



DOSSIER

## Tutorat mixte

### FORMER

#### Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR sur la mise en place et le pilotage des ÉSPÉ

Par Marie-France Le Marec

Page 3

Un rapport partial mais qui met en évidence des problèmes

### FOCUS

#### L'art et la matière

Par Thierry Astruc

Pages 11-12

Décembre 2015 : création d'une option Informatique pour le CAPES de Mathématiques

#### Journée FSU du 24 mars 2016

Pages 13

Une journée est organisée pour les élus dans les instances des ESPE et des universités

#### La main à la pâte, 20 ans d'actions pour la science : rétrospective et perspective

Par Béatrice Salviat

Page 14

### VIE DES ESPE

#### Nantes : nouvelles menaces sur les sites de formation et sur les parcours de master

Par Mary David

Page 15

#### Réforme des collèges vs FDE

Par Muriel Coret

Page 54

*La bride ?  
L'e-bride ?  
Non,  
l'hybride !*



→ Vincent Charbonnier  
co-responsable  
du collectif FDE

« Il n'y pas de sot métier » dit (bien) l'adage. Aussi, et comme pour tout métier du reste, l'apprentissage *des métiers* de l'enseignement est-il un tissage, ou mieux un métissage nécessaire et inconditionnel d'action et de réflexion, de savoirs théoriques et pratiques, de savoirs d'action et de conception. Or, ce caractère hybride ne va pas de soi. Au contraire, il demande à être construit d'autant plus qu'il repose sur un autre hybride, en l'espèce du double statut des lauréat.es des concours de recrutement des métiers de l'enseignement, qui sont simultanément fonctionnaires-stagiaires et, pour une partie, étudiant.es en master MEEF. C'est-à-dire qu'ils évoluent dans des mondes professionnels *différent* l'un de l'autre, avec des logiques, notamment institutionnelles, plutôt dissemblables.

De fait, il y a un jeu ou une ambiguïté entre ces deux hybrides qui se recoupent et se recouvrent réciproquement. Et les réformes, ou plutôt les *méformes* de la FDE depuis 2008 ont considérablement *aiguisé* cette ambiguïté au détriment de la formation. Ainsi ces « stagiaires » sont considérés à l'instar des personnels titulaires, comme des moyens d'enseignement par leur employeur, lequel attend d'eux le même engagement, les mêmes responsabilités, les mêmes sujétions (participation aux instances, insertion dans les projets, relations école-famille...) pour leur quotité de service à mi-temps.

On omet ainsi, ou on le dénie, qu'ils sont aussi des étudiants en formation à un métier que leur École de formation, composante universitaire, qui attend d'eux investissement dans leurs études, rédaction

d'un mémoire réflexif et scientifique, réussite aux évaluations des différentes Unités d'enseignement correspondant à un master. Des exigences au-delà du réalisme pour des novices dans l'enseignement et des étudiants à ce niveau exigeant d'études.

Dès lors, l'hybridation n'est plus tant une caractéristique recherchée qu'une sujétion de plus en plus lourde, imposée aux candidats à la titularisation dans les métiers de l'éducation et de l'enseignement. Et cela devient un parcours de combattant dans lequel chacun.e peut s'épuiser sans se former, alors que toute période de stage d'un fonctionnaire doit être à la fois probatoire et de formation, justifiant sur le plan réglementaire le fait que le stagiaire « à vocation à être titularisé ».

Au-delà de la pression austéritaire et des (très) courtes vues de l'institution qui commandent et tendent à dégrader la formation — auxquelles les collègues résistent vaillamment, ne le négligeons pas —, se signale un point à collectivement réfléchir et discuter, qui concerne précisément la place et la position de *l'hybride* dans et de la formation. Qu'est-ce que cela signifie ? Et comment le met-on en place de manière opératoire (c'est-à-dire pas seulement administrative, c'est-à-dire par juxtaposition) ? Il nous faut ainsi continuer à lutter pour une formation universitaire et professionnelle des enseignants ambitieuse. Il nous faut insister sur l'exigence d'une poursuite de la formation après la titularisation, afin de *spécifier* le métier enseignant, qui est assurément un *apprentissage* et non un fil qu'on déviderait d'une pelote.

«  
Cela devient un parcours de combattant dans lequel chacun.e peut s'épuiser sans se former

»

SOMMAIRE

FOCUS

RAPPORT DE L'IGEN ET DE L'IGAENR SUR LA MISE EN PLACE ET LE PILOTAGE DES ÉSPÉ  
MARIE-FRANCE LE MAREC

Page 3

DOSSIER

TUTORAT MIXTE  
DOSSIER COORDONNÉ PAR  
THIERRY ASTRUC

Page 5

FOCUS

L'ART ET LA MATIÈRE  
THIERRY ASTRUC

Page 12

JOURNÉE FSU  
DU 24 MARS

POUR LES ÉLUS AUX  
INSTANCES DES ESPE  
ET DES UNIVERSITÉS

Page 13

FORMER

LA MAIN À LA PÂTE,  
20 ANS D'ACTIONS  
POUR LA SCIENCE :  
RÉTROSPECTIVE ET  
PERSPECTIVE

BÉATRICE SALVIAT

Page 14

VIE DES ÉSPÉ

• NANTES :  
NOUVELLES MENACES

MARY DAVID

Page 15

• RÉFORME  
DES COLLÈGES VS FDE

MURIEL CORET

Page 15

# 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 !

→ par Marie-France Le Marec, ESPÉ Université de Nantes

La lecture de ce rapport est instructive car sa perspective est claire : la réforme de la formation des enseignants doit s'appliquer ; ses constats sont éclairants : qui pilote vraiment et quelles sont les failles de ce pilotage en aveugle ; et enfin la désignation des empêcheurs de tourner en rond est édifiante : les syndicats, les anciens de l'IUFM qui ne veulent pas de la réforme !

**UN RAPPORT SITUÉ, ORIENTÉ,  
BIEN LOIN D'UNE EXPERTISE UNIVERSITAIRE OU  
D'UN AUDIT INDÉPENDANT !**

La méthode tout d'abord : il n'est pas possible de la connaître, elle n'est pas présentée dans le détail. Ce que nous en savons, c'est le choix d'un recueil de données par des visites et des entretiens auprès d'interlocuteurs soigneusement choisis dans quinze académies avec un questionnaire préalable sur quatre thématiques portant sur l'année de Master 2 MEEF. Les interlocuteurs : Présidents d'Université, équipes de direction et responsables des services des universités, les directeurs, équipes de direction et présidents des Conseils des ÉSPÉ, les autorités académiques, les corps d'inspections. Tous dans une position hiérarchique inclinant à montrer des résultats, fussent-ils

**Afficher...  
que la réforme  
est en cours,  
doit se  
poursuivre et  
identifier  
les moyens  
de l'accélérer.**

partiels, de façade et à identifier les causes des limites de ceux-ci. Et pour finir, on ajoute à la liste : les enseignants et enseignants-chercheurs des ÉSPÉ, les stagiaires et étudiants. Ces derniers, sûrement peu nombreux et sélectionnés pour leur bonne volonté à faire valoir un engagement dans la réforme qui s'applique, car les « auditions » n'étaient pas annoncées au personnel des ÉSPÉ, ni aux élus des Conseils, si bien que sauf exception où des délégations ont forcé le passage, il n'a pas été jugé pertinent d'entendre les principaux



© Alain Bachelier / Flickr.com

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 : Thierry Astruc  
Rédaction : Collectif FDE restreint  
Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi  
Coordination des rédactions : Thierry Astruc  
CPPAP : 0 111 507698 D 73  
ISSN : 245 9663  
Conception et réalisation : C.A.G. Paris  
Impression : S.I.P.E., 21 des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny  
Photo de couverture : © Vincent Charbonnier





## 4 FOCUS

acteurs en charge de la formation des enseignants au quotidien, ni leurs porte-parole : les élus !

L'objectif ensuite : afficher au terme des « visites », que la réforme est en cours, doit se poursuivre et identifier les moyens de l'accélérer. Il ne s'agit pas d'interroger la pertinence des choix scientifiques ou pédagogiques au regard des besoins de la FDE... Le ciblage du questionnement sur l'année de Master 2 traduit la conception essentiellement organisationnelle et très réductrice des missions de l'ÉSPÉ à ce qui doit rester sous l'autorité du ministère et des recteurs : la prise en charge des fonctionnaires stagiaires et la formation continue. Les intitulés témoignent du volontarisme et en même temps du malaise face au réel : « Une gouvernance **consolidée** qui s'inscrit dans un cadre partenarial **complexe** », « la recherche en ÉSPÉ : entre affichage politique **volontariste**, structuration **amorcée** et quête de légitimité », « le double défi de l'alternance intégrative et de la professionnalisation : une dynamique positive à **confirmer** ».

