souci d'exercer son cœur de métier, celui d'organiser les apprentissages pour tous, de former, comme soigner pour le médecin ou juger pour le magistrat, c'est avoir les moyens de pouvoir *se soucier*. Quand le ministère en appelle à une école bienveillante, cela devrait d'abord consister à lui donner les moyens réels de ses missions (formation initiale et continue de qualité, conditions de travail, postes...), pour que le souci ne soit pas qu'un élan du *care*, sans la raison...

TOULOUSE

Suicide d'un professeur stagiaire : le Collectif FDE et le SNESUP-FSU interpellent l'institution

→ par le Collectif FDE et le SNESUP-FSU

Suite au suicide d'un jeune collègue affecté en collège à Toulouse, nous exprimons notre plus vive émotion face à ce drame et toute notre compassion à la famille et aux camarades de promotion de cet enseignant stagiaire.

Nous exprimons également notre soutien aux collègues du collège Hubertine-Auclert de Toulouse. Ils ont clairement mis en évidence, dans leur témoignage du 1^{er} février 2016, les difficultés auxquelles les collègues titulaires sont confrontés et leur souffrance qui n'est pas entendue par l'institution, en particulier celle des enseignants novices qui doivent être protégés de conditions d'exercice dégradées.

Même si la complexité d'un suicide ne peut se réduire à une explication unique, les conditions d'exercice très difficiles du stage professionnel de ce jeune collègue ne peuvent être ignorées. Nous apportons tout notre soutien aux collègues de l'ESPE qui doivent assumer les conséquences d'une formation impossible à mener

dans les conditions faites aux stagiaires en raison des contraintes multiples qui sont imposées à la formation des enseignants et que le SNESUP-FSU n'a cessé de dénoncer.

Aujourd'hui, dans les collèges et lycées, dans les ESPE également, de nombreuses communautés professionnelles sont fragilisées, en souffrance. Les jeunes enseignants stagiaires sont très exposés. Alors qu'ils devraient entrer dans le métier après une formation effective et de manière progressive, démissions et arrêts de travail se multiplient !

Dès à présent, le SNESUP-FSU demande des mesures fortes :

- Arrêter les affectations à l'aveugle, avec pour seul critère les besoins existants. Il faut au contraire choisir les terrains d'affectation pour leur qualité formatrice en y associant les ESPE.

- Arrêter d'imposer une surcharge de travail déstabilisante : un mi-temps en pleine responsabilité après une année de préparation de concours est inconciliable avec la préparation d'un master 2. Nous le savons, un tiers-temps est un maximum pour construire une posture réflexive et développer des compétences professionnelles.

- Mettre en place des dispositifs partenariaux d'accompagnement pour les stagiaires repérés en grande difficulté, permettant de leur apporter des solutions effectives (changement d'établissement, dédoublement des classes, allègement de service, écoute et accompagnement pour interroger les choix professionnels initiaux...).

Il est urgent que le ministère, les rectorats et les universités agissent et prennent la mesure de leurs responsabilités.



© Gaëlx / Flickr.com