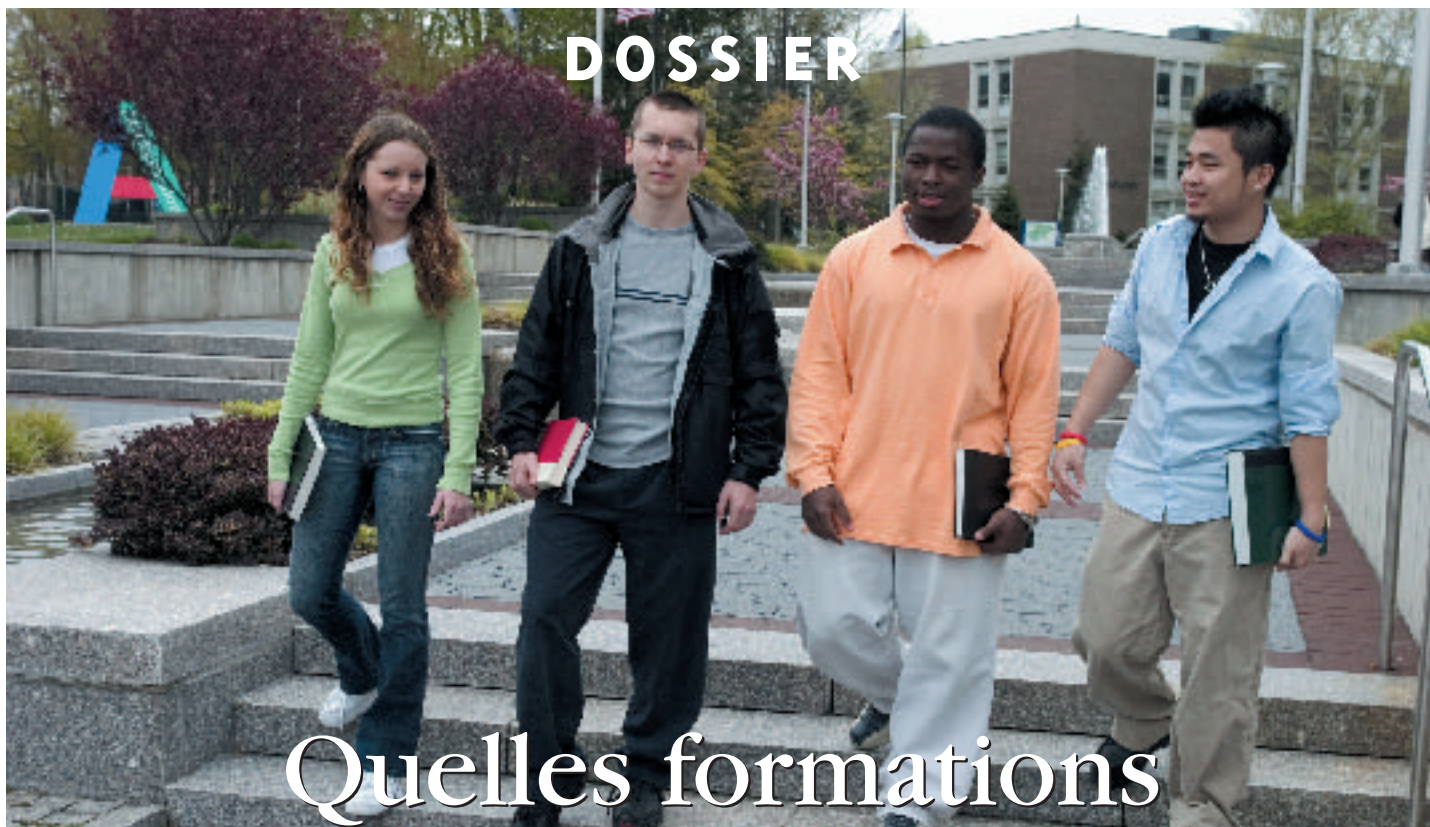


DOSSIER



© istockphoto/Erices Photography

Quelles formations pour les professeurs des enseignements professionnels à l'IUFM ?

