

# former des maîtres

SUPPLÉMENT AU MENSUEL LE SNESUP N° 586 - JUIN 2010



DOSSIER

## Les pratiques de formation en IUFM

FORMER

### Mastérisation An II

Par **Thierry Astruc**

Page 3

Après deux années de réformes erratiques et avant la pause estivale : le point sur la mastérisation

**Signez et faites signer la pétition**

[www.10000voixpourlaformation.org](http://www.10000voixpourlaformation.org)

FOCUS

### PRAG, PRCE

Vingt ans de régression pour les enseignants du second degré affectés dans le supérieur et une réforme des statuts qui n'avance pas

**Gérard Tollet** pose la question : à quand une

réelle revalorisation ? Page 4

FOCUS

### La souffrance au travail

Le travail enseignant est analysé par

**Christophe Hérou**, qui en montre

les difficultés dans un entretien Page 13

### Retraites

La réforme des retraites doit être combattue dès maintenant

Par **Michelle Lauton**

Page 15

**Marcel Brissaud** explique ce qui change pour les parents de trois enfants dans cette même réforme Page 15

De l'art de  
se défausser  
de ses  
responsabilités



→ par Sylvie Plane,  
responsable  
du collectif FDM

Faire des élèves des citoyens responsables... Agir en fonctionnaire de façon éthique et responsable...

Si l'on en croit ces formules, à première vue, la « responsabilité » serait au cœur des préoccupations de ceux qui prennent les décisions en matière d'éducation et de formation puisqu'ils y font référence avec une grande constance dans bien des textes officiels. Mais pour eux, la responsabilité ne s'exerce qu'en sens unique : il s'agit toujours de la responsabilité des individus ou des instances locales, jamais de celle des décideurs politiques ni de l'État.

En effet, si pour les formateurs, les éducateurs, les enseignants, les chercheurs, la notion de responsabilité renvoie véritablement à un questionnement éthique, il en va autrement de la part des décideurs politiques actuels. Pour eux, invoquer la notion de responsabilité des acteurs fait partie des manœuvres qu'ils emploient pour désengager l'État des responsabilités qui lui incombent.

L'éducation et la formation des enseignants ont été particulièrement touchées par cette politique ouvertement inspirée par le modèle libéral.

Ainsi en janvier 2007, dans le BOEN consacré au cahier des charges de la formation des enseignants, le ministère déclarait : « La formation des maîtres est une éminente responsabilité que l'État républicain vient de confier aux universités. Il lui appartient d'en garantir la qualité sur l'ensemble du territoire national ». Autrement dit, sous une forme courtoise et sournoise l'État annonçait la couleur : il se désengageait de sa responsabilité en matière de formation des enseignants, ne conservant par devers lui que le privilège d'attribuer in fine des labels. Ce désengagement a eu des conséquences sur l'ensemble du processus. Ainsi, l'absence de crédits fléchés a permis que la formation des enseignants soit soumise aux aléas des décisions locales. De même, l'absence de cadrage des masters a amené les établissements à se débrouiller comme ils le pouvaient pour tenter de conjuguer des contraintes inconciliables — parce que les contraintes, quant à elles, n'ont cessé de s'accroître — pour répondre aux besoins de formation des étudiants. Disparité des structures, disparité des moyens, disparité des contenus, il résulte de tout cela une inégalité territoriale considérable en termes d'offre de formation, inégalité qui contrevient aux principes républicains et qui montre que nos décideurs ne se sentaient en rien engagés par la promesse ministérielle de janvier 2007 par laquelle ils se prétendaient garants de la *qualité* de la formation.

« Une inégalité territoriale considérable en termes d'offre de formation »

De façon tout aussi effrontée, le ministère de l'Éducation nationale n'a cessé de recourir à toutes sortes de stratagèmes pour se défausser de ses *responsabilités* en matière de formation professionnelle initiale des enseignants : contraint de concéder qu'un tiers du temps de service des lauréats des concours serait consacré à leur formation professionnelle, le ministère a tour à tour substitué l'accompagnement à la formation proprement dite, puis décrété que ce temps de formation pouvait venir non pas en déduction mais en sus du temps de service des stagiaires. Ainsi, cyniquement, avec la quasi suppression de la formation professionnelle des lauréats des concours de recrutement, le ministère de l'éducation nationale affiche ouvertement que l'État ne se soucie plus guère de la qualité de l'enseignement dispensé aux élèves du primaire et du secondaire.

Cette stratégie qui vise à accentuer les responsabilités individuelles ou locales pour permettre à l'État de se désengager de ses responsabilités touche tous les secteurs de l'éducation.

À l'École, c'est la suppression programmée des sections de petits et de tout-petits qui transfère sur les familles et les municipalités une charge éducative jusque-là assumée par l'État.

À l'Université, c'est la loi LRU d'août 2007, dont le nom associe les termes « liberté » et « responsabilité » qui opérationnalise le projet gouvernemental de faire de l'enseignement supérieur une sorte de marché, dont l'État ne serait qu'un simple « partenaire », pour employer la terminologie officielle.

Et au delà de l'École, c'est le non remplacement d'un fonctionnaire sur deux dans l'ensemble des institutions publiques qui prive les citoyens des services que la collectivité nationale leur doit.

Et la réforme des retraites couronne le tout.

La convergence de ces mesures dont l'École et l'Université, mais aussi plus largement la société dans son entier, font les frais n'est pas fortuite. Ce sont les conséquences de choix idéologiques qui privilégient la concurrence au détriment de la solidarité, et qui voient dans l'État non pas une instance investie par la nation d'une responsabilité à la fois éthique, politique et sociale mais un simple instrument de pouvoir.

Signez et faites signer la pétition [www.100000voixpourlaformation.org](http://www.100000voixpourlaformation.org)

**FORMER****MASTÉRISATION AN II**  
THIERRY ASTRUC Page 3**FOCUS****PRAG, PRCE**  
GÉRARD TOLLET Page 4**DOSSIER****LES PRATIQUES DE**  
**FORMATION EN IUFM**  
Page 5La formation des  
professeurs stagiaires  
PATRICK RAYOU Page 6La dimension théorique de  
la formation profession-  
nelle en français  
ÉLISABETH NONNON Page 7Relier théorie et pratique  
dans la formation  
des PE en mathématiques  
MARIE-JEANNE  
PERRIN-GLORIAN Page 8Écrire sur les situations  
d'enseignement et  
d'apprentissage  
JACQUES CRINON Page 9Quelle formation  
spécifique pour les  
enseignants  
PATRICE NAGEL Page 10Les parcours de  
formation des  
enseignants débutants  
ROLAND GOIGOUX Page 11**FOCUS****LA SOUFFRANCE**  
**AU TRAVAIL**  
**ENTRETIEN AVEC**  
CHRISTOPHE HÉLOU Page 13**RETRAITES**  
MICHELLE LAUTON  
MARCEL BRISSAUD Page 15

# Mastérisation An II

 → par Thierry Astruc

## En juillet 2009 ont été publiés les décrets statutaires. Ceux-ci changent à la fois les conditions d'inscription aux concours et l'année de stage.

En août 2009, c'est la circulaire sur « l'organisation des stages pour les étudiants en master se destinant aux métiers de l'enseignement » qui est parue, mais dont l'application se révèle plus que problématique pour l'ins-titution.

En décembre 2009 paraissait la cir-culaire pour la « mise en place des diplômes nationaux de master ouverts aux étudiants se destinant aux métiers de l'enseignement dès la rentrée universitaire 2010 ».

Puis en février, ce fut la circulaire concernant la mise en stage des lauréats des concours.

Le 31 mai 2010 ont été publiés des décrets modifiant ceux de juillet 2009, ce qui est un bon indicateur du niveau d'impréparation des initia-teurs de ces réformes.

Entre temps, les arrêtés concours étaient parus.

Ces arrêtés ont été attaqués par SLU, la FCPE et Sud et suspendus par le Conseil d'État. L'audience nous a appris que les pratiques du MEN, à savoir publier un premier arrêté concours puis un deuxième préci-sant le nombre de postes, n'étaient pas conformes à la loi.

La loi n'a toujours pas été changée : les articles L 625-1 et L721-1 définissent les missions spécifiques des IUFM, notamment en matière de formation des maîtres. Le cahier des charges de décembre 2006 précisant le cadre national de l'année de stage n'est toujours pas abrogé (cela devrait arriver pendant l'été).

Selon le MEN, c'est dire qu'une simple circulaire pourrait modifier la loi. Nous restons donc, à cette date et selon les textes, toujours avec l'an-cien système (PE2-PLC2-CPE2-PLP2). Mais aucun plan de formation n'a été voté, ni par les CE d'IUFM, ni par les CA d'université. Et ceux pro-posés par les rectorats ne sont pas conformes.

Les esprits chagrins se sont souvent émus que, nombre de lois avaient



La légalité  
des textes devant  
le Conseil d'État

été adoptées par le Parlement, mais restaient inap-plicables faute de décret. Ici, nous avons droit à la parution de circulaires d'application de lois qui n'existent pas.

Sous la pression, les universités ont travaillé sur les maquettes des futurs masters enseignement. Il est trop tôt pour avoir une vision globale de la situation, le dernier CNESER habilitation ayant lieu le 19 juillet, et seul un tiers des maquettes étant disponibles ce 4 juillet. Mais nous pouvons quand même dégager quelques grandes lignes :

- en moins de quatre mois, les collègues ont réussi à produire une quantité de travail absolument phé-noménale, étant donné les circonstances ;
- les variations d'horaires entre les différentes maquettes (cela va jusqu'à 50 % entre deux établis-sements pour une même formation) va forcer, à court terme, les universités ayant moins de moyens, à fer-mer des filières complètes. Mastérisation, LRU et RCE risquent encore d'amplifier la restructuration for-cée imposée par ce gouvernement ;
- beaucoup de maquettes n'ont pas eu le temps d'être équilibrées. On peut constater que le plus souvent, ce sont la formation professionnelle ainsi que didactique et épistémologie qui font les frais de ces déséquilibres ;
- aucune maquette n'est complète. D'ailleurs aucune convention (inter-universités ou université-rectorat) n'a été jointe, contrairement aux préconisations. C'est d'ailleurs ce dernier point qui va être rapidement le plus problématique ; ces conventions étant le plus souvent de portée financière.