### LA DÉMOCRATIE UNIVERSITAIRE, UNE ABSENCE ASSUMÉE !

Le rapport se félicite que les instances des ÉSPÉ – Conseils d'école, Conseils d'orientation scientifique et pédagogique (COSP) et Conseils de perfectionnement – soient pour les deux premiers partout en place. Cette exigence formelle n'est accompagnée d'aucune mention de leur composition, c'est-à-dire : élus minoritaires, absence des enseignants des ÉSPÉ du COSP. Elles sont « opérationnelles », comprendre en état d'avaliser les décisions prises ailleurs. Il est d'ailleurs tout de suite exposé que « les recteurs ont continué, au cours des réunions qu'ils organisent régulièrement avec les présidents d'université du site, à suivre ce dossier particulièrement sensible », que « les autorités académiques ont très tôt manifesté une volonté d'animer et de copiloter le dossier ÉSPÉ considéré comme prioritaire. Le plus souvent, des comités de suivi, de direction ou de pilotage de l'ÉSPÉ qui associent les recteurs, les présidents des universités du site, les directeurs d'ÉSPÉ, les doyens des IA-IPR, le directeur de la pédagogie du rectorat ont été créés et perdurent aujourd'hui » alors qu'ils devaient disparaître à la mise en place des nouvelles instances des ÉSPÉ. Nulle interrogation de là où pourrait se loger l'autonomie universitaire dans un tel carcan ! Mais rouages en place ne signifie pas « **projet politique d'ÉSPÉ** » qui, le plus souvent, n'existe pas. Ce qui en tient lieu : la construction d'un « projet de budget », et non pas d'un « budget de projet » est, même à ce niveau minimal, une gageure.

### UN PILOTAGE EN AVEUGLE ET CHAOTIQUE

Si la gouvernance des ÉSPÉ échappe à ses instances statutaires, réduites à des chambres d'enregistrement ou à des lieux d'information hiérarchique et d'expression impuissante des élus, elle s'opère de surcroît dans une opacité et une précarité qui entretiennent un climat délétère et désespérant pour les personnels. Le

**Nulle interrogation de là où pourrait se loger l'autonomie universitaire dans un tel carcan !**

**Les COMUE pourraient être l'occasion pour les ÉSPÉ de tenter de reconquérir une indépendance statutaire d'ancien IUFM !**

rapport ne peut le cacher : « D'une façon générale, l'absence de données fiables et exhaustives concernant tant les étudiants que leurs parcours et leurs résultats aux concours demeure une source de difficulté non négligeable pour le pilotage des ÉSPÉ ».

Il pointe justement la triple peine des ÉSPÉ : des besoins non reconnus par des indicateurs fiables et partagés dans un Contrat d'objectifs et de moyens (COM), subir comme composante universitaire « ordinaire » l'austérité budgétaire commune, enfin être soumis au bon vouloir – limité en période d'austérité et de projet politique inexistant – des partenaires financeurs ! « Le budget de l'ÉSPÉ s'inscrit dans une double logique : celle d'une composante interne à l'université et à ce titre **soumise aux contraintes budgétaires de celle-ci**, et celle d'un projet plus vaste à l'échelle du site, qui donne de la visibilité aux moyens mis dans la formation des enseignants par l'ensemble des partenaires impliqués (universités du site / autres établissements d'enseignement supérieur / académie / collectivités territoriales). En principe, **chacun de ces partenaires reste totalement maître de la mobilisation des budgets qu'il affecte à l'ÉSPÉ** ».

### LES BONS ET LES MAUVAIS ACTEURS DE LA FDE !

Si le pilotage est en aveugle et sans vraie contrainte de financement à la hauteur des besoins de la part des partenaires impliqués, les pilotes ne doivent pas être mis en cause. En revanche, il reste encore des contestataires à tenter de contenir dans des « conseils consultatifs de l'école » par exemple plutôt que dans le Conseil d'école lui-même... « Les conseils d'école ont été les premières instances à se mettre en ordre de marche et à organiser leur mode de fonctionnement ? [...] Un incon-

venient : 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. « 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 lorsque ce sont les mêmes personnels que l'on retrouve ». Toutefois, « si dans ces quelques ÉSPÉ il existe encore des demandes de la part de certaines organisations syndicales de participer en tant que telles aux conseils d'école, elles sont marginales ». Pourtant « D'une façon générale, il convient de signaler que, lorsqu'il existe une opposition syndicale à la direction de l'ÉSPÉ, celle-ci s'exprime aussi au-delà du conseil d'école, dans les instances de l'université, dans lesquelles l'ÉSPÉ a des représentants (CT, CHSCT) et, également, lorsque l'ÉSPÉ y a des élus au conseil d'administration de l'établissement ». Ouf !!!! Il reste quelques lieux d'accueil de la parole des élu.es syndicalistes.

Attention une vigilance est demandée aux destinataires de ce rapport : les COMUE pourraient être l'occasion pour les ÉSPÉ de tenter de reconquérir une indépendance statutaire d'ancien IUFM ! « En tout état de cause, la mission estime prématuré, sauf cas exceptionnel, le transfert des ÉSPÉ dans les COMUE, notamment en l'état actuel des services support mis en place, **surtout si cette intégration est destinée, comme le suggèrent certains, à leur conférer une autonomie accrue pouvant aller jusqu'à la reconnaissance d'un statut plus protecteur, comme celui d'établissement public, devenant alors membre de la COMUE à part entière** ».

### QUE PEUT-ON RETENIR DE CE RAPPORT ?

Au-delà de son caractère très situé, de son soutien absolu au pilotage actuel de la réforme, ce rapport met en évidence des problèmes que nous avons identifiés depuis longtemps : sur le chapitre de la gouvernance, l'absence de données précises sur la base desquelles construire un projet politique et un budget pour les ÉSPÉ, les moyens très insuffisants, le pillage des postes d'enseignants et de BIATSS dont ont été victimes les IUFM. Sur les autres chapitres, d'autres éléments sont pointés : le manque d'enseignants-chercheurs dans les ÉSPÉ, la faiblesse de la formation continue... ●



© Iman Breese / Flickr.com



5

DOSSIER

## DOSSIER



## Tutorat mixte

Le rôle des stages dans les formations universitaires professionnalisantes est essentiel. Dans les masters MEEF où, en M2, les fonctionnaires stagiaires sont majoritaires, le « *stage en responsabilité* » revêt une autre dimension : il représente normalement (théoriquement) un demi-service de titulaire mais en réalité beaucoup plus que 50 % du temps de cette année de formation — lequel est déjà trop important pour des professionnels débutants.

L'année de stage d'un fonctionnaire poursuit une double finalité : c'est une année de formation bien sûr et de probation également. Si le fonctionnaire stagiaire a vocation à être titularisé, il doit cependant, au delà de l'obtention du master, satisfaire au processus d'évaluation de l'employeur.

Celui-ci confie à un enseignant de terrain la mission à la fois d'épauler « son » stagiaire et de l'évaluer à travers des rapports (intermédiaire, final) : ce dernier se retrouve dans une position hybride de formateur et de « juge »<sup>(1)</sup>, qui entretient l'ambiguïté entre visite-conseil et inspection. La réforme vise à introduire un double tutorat : comme pour les autres formations en alternance, l'étudiant doit être suivi par deux tuteurs : un universitaire (U) et un tuteur de terrain professionnel (T) en fonction dans

l'établissement. Le fait que le tuteur « professionnel » soit aussi un enseignant devrait permettre des liens plus profonds avec le « tuteur universitaire ». Et c'est bien la qualité de ce lien qui importe.

Mais les rôles de tuteur terrain — tuteur ESPÉ sont-ils les mêmes ? Si non, quelles sont les spécificités de l'activité de tutorat de chacun ? À quelles conditions, une complémentarité est-elle possible au profit des stagiaires ? Ce dossier est donc l'occasion de s'arrêter sur le *tutorat mixte* affiché par la réforme FDE. Il est l'occasion de faire un constat sur la situation actuelle et les pratiques possibles. Il permet aussi de revisiter ce que les recherches en éducation ont mis en évidence dans de nombreux travaux.

Il en ressort un enjeu essentiel : la formation des tuteurs pour aider les stagiaires à se former ! C'est, aujourd'hui encore, notre principale revendication en ce domaine<sup>(2)</sup>.

Dossier  
coordonné  
par  
Thierry Astruc,  
membre du  
collectif FDE  
du SNESUP-FSU

(1) Situation bien connue pour les formateurs universitaires. Les étudiants sont à peine protégés par l'anonymat des copies pour les contrôles terminaux.

(2) Les revendications du SNES et du SNEP comprennent aussi une décharge pour les T pour accompagner, se former, et intégrer des groupes de recherches.