« Formations professionnelles » est une expression ambiguë et polysémique, même si on se limite à leur existence au sein de l'université. Au sens large, on pourrait avancer que la plupart des formations universitaires ont un objectif de « professionnalisation » au sens d'une insertion professionnelle dans la société. Dans un sens plus restrictif, certaines formations universitaires sont plus spécifiquement « professionnalisantes ». Mais, pour ce qui concerne la formation des enseignants, la formation « professionnelle universitaire » reste l'apanage des IUFM, double dimension que leur « intégration » dans des universités devrait permettre de renforcer.

Dans un troisième sens, on peut s'intéresser à un sous-ensemble des formations professionnelles des enseignants : celles qui concernent les professeurs des enseignements professionnels au sens strict, soit les professeurs des lycées professionnels – « PLP » des enseignements généraux et des enseignements spécialisés – (à l'exclusion des enseignements « technologiques »). Il s'agit donc de la formation dans les IUFM (plus exactement d'une pluralité de formations) de ces professeurs qui préparent ou qui sont titulaires-stagiaires d'un CAPLP et qui sont sous le régime de la double alternance (établissement et entreprise). Les questions liées à ces formations sont le thème de la plu-

**Dossier
conçu et
réalisé par
Sylvie
Pugnaud
et
Alain
Legardez**

part des contributions de ce dossier qui ne prétend pas couvrir l'ensemble du domaine ni des questions qui le concernent, mais qui propose d'aborder quelques aspects de ce qui reste encore trop souvent un secteur méconnu, voire péjoré des formations en IUFM.

La situation de ces formations est d'autant plus inquiétante que le gouvernement cherche à faire des économies en fermant la plupart des CAPET industriels, certains pour la 3^e année consécutive (électronique), alors que la réforme de la filière technologique industrielle est au point mort depuis un an. Certains CAPLP ne sont pas fermés mais le nombre de postes est en diminution et la proposition de mentions complémentaires en maths ou sciences pour les génies industriels fait craindre à terme la suppression du PLP maths-sciences. Il est clair que le gouvernement veut se désinvestir de la formation industrielle en promouvant l'apprentis-

sage ; mais la formation proposée par les CFA n'a pas la même qualité de formation générale et professionnelle que celle délivrée pour les élèves d'un bac pro ou pour un BEP. Alors même que certains secteurs du patronat poussent le gouvernement à développer l'apprentissage précoce, il est indispensable de défendre cette spécificité française d'une formation professionnelle sous pilotage scolaire.

Les problèmes sont relativement différents pour les formations professionnelles tertiaires dont les effectifs sont en progression, mais que les désajustements structurels entre formation et emploi vouent à de perpétuelles « réformes ».

Ce dossier vise donc à proposer quelques éclairages sur la formation de ces enseignants qui seront amenés à enseigner aux 40 % des élèves de filières de l'enseignement secondaire souvent stigmatisés et où les élèves se retrouvent trop souvent « faute de mieux ».

Les problèmes rencontrés par ces enseignements fréquemment dévalorisés, fréquentés par des élèves très majoritairement d'origine socioculturelle défavorisée, rendent encore plus nécessaire le développement de la formation professionnelle universitaire des filières concernées ; c'est dire l'importance de leur formation pour l'avenir de l'École et pour la société.

PLP stagiaires : constats et suggestions

→ par Aziz Jellab *sociologue, maître de conférences*
à l'université d'Artois, Arras, azizjellab@aol.com

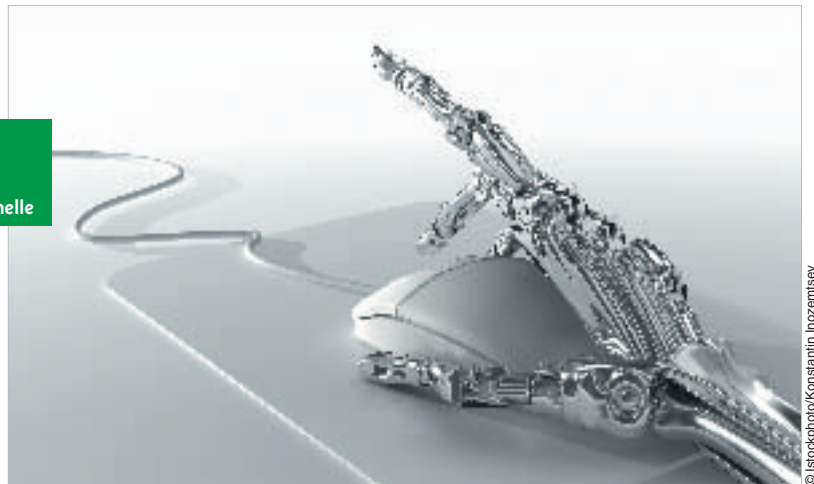
Aziz Jellab a travaillé sur les enseignants de lycée professionnel en formation à l'IUFM de Lille. Il propose ici une réflexion sur les spécificités du lycée professionnel et sur la formation des professeurs stagiaires.