Toutes les habilitations conjointes nécessitent de déterminer un certain nombre de règles : heures postes ou heures complémentaires pour les interve-nants extérieurs à l'université porteuse du Master, répartition du déficit de fonctionnement (ce qui sera a priori le cas pour la plus grande partie des master second degré), financement conjoint de la logis-tique (salles, fluides, personnels non enseignants, ...). Cette réforme, « mal ficelée », n'en est finalement qu'à ses débuts. Il faut continuer à nous faire entendre pour arrêter au plus vite les dégâts.

*Circulaires  
d'appli-  
cation  
de lois  
qui  
n'existent  
pas*

**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.É., ZI des Radars,  
10 ter, rue Jean-Jacques-  
Rousseau, 91350 Grigny

Photo de couverture : © J.-P. Zanotti

# Réforme statutaire des enseignants du second degré affectés dans le supérieur : plus de 20 ans de régression, ça suffit !

→ par Gérard Tollet,  
co-responsable du secteur second degré du SNESUP

## À quand une réelle revalorisation ?

**Les personnels du second degré dans le supérieur constituent 1/5 des enseignants titulaires qui effectuent 4/10 des heures. L'annonce de la réforme de leurs statuts doit les mobiliser.**

Depuis l'annonce ministérielle de la volonté de réforme de nos statuts, une seule réunion avec les syndicats (le 5 mars dernier) a eu lieu où les représentants du gouvernement n'ont rien dévoilé de leurs intentions, ceci malgré nos demandes réitérées ! S'il est indéniable que l'écoute des syndicats était effective (la compréhension et la traduction en acte étant autre chose...), il est anormal de laisser dans le flou le plus total les collègues sur le contenu d'une réforme aux conséquences importantes !

Aussi, pour nous faire une idée sur quoi l'avenir sera fait, seules nous restent les vagues déclarations de V. Péresse rendant hommage au travail et à l'investissement des enseignants de statut second degré mais pour souhaiter aussitôt leur faire « bénéficier » des mesures de la réforme des enseignants-chercheurs... Quand on se souvient de la colère que cette réforme a provoquée l'an passé, cette sollicitude à notre égard ne peut que renforcer l'inquiétude des collègues ! Précisons que les enseignants de statut second degré (PRAG et PRCE essentiellement, mais aussi les professeurs d'EPS et quelques PLP et professeurs du primaire alignés sur nos statuts) représentent environ 1/5<sup>e</sup> des enseignants titulaires du supérieur et, puisqu'ils ont un service double, effectuent 4/10<sup>e</sup> des heures des titulaires. Mais il faut noter que cette proportion est plus importante en IUT et surtout en IUFM où leur présence est plus forte encore. C'est donc un rôle essentiel que nous avons dans l'enseignement supérieur mais qui n'est pas reconnu comme tel : services lourds, salaires en berne, difficultés d'accès à la recherche et au corps des MCF, promotions et carrières ralenties comparées à celles des autres collègues du post-bac, etc.

Sur tous ces aspects de notre métier et suite notamment à l'AG nationale du 2 décembre 2009 à Paris, le SNESup a établi un document revendicatif de six pages qu'il a remis à la ministre fin mars : voir l'encadré.

### QU'ENTREVOIT-ON À CE JOUR ?

Si l'application du référentiel national d'équivalence horaires semble se dessiner, principe que nous approuvons malgré ses insuffisances, une redéfinition des missions prenant en compte tous les aspects



© Shutterstock

*Un rôle essentiel qui n'est pas reconnu, le principe d'individualisation des salaires est inacceptable*

de notre métier mérite une extrême vigilance de la part des collègues ! En effet, le SNESup alerte sur les risques de « glissement de fonctions », c'est-à-dire des tâches trop souvent effectuées par les collègues et qui normalement relèveraient d'autres corps de fonctionnaires. Ainsi, ces fonctions doivent garder un caractère provisoire et **ne relever en aucun cas d'une obligation de service.**

Pour le reste, et pour une revalorisation tant salariale que de carrière, on est plutôt dans l'hypothétique et dans le cadre de la politique indemnitaire classiquement vantée par le gouvernement... Pour le SNESup, le principe d'individualisation des salaires est inacceptable (ex. : prime de responsabilité pédagogique) et absolument pas à la hauteur du travail qu'effectuent les collègues, pourtant reconnu par la ministre !

Concernant les salaires et les services, ne culpabilisons pas et mobilisons-nous ! Soumis depuis des années à une pression et un discours libéral divisant les salariés et culpabilisant les fonctionnaires, trop

de collègues font encore profil bas sur les services et sur les questions salariales (heures complémentaires sous-payées, baisse de 10 % de pouvoir d'achat du point d'indice brut depuis 2000 que se prennent notamment de plein fouet les jeunes collègues). Sur les services, alors que la durée hebdomadaire de travail est passée pour tous les salariés de 45 à 35 heures depuis la libération, les enseignants n'ont jamais été concernés par la moindre RTT ! Pire, en 1993, le décret Lang d'annualisation des services a alourdi les volumes horaires en appliquant à tous, la durée hebdomadaire de 12 heures à l'année universitaire la plus longue (32 semaines des IUT). Ainsi, les collègues travaillant sur moins de 32 semaines ont été pénalisés ! Enfin, pour couronner le tout, la semestrialisation et la diversification des tâches pédagogiques ont abouti à une situation inquiétante de stress au travail que le ministère aurait tort de minimiser.

C'est notamment pour toutes ces raisons que le SNESup réclame un service annuel de 250 heures pour les PRAG-PRCE. Nous invitons aussi les collègues à une extrême vigilance contre toute tentative de multi-annualisation, y compris insidieuse par le biais de report illégal d'heures !

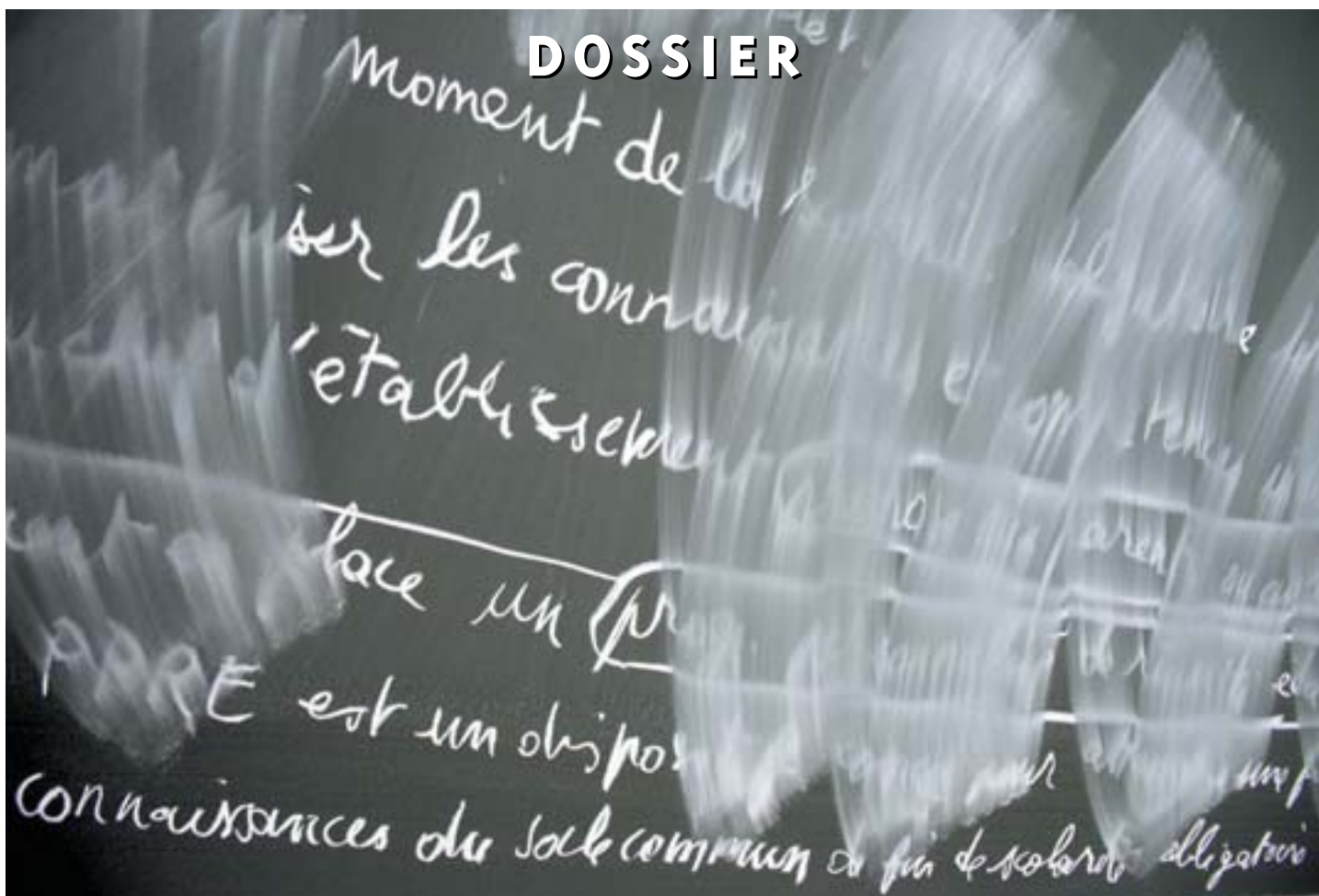
Dans le document revendicatif, nous y développons aussi nos propositions en matière de promotion, de mesures spécifiques d'intégration des PRCE dans le corps des agrégés, de facilitation d'accès à la recherche et au corps des MCF, etc. Nous vous invitons à faire connaître ces légitimes revendications, à en débattre en AG locales, à nous envoyer vos remarques.