# Le tutorat : une activité sans véritables repères professionnels de maître de stage

→ par Claire Miesusset et Stéphane Brau-Antony, Université Reims Champagne-Ardenne (ESPE)

**Le rôle central du stage dans la formation des enseignants donne une place prépondérante au maître de stage. Les auteurs reviennent sur les missions qui lui sont confiées et la difficulté de les remplir.**

Dans le cadre de la formation universitaire professionnalisante des enseignants du secondaire en France, le stage en responsabilité est un dispositif central de l'alternance intégrative (Malglaive, 1993). Le maître de stage (MS) par sa fonction d'accompagnement de l'enseignant débutant (ED) y joue un rôle fondamental. Historiquement présent, reconnu institutionnellement dans un texte de missions (MEN, 2010), il est également fortement valorisé par les stagiaires mais l'utilité du tutorat est néanmoins discuté (Chaliès et Durand, 2000). En effet, le MS est un professionnel de l'enseignement et assume occasionnellement cette mission de formation en plus de son métier. Or, cette activité de MS comporte de nombreuses tâches spécifiques à la mission d'accompagnement, telles que l'observation de l'acte d'enseignement du débutant et l'entretien qui la suit, considérées comme le cœur de la fonction et d'autres souvent moins institutionnalisées, telles que l'accueil de l'ED dans l'équipe pédagogique, l'aide à son intégration dans l'établissement, la négociation du contrat de formation, l'organisation des temps de

**Le maître de stage est un professionnel de l'enseignement et assume occasionnellement cette mission de formation en plus de son métier**

travail de la dyade (Carlier, 2002 ; Pelpel, 1996 ; Perez-Roux, 2007 ; Mattéi-Miesusset, 2013). Ces auteurs mettent en évidence que la variété de ces missions demande la construction de compétences spécifiques et engendre également un ensemble de difficultés et de dilemmes (Chaliès et Durand, 2000 ; Mattéi-Miesusset, 2013). Carlier (2009), Desbiens, Borgès et Spallanzani (2009) pointent par ailleurs des insatisfactions praxéologiques des « personnes enseignantes associées » qui sont insuffisamment préparées à effectuer ce travail. Enfin, Brau-Antony et Miesusset (2013) mettent en évidence que les MS éprouvent de grandes difficultés à remplir la mission qui leur est confiée faute de repères professionnels et de ressources spécifiques.

**Être MS est une activité marquée par une forte solitude**

Au-delà des recherches sur la visite et l'entretien qui ont permis de mieux comprendre ce qui se joue dans les interactions de la dyade et les effets provoqués chez l'ED, la compréhension de l'activité du MS dans les autres volets de sa mission d'accompagnement (Mattéi-Miesusset, 2013) permet de mettre au jour huit dilemmes qui traversent toutes les facettes de la fonction. L'analyse de l'activité réelle (Clot, 1999) dans ces dilemmes révèle que le MS s'appuie principalement sur ses ressources et son expérience d'enseignant qui sont certes nécessaires mais insuffisantes pour faire face à la spécificité de l'activité d'accompagnement. Cette recherche montre par exemple la difficulté du MS à laisser la main à l'ED dans sa construction de compétences professionnelles tout en refusant que les élèves n'aient pas des conditions optimales d'apprentissage. Elle fait émerger également sa difficulté à mettre à distance son expérience propre d'enseignant sans pour autant ne pas l'utiliser au profit du développement de celle du débutant. Elle amène également des éléments de compréhension des difficultés du MS lorsqu'il doit évaluer et valider en relation avec les formateurs universitaires les compétences professionnelles de l'ED, celui-ci étant considéré comme un collègue.

Ces deux fonctions (enseignants et MS) qui, au premier abord, semblent complémentaires sont difficiles à assumer. On constate ainsi qu'être MS est une activité marquée par une forte solitude. En effet, même si un texte régit la fonction, cette prescription n'est pas un vrai soutien à l'activité du

## RÉFÉRENCES

- Brau-Antony S. & Miesusset, C. (2013). *Accompagner les enseignants stagiaires : une activité sans véritables repères professionnels. Recherche et Formation*, n° 72, p. 15-26.
- Carlier, G. (2002). *Superviser des stagiaires en éducation physique : balises pour une fonction en voie de professionnalisation. Avante*, vol. 8, n° 1, p. 96-111.
- Carlier, G. (2009). *Accompagner et former des maîtres de stage en éducation physique. L'expérience de l'Université catholique de Louvain (Belgique). Éducation et Francophonie*, vol. 37, n° 1, p. 68-88.
- Chaliès, S. & Durand, M. (2000). *L'utilité discutée du tutorat en formation initiale des enseignants. Recherche et Formation*, n° 35, p. 145-180.
- Clot, Y. (1999/2008). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Desbiens, J.-F., Borgès, C. & Spallanzani, C. (2009). *Investir dans la formation des personnes enseignantes associées pour faire du stage en enseignement un instrument de développement professionnel. Éducation et Francophonie*, vol. 37, n° 1, p. 6-25.
- France : ministère de l'Éducation nationale (2010). *Missions des professeurs conseillers pédagogiques contribuant dans les établissements scolaires du second degré à la formation des enseignants stagiaires (Circulaire n° 2010-103, 13 juillet)*.
- Malglaive, G. (1993). *L'alternance intégrative, Éducation et management*, n° 3, p. 44-47.
- Mattéi-Miesusset, C. (2013). *Les dilemmes d'une pratique d'accompagnement et de conseil en formation. Analyse de l'activité réelle du maître de stage dans l'enseignement secondaire. Thèse de doctorat, non publiée. Université Reims Champagne-Ardenne*.
- Pelpel, P. (1996). *Guide de la fonction tutorale*. Paris : Éd. d'Organisation.
- Perez-Roux, T. (2007). *Accompagnement des enseignants en formation initiale : le point de vue des formés sur la relation tuteur/stagiaire. Recherche et Formation*, n° 55, p. 135-150.

Sa difficulté  
à mettre à distance  
son expérience  
propre d'enseignant  
sans pour autant  
ne pas l'utiliser  
au profit  
du développement  
de celle  
du débutant

MS puisqu'elle est très peu citée comme ressource par les MS (Mattei-Mieusset, 2013). Le MS dispose d'une grande autonomie dans son activité qui le laisse particulièrement seul face à ses difficultés ou ses dilemmes. Par ailleurs, il a très peu de retour sur la validation de son travail d'accompagnement, sur sa posture, son niveau d'exigence vis-à-vis de l'ED. Il a parfois le sentiment de mal faire le travail qui lui est assigné en se demandant souvent si ses décisions sont adaptées. Le MS manque de fait de repères pour s'auto-évaluer de manière pertinente. Les moments d'échanges entre MS qui construirait des gestes de métier dans un collectif professionnel sont très peu présents. Un fort besoin de formation est mis en évidence pour permettre au MS d'assumer les difficultés et les dilemmes inhérents à cette fonction d'une façon plus sereine.

En conclusion, l'expertise qu'on reconnaît aux MS pour assumer leur métier d'enseignant constitue une condition nécessaire mais insuffisante pour exercer de façon efficace leur fonction seconde qui est d'accompagner un enseignant débutant.



© Christophe Pecout / Flickr.com

# Tutorat : un sujet de recherche

→ par Thierry Astruc, rédacteur en chef de FDM

**De nombreux chercheurs dans le monde ont pris comme sujet d'étude le tutorat mixte. Sébastien Chaliès fait partie de ces chercheurs. Son travail participe plus largement d'un programme de recherche sur la formation professionnelle en alternance.**

## UN ÉTAT DE L'ART

Une partie de ses travaux portent sur une recension des articles de recherche autour du thème. Les auteurs développent notamment une comparaison des différents systèmes, poussant l'analyse jusqu'aux « Écoles de développement professionnel » mises en place en Amérique du Nord.

## UN MODE D'EXPÉRIMENTATION

Dans beaucoup de ses recherches, l'auteur utilise un mode d'expérimentation particulièrement intéressant. À l'issue des visites-conseils, il interviewe séparément les trois protagonistes : l'enseignant stagiaire (ES), le tuteur établissement (T) et le formateur universitaire (FU).

*« Deux catégories de données ont été recueillies. Des données d'enregistrement ont d'abord été recueillies pendant l'entretien post-leçon. Une caméra vidéo, ainsi qu'un micro HF positionné entre l'ES, le T et le FU, ont été utilisés [...]. Des données d'auto-confrontation ont ensuite été recueillies à partir d'un enregistrement audio vidéo des entretiens d'auto-confrontation menés par le chercheur avec chacun des acteurs séparément à l'issue de l'entretien post-leçon. Ces entretiens avaient pour objet la reconstitution a posteriori des règles suivies par chaque acteur pendant l'entretien post-leçon. »*

## RÉSULTATS OBTENUS

Lors de l'analyse, il apparaît que la collaboration des formateurs n'est pas suffisante en l'état pour obtenir l'apprentissage par les ES de nouvelles règles professionnelles. Les auteurs dans un cernent les activités des protagonistes pendant l'entretien :

- ES : se justifier de ce qui a ou n'a pas été fait, demander de l'aide et juger de la faisabilité des propositions des formateurs ;
- T : cibler la difficulté à aborder, accompagner les Es dans la recherche de solutions, et rendre la solution trouvée généralisable ;
- FU : jouer le retrait, relancer la discussion, rendre les solutions proposées exploitables.