Accueillant plus de 700 000 élèves, les lycées professionnels ont su mettre en place de nombreuses expérimentations et innovations pédagogiques qui deviennent d'autant plus nécessaires que la population scolaire a changé. De manière schématique, on peut relever quatre grands changements qui ne manquent pas de contribuer à la redéfinition du rôle et du métier de professeur de lycée professionnel : la scolarisation des savoirs qui a accompagné la création du baccalauréat professionnel et renforcé la part de l'enseignement technologique au sein des BEP ; le déclin de la classe ouvrière qui, sous l'effet de la tertiarisation des emplois, a largement transformé l'identité du LP : désormais, la part des élèves scolarisés dans les spécialités du tertiaire dépasse celle des élèves scolarisés dans les spécialités industrielles (respectivement 53 et 47 %) ; le développement du chômage qui touche en premier lieu les ouvriers et les employés, ce qui ne manque pas d'interpeller le sens des études en LP ; les transformations du public scolaire entrant en LP qui, sous l'effet de la massification, présente un « niveau » scolaire plus faible que les générations antérieures. Cessant d'être « l'école des ouvriers », le LP devient cet espace de maturation et d'accompagnement des jeunes populaires en vue de leur socialisation tant à la forme scolaire (« les réconcilier avec les études ») qu'à des « compétences » professionnelles (« le savoir-faire ») et « transversales » (« le savoir-être »). C'est en tenant compte de ces évolutions que l'on peut s'interroger sur leurs conséquences quant à la formation des PLP, une formation qui fut largement « noyée » dans le dispositif global de professionnalisation des enseignants lors de la création des IUFM (Robert, Terral, 2000).

LA SPÉCIFICITÉ DU LP : DES SAVOIRS « OUVERTS » SUR LA VIE PROFESSIONNELLE

Le LP est sans doute l'institution du secondaire la plus exposée aux aléas de la vie économique et à l'évolution des caractéristiques objectives de l'emploi. Bien souvent, les élèves ne manquent pas de remarquer que les technologies et l'infrastructure des entreprises sont à la pointe comparées aux moyens dont disposent les établissements scolaires. Ainsi, les enseignants des matières technologiques et professionnelles sont-ils amenés à repenser régulièrement les contenus enseignés et à opérer des ajustements en ne se limitant pas aux seuls référentiels de certification et de formation. Mais l'ouverture sur les milieux professionnels implique également une réflexion sur l'alternance. Bien des élèves

Des savoirs
ouverts
sur la vie
professionnelle



© iStockphoto/Konstantin Inozemisev

Les
enseignants
des matières
technologiques et
professionnelles sont
amenés
à repenser
régulièrement
les contenus
enseignés

considèrent que leur orientation vers le LP est synonyme d'un apprentissage « manuel » en situation professionnelle. Or la scolarisation des formations a indéniablement rapproché le LP de la forme scolaire, même si cette forme cohabite avec ce que nous avons qualifié de « forme professionnelle » (Jellab, 2001). Il s'en suit souvent chez les élèves une déception mais aussi une expérience scolaire vécue sur le mode de la dichotomie : d'un côté les savoirs de l'enseignement général, désignant « l'école » et servant à l'obtention du diplôme ; de l'autre, les savoirs de l'enseignement technologique et professionnel, désignant « le métier » et apparaissant comme plus légitimes parce qu'appropriés pour l'ici et maintenant. L'alternance concerne d'abord le LP intra-muros et se prolonge avec les stages en entreprises. Ceux-ci, bien que minorés dans le cursus scolaire des élèves — hormis en baccalauréat professionnel et en CAP — restent largement convoités par le public scolaire. Ainsi un élève nous dira-t-il : « *Ce qui est bien au LP, c'est les stages qu'on fait en entreprise !* »