### PROPOSITIONS DU SNESUP

<http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=4915&ptid=5&cid=3795>



## DOSSIER



# Les pratiques de formation en IUFM

**D**epuis vingt ans, la formation des enseignants dans les instituts universitaires a construit progressivement ses savoirs faire, ses savoirs et la conscience de ses limites, intégrant à la fois les acquis et le poids de traditions (les Écoles Normales, les CPR, les filières académiques traditionnelles, la nature des concours de recrutement) et les profonds changements du métier d'enseignant et de ses conditions d'exercice, des publics en formation, des objectifs éducatifs, des champs de savoirs sur l'enseignement. Au cours de son histoire, elle a dû définir son espace, se confrontant à des multiples obstacles en amont et en aval : en amont, la rareté de cursus comportant un réel continuum de formation, ce qui concentrait sur un temps très court la préparation à la fonction (deux ans, en fait une année pour la formation en alternance) ; en aval, les conditions difficiles de prise de fonction des professeurs débutants (postes exposés, isolement...) et l'absence d'accompagnement. Cette histoire permet aux universitaires et formateurs engagés dans la formation d'enseignants d'avoir plus que quiconque conscience des avancées, des acquis, des limites, et d'identifier les pistes fécondes et les impasses, ce qu'il conviendrait de développer ou du moins de sauvegarder absolument, les lieux d'un travail nécessaire pour éviter les dérives. Ils ont explicitement et régulièrement demandé une évaluation objective et équilibrée de ses effets, dont le ministère avait les moyens, sans jamais l'obtenir.

Dans ces conditions, avec ces contraintes, la formation des ensei-

gnants a élaboré des modes de travail, des dispositifs, une définition des contenus de savoir prioritaires pour le métier, des réseaux de formateurs de différents statuts, en même temps qu'elle organisait sa propre analyse et sa propre évaluation, sans concession, de son fonctionnement et de ses effets, en développant des recherches sur ce point. Cette spécificité est bien sûr évidente pour les formes de travail directement en relation avec ce qu'on appelle la pratique et la construction des postures professionnelles comme l'analyse réflexive de pratiques, les accompagnements à l'écriture professionnelle ; mais elle concerne aussi les modalités de mise à disposition et d'appropriation par les futurs enseignants de ressources théoriques qui soient opératoires pour leur activité d'enseignant. La conception et la mise en œuvre de ces dispositifs sont complexes, toujours stratégiques. Elles mettent en jeu chez les formateurs des compétences très spécifiques, qu'ils ont forgées avec le temps et collectivement. Au moment où s'amorce une nouvelle phase de l'histoire de la formation d'enseignants, il ne serait ni compréhensible, ni acceptable de ne pas en compte ces acquis et les compétences qui se sont construites, de ne pas chercher à développer, du moins à sauvegarder, des conditions et des modes de travail dont on a pu expérimenter et constater qu'ils étaient plus productifs que d'autres. On doit constater cependant que cette nouvelle ère se traduit par le sacrifice de ces ressources plutôt que par leur développement.

**Dossier  
coordonné  
par  
Élisabeth  
Nonnon,  
Professeur  
à l'Université  
d'Artois**



# La formation des enseignants stagiaires

→ par Patrick Rayou, professeur en Sciences de l'Éducation à Paris VIII

**Les stagiaires en formation ont, les années passées, émis beaucoup de critiques sur les IUFM. Ces dernières ont d'ailleurs largement été utilisées par ceux qui, aujourd'hui, rêvent d'en revenir à des modes de formation antérieurs présentant pour eux le double avantage de constituer de substantielles économies à court terme et de mettre fin à une expérience de formation par alternance qu'ils n'ont jamais approuvée.**

## L'ANNÉE IMPOSSIBLE

Il faut prendre la mesure de ces critiques, en très grande partie imputables au caractère d'« année impossible » que constituait celle de stage à l'IUFM. Recrutés en raison de leurs compétences académiques à l'issue de concours toujours très sélectifs, les stagiaires devaient en effet opérer dans un laps de temps très bref et dans des conditions d'affectation souvent très difficiles, une véritable métamorphose identitaire. La découverte de « vrais élèves » dans des établissements marqués aujourd'hui par la stagnation de la démocratisation et la désespérance qu'elle induit, les plongeait souvent dans un grand désarroi. La crainte de s'être trompé de métier, de ne pas être fait pour lui ne les prédisposait pas à prendre le temps des détours réflexifs proposés par l'institution de formation car, agissant dans l'urgence, ils avaient besoin de solutions pour faire la classe demain matin. D'où le qualificatif de « théorique » qu'ils donnaient à la formation, par opposition à des savoirs « pratiques » qui leur auraient permis de faire face immédiatement à des situations qu'ils avaient à peine imaginées. Il

Une véritable métamorphose identitaire



© Doozle

faut très certainement voir dans cette disqualification des savoirs professionnels autres qu'académiques la traduction d'un malaise de la part de jeunes gens qui ont par ailleurs et paradoxalement consacré une partie de leur vie à l'assimilation des multiples théories qui constituent les disciplines auxquelles ils ont été formés. Les enquêtes conduites cinq ans après la sortie de l'Iufm montrent d'ailleurs que, passé l'épreuve du feu, les savoirs apportés en formation apparaissent progressivement dans toute leur utilité.

## METTRE EN PLACE DES COMPLÉMENTARITÉS

Loin de tirer les leçons des travaux nationaux et internationaux sur l'entrée dans le métier des enseignants, la façon dont est conduite la « mastérisation »

**Le retour au compagnonnage, semblable à celui qu'organisaient les Centres pédagogiques régionaux (CPR) avant la massification, est totalement illusoire**

ne crée pas les conditions de la formation par alternance qui apparaît comme une des clés de leur professionnalisation. Car elle conduit, par la place donnée au concours dans le cursus et la nature de ses épreuves, à amalgamer une logique académique et une logique professionnelle dans une durée de formation très brève. Le retour au compagnonnage, semblable à celui qu'organisaient les Centres Pédagogiques Régionaux (CPR) avant la massification, est totalement illusoire. Peut-être rassurant dans un premier temps parce que des collègues dévoués épauleront les jeunes recrutés, il montrera très rapidement ses limites. Une des caractéristiques de l'état actuel du système éducatif est en effet que les « baby boomers » qui s'apprentent à le quitter après avoir vécu une période de mutation intense de l'École liée à l'accueil massif de nouveaux publics, n'ont pas eux-mêmes à leur disposition des règles de métier suffisamment robustes pour être transmises telles quelles. L'université, les IUFM qui en sont et doivent rester des composantes essentielles, ont un rôle décisif à jouer pour doter l'École de praticiens capables de mieux lutter contre des inégalités d'apprentissage qui ne régressent plus. Il y a place, malgré le carcan législatif imposé, pour des marges d'action qui lissent sur la totalité de la formation les différents types d'apports à la formation professionnelle. Ceci passe vraisemblablement, au sein de la communauté universitaire, par l'adoption de logiques de complémentarité, le refus de concurrences destructrices pour tous entre les IUFM intégrés et les composantes universitaires classiques et entre les différentes universités.



© Shaolin Moon



# La dimension théorique de la formation professionnelle en français → par Elisabeth Nonnon

**Dimensions épistémologiques et pragmatiques de la formation des enseignants de français, professeurs d'écoles ou de lycées et collèges, qualités nécessaires pour les formateurs : Elisabeth Nonnon explore ces délicates questions.**

La perspective d'enseigner oriente l'enseignement de français reçu par les enseignants en formation. Elle rend indispensable une mise à jour des connaissances disciplinaires et un investissement théorique important. La plupart des étudiants, même de lettres, n'ont jamais abordé certains champs de savoirs que doit maîtriser un professeur : des domaines académiques comme l'apprentissage du langage, la lecture, la compréhension, l'orthographe sont absents de la plupart des cursus universitaires, et sur des sujets centraux de leur enseignement, les futurs enseignants ne peuvent souvent se référer qu'à leur expérience d'élèves. Mais si la mise à disposition de connaissances sur ces sujets est nécessaire, elle ne peut être conçue comme simple transmission de contenus à mettre en forme pour la classe.

## LES DEUX VOILETS DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

La formation professionnelle comporte un important volet théorique, que ses visées et ses modalités spécifiques différencient d'un cours théorique canonique, sur deux plans :

- **la dimension épistémologique**, puisqu'on réfléchit sur les bases, les notions-noyaux qui fondent la discipline et sont pour les élèves les socles d'autres acquisitions, les démarches intellectuelles entrant dans la construction de ces notions. Une visée de formation est d'ôter à ces notions leur évidence, d'en saisir la complexité, les diverses facettes, l'historicité, savoir indispensable pour comprendre les processus d'acquisition, les obstacles rencontrés et la progressivité des objectifs. Il faut clarifier le statut des typologies, descriptions et définitions qu'ils auront à pratiquer en classe, être conscients de leur nature de construction intellectuelle, pour ne pas les naturaliser et en être prisonniers, faire face aux difficultés d'élèves dans leur appréhension et aux aléas des prescriptions.