La comparaison avec les autres systèmes renforce aussi un de nos mandats : il faut une « nécessaire amélioration de la formation des T ». Nombre d'auteurs dans les recensions effectuées, remarquent que les T « ne peuvent se satisfaire de leur expérience d'enseignant expérimenté ou d'une rapide actualisation de leurs connaissances scientifiques à l'université. ».

La majeure partie de ces articles est antérieure à la création des nouveaux masters MEEF mais ce changement majeur ne semble pas modifier les conclusions. Il suffit de lire le paragraphe (voir 1) concernant le renforcement du partenariat université-écoles comme une des orientations actuelles de la politique européenne en terme de formation professionnelle des enseignants.

L'auteur interviewe séparément les trois protagonistes : l'enseignant stagiaire, le tuteur établissement et le formateur universitaire

(1) Voir : S. Chaliès, S. Cartaut, G. Escadié et M. Durand, « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », *Recherche et formation*, 2009, n° 61, p. 85-129 ; disponible en ligne <http://rechercheformation.revues.org/534> (consulté le 6 janvier 2016) ; G. Escalié et S. Chaliès, « Vers un usage européen du modèle des communautés de pratique en formation des enseignants », *Revue française de pédagogie*, 2011, n° 174, p. 107-118 ; disponible en ligne <http://rfp.revues.org/2864> (consulté le 6 janvier 2016). (2) S. Chaliès, G. Escalié, S. Bertone, « Étude d'un travail collaboratif de formation professionnelle initiale des enseignants : résultats et propositions ». *Savoirs : revue internationale de recherches en éducation et formation des adultes*, 2012, n° 29, p. 59-78 ; disponible en ligne <http://www.cairn.info/revue-savoirs-2012-2-page-59.htm> (consulté le 6 janvier 2016).



© MPT-H04 / Flickr.com



# Articuler visite et formation : le témoignage d'un enseignant, tuteur ESPÉ

→ par Sylvain DOUSSOT, MCF – HDR Sciences de l'Éducation, Didactique de l'Histoire. ESPÉ Université de Nantes.

**Pourquoi est-il si difficile de sortir de nos réflexes de professeurs, et en particulier celui de vouloir toujours évaluer la performance de ceux qui apprennent ? La situation de visite aux stagiaires en formation d'enseignant permet de le vérifier à nouveau ; mais elle permet peut-être, par ses spécificités, de questionner les alternatives en resituant la visite dans le contexte de la formation en master.**

**A**vant tout, la visite impose un face-à-face radicalement déséquilibré qui est renforcé par sa rareté : une ou deux visites dans l'année pour les tuteurs de l'ESPÉ de l'académie de Nantes, pendant une ou deux séances d'enseignement, donc pas de quoi viser l'appréciation fine d'une performance pas plus que d'une progression. Surtout, l'entretien qui suit (immédiatement et/ou quelques temps après) prend pour objet l'activité d'une classe que le visiteur a eu le loisir d'observer alors que le professeur stagiaire faisait cours, c'est-à-dire tout autre chose qu'observer, et qu'il ne reste quasiment pas de traces de cette activité sur lesquelles se pencher collectivement. De quoi parle-t-on alors sinon de ce que l'observateur a retenu de ce qu'il a vu, et qu'il est très difficile d'objectiver ?

## RAPPORT DE VISITE

C'est ce processus que renforce un outil comme le rapport de visite, notamment lorsqu'il est fondé sur les « compétences professionnelles », comme celui que nous avons utilisé pendant un certain temps. Il met au cœur de l'échange les jugements du tuteur sur

**Il ne reste quasiment pas de traces de cette activité (visite) sur lesquelles se pencher collectivement**

la séance observée (dire et justifier, pour chaque compétence, si elle est acquise, en cours d'acquisition ou à acquérir...), dans le cadre d'une relation fortement dissymétrique. Souvent le stagiaire écoute, souvent aussi il cherche à justifier ses choix en réponse à ce qu'il prend pour des critiques, et parfois il exprime son refus de se trouver ainsi piégé. Nos questionnements réguliers nous ont conduit à modifier souvent, et finalement à transformer radicalement, cet outil, et avec lui la place de la visite dans la formation elle-même.

Ainsi aujourd'hui, dans le groupe de formateurs second degré en histoire-géo sur Nantes, nous avons abandonné la liste des compétences, nous ne rédigeons plus de rapport mais demandons au stagiaire de reprendre par écrit les

**Les idées explicatives sont l'objet des cours du master, elles ne tombent pas du ciel, ni ne s'imposent par la grâce (du savoir) du tuteur**

éléments essentiels discutés lors de l'entretien qui suit la visite. Cet écrit est ensuite l'occasion d'un nouvel échange. Sur cette base nouvelle, mes premières visites de l'année se sont profondément transformées : je me focalise sur la situation observée, ou même seulement quelques épisodes de celle-ci, que je cherche à décrire le plus précisément possible (en notant les échanges eux-mêmes, le contenu et la dynamique des interactions), description qui sert de base à la discussion. Que signifie ce changement ? En quoi modifie-t-il la situation d'entretien, et au-delà le rôle de la visite dans la formation en M2 ?

## DISPOSITIF DE FORMATION

Un des moyens de répondre à ces questions est de s'appuyer sur la différenciation entre tuteur ESPÉ et tuteur de terrain, comme nous y invite l'accent (fortement) mis par l'employeur sur le « tutorat mixte ». La visite de stage d'un formateur du master n'est pas celle du professionnel qui l'accompagne sur son établissement en tant que professionnel « chevronné ». Elle fait partie du dispositif de la formation, mais en est un moment bien particulier qui peut cristalliser différents enjeux de cette formation, tandis que les multiples visites du tuteur de terrain forment en elles-mêmes un versant détaché de la formation en master, qui est du ressort de l'employeur, s'inscrit dans sa logique, et fait notamment partie du processus de titularisation. En premier lieu, ces écarts imposent une échelle d'intervention diffé-

Une question de perspective







rente entre les deux tuteurs. Là où le tuteur de terrain observe l'évolution sur l'année, le tuteur ÉSPÉ doit se contenter d'un ou deux moments isolés. D'où l'idée d'assumer complètement cette contrainte en se focalisant sur les situations d'enseignement-apprentissage conduites par le stagiaire et observées par le tuteur, qui sont finalement l'essentiel de la visite. En en proposant une description, le tuteur joue l'ethnologue qui donnerait à lire ses notes aux « indigènes » qu'il observe<sup>(1)</sup>. Ce faisant, ce qui est en jeu dans l'interaction, entre stagiaire et tuteur, c'est la production des données qui rendent compte de la situation observée, que l'observé peut amender, compléter. Ce point est essentiel par rapport à la dissymétrie de l'interaction. Plutôt que d'imposer des jugements comme objet de discussion (et donc une confrontation souvent implicite de jugements différents et différemment légitimes dans la discussion), on pose sur la table les données que le stagiaire comme le tuteur peuvent mettre en relation avec leurs idées (didactiques, pour moi) pour rendre raison d'un jugement. Ce sont les données (ai-je bien vu ce que j'observais ?) et les idées explicatives qui peuvent alors être discutées, et non les jugements<sup>(2)</sup>, parce que les premières reposent sur mes notes ethnographiques, et les



© ChrisJK / Flickr.com

secondes sur des notions travaillées en cours.

C'est pourquoi, en second lieu, l'examen de ces situations par l'étudiant-stagiaire et le tuteur ÉSPÉ s'inscrit dans le processus de formation du master qui vise notamment à fournir des outils d'analyse de la pratique. Autrement dit, les idées explicatives sont l'objet des cours du master, elles ne tombent pas du ciel, ni ne s'imposent par la grâce (du savoir) du tuteur. C'est en cela qu'elles sont discutables et que leur discussion sur la base une situation effectivement vécue et observée ensemble poursuit la formation dispensée à l'ÉSPÉ.

Il me semble finalement que cette nouvelle perspective conduit à

**Je me focalise sur la situation observée, ou même seulement quelques épisodes de celle-ci, que je cherche à décrire le plus précisément possible**

quelques questionnements sur la formation elle-même.

- Le moment de la visite du tuteur ÉSPÉ est celui d'un rapport direct entre la pratique et la formation en master, mais de quelle formation ? Si l'on en reste aux grilles de lectures des compétences, on suppose une formation mécanique où des techniques sont à appliquer... avec application. Si l'on considère que la formation, notamment en M2, constitue une formation à l'action, le moment de la visite s'il est envisagé comme je viens de le décrire, constitue une occasion de mettre au travail les conditions de mise en œuvre efficace d'un dispositif d'apprentissage, et renvoie à la construction d'une compétence professionnelle qui n'est pas une « recette ».
- À une autre échelle de temps, ce type de moment de formation permet de former au travail collectif entre collègues. Le dispositif en lui-même, ou bien complété par un enregistrement vidéo, peut en effet constituer une forme de travail collectif absente du quotidien des enseignants.
- Enfin, cette modalité de visite focalise l'attention sur la logique du master, au détriment de la logique, introuvable, d'un tutorat mixte qui supposerait un véritable travail commun. Ne faut-il pas plutôt, tout en maintenant des contacts avec les tuteurs de terrain, viser à instituer au sein de la formation des équipes pédagogiques de formateurs qui se connaissent et qui savent où en est le stagiaire de sa formation dans tel ou tel domaine, afin de rendre encore plus pertinente leurs visites, au-delà du domaine de spécialisation et d'intervention du tuteur présent ce jour-là ?