- **la dimension pragmatique** : les savoirs en formation n'ont de pertinence qu'articulés à des situations professionnelles, comme outils de lecture de productions d'élèves, des supports et tâches scolaires, et pour programmer l'enseignement de notions à un niveau donné, concevoir et mettre en œuvre des tâches pour l'apprentissage, évaluer leurs effets. Les apports sur les objets disciplinaires sont nécessairement présentés en rapport aux tâches, aux supports et aux pratiques qui les mobilisent dans l'activité professionnelle, dans un rapport de questionnement et d'élaboration, non d'application.

## CE QUE PERMETTAIENT LES ANCIENS CONCOURS

La nature des épreuves de concours rendait possible, en première année d'IUFM, un enseignement orienté par ces visées. L'épreuve des professeurs d'école évaluait la mise en relation problématisée de textes présentant des points de vue complémentaires sur un problème didactique : la norme dans l'évaluation du langage, les processus de compréhension de textes, les modèles de la notion de phrase pour son enseignement. Si on ne la réduit pas à un exercice rhétorique, sa préparation amène à questionner les objets d'enseignement en les abordant à travers des confrontations dans plusieurs contextes. Les contenus au programme sont donc abordés à partir de dossiers hétérogènes, dans leur dimension problématique, pour développer cette attitude de jugement personnel face aux prescriptions, nécessaire dans un métier affronté à des situations complexes, où la dimension stratégique est centrale. Le lien doit être explicite entre ces problématiques et les dilemmes qui se posent concrètement aux praticiens. Cette formation passe par l'écriture et des apprentissages méthodologiques : formuler le problème posé par un corpus, sérier les points de vue et les réponses possibles, construire une réfutation à un texte. L'autre partie de l'épreuve engageait un va-et-vient entre questions théoriques et situations d'enseignement : la problématique du dossier devait être investie dans l'analyse d'un corpus de documents scolaires (pages de manuels sur la même notion, séquence préparée par un enseignant, productions d'élèves). Les apports théoriques sont donc faits en lien avec l'analyse de documents (supports didactiques, enregistrements, textes d'élèves, films), soit que leur observation serve d'introduction au savoir en jeu, soit que ce corpus remobilise en contexte d'exercice professionnel le savoir présenté. Cette étude est croisée avec des observations et des mises en œuvre dans des classes en stage ou en ateliers.

La part didactique de la première année

des professeurs de lycées et collèges repose sur des visées et modalités de travail analogues : à travers l'analyse comparative de séquences ou de matériels sur des objets d'enseignement, s'interroger sur les enjeux, le sens des notions ou des textes pour l'enseignant lui-même, sur les différentes perspectives dans lesquelles ils peuvent être abordés avec des élèves dans une visée d'apprentissage. Se questionner sur les supports didactiques oblige à revenir sur les priorités, les choix théoriques, le statut épistémologique des notions, et éclaire les savoirs académiques. En seconde année c'est l'expérience d'enseignement qui oriente l'apport théorique, soit que l'investigation a priori sur les objets d'enseignement et les tâches permette de cadrer et d'anticiper les activités menées en classe, les erreurs d'élèves, de comparer des stratégies de présentation, soit qu'un retour sur les notions, les critères à la lumière des événements vécus en classe aide à les éclairer, à comprendre les difficultés, à imaginer des alternatives.

## LA SOUPLASSE DES FORMATEURS

Cela demande aux formateurs une souplesse dans la mobilisation des contextes et le passage d'un niveau à l'autre, et une fermeté dans la réflexion théorique pour dégager les implications épistémiques de choix apparemment prosaïques de l'ordinaire des classes. Cela demande une acuité disciplinaire mais aussi une décentration par rapport à sa discipline pour adopter un point de vue de polyvalence, par rapport à la didactique pour la replacer dans l'ensemble des dimensions du travail enseignant. Comme tout travail, celui de formateur comporte des dilemmes : équilibrer les objectifs de problématisation sans attenter aux défenses contre l'insécurité nécessaires aux débutants ; résister au tropisme de modèles d'excellence, tenir compte de façon réaliste de l'efficience, du coût cognitif et psychologique ; gérer la dimension forcément normative du métier. L'expérience, l'histoire des dispositifs essayés ont appris à assumer ces tensions, sinon à les rendre à coup sûr productives. C'est un acquis qu'il faudrait faire fructifier.

Les visées et les modalités spécifiques de la formation professionnelle la différencie d'un cours théorique canonique





# Relier théorie et pratique dans la formation des professeurs des écoles en mathématiques : les ateliers de développement de pratiques professionnelles (ADPP)

→ par Marie-Jeanne Perrin-Glorian  
professeur émérite à l'université d'Artois

**La formation des professeurs des écoles en mathématiques peut être considérée comme un idéal type. Les autres formations disciplinaires posent elles aussi des problèmes spécifiques. Marie-Jeanne Perrin Glorian expose ici les « fondamentaux » pour enseigner les mathématiques à l'école primaire.**

La formation en mathématiques des professeurs des écoles est une question délicate et complexe parce qu'elle doit répondre à un certain nombre de contraintes difficiles à concilier, mais incontournables, dont les principales sont la polyvalence, l'hétérogénéité du public en formation initiale, le fait que les mathématiques du tronc commun du lycée ne peuvent plus, dans la société moderne qui demande aux citoyens des savoirs de plus en plus variés et pointus, constituer un cadre théorique adapté pour penser les mathématiques de l'enseignement primaire. Par ailleurs, le travail du professeur est complexe et doit réussir à concilier trois objectifs non indépendants mais qui sont souvent ressentis comme contradictoires, en particulier dans des classes faibles : faire tourner la classe, faire progresser les savoirs de la classe, faire progresser chaque élève. Tout le monde s'accorde pour dire que la formation doit comporter un volet théorique et un volet pratique appuyé sur des stages encadrés mais quels sont les incontournables du volet théorique disciplinaire et comment articuler la théorie et la pratique, c'est-à-dire faire en sorte que les savoirs théoriques soient mis en œuvre pour gouverner la pratique dans un sens d'efficacité de cette pratique en termes d'apprentissages pour les élèves ? Ce sont ces deux questions que je voudrais considérer. La formation mise au point depuis une vingtaine d'années dans les IUFM, elle-même héritière de l'expérience des Écoles Normales enrichie par de nom-

breuses recherches en éducation a apporté des solutions à ces questions, solutions toujours perfectibles et qui sont à revoir dans le cadre des masters mais dont il faudrait ne pas perdre les savoirs et savoir-faire efficaces qu'elles ont permis de construire.

## DES SAVOIRS THÉORIQUES MAÎTRISÉS EN VUE DE L'ENSEIGNEMENT

Le volet théorique disciplinaire concerne des savoirs qui peuvent être enseignés hors de la présence des élèves, des savoirs purement mathématiques et des savoirs didactiques.

Bien sûr le professeur doit lui-même maîtriser les savoirs qu'il a à enseigner ; il lui faut des bases solides dont certaines manquent, même aux licenciés de mathématiques, par exemple sur les systèmes de numération, les rationnels ou les développements décimaux, et d'autres sont inadéquates, par exemple en géométrie. Il doit de plus maîtriser ces savoirs non comme le ferait un élève ou quelqu'un qui les utilise pour résoudre un problème pour lui-même, en situation non scolaire, mais les maîtriser pour les faire acquérir à quelqu'un d'autre, ce qui suppose une vue d'ensemble, des connexions avec

cela ne peut pas s'apprendre sur le tas dans l'urgence de la pratique si cela n'a pas été pensé d'abord à travers l'analyse de situations diverses. Un des incontournables de la formation disciplinaire pour les maîtres est de travailler (préparer, analyser) des situations d'enseignement avec différents objectifs de formation pour les élèves. Une des difficultés pour l'enseignant en primaire est en effet de dénaturer des savoirs fortement automatisés pour penser les questions que peuvent se poser des élèves qui ne disposent pas encore de ces savoirs, si évidents pour nous mais que l'humanité a parfois mis des millénaires à construire. Une autre difficulté est l'articulation à faire entre le langage ordinaire utilisé pour décrire les actions sur les objets matériels dans une situation concrète, que ce soit en numération ou en géométrie, et le langage mathématique décontextualisé qui va traduire ces actions, par là même changer le statut des objets manipulés (qui deviennent génériques), et être, lui, réutilisable dans un autre contexte. Dans les classes, on observe souvent des manipulations sur le matériel sans précision du langage puis l'introduction d'un vocabulaire mathématique qui n'est pas relié de façon précise aux actions sur le matériel.

Certes, le professeur dispose de diverses ressources, à commencer par les commentaires des programmes ainsi que de nombreux manuels dont certains sont accompagnés de livres du maître, qui constituent de véritables outils de formation. Cependant, ces livres du maître sont peu utilisés car leur lecture demande du temps et du travail ; il faut donc une formation qui permette aux enseignants de les utiliser de façon pertinente et cohérente dans la mesure où certains choix peuvent se révéler incompatibles dans un premier temps.