## **TÉMOIGNAGE D'UN TUTEUR UNIVERSITAIRE**

**Assis au fond de la classe auprès du tuteur de terrain, j'observe la leçon d'histoire d'une stagiaire qui s'efforce de faire entrer ses élèves de Sixième dans le monde de la Grèce antique. L'organisation des savoirs que j'observe dans le déroulement du cours et au-delà dans la fiche de préparation de la séquence manifestent pour moi une logique d'exposition qui fait trop peu de cas des représentations des élèves. L'entretien met en évidence cette perspective que justifie et défend l'enseignante débutante : à ce moment-là de l'échange le risque est grand d'opposer une solution d'enseignement à une autre (voire à la troisième portée par le tuteur de l'établissement). C'est la reprise de mes notes qui permet un pas de côté. Face au texte de Strabon qui évoque les conseils fructueux qu'une déesse prodigue aux Phocéens, plusieurs élèves ont eu une réaction d'incrédulité, que j'ai transcrite en détail : « ça sert à quoi une déesse ? », « comment ils peuvent savoir ? », « ce n'est pas possible, une déesse... ». Ces « données » de la situation sont des vérités empiriques incontestables qui obligent à discuter de ce qu'on peut en faire, par rapport à ce qui en a été fait ce jour-là (l'enseignante a répondu aux élèves qu'« on verra plus tard », qu'« on garde ça pour la prochaine fois »). Émerge et devient légitime dans la discussion la place des représentations des élèves, leur rôle au cœur du travail historique de tension entre le présent (pas de place pour une action directe des dieux) et le passé (porté par le texte de Strabon), qui constitue un savoir didactique déjà abordé en cours. De bonnes bases pour une discussion raisonnée.**

(1) Voir De l'autre côté du mythe. Entretien avec Alban Bensa. *Vacarme*, 2008, n° 44 ; disponible en ligne : <http://www.vacarme.org/article1604.html>.

(2) Données, idées explicatives et solutions (jugements) sont les concepts de base du cadre théorique de la *problématisation* issu notamment de l'épistémologie de Bachelard, et développé par Michel Fabre (*Philosophie et pédagogie du problème*, Paris, Vrin, 2009) et Christian Orange (*Enseigner les sciences : problèmes, débats et savoirs scientifiques en classe*, Bruxelles, De Boeck, 2012).



# Ombres et lumières sur la réalité des situations de tutorat

→ par Marie-France Le Marec, ESPE académie de Nantes

**Le tutorat préexistait à la réforme de la FDE. Les recherches en éducation n'ont pas été silencieuses sur le sujet.**

La formation en Centre pédagogique régional (CPR) puis en Institut de formation des maîtres (IUFM) visait à apporter des éléments théoriques (disciplinaires ou généraux) complémentaires d'une licence universitaire et à accompagner le développement d'une professionnalité par une approche réflexive (l'analyse de pratiques) et la rédaction d'un mémoire professionnel. Le recours au tutorat, désigné par le recteur d'un enseignant titulaire expérimenté en charge de conseiller et évaluer la progression d'un novice, fut longtemps la mesure principale du dispositif de la FDE. La « situation » emblématique de cette mission étant l'entretien post leçon entre le tuteur et le stagiaire après observation de ce dernier pendant une heure de cours. Mais être tuteur ou être tutoré ne va pas de soi et s'y ajoutent aujourd'hui la complexité toujours plus grande du métier, des conditions concrètes de travail toujours plus difficiles et un parcours d'entrée dans le métier marqué par les exigences nouvelles de la « masterisation » de la FDE.

## CE QUE NOUS DIT LA RECHERCHE DEPUIS DEUX DÉCENNIES SUR LE TUTORAT, PIERRE ANGULAIRE D'UNE FORMATION PROFESSIONNELLE

Plusieurs difficultés ont été mises en évidence par de nombreux travaux<sup>(1)</sup> quant au travail du tuteur pour étayer l'enseignant débutant. Tout d'abord la question de la posture professionnelle d'une « fonction sans formation » : souvent c'est celle de collègue qui prévaut avec le souci d'aider le débutant à gérer les désordres émotionnels que suscitent les incidents critiques nombreux de la gestion de classe, rassurer, éviter la tentation de l'abandon. L'indulgence, la compassion, le conseil pragmatique sont privilégiés... au mieux une posture d'« ami critique » se déploie. Des recherches montrent que dans la double mission de conseil et d'évaluation assignée aux

L'indulgence, la compassion, le conseil pragmatique sont privilégiés... au mieux une posture d'« ami critique » se déploie.

Aujourd'hui les recherches engagent [...] à des pratiques collaboratives ambitieuses

tuteurs, c'est bien la première qui prévaut et la seconde qui crée alors des dilemmes quant au jugement à porter au nom de l'Institution sur les compétences acquises. L'objectivité est difficile. Autre problème sérieux : l'absence d'outillage théorique pour conduire l'analyse d'une séance et l'absence de recours à des traces objectivées de l'activité de l'enseignant et des élèves (enregistrement vidéo, script de séance, récit écrit) sont très fréquents. Les échanges sont alors difficiles, le tuteur expose des manques observés au fil de la séance, le tutoré est sur la défensive et peu réceptif et la résultante en est une série de conseils plus ou moins prescriptifs en référence au modèle de pratique du tuteur et à l'exemplarité de son style d'enseignement. L'aide immédiate apportée par des préconisations concrètes à mettre en œuvre rapidement prend le pas sur un entraînement à l'analyse réflexive sur ce qui s'est joué dans la séance, où chacun pourrait regarder les mêmes traces, proposer ses explicitations et formuler des possibles à expérimenter pour se construire une professionnalité. Le tuteur est donc plus souvent dans le (nécessaire) soutien au stagiaire quant à ses besoins urgents pour garder la tête hors de l'eau, mais il est peu dans la formation permettant de se construire repères, autonomie, réflexivité pour oser s'engager dans des choix personnels et une pratique assumée.

Aujourd'hui les recherches engagent les différents contributeurs à la formation des enseignants à des pratiques collaboratives ambitieuses (co-élaboration de disposi-

tifs, co-intervention dans les classes, analyse conjointe de traces d'activité dans des petits groupes réunissant universitaires, tuteurs, stagiaires)... ce qui pourrait être en phase avec les objectifs affichés de la réforme de la FDE, si...

## CE QUI EST NOUVEAU, OU NON, AVEC LES ESPE

**Ce qui ne change pas** : l'absence de formation des tuteurs, leur nomination au dernier moment, parfois sous la pression d'une demande insistante de l'Institution, sans garantie que l'investissement dans cette mission sera pérenne, les stagiaires étant affectés comme moyens d'enseignement et non comme élèves professeurs dans un lieu de stage approprié en raison de la présence de tuteur formé volontaire et à proximité du centre de formation...

**Ce qui change** : les tutorés doivent accomplir un stage à mi-temps en pleine responsabilité et poursuivre une formation universitaire de master 2, qui a d'autres exigences qu'un accompagnement à l'entrée dans le métier (ou un parcours de formation de même niveau d'exigence scientifique).

**Ce qui devrait changer**, mais ne change pas : le tutorat d'un professeur stagiaire devrait être un co-tutorat (tuteur ESPE, tuteur terrain), travaillant de concert pour aider le novice à se construire des compétences professionnelles dans le cadre d'une alternance intégrative. Aucun moyen n'est dédié à cet objectif qui sous tend pour partie la réforme de la formation des enseignants, devenue une formation universitaire et professionnelle, le partage d'un cadre de référence commun, d'outils théoriques d'analyse des situations, d'un langage et de concepts qui font sens pour tous les acteurs (tuteurs ESPE, tuteur terrain, stagiaire tutoré) est une nécessité qui demande un investissement en formation de formateurs et du temps reconnu dans les services des intéressés pour un réel co-travail avec et au profit des stagiaires. On en est loin.

(1) Voir sur ce point la note de synthèse de Sébastien Chaliès, Solange Cartaut, Guillaume Escalié et Marc Durand, « L'utilité du tutorat pour de jeunes enseignants : la preuve par 20 ans d'expérience », Recherche et formation, 2009, n° 61, p. 85-129.



© Michel Desbiers / Flickr.com



# Du tutorat, de la mixité (en cours)

→ par Muriel Coret & Vincent Charbonnier, responsables du collectif FDE

**Les prescriptions en la matière sont bien connues désormais et le rapport des IG (voir ci-dessus pages 3 et 4) y apporte sa pierre : tuteurs ÉSPÉ et tuteurs EPLE doivent exercer un co-tutorat, or... ils ne collaborent pas.**

## LE RÉEL

Il est en effet pour le moins très différent des prescriptions ministérielles – ce qui, après tout, n'est pas anormal tant la prescription est, par principe, une anticipation du réel que ce dernier vient actualiser. Non, le réel est surtout très différent de l'obstination ministérielle à faire de la communication, plutôt intransitive d'ailleurs, sur ce sujet, à répéter à l'envi que tout va mieux, dans le bon sens.