Comment les notions mathématiques s'incarnent dans les situations concrètes

d'autres savoirs et la maîtrise de différentes organisations possibles des notions pour pouvoir s'adapter aux élèves. Il faut aussi avoir le temps de penser comment les notions mathématiques s'incarnent dans des situations concrètes et comment les élèves qui ne disposent pas encore du savoir attendu peuvent aborder ces situations :





**UNE PRATIQUE ENCADRÉE**

Certaines connaissances du professeur ne peuvent s'acquérir que par la pratique sur le terrain mais il est essentiel de prévoir dans la formation l'articulation entre théorie et pratique, et pour cela avoir dans les masters des modules qui permettent d'articuler les éléments théoriques avec une pratique encadrée. En effet, on constate que les professeurs débutants ont souvent de la difficulté à mettre en œuvre les savoirs didactiques acquis en année de préparation au concours. Dans les IUFM, il existe des modules de formation équivalents à ce qui s'appelle ADPP (Ateliers de Développement de Pratiques Pédagogiques) à l'IUFM Nord - Pas-de-Calais. Ce sont des modules disciplinaires encadrés par un professeur de la discipline et des maîtres formateurs : avec l'aide du formateur disciplinaire, les étudiants (ou stagiaires) préparent une séquence d'enseignement de trois ou quatre séances sur un thème donné. Répartis en petits groupes, ils les mettent en œuvre dans les classes des maîtres formateurs (l'un d'eux prend la classe, les autres observent), ajustent et analysent à chaud avec eux, puis reprennent l'analyse en grand groupe, échangent leurs expériences et comparent ce qui s'est passé dans les différentes classes avec le formateur disciplinaire. C'est une formidable occasion de montrer comment les savoirs disciplinaires du professeur servent dans la pratique : préparation de la leçon mais aussi analyse à chaud de ce qui se passe pour la gérer en direct et pour ajuster la leçon suivante. C'est aussi l'occasion de faire ressentir le besoin de formation disciplinaire. C'est en effet souvent un manque d'anticipation des possibles concernant le traitement du problème proposé aux élèves qui entraîne des difficultés dans la gestion de la classe. J'ajoute que de tels modules doivent pouvoir se poursuivre après le master, pendant l'année de stage, sous une forme différente à partir de ce qui se passe dans les classes. Cela ne peut se faire que si la formation des T1 est filée, en parallèle du travail en classe, avec une décharge de service répartie sur toute l'année.

# Écrire sur les situations d'enseignement et d'apprentissage

→ par Jacques Crinon, professeur en Sciences de l'Éducation, Paris XII

**Le texte qui suit émane d'un groupe de formateurs du second degré de l'IUFM de l'académie de Créteil. Il a été rédigé en 2009 à l'occasion des États Généraux de la formation des enseignants organisés par la CDIUFM.**

**L**es IUFM ont mis en œuvre, sous plusieurs variantes, des dispositifs de formation ayant recours à l'écriture réflexive. Démarches et résultats de la recherche y sont convoqués pour comprendre des questions repérées sur les terrains de stage.

**LES ÉCRITS PROFESSIONNELS**

Depuis 2007, les formateurs du second degré de l'IUFM de l'académie de Créteil font rédiger aux professeurs stagiaires un type nouveau d'écrit : la réflexion menée collectivement sur cette pratique peut aider à définir les écrits professionnels qu'auront à rédiger les étudiants inscrits dans les masters enseignement et les modalités de leur accompagnement. Le cadrage est le suivant. Les stagiaires ont à produire un écrit professionnel d'une dizaine de pages, accompagné (suivi individuel et en groupe) et s'inscrivant dans le cadre plus large d'un portfolio. Son but est de permettre au stagiaire de faire valoir sa capacité à réfléchir sur sa pratique professionnelle, son objet d'analyser et de problématiser une ou des situations professionnelles (non exclusivement centrées sur l'enseignement de la discipline). L'écrit n'est pas évalué en tant que produit mais l'ensemble du travail d'écriture permet, comme d'autres situations de formation, l'évaluation de certains domaines de compétences, évaluation qui fait l'objet d'un retour au stagiaire et d'une concertation avec lui. L'accompagnement de l'écriture vise un gain en termes de formation professionnelle du stagiaire plutôt que l'aboutissement d'un écrit achevé et exhaustif. L'écrit « final » a d'ailleurs souvent été perçu par les formateurs et les stagiaires non comme un terme mais comme une étape dans un processus à prolonger, par un nouveau texte ou un atelier d'analyse de pratiques au cours de la formation des néotitulaires, et par le retour réflexif que le professeur, dans la suite de sa carrière, aura à faire sur les situations qu'il aura créées dans sa classe. Ce dispositif a, selon les formateurs, bien atteint les objectifs fixés et permis de renouveler la pratique de l'écriture pour se former, par rapport au mémoire professionnel antérieur dont la forme, dans notre Institut, s'était parfois figée et qui s'était parfois coupé du reste de la formation.

**DE MULTIPLES BÉNÉFICES**

À l'analyse, quels ont été les éléments déterminants de la satisfaction ressentie ?

- Cela tient d'abord aux modalités de l'accompagnement, diverses et souples, tout comme les étapes conseillées au stagiaire. Portfolio, textes préparatoires, mises en forme intermédiaires (par exemple présentation PowerPoint en EPS), réécritures (plusieurs versions sont exigées au cours de l'année), utilisation d'écrits de travail intermédiaires aidant à garder des traces précises (de la pratique, des lectures, de la réflexion en cours de construction...) contribuent à la réalité de cette analyse progressive de la question professionnelle que le stagiaire a choisi de travailler. L'existence d'un accompagnement collectif complémentaire à l'entretien individuel avec le formateur a aussi été un élément



**Ce dispositif a permis de renouveler la pratique de l'écriture pour se former**

déterminant. Il a pris la forme de réunions où les intéressés se présentent mutuellement écrits préparatoires ou documents du portfolio : les situations retenues peuvent être confrontées par le biais d'une démarche comparative qui fait émerger invariants et facteurs différenciateurs. Ce rôle du groupe a paru essentiel aux formateurs chargés du suivi : le stagiaire écrit pour les autres, ce qui permet de sortir de l'écrit purement formel destiné à la lecture du formateur et à l'évaluation.

- Un autre élément déterminant a été l'intégration du dispositif d'écriture à la formation : écrire n'apparaît plus comme un exercice déconnecté du reste. Ce sont les mêmes équipes (formateurs issus du second degré et universitaires) qui assurent la formation didactique, le suivi des stages sur le terrain, l'accompagnement de l'écrit professionnel. Un rôle essentiel du formateur accompagnant le stagiaire a été de l'aider à établir autant de liens que possible avec les autres dispositifs de son parcours de formation (avec ce qui est tra-



10

DOSSIER

avec l'aide de ses collègues et d'acquies progressivement les moyens de gérer sa classe. Cette attitude réflexive commence à lui donner l'habitude de faire, des apprentissages de ses élèves et des éventuelles difficultés que certains d'entre eux y rencontrent, un objet à étudier afin d'infléchir et de différencier ses pratiques d'enseignement à la lumière de cette étude. Les lectures conseillées et les pistes diverses fournies par le formateur en guise d'étayage de l'écriture sont présentées comme des outils d'analyse qui vont être ensuite mobilisés, complétés, au profit des autres questions professionnelles suscitées par l'expérience. Se construit donc par ce biais une posture professionnelle dont il nous semble important qu'elle soit permise aussi par les nouvelles moda-

**Se construit donc par ce biais une posture professionnelle**

lités de la formation au sein de masters. Écrire des mémoires au cours des années de Master 1 et 2 est un élément important de la formation des étudiants, et cela dans tout master. Prendre au sérieux le caractère professionnalisant des masters destinés aux futurs enseignants implique que, sans rien céder sur la rigueur et l'exigence réflexive, ces écrits soient articulés à des stages en milieu professionnel et consacrés à des questions, voire à des problèmes professionnels nés de l'observation et de la pratique sur le terrain. Les pratiques de formation à construire pour répondre à cette double exigence n'ont pas à être inventées de toutes pièces. Elles peuvent s'appuyer sur certaines pratiques actuelles comme celles que nous avons évoquées ici.

vaillé dans les modules didactiques, dans les modules transversaux ou interdisciplinaires, avec les situations diverses rencontrées dans les diverses expériences permises par les stages). L'écriture professionnelle est ainsi perçue comme un moyen d'engager le professeur dans un processus d'analyse de ses pratiques qui devrait l'aider à s'adapter à des contextes d'enseignement différents, et à mettre à distance les conflits ou situations inattendues qu'il pourrait rencontrer dans son activité. Il devient plus à même d'imaginer des solutions

# Quelle formation spécifique pour les enseignants ?

→ par Patrice Nagel, formateur IUFM, université d'Artois

## Quelles compétences professionnelles une formation des enseignants doit-elle développer ? Patrice Nagel expose ici le résultat de ses réflexions.

On ne peut plus faire l'économie d'une définition des compétences professionnelles, apprises et développées dans les IUFM, par des pratiques de formation. Les IUFM n'ont pas inventé des recettes faciles, pourtant souvent réclamées devant l'urgence des situations de classe.

Faire classe suppose une réelle « incorporation » de l'ensemble des connaissances nécessaires pour leur transformation en « savoirs en acte ». Personne ne peut confondre aujourd'hui connaissances et compétences professionnelles.

Alors comment réaliser ce « passage » pendant la formation ?

L'expérience ne suffit pas et les IUFM possèdent des spécificités qu'il faut mettre en lumière. Ces spécificités conduisent pourtant en des croyances tenaces : celle de la dichotomie théorie/pratique ; celles que les « bonnes recettes » proposées par des enseignants « chevronnés » feront l'affaire ; ou qu'une architec-

ture définitive des ateliers d'analyses de pratique créera un professionnel « façonné » de l'extérieur par des discours. Ce n'est pas si simple.

### LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES : DES SAVOIRS EN « ACTES »

Les compétences professionnelles sont des savoirs personnels « en acte », mobilisant devant des élèves tout un ensemble de connaissances universitaires multiples, utilisées dans des procédures pratiques adaptées à

chaque finalité d'une tâche donnée. Il s'agit bien de « gestes », d'attitudes, de postures, à la fois anticipés mais également inventés en situation à partir d'une gestion intelligente de ses perceptions. Elles constituent le « savoir-faire » du professionnel dans toutes les dimensions de son travail. Elles constituent l'une des

**L'expérience ne suffit pas**





dimensions de son action. Est compétent pas tant celui qui comprend « intellectuellement » des procédures d'enseignant que celui qui va également savoir les mettre en acte dans tous les secteurs de son travail. Ces procédures se construisent selon des rythmes propres au sujet et ne se décident pas à l'avance. Le temps est nécessaire à l'élaboration de cette construction. Sur ce point, la « compétence » de l'enseignant rejoint celle du formateur.

**Les analyses réflexives des pratiques** en constituent probablement une des clés de voûte majeures. Elles sont complexes, variées et requièrent une mise en œuvre délicate et subtile. Du GEASE<sup>(1)</sup> à la réflexivité, le champ est ouvert à toute recherche universitaire. Elles visent à la prise de conscience par le sujet de ses procédures professionnelles utilisées en action, et permettent de comprendre le sens du travail interne opéré sur ses connaissances et ses représentations. La « posture » du formateur suppose la maîtrise d'un cadre déontologique nécessaire à l'évocation par le futur enseignant d'un moment vécu dans son parcours de formation.

Cela suppose une mobilisation originale d'un haut niveau de connaissances universitaires, qui ne se situent plus du côté des didactiques et des disciplines, mais du côté des connaissances utiles pour aider à « l'auto-organisation » par le « formé » de l'ensemble de ces dernières pour les rendre disponibles, labiles, vivantes, exploitables, organisées entre elles en un vaste tissu adapté aux apprentissages des élèves. Une aide, donc, au « réfléchissement » sur soi, par soi, pour envisager les réorganisations internes de ses connaissances nécessaires aux situations professionnelles changeantes. Ce savoir-là n'est pas figé et se retrouvera « dynamisé » à chaque instant par les situations pédagogiques anticipées et concrètes.

#### LES SPÉCIFICITÉS DE CETTE FORMATION

Ce type de formation universitaire n'est ni théorique, ni pratique, et certainement pas le résultat d'une réflexion



© Bob August

Qui va pouvoir aider le futur enseignant ?

théorique sur l'action, expliquée et traduite par un discours. « Qui », et dans quelle « pratique », va pouvoir aider le futur enseignant, impliqué dans ses actes professionnels, à effectuer cette mutation des connaissances en un « savoir-faire » professionnel fonctionnel orienté vers l'extérieur ? Ce « Qui » sera-t-il capable d'amener les prises de conscience révélatrices nécessaires à l'exercice du métier ? Le futur enseignant modifiera-t-il de manière réfléchie ses structures logiques pour s'adapter sans cesse aux nouvelles exigences scolaires ? Il est question ici de lui faire prendre conscience de la façon dont il conçoit de les utiliser ; en liaison avec ses connaissances, avec l'usage de ses perceptions, et des

**Les situations de formation supposent une compétence éloignée des transmissions habituelles descendantes**

liens qu'il fait avec la situation pédagogique à gérer.

Il s'agit d'une autre « posture » universitaire spécifique aux analyses réflexives de pratiques mais également propre à d'autres dispositifs, où l'aide est adaptée aux besoins professionnels de chacun. Les situations de formation, où une nouvelle « vision de soi » est possible avant d'affronter la classe, supposent donc une certaine « compétence » particulière du formateur, compétence éloignée des transmissions habituelles « descendantes ». Cette pratique est très « impliquante » et requiert elle-même une formation. Les IUFM sont les liens nécessaires à toute évolution pour que « l'externalité » des connaissances universitaires « s'intériorisent » et « s'incorporent » par l'expérience de la formation.

(1) GEASE : Groupe d'entraînement à l'analyse des situations éducatives. Forme souvent utilisée pour analyser les commentaires à propos des contenus didactiques il peut aussi sous certaines conditions, permettre la prise de conscience des procédures utilisées en action.

(2) Pierre Vermesch travaille au GREX sur l'entretien d'explicitation. Modalités qui permettent en individuel d'accéder à la prise de conscience du vécu de l'action en référence à Husserl et au champ de la phénoménologie. C'est l'expression « du » sujet et pas « sur » un objet de travail externe à la personne.

## Les parcours de formation des enseignants débutants

→ par Roland Goigoux, Professeur en Sciences de l'Éducation à l'université d'Auvergne

**Élisabeth Nonnon présente avec l'autorisation de Roland Goigoux, le résumé d'une présentation qu'il a publiée dans le « Café pédagogique » en janvier 2005, des travaux d'un colloque tenu à Clermont-Ferrand sur les parcours de formation des enseignants débutants.**

Goigoux R., Ria J.-L., Toczek M.-C. eds : *Les parcours de formation des enseignants débutants.* Presses de l'université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand.

#### LES QUESTIONS DES ENSEIGNANTS DÉBUTANTS

La réflexion sur la formation d'enseignants devrait tenir compte des recherches universitaires réalisées sur ce sujet, notamment celles portant sur les caractéristiques du

développement professionnel des débutants. Si les normes de l'institution et celles mises en œuvre dans le lieu d'exercice sont trop éloignées, les débutants sont placés devant des dilemmes. Ils doivent donc sélectionner et hiérarchiser ces multiples prescriptions primaires et secondaires pour ajuster les tâches qu'ils se donnent à eux-mêmes.

Il est nécessaire, en formation, de prendre en compte les priorités des questions qui se posent au débutant lors de la construction d'une identité professionnelle. Le problème est d'abord de tenir sa classe, surtout quand il exerce dans des conditions





Le problème est d'abord de tenir sa classe

L'hypothèse d'isomorphisme entre situations de construction par les élèves de connaissances en classe et situations de formation d'enseignants stagiaires formés à l'université est-elle valide ? La pertinence d'une formation en alternance réside dans l'association de trois composantes : l'action professionnelle (nécessité de stages tôt dans le parcours de formation), la réussite dans l'action (nécessité d'un encadrement des stages), la compréhension de l'action et des conditions de réussite (nécessité de lieux de redescription de l'expérience hors de l'urgence quotidienne). Cette association est délicate. Les débutants dénoncent les formations consacrant trop de temps trop tôt à l'analyse de pratiques insuffisamment maîtrisées, sans assumer ce qu'ils jugent la première mission de formateurs : transmettre les fondements des pratiques ordinaires, en mettant à leur portée des savoir-faire efficaces et en valorisant les outils existants (manuels, guides didactiques). Éluider cette demande, survaloriser l'innovation pédagogique et l'inventivité des débutants conduit souvent à l'effet inverse. Quand ils dénoncent la dimension théorique de la formation, théorique ne signifie pas académique opposé à pratique, mais peu réaliste, peu conciliable avec les conditions ordinaires d'exercice, coûteux et trop distant des pratiques partagées dans les lieux de socialisation professionnelle.

**Il est dangereux de placer les débutants en pleine responsabilité**

Les travaux de recherche aident à faire le bilan



© Pierre Marcol

où la priorité est d'établir la paix scolaire, secondairement l'adhésion au projet d'enseignement. Ils apprennent donc à mettre en œuvre les savoir faire de base relatifs au rythme des activités, au maintien du contact, au niveau de formulation... Si les conditions sont moins difficiles, ils peuvent s'efforcer d'équilibrer l'avancée dans le programme et l'ajustement à ce que la moyenne des élèves est capable de suivre, dans des tâches visant la mise au travail et la participation aux échanges. Ce n'est que plus tard, quand ils auront réglé ces problèmes, qu'ils seront à même de se centrer sur les apprentissages effectifs de chacun, de traiter les erreurs et de différencier, se posant alors de nouvelles questions. S'il n'est pas établi qu'il s'agit d'invariants dans le développement professionnel, cela conduit néanmoins à s'interroger sur les scénarios de formation commençant par la fin, c'est-à-dire proposant aux débutants des objectifs que peu d'enseignants chevronnés arrivent à mettre en œuvre. Dans la réelle épreuve que constitue l'expérience de responsabilité d'une classe, les jeunes enseignants peuvent ressentir douloureusement les tensions entre exigences contradictoires et être renvoyés à une impuissance démobilisatrice si on attend d'eux trop et trop précocement, sans s'adapter à leurs compétences et leur capacité actuelle de passer des compromis pour redéfinir leur tâche, sans perdre de vue un idéal à plus long terme.

### LES MODES DE CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES PROFESSIONNELLES

Un autre débat porte sur les modes de construction des connaissances professionnelles en formation : quelle part donner à leur transmission par des professeurs expérimentés et à leur élaboration progressive à travers des échanges entre débutants ?

Cela englobe les modèles privilégiant exclusivement une dimension du métier (l'examen rationnel des notions à enseigner par exemple), alors que son exercice mobilise des décisions sur plusieurs plans (pédagogique, affectif...). Les modèles d'orthodoxie didactique et pédagogique sont jugés intéressants mais trop précoces dans la formation, parfois culpabilisants par rapport aux stratégies de survie qu'ils sont amenés à mettre en œuvre. À l'inverse, il est dangereux de placer les débutants en pleine responsabilité, ce qui les conduit à mobiliser toutes leurs ressources intellectuelles et émotionnelles dans l'urgence de faire classe, de préparer les réalisations quotidiennes. L'intégration et la progressivité de l'exercice professionnel, la réflexion guidée sur cette action dans un lieu dégagé de l'urgence sont nécessaires pour asseoir des ressources permettant d'évoluer durablement.

En fait les jugements des débutants sont contrastés selon leur niveau et leur histoire : les formateurs doivent évaluer la « zone proximale de développement » professionnel des formés et différencier leur intervention à la hauteur de l'hétérogénéité de leur public. Former des enseignants en alternance confronte à la multidimensionalité du métier, amène à opérer des choix entre approche globale des dimensions de l'activité enseignante et approche analytique les isolant pour les comprendre hors de l'urgence, entre dynamiques descendantes (partir des connaissances pour les transposer en principes d'action) et ascendantes (accompagner et analyser l'action pour modifier le pouvoir d'agir et les connaissances). La tâche des formateurs est de savoir situer l'état présent des priorités sans se soumettre aux demandes immédiates et de savoir combiner ces scénarios de formation.

Ce sont ces dynamiques, dont les travaux de recherche aident à faire le bilan, dont l'efficacité commence à s'avérer, qui sont directement menacées par la réforme de la formation des enseignants.

# La souffrance au travail des enseignants

Christophe Hérou est co-auteur avec Françoise Lanthéaume de l'ouvrage : *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*. PUF, 2008.

→ Entretien avec Christophe Hérou, réalisé par Gisèle Jean  
Docteur en sociologie, enseignant associé à l'INRP et à l'UMR « Éducation et Politique »

## Pourquoi vous intéressez-vous au travail enseignant, y a-t-il de nouvelles difficultés ?

Aborder la question de la difficulté au travail des enseignants n'est jamais simple malgré son apparente évidence. Depuis trente ans, il y a eu beaucoup d'études sur la sociologie des élèves, souvent dénonciatrices des enseignants, ainsi que beaucoup de travaux de sociologie des établissements. Les études internationales ou nationales sur l'enseignement sont réalisées le plus souvent du point de vue de l'administration, portent avant tout sur les performances des élèves, en vue d'une amélioration des politiques éducatives. Pour notre part, nous avons recueilli des données en nous centrant sur les épreuves du métier à partir d'observations et d'entretiens sur le quotidien du travail. Par ailleurs, nous avons aussi étudié les dispositifs d'aide aux enseignants et les discours des experts qui sont en contact avec les difficultés des enseignants. Un dernier volet de l'enquête a donné lieu à un recueil de données par questionnaire, en partenariat avec la Fondation MGEN pour la santé publique.

Il n'est pas aisé de parler des difficultés au travail des enseignants car elles sont plus souvent formulées par des euphémismes, elles sont relativisées, voire niées par les principaux intéressés ou elles sont mises en scène de façon discutable par les médias. Contrairement à une idée reçue, les enseignants n'ont pas de problèmes de santé particulièrement importants, cela ne signifie pas qu'ils n'aient pas de difficultés pour autant. Celles-ci ne trouvent guère de lieux, de canaux, pour s'exprimer et sont même volontiers jugées illégitimes. Or, parler des difficultés, c'est parler du travail, le rendre visible. Cette démarche ne va pas de soi pour des raisons à la fois historiques et professionnelles : préservation des qualifications et de la grandeur du métier, protection contre une « mauvaise image », crainte de donner à voir les ratés du travail, difficulté à construire une parole collective à ce sujet, etc. La confusion entre plainte et difficultés complique l'étude. La souffrance éprouvée du fait du travail est vécue sur un mode individuel, ce qui est renforcé par les traitements qui sont d'abord psychothérapeutiques ou/et médicamenteux. Ainsi, l'organisation du travail, la possibilité ou pas de « bien faire » son travail et le fonctionnement des collectifs de travail et leur impact sur la satisfaction au travail, sont rarement interrogés.

## Ce qui est nouveau semble-t-il, c'est la question de la souffrance ?

La question de la souffrance au travail, si on se réfère aux travaux de Christophe Dejours, émerge après 1968, dans le milieu ouvrier d'abord, avec la question



© François et fier de l'Éire

des conditions de travail, de la pénibilité du travail. Christophe Dejours, dans son étude sur le BTP en 1971, parle de « souffrance au travail ». Il met au jour le phénomène de « virilisation » du métier face à la difficulté. L'honneur du groupe suppose d'accepter la difficulté plutôt que de gémir. Un signe du déni de la souffrance est, par exemple, le contournement des règles de sécurité. Cette virilisation, pas forcément liée à un travail masculin, est un premier écueil à contourner. Chez les enseignants, l'expression « aller au front », « au charbon », révèle un phénomène de disqualification de ceux qui n'iraient pas au front : les conseillers principaux d'éducation, les infirmiers, les formateurs, les chefs d'établissement. Ceux qui ne sont pas dans la classe n'ont pas de légitimité. La coopération entre les divers métiers en est gênée et cela souligne la tension du travail : au front la question est celle de la survie.

La montée des difficultés au travail a été concomitante de l'individualisation des rapports sociaux accroissant la subjectivisation et la défiance envers les luttes collectives du monde du travail. Or, le rôle du syndicat est précisément de convertir cette subjectivisation en langage collectif de revendication. Notre recherche sur le travail enseignant interpelle donc aussi le syndicalisme.

## Comment avez-vous procédé pour étudier le travail enseignant ?

Pour étudier le travail enseignant, il y a nécessité d'entrer dans l'activité, d'accéder au réel du travail. Dans ce but, nous avons choisi de partir de ce qui ne va pas : les problèmes, les difficultés, les conflits, la souffrance. En effet, on décrit sa propre activité par les problèmes qu'elle rencontre dans son exécution. Le chercheur peut, quant à lui, accéder au monde par les disputes et les conflits qui s'y organisent et permettent de le décrire. Nous suivons en cela une sociologie pragmatique qui est aussi une sociologie de la critique initiée en France par Luc Boltanski. L'idée centrale de notre travail est le fait que la montée de la critique depuis une trentaine d'années entraîne des recompositions dans le monde du travail, ici chez les enseignants. Le travail de relation d'aide et de service aux personnes est en effet interpellé par cette montée de la critique, compétence socialement partagée. Il existe en effet une désacralisation des modes traditionnels de régulation des activités par des institutions elles-mêmes autrefois sacralisées et donc non ouvertes à la critique. L'exigence de qualité est convertie dans l'Éducation nationale en une intolérance plus grande à la défaillance

Les  
difficultés  
au travail  
sont  
volontiers  
jugées  
illégitimes

et une attente de performances mesurables, un droit à la réussite pour les élèves. Mais la diffusion de la critique est aussi à analyser, politiquement, comme un tournant et le signe d'un approfondissement de la démocratie dans lequel l'école n'est pas pour rien. Cependant, la remise en cause des formes de sujétion traditionnelles est allée de pair avec l'émergence de nouvelles formes de sujétion. Ainsi, celle imposée par une évaluation conçue comme mise en concurrence de tous contre tous, par la mesure de l'éducation selon des standards de performances ignorant le réel du travail, ou, au nom de la transparence, celle que peut induire la nécessité de rendre compte de son activité, de la justifier au regard d'un nombre toujours plus grand et plus divers d'interlocuteurs. Les enseignants doivent justifier leurs pratiques, le savoir qu'ils enseignent, leur pédagogie dans différentes logiques. La juridictionnalisation des rapports sociaux n'est qu'un aspect de cette évolution. Face à la nouvelle donne du travail, la tentation d'un repli réactionnaire, d'un retour en arrière illusoire, s'exprime de diverses façons qui n'épargnent pas les syndicats. Mais l'ordre ancien, dans lequel ni l'acte pédagogique ni le contrôle social ne devaient se justifier car ils allaient de soi, ne reviendra pas et ne serait d'ailleurs pas supporté par les enseignants eux-mêmes. Le monde enseignant, comme l'ensemble des salariés, est donc confronté à la nécessité d'inventer de nouvelles protections, de nouvelles règles de métier, face aux formes contemporaines d'aliénation au travail et aux attentes des salariés eux-mêmes en matière de développement professionnel. Sinon, l'individu, la personne même, est de plus en plus sollicitée dans un engagement sans fin dans le travail, pour faire tenir des situations caractérisées par leur instabilité, ce qui est contre-productif et producteur de souffrances. C'est sans doute pour cette raison que la thématique de la souffrance est devenue si forte dans l'espace public depuis une quinzaine d'années.



*L'individualisation des rapports sociaux a accru la subjectivité et la défiance envers les luttes collectives du monde du travail*

### Quel peut être le rôle des syndicats ?

Tout cela ne peut qu'interpeller les syndicats. Par exemple, en quoi le collectif et le travail collectif face à la transformation des situations de travail, peut-il répondre aux difficultés quotidiennes du métier ? Le collectif visé ici n'est pas réductible au travail en équipe instituée, mais concerne la coopération entre collègues, de façon le plus souvent assez informelle : occasions de discuter du travail, d'échanger des solutions, d'en débattre, de faire valoir des demandes et positions collectives, etc. Encore faut-il que les conditions de cette coopération soient réunies et non pas entravées par l'organisation du travail. La capacité à agir sur son travail permet en effet de dépasser et de gérer les difficultés. L'impuissance à agir engendre la souffrance.

La difficulté dans le travail n'est donc pas pathologique en soi, elle fait même partie de la gestion ordinaire du travail, elle est constitutive du travail. Partie prenante du métier, les enseignants la gèrent individuellement ou collectivement. Mais tout métier a besoin de protections. Notre enquête pose des questions au syndicalisme enseignant. Le syndicalisme n'aurait-il pas un rôle à jouer dans la recherche des nouvelles protections à mettre en place ? Cela pourrait impliquer d'inclure dans la réflexion et l'action syndicale de façon plus centrale la question du contenu du travail et de son organisation, et pas seulement celle des conditions de travail ; de faciliter le débat sur les solutions inventées au quotidien, de les soumettre à la critique collective au regard des besoins du métier dans un environnement modifié. Laisser le pouvoir à la seule administration de construire les catégories de classement de l'activité des enseignants et de leurs difficultés affaiblit ceux-ci. Ainsi en est-il de la catégorie « enseignants en difficulté ».