Le réel donc se marque de plusieurs choses. Et d'abord, ce qui est peut-être l'essentiel, le manque de concertation, c'est-à-dire : l'absence de temps et de moyens spécifiquement dégagés pour se faire ; évidemment aucun espace ou lieu dédié pour permettre cette activité de concertation ou si peu. Dans certaines ESPÉ, une réunion semestrielle de rencontre tuteurs ÉSPÉ-tuteurs EPLE est initiée sous l'autorité et le regard des IPR ou IEN. Elles servent, *in fine*, à évoquer de manière récurrente le fait que les tuteurs EPLE n'ont aucune idée de ce qui se fait à l'ESPÉ en formation (ignorent les contraintes et attendus du master MEEF), d'autant que chaque année, ce sont en grand nombre de nouveaux tuteurs qui sont sollicités. Ils ne savent pas vraiment non plus ce qui est attendu d'eux par l'employeur (hormis mettre des croix dans des grilles pré fabriquées). Un temps important est alors consacré aux préconisations de l'employeur pour mettre au point les évaluations des stagiaires par les tuteurs, ceux-ci se sentant très démunis pour cette responsabilité... Bref il s'agit de faire en sorte, qu'en apparence, la machine fonctionne, des écrits remontent, des tuteurs se croisent... Du côté du Premier degré, les tuteurs titulaires du CAFIPEMF sont évidemment plus sereins dans l'exercice de leur mission, si ce n'est qu'il est souvent difficile de savoir s'ils interviennent comme tuteurs ÉSPÉ ou comme tuteurs terrain, que leurs disponibilités se sont terriblement amenuisées avec des commandes institutionnelles diverses, et qu'un mélange des genres (formateurs ou évaluateurs, formateurs et évaluateurs ?) mérite d'être questionné pour une plus grande transparence vis-à-vis des stagiaires. Il sera certainement pénible de nous entendre redire ici ce que le ministère ne veut pas entendre, à savoir que, oui il manque des moyens, humains notamment. Des moyens en personnels, des tuteurs formés, aussi bien du côté des tuteurs en EPLE que les nouveaux enseignants des ÉSPÉ qui n'ont plus accès à de la formation de formateurs. Les stratégies « administratives » de sollicitation ressemblent, le plus souvent à du « bouche-trou », à des pressions pour accepter une mission de tutorat en EPLE et à la com-



© A. Angela / Flickr.com

**Les tuteurs EPLE ne savent pas vraiment non plus ce qui est attendu d'eux par l'employeur**

pilation de bouts de service en ÉSPÉ plutôt qu'à la constitution de réelles équipes. Dans un tel contexte, s'y ajoutent naturellement des attitudes de défiance, sous la forme du refus ou de la réticence à communiquer des rapports. La reconnaissance très faible de ce travail par une indemnité et non par une décharge de service qui permettrait une disponibilité effective pour un co-travail avec le stagiaire, avec les enseignants tuteurs des ÉSPÉ et pour se former à cette mission qui ne s'improvise pas d'accompagnement des débutants avec des outils théoriques développant la réflexivité, l'analyse des situations professionnelles, le conseil pédagogique pertinent...

## QUELLES CONDITIONS POUR UN TUTORAT MIXTE (CE QUE NOUS DEMANDONS AU SNESUP) ?

Des personnels formés sur temps de travail, qu'ils soient tuteurs-tutrices ou enseignant.es universitaires, à l'analyse de l'activité professionnelle et au conseil pédagogique. La pratique ne vaut pas *eo ipso* sa compréhension, le terrain n'est pas formateur par soi. Il est un élément assurément indispensable mais nullement autosuffisant. Au contraire, il exige un écart nécessaire pour pouvoir être pensé

**[...] au partage de la responsabilité de l'accompagnement de la pratique débutante pour favoriser la construction de compétences professionnelles**

et pour pouvoir apprendre à le faire également. Autrement dit, il faut du temps pour se concerter. Et le temps c'est (aussi, mais pas seulement) de l'argent, c'est des moyens matériels et humains. Ce que nous demandons également, c'est une prise en compte de cette activité dans les services des enseignant.es formateurs et formatrices, qui soit à la hauteur des ambitions affichées et à la hauteur surtout, des besoins de nos collègues étudiants-stagiaires (cela ne peut pas se réduire à la mise à disposition d'outils numériques pour mutualiser les rapports de visite !).

La mixité d'un tutorat doit renvoyer au partage de la responsabilité de l'accompagnement de la pratique débutante pour favoriser la construction de compétences professionnelles. Mais pour que ce partage ait lieu, et fasse sens, entre accompagnement de proximité par le tuteur EPLE et reprise collective d'analyse de situations professionnelles prototypiques en formation, il faut un minimum de langage commun entre les tuteurs et avec le stagiaire, que seule une formation au tutorat, à l'analyse des situations pédagogiques, didactiques, éducatives peut apporter. Cela demande du temps, des moyens, de la volonté, de la reconnaissance, cela ne se décrète pas.



# L'art et la matière

→ par Thierry Astruc, responsable du M2 MEEF 2D Mathématiques à l'UTV

**Début décembre a été publiée au Journal officiel la création de deux options pour le CAFEP/CAPES de Mathématiques. La création d'une option Informatique pour le CAPES de Maths, véritable serpent de mer, a pris par surprise nombre de collègues.**

## L'ART

Cette annonce d'une mesure préparée dans le plus grand secret détruit les masters mis en place depuis seulement deux ans dans le mépris total du travail accompli.

Depuis la loi Fillon sur l'École, les équipes de la FDE sont sur le pont chaque année, devant changer les plans de formation au gré des priorités éphémères des politiques. La précipitation de l'application de la réforme Peillon a entraîné de grandes difficultés toujours pas résolues du fait du choix de la place des concours. Chaque année, les maquettes, pourtant habilitées par le biais de l'accréditation sont réécrites, au prix de nombreuses réunions, de passages par plusieurs conseils d'ESPE et d'université...

Le régime sec imposé par le gouvernement oblige à rogner les coûts et donc souvent les horaires en modifiant les maquettes.

L'annonce faite de cette création suscite colère, consternation, et amertume teintées d'écœurement chez les mathématiciens. Car la méthode reste la même : aucune concertation en amont et une mise en application imposée pour la rentrée 2016. Or de nombreux éléments indispensables (contenus, exposés, attendus) ne seront donnés que tardivement. Une insulte pour tous les collègues sur le terrain, méprisés une fois de plus. Cette création montre une profonde ignorance du monde universitaire : les cursus, les masters, les règles de fonctionnement universitaires, etc. C'est donc la cohérence Éducation Nationale-Enseignement Supérieur qui est absente encore une fois, alors qu'elle devrait être le noyau de la réforme de "mastérisation" et des masters MEEF.

## L'OBJECTIF

En décembre 2014, la ministre présente la « stratégie mathématiques ». Une des mesures annoncées est « d'augmenter l'attractivité des concours ».

Le fond du problème reste le nombre d'étudiants susceptibles de passer le CAPES. Les licences de mathématiques ont perdu en dix ans un nombre impressionnant d'étudiants. Les masters « Recherche » des « petites et moyennes » universités peinent à trouver des candidats et la majorité des doctorants ne sont pas de nationalité française. De plus, les étudiants de licence de mathématiques ne placent pas le professorat dans leurs objectifs professionnels. Dans le même temps, nombre de postes au CAPES restent non pourvus, ce qui permet au gouvernement de tricher en permanence sur le nombre de postes de fonctionnaires créés.

Plutôt que d'inciter (prérecrutements, bourses) les lycéens à s'engager dans des études de mathé-



Le cadeau de Noël du MEN

© Yohann Legrand / Filokr.com

Mais elle n'arrangera pas celle des postes liés à la FDE, notamment ceux dans les ESPÉ. Rappelons quand même que le nombre d'étudiants en M2 en master MEEF est particulièrement élevé, imposant autant de suivi de stage/mémoires/écrits.

## LES MATIÈRES

Les étudiants auront besoin de compléments disciplinaires. Tous ceux qui seront reçus au CAPES deviendront professeurs de mathématiques. Pour ceux venant de l'informatique (ou pour ceux en reconversion) il faudra acquérir un niveau mathématique suffisant pour l'exercice de leur profession. Tant que les licences n'auront pas été adaptées, cela se fera au détriment de la professionnalité.

Le programme tronqué de l'option informatique ne permettra pas aux lauréats d'avoir une vue didactique large du champ disciplinaire, objectif pourtant affiché du MEN. Il faudra créer des contenus de didactique de l'informatique, et faire le travail pour rendre le rapport à l'informatique conforme à celui que nécessite la fonction de professeur. Ces aspects sont bien entendu le lot de tous les concours de recrutement bivalents, mais on a ici une situation plus difficile qu'ailleurs compte tenu des licences existantes et des viviers de recrutement. L'adaptation des licences sera donc nécessaire pour préserver l'attractivité des débouchés face à la concurrence organisée. En l'état actuel des finances des établissements, cette adaptation se fera à coût zéro, sur le seul volontariat de personnels déjà épuisés. N'hésitez pas à faire remonter au collectif toutes les informations sur la manière dont cette nouvelle option est intégrée ou non dans la parcours Mathématiques existant, ou sur la création de nouveaux parcours. ●

**Tous ceux qui seront reçus au CAPES deviendront professeurs de mathématiques**

matiques ou les étudiants de mathématiques à se tourner vers l'enseignement, la ministre cherche d'autres candidats en informatique.

La mise en place d'une telle réforme demande des mois de travail. Elle va occasionner de longues discussions dans les établissements pour la mise en place de l'option informatique.

**Pour le master 1, l'adaptation est lourde.**

Pour les établissements où les promotions ne sont pas importantes, cette nouvelle option pose clairement la question de la pérennité de la formation, la non-ouverture d'une option risquant d'entraîner une baisse des effectifs. Et l'ouverture des deux options entraînera un coût supplémentaire.

Personne ne peut dire si une telle création augmentera l'attractivité des concours pour les étudiants.

**Colère, consternation, et amertume teintées d'écœurement chez les mathématiciens**

**Cette adaptation se fera à coût zéro, sur le seul volontariat de personnels déjà épuisés.**



# Journée des élus FSU



Chère collègue, cher collègue,

Vous avez accepté la mission de représenter vos collègues pour défendre les intérêts collectifs des personnels enseignants et non enseignants, des usagers de la formation initiale et continue, avec le plus grand souci des conditions de travail et d'étude et la volonté de maintenir et développer la qualité de l'offre de formation dans les ESPÉ.

À l'ESPÉ, dans les Conseils d'école, dans les Conseils des sites départementaux, dans les Conseils d'orientation scientifique et pédagogique (COSP), dans les Conseils de perfectionnement, à l'université dans les CHSCT, dans les Conseils d'administration, vous avez mesuré, réunion après réunion, la difficulté de cette responsabilité.

Les représentant.es élu.es sont toujours minoritaires dans les instances (voire quasi exclus dans les COSP). Les réunions sont programmées sans prendre en compte les disponibilités des élus. L'ordre du jour aligne des points à vocation occupationnelle, sans que les décisions prises « ailleurs » ne puissent être remises en cause. Un sentiment d'impuissance se développe face à des choix qui ne sont pas les nôtres et qui dégradent toujours plus la mise en œuvre de la formation des enseignant.es. Le désintérêt des formateurs pour la vie démocratique de leurs instances grandit dangereusement.

Faut-il renoncer à ce travail syndical d'élu.e ? Faut-il au contraire s'organiser pour mieux combattre les choix irresponsables de nos directions, des rectorats, des présidences d'université, du ministère ?

## NOS ARMES : SAVOIR ET FAIRE SAVOIR

Pour être informé de ce qui se trame, il faut être présent dans les instances. Pour dire notre désaccord, pour relayer les difficultés réelles des ESPÉ, il faut être présent. Pour donner aux collègues et aux usagers les moyens de s'organiser pour négocier ou refuser telle ou telle mesure, il faut être informé et avoir un statut d'élu qui confère des droits.

## NOTRE FAIBLESSE : NOTRE ISOLEMENT

Dans toutes les ESPÉ, ce sont probablement les mêmes questions, les mêmes problèmes, le même manque de considération pour les élu.es, la même absence de transparence, les mêmes arrangements mettant à mal la formation au nom de l'austérité à partager (réduction des heures de maquette, confiscation des postes de BIATSS et d'enseignant.es, expulsion de nos locaux au nom de la rationalisation des coûts, disparition de la dimension pédagogique dans les modalités de formation, les emplois du temps, les services au bénéfice de la dimension budgétaire...).

Il est urgent de mettre en commun nos expériences d'élus, de dresser « notre » bilan de la situation et de la gouvernance des ESPÉ, de communiquer sur les dérives qui mettent en péril la formation des enseignants, de dénoncer les satisfecit ministériels ou autres qui cachent la réalité des conditions de formation faites aux débutants et des conditions de travail (ou plutôt d'empêchement de former) faites aux enseignants des ESPÉ.

Pour avancer dans cette perspective d'une approche commune de cette responsabilité d'élu.e, pour mettre en place un Réseau des élus des ESPÉ, pour mettre en œuvre une communication décuplée..., nous vous proposons :

## Une journée des élu.es FSU dans les instances des ESPÉ et des universités le 24 mars prochain à la Bourse du Travail Paris 10°

### CHAQUE ESPÉ DOIT SE FAIRE REPRÉSENTER PAR SES ÉLUS

Le SNESUP prendra en charge les frais de transports pour ses élu.es adhérent.es (discussions en cours avec le SNES et le SNUIPP). Une autorisation d'absence pour formation syndicale sera établie, elle est de droit.

Nous pourrions ainsi préparer pour la rentrée 2016 des États généraux des ESPÉ mobilisant les forces vives des ESPÉ.

Dès à présent, réservez votre journée et envoyez le bulletin d'inscription joint pour la prise en charge financière et l'autorisation d'absence. Votre participation à cette journée est indispensable si nous voulons peser sur l'avenir des ESPÉ !

## NOUS NE POUVONS COMPTER QUE SUR NOUS, LES ÉLU.ES ENGAGÉ.ES POUR DÉFENDRE LEURS COLLÈGUES ET LA FORMATION !

## NOUS COMPTONS SUR VOTRE PRÉSENCE LE 24 MARS POUR CETTE JOURNÉE D'ÉCHANGES ET DE TRAVAIL DES ÉLU.ES !

**N.B.** Pour les adhérents SNESUP à jour de leur cotisation, le déplacement sera pris en charge par le SNESUP. Des discussions sont en cours pour la prise en charge par le SNES, SNEP et SNUIPP des déplacements de leurs adhérents.

### À ENVOYER

Par courrier

SNESUP à l'attention de Muriel Coret,  
78, rue du Faubourg-Saint Denis, 75010  
Paris

Par courriel

fde-restreint@snesup.fr

### BULLETIN DE PARTICIPATION

À renvoyer avant le 15 février 2016

Nom : \_\_\_\_\_

Prénom : \_\_\_\_\_

ESPÉ académie de : \_\_\_\_\_

Instance(s) où je suis élu.e : \_\_\_\_\_

- Je souhaite m'inscrire à la journée des élu.es ESPÉ le 24 mars
- Je sollicite la prise en charge de mes frais de déplacement (train tarif seconde classe).
- Je souhaite recevoir une autorisation d'absence.
- Je ne peux pas venir le 24 mars mais suis intéressé.e par cette réunion et pourrai m'associer aux actions décidées.

# La main à la pâte, 20 ans d'actions pour la science : rétrospective et perspective

→ par Béatrice Salviat, fondation La main à la pâte pour l'éducation à la science

**Force de proposition et de promotion d'une pédagogie innovante pour enseigner les sciences aux enfants, La main à la pâte célèbre ses vingt ans. Son intérêt pour la formation des maîtres s'est affirmé au fil des ans jusqu'à la création récente de neuf Maisons pour la science au service des professeurs.**

Le métier d'enseignant est en pleine mutation, avec pertes de repères, changement du rapport au savoir, arrivée massive du numérique, profondes réformes. Alors qu'autrefois la formation initiale suffisait presque à toute une carrière, aujourd'hui le professeur doit être capable de prendre en compte l'évolution rapide du savoir, de replacer son enseignement dans le cadre d'un projet éducatif large, en phase avec les préoccupations sociétales. Si cela est vrai dans n'importe quel enseignement, cela est d'autant plus prégnant dans la sphère scientifique et technologique.

## UN INTÉRÊT POUR LA FORMATION DES MAÎTRES ALLANT CRESCENDO

Tout commence en 1995. En France, à l'école primaire, l'enseignement des sciences souffre de nombreuses carences. Georges Charpak lauréat du prix Nobel de physique 1992, soutenu par l'Académie des sciences, et plus particulièrement par deux de ses membres, Pierre Léna et Yves Quéré, s'inspire pour créer *La main à la pâte*, du programme de lutte contre l'échec scolaire Hands on mené à Chicago par son ami le physicien américain Léon Lederman, prix Nobel de physique 1988.

**Dès 1997 un millier d'enseignants bénéficie d'une formation spécifique en lien avec le ministère de l'éducation.**

**Les Maisons pour la science organisent des actions de développement professionnel pour les professeurs d'école primaire et de collège**

Dans les secteurs d'éducation prioritaire, dans les milieux difficiles, là où les élèves ont un rapport au savoir non conforme aux attentes de l'institution scolaire, mais aussi dans toutes les écoles, *La main à la pâte* trouve un terrain favorable. La curiosité des enfants est encouragée. Ils osent poser des questions, ne craignent pas de se tromper. Ils se confrontent à la matérialité du réel. Dans 350 classes expérimentatrices en 1996, ils apprennent par eux-mêmes guidés par leurs professeurs utilisant leurs propres ressources et des documents « clés en main » ou parfois des mallettes de matériel.