Comme dans tous les univers de travail, la même tendance est observée : psychologisation et médicalisation des problèmes du travail, individualisation des causes, caractérisation des difficultés comme problèmes personnels et, au mieux, conseils en matière d'évolution de carrière (reconversion).

### Malaise ou crise du métier ?

Notre enquête nous a amenés à conclure à une crise du métier plutôt qu'à un malaise des enseignants, au sens d'une crise d'adaptation à des repères nouveaux. Cela reste d'actualité et montre qu'il ne faut pas idéaliser le passé, mais actuellement les professeurs travaillent avec le sentiment que leur métier leur

échappe et qu'ils sont impuissants à opposer collectivement des critères de validité de leur action cohérents avec leurs missions et avec l'histoire du métier. Celui-ci ne peut cependant plus se reposer sur les seules ressources existantes, héritées, pour répondre aux questions d'aujourd'hui. Inventer des règles actualisées du métier semble actuellement à la fois impératif et impossible, d'où un sentiment d'impuissance qui n'est, dans ce cas, pas à imputer à la seule hiérarchie, pas plus qu'à l'évolution de la famille ou des savoirs.

La tension est forte entre une prescription plus affirmée et d'origine diverse (ministère, collectivités, etc.) enjoignant à l'autonomie, au projet, et une certaine déresponsabilisation liée à l'imposition de normes internationales ou de réformes déconnectées du réel voire une tentation autoritariste. Les enseignants souffrent d'une usure à produire des ressources adaptées aux situations locales, toujours à réinventer, sans que cela se traduise en point de repères valables pour tous. Un épuisement individuel, mais aussi collectif, est sensible, qui devrait inciter à reconsidérer les fondements du métier pour imaginer des solutions, s'interroger à nouveaux frais sur les dimensions sociales et politiques du métier. Cette usure est plus souvent vécue sur le mode dépressif ou supportée grâce à des issues permettant aux enseignants de trouver hors de l'Éducation nationale les ressources et la reconnaissance qui leur fait défaut. Le manque de collectif, de débat et de stabilisation des façons de faire, empêche de transformer en force pour le métier ce qui fait la force de chacun luttant pour devenir auteur de son action.

Les syndicats ont sans conteste un rôle à jouer pour que le collectif professionnel, le métier, puisse passer à l'offensive, parvienne à faire reconnaître son expertise dans le débat avec la société. Sinon les personnes sont seules « au front », mais « au front » les capacités individuelles ne suffisent pas pour tenir et l'enseignement n'est pas une guerre mais une contribution à la formation de l'homme.

*Inventer des règles actualisées du métier semble actuellement à la fois impératif et impossible*



# Retraites : amplifier l'action dès maintenant

→ par Michelle Lauton,  
secrétaire générale adjointe du SNESUP



Dans un contexte de réduction des déficits publics et d'austérité (– 100 M€ d'ici 2013) où les salaires des fonctionnaires ne seraient pas augmentés pendant trois ans, la réforme gouvernementale sur les retraites touchera particulièrement les universitaires.

Outre la perte salariale programmée due à la hausse (+ 3 %) de la retenue pour pension civile, l'augmentation du nombre d'annuités requises (passage à 41,5 ans) et le passage de l'âge de non-décote de 65 à 67 ans vont entraîner une baisse considérable des pensions, encore accentuée pour les universitaires par l'âge tardif d'entrée dans leur profession et la non prise en compte des années d'études, de thèse, de précarité ou de travail à l'étranger. Les femmes seront les premières touchées (voir notamment ci-dessous). De plus, la réduction du nombre de fonctionnaires dans le cadre de la RGPP (100 000 emplois en trois ans) va priver les jeunes d'emplois potentiels.

Devant l'ampleur des protestations, le gouvernement a dû concéder de premières modifications à son projet initial concernant les fonctionnaires : il porte notamment au 31 décembre 2010 (et non plus au 13 juillet 2010) la date de dépôt des dossiers de départ à la retraite pour les parents de trois enfants et quinze ans d'ancienneté, mais exige un départ au plus tard au 30 juin 2011 pour ces collègues.

L'ampleur des réactions contre la réforme gouvernementale, notamment la journée de grève et de manifestation du 24 juin, marque une modification du rapport de force contre le gouvernement dans la lutte en défense d'un système solidaire de retraite.

## UNE AUTRE RÉFORME EST POSSIBLE !

Cela suppose :

- un autre type de développement, une autre répartition des richesses, rendus possibles par la remise en cause d'une politique qui réduit les rentrées fiscales ;

- un recul significatif du chômage, en particulier par l'embauche massive de jeunes dans un secteur industriel soucieux de l'environnement ;
- la reprise du recrutement dans la fonction publique.

Devant le mépris affiché par le premier ministre campant sur ses positions, le SNESUP appelle à amplifier la riposte dès maintenant et à la rentrée. Il invite les universitaires à participer localement aux actions de la FSU et/ou des collectifs unitaires constitués autour de l'appel ATTAC-Copernic (débat public, « Lundis au soleil », interventions lors des festivals, etc.). En particulier, il s'associe à la journée de grève et de manifestations décidée par la CGT, la CFTC, la CFTD, la FSU, FO, l'UNSA et Solidaires le 7 septembre, au moment de la présentation du texte de loi au Parlement.

**C'est une action prolongée et déterminée qui seule peut obtenir le retrait du projet de loi.**

# Stopper la démolition des départs avant 60 ans pour les parents de trois enfants

→ par Marcel Brissaud, responsable du Secteur retraite au SNESUP

À partir de 1924 les femmes fonctionnaires mères de trois enfants pouvaient partir en retraite avant 60 ans avec quinze ans de services effectifs. La loi Fillon ne toucha pas à cette clause. Fin décembre 2004, un sénateur déposa un amendement à la loi rectificative des finances 2004 qui, s'il ouvrait des droits aux pères, imposait des conditions dont les deux mois de cessation d'activité qui éliminaient beaucoup de mères de familles. Le rapport du Conseil d'Orientation des Retraites de décembre 2008 demanda la suppression de ces possibilités pour les parents et des aggravations dans le calcul de la pension, ce que le SNESUP a dénoncé dès janvier 2009 (voir Mémento-retraites page 16). L'équipe Sarkozy, Fillon, Woerth reprend ces propositions inadmissibles !

1. Il faut avoir trois enfants au 1<sup>er</sup> janvier 2012, sinon ces possibilités de départ **disparaissent totalement**, alors que ce départ était utilisé par beaucoup de mères de famille entre 50 et 55 ans.

2. Pour les parents ayant trois enfants au 1<sup>er</sup> janvier 2012, le départ reste possible avec les arrêts d'activité de

deux mois, dès que les 15 ans de services sont effectifs, mais les paramètres du calcul ne sont plus ceux de l'année où l'intéressé(e) remplit les conditions (trois enfants et quinze années de service) mais ceux de l'année où l'intéressé(e) aurait eu le droit de partir (60 ans ou selon les prolongations jusqu'à 62 d'ici 2018).

**Exemple :** fonctionnaire mère de trois enfants en 1988, née en 1958 et quinze ans de services en 2000.

**Situation jusqu'à maintenant :** départ prévu en 2014, à 56 ans, où elle comptait sur 29 années de services et sept années de bonifications (enfants et hors Europe) soit 36 annuités. Sa pension était calculée selon les paramètres de l'année 2000, soit 150 trimestres sans décote. (2 % par annuité)

La pension serait de **72 % de son traitement (TT)**. De plus la majoration pour trois enfants de 10 % existant toujours, elle serait de 79,2 %.

**Situation avec le projet gouvernemental :** les paramètres pris en compte sont ceux de ses 62 ans. en 2020.

Sa pension sera  $TT \times 75\% \times (144/166) \times$  décote. La décote sera au plafond de vingt trimestres car il manque 22 Trimestres sur la durée d'assurance et 24 trimestres sur l'âge. Cette décote sera calculée sur le coefficient maximum de minoration de 1,25% par trimestre. (article 18 III du projet de loi) La pension est de **TT  $\times$  75%  $\times$  (144/166)  $\times$  (1 - 20  $\times$  1,25 %) = TT  $\times$  48,49 % au lieu de 72 %**

Et même si la majoration de 10 % pour trois enfants est conservée (ce qui n'est pas garanti), le taux de 53,34% représentera une perte de plus de **950 euros par mois** (calcul sur la valeur actuelle du point d'indice au niveau maître de conférences ou agrégé cadre normal).

Et nous n'avons pas la garantie du maintien des bonifications pour enfants ou pour service Hors Europe.

Comment Sarkozy, Fillon, Woerth osent-ils écrire ? : «... le Gouvernement a résolulement exclu toute baisse des pensions de retraite pour ne pas remettre en cause le rôle protecteur de la retraite » (page 1 du projet de loi).



GMF

JADE EST SEREINE

ET ELLE SAIT POURQUOI.

ELLE SAIT QUE LA GMF EN FAIT TOUJOURS PLUS POUR ELLE,  
POUR SA VOITURE, SA SANTÉ, SON APPARTEMENT ET TOUTE SA PETITE FAMILLE.

ELLE SAIT AUSSI QU'ELLE PEUT FAIRE CONFIANCE À LA GMF POUR PLACER  
SON ÉPARGNE EN TOUTE SÉCURITÉ.

ALORS COMME 3 MILLIONS D'ASSURÉS GMF, JADE EST SEREINE

PARCE QU'ELLE PEUT PENSER À AUTRE CHOSE QU'À SON ASSURANCE.

CE QUI EST HUMAIN APRÈS TOUT.

[www.gmf.fr](http://www.gmf.fr)



Assurément Humain