Dès 1997 un millier d'enseignants bénéficie d'une formation spécifique en lien avec le ministère de l'éducation. Un ensemble de fiches d'expériences et un site internet dédié sont disponibles dès le premier trimestre 1998. Un réseau de consultants formateurs et de consultants scientifiques répond aux questions qui surgissent en classe, un forum d'échanges entre professeurs des écoles fonctionne. Des ressources remontent du terrain et sont capitalisées.

En juin 2000, le plan de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie (PRESTE) préconise de prendre appui sur *La main à la pâte*. La même année se crée le réseau des centres pilotes qui apportent localement une aide et accueillent des classes pour pratiquer des sciences. Rapidement la dimension internationale du programme s'impose. Ainsi vingt ans après ses débuts *La main à la pâte* a travaillé avec 50 pays et contri-

bué à la formation de milliers de professeurs grâce à plusieurs centaines de formateurs et de scientifiques. Des millions d'élèves en ont bénéficié dans le monde entier.

## LES MAISONS POUR LA SCIENCE AU SERVICE DES PROFESSEURS

En 2012, *La main à la pâte* devenue fondation de coopération scientifique pour l'éducation à la science, met en place, dans le cadre des investissements d'avenir, un nouveau type de structures, les *Maisons pour la science*. Conçues comme des prototypes au service du développement professionnel des professeurs qui enseignent les sciences, implantées au sein d'universités, elles sont le fruit d'une coopération entre celles-ci et plusieurs instances locales, telles que rectorats, ESPÉ (écoles supérieures du professorat et de l'éducation), IREM (instituts de recherche en mathématiques), organismes de recherche, entreprises.

Chacune des neuf Maisons est un lieu convivial. Elles organisent des actions de développement professionnel pour les professeurs d'école primaire et de collège. Elles contribuent en outre au suivi dans sa région de dispositifs en lien avec *La main à la pâte* : centres pilotes, accompagnement en science et technologie à l'école primaire (ASTEP), enseignement intégré de science et technologie au collège (EIST), coopérations internationales. L'ensemble du réseau est coordonné par un centre national établi à Paris au sein de la Fondation.

L'offre faite aux professeurs est

**Au cours de ces trois dernières années, 700 actions de deux jours ont impliqué 15 000 professeurs volontaires (60 % primaire et 40 % collège)**





**NANTES**

# Nouvelles menaces sur les sites de formation et sur les parcours de master

→ par Mary David



© Frédéric BISSON / Flickr.com

ancrée dans une science vivante et contemporaine. Toutes les actions sont conçues à part égale par des intervenants issus du monde éducatif et par des intervenants issus du monde scientifique et/ou industriel. Elles mettent l'accent sur une vision cohérente des sciences expérimentales et d'observation, ainsi que des mathématiques, tout en développant l'interdisciplinarité et la maîtrise de la langue. Elles encouragent la pratique de pédagogies d'investigation. Elles prônent une cohérence et une continuité de contenu et de pédagogie depuis la maternelle jusqu'à la fin du collège. Le rapprochement entre les communautés éducatives, scientifiques et industrielles y est bien réel. Au cours de ces trois dernières années, 700 actions de deux jours ont impliqué 15 000 professeurs volontaires (60 % primaire et 40 % collège).

Des parcours et des actions hybrides, alternant des rencontres et des travaux à distance sur internet, sont mis en place avec succès. Coordiné par le centre national *La main à la pâte*, le parcours m@gistère L'air quelle drôle de matière ! a mobilisé 700 professeurs de cycle 3 en 2015.

Une évaluation extérieure positive révèle des taux de satisfaction des professeurs très élevés. L'ANR soutient une recherche menée sur le bénéfice qu'en retirent les élèves. Partout en France, les scientifiques et les enseignants désireux de participer à cet élan sont les bienvenus.

*Les Maisons pour la science* forment un réseau implanté dans neuf régions : Alsace, Auvergne, Lorraine, Midi-Pyrénées depuis 2012, Bretagne, Centre Val de Loire, Nord Pas-de-Calais, depuis 2014, Alpes Dauphiné et Aquitaine depuis 2015. ●

**POUR CONSULTER**

Les offres de développement professionnel et les ressources destinées aux professeurs : <http://www.maisons-pour-la-science.org/>

Pour consulter le site internet *La main à la pâte* : <http://www.fondation-lamap.org/>

L'ESPÉ de l'académie de Nantes a déjà subi l'an dernier des coups très durs pour la formation : récupération d'un bâtiment de formation à Nantes et regroupement forcé dans un seul bâtiment, baisse des heures dans certaines maquettes et recrutements insuffisants pour les assurer, fermeture du parcours physique-chimie à Angers et Le Mans...

Nous apprenons en novembre que les sites de formation d'Angers et Laval sont leur tour menacés. Les universités de Nantes et d'Angers cherchent à optimiser leurs moyens, récupérer des bâtiments de formation, et peut-être aussi se débarrasser de ce qu'il reste encore des ex-IUFM... Les deux sites sont en effet implantés dans les bâtiments des ex-IUFM, ex-Écoles normales. Ils constituent des bâtiments universitaires mais dans un lieu identifié et dédié à la formation des enseignants. Au prétexte de faciliter la vie des étudiants, les formations seraient dispersées sur d'autres sites universitaires existants, mais pas forcément regroupées. Dans le même temps, les parcours de master à



© Nicolas Buitier / Flickr.com

petits effectifs (sciences économiques et sociales, documentation...) pour lesquels il n'existe qu'un seul groupe dans l'académie, sont déclarés « en soins palliatifs » par le VP de l'université d'Angers. Il faudrait les mutualiser davantage (mais ils sont déjà largement mutualisés, dans l'ESPE et avec les autres composantes universitaires) voire tout bonnement les fermer. À moins de les mutualiser... avec l'UCO, organisme d'enseignement privé catholique d'Angers qui cherche à se développer dans les sciences de l'éducation et la FDE ! ●

**PASSAGE EN FORCE DE LA RÉFORME DU COLLÈGE...**

→ par Muriel Coret

Dans plusieurs académies (Poitiers, Bordeaux, Caen, Amiens...), les cinq journées de « formation » sur la réforme du collège sont programmées pour les stagiaires M2 du second degré sur leur temps de cours « ESPE ». Le rectorat se justifie par anticipation en adressant des courriers aux ESPE pour expliquer, par exemple, que « l'organisation de ces journées, afin de perturber aussi peu que possible le fonctionnement des établissements scolaires, ne permettrait pas de dissocier la formation des professeurs stagiaires de celle des professeurs titulaires ». En conséquence de quoi « les journées de formation au nouveau collège sont absolument prioritaires » et « prennent le pas sur toute autre action de formation ». Pour être clair, le rectorat contraint donc les stagiaires M2 à devoir se dispenser de cours de l'ESPE.

Ce faux « choix », en réalité une pure et simple injonction, signifie clairement, une fois de plus, que la formation à l'ESPE est ce dont les stagiaires peuvent se dispenser. Une dispense au mépris de la qualité de la formation, au mépris de la préparation des stagiaires au métier, au mépris du travail des enseignants formateurs mais aussi, au risque de fragiliser les stagiaires quant à la validation de leurs UE de master.

Et il s'agit bien d'une question de choix, politique qui plus est. À Lyon par exemple, le courrier de la rectrice stipule au contraire que la formation universitaire est prioritaire sur les journées « réforme du collège ». C'est donc possible... Visiblement, l'harmonisation nationale n'est pas à l'ordre du jour.

**-10%**  
SUR VOTRE  
ASSURANCE AUTO\*



**Votre vocation est d'enseigner,  
la nôtre est de vous assurer.**

Parce que vous vous engagez pour les autres, GMF s'engage pour vous en vous proposant, par exemple, d'assurer votre véhicule même lorsque vous l'utilisez pour des déplacements professionnels, sans supplément de cotisation. Et pour aller plus loin, GMF propose des garanties spécifiques liées à votre métier d'enseignant : une protection juridique en cas de litige avec élèves ou parents, une garantie perte de revenu (traitement et primes) en cas d'arrêt maladie, ou encore un accompagnement et une assistance psychologique en cas d'agression verbale ou physique. **Rejoignez GMF - 1<sup>er</sup> assureur des agents des services publics.**

Pour en savoir plus rendez-vous sur [www.gmf.fr/education-nationale](http://www.gmf.fr/education-nationale)

\*Offre réservée aux personnels des métiers de l'enseignement, la 1<sup>ère</sup> année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2016.

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - 775 691 140 R.C.S Nanterre - APE 6512Z - Siège social : 148, rue Anatole France 92300 Levallois-Perret et sa filiale GMF ASSURANCES. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.



**GMF**  
ASSURÉMENT HUMAIN