L'ORIENTATION CONTRAINTE ET LE RAPPORT AUX SAVOIRS

Si la plupart des élèves de LP disent

Les élèves
de BEP
expriment
leur
ressentiment
à l'égard
de leur
scolarité

ne pas avoir choisi leur orientation, si le mode de transition du collègue vers le LP est subsumé par de nombreux malentendus — combien de fois avons-nous entendu dans des conseils de classe que tel ou tel élève était « fâché » avec l'école et que ce qu'il lui fallait, c'est d'aller en LP, donc ne plus aller à l'école ! —, il est légitime de se demander comment s'y déroule une scolarité ordinaire et quel sens les apprenants donnent-ils aux savoirs ? Hormis les élèves de CAP qui vivent plutôt positivement leur entrée en LP, les élèves de BEP sont ceux qui expriment spontanément leur ressentiment à l'égard de leur scolarité, parce que se vivant comme des éliminés de la voie générale, qui incarne l'excellence scolaire. Mais deux enquêtes menées auprès des élèves, l'une sur le rapport aux



© iStockphoto/Frances Twitty



► savoirs, l'autre sur l'abandon en BEP (Charlot, Emin, Jellab, 2002) ont permis de nuancer le postulat d'une relation mécanique entre orientation non choisie et difficultés d'adaptation au LP. Si l'absence de choix explique parfois les ruptures de scolarité, le choix d'une spécialité peut également donner lieu à des déceptions, et bien que la plupart des élèves n'ont pas choisi le LP, ils sont majoritaires à y réussir. Il n'en reste pas moins que les postures des élèves face aux études laissent apparaître quatre formes de rapport aux savoirs : une forme de rapport pratique aux savoirs ; une forme réflexive (qui caractérise les élèves investissant l'enseignement général pour réussir là où ils disent avoir échoué en collège) ; une forme désimpliquée (l'élève ne se mobilisant sur aucun enseignement, aucune activité, et disant attendre d'être réorienté) ; une forme de rapport intégrative-évolutive aux savoirs (l'élève se mobilisant sur les différents contenus et parvenant à construire une cohérence et un « dialogue » entre les différents savoirs). Ainsi, au tableau plus ou moins misérabiliste porté par les professeurs de collège et une partie des PLP sur le LP font face des situations et des expériences qui amènent à considérer que l'enseignement professionnel contribue à sa manière à remobiliser des élèves, voire à « réparer » les effets d'une scolarité antérieure humiliante. Mais il faut souligner que les tournures prises par l'expérience scolaire dépendent largement des pratiques pédagogiques des PLP, PLP que les élèves apprécient dans l'ensemble parce que moins rompus à l'enseignement académique frontal.

LE TRAVAIL ENSEIGNANT ET SES PARADOXES

Les PLP constituaient en 2003 environ 12 % de l'ensemble du corps professoral du second degré. L'origine sociale des PLP est plus populaire que celle des autres (Duru-Bellat, Van Zanten, 1998). On relève également qu'ils sont nombreux à faire état d'un choix tardif d'enseigner en LP (Périer, 2003), du fait de l'exercice antérieur d'une autre activité professionnelle, et du repli

L'enseignement professionnel contribue à réparer les effets d'une scolarité antérieure humiliante

Connecter les savoirs



© iStockphoto/Andrew Howe

parfois sur un concours du professorat à défaut d'avoir réussi l'agrégation ou le CAPES.

Lucie Tanguy (1991) a eu raison de souligner que le mode de recrutement des PLP, faisant davantage appel à des compétences techniques qu'à un savoir professionnel ouvrier allait signer la fin d'une ère de formation de la future élite ouvrière et d'un ethos faisant la part belle aux valeurs de solidarité et d'humanisme. Mais là où son pronostic semble avoir été relatif, c'est d'en avoir déduit que les PLP nouvellement recrutés allaient minorer la culture professionnelle au profit d'un savoir technique désincarné de la pratique du métier (Jellab, 2005). C'est que les réticences des élèves face à la forme scolaire – y compris les savoirs technologiques – et leur sens aigu de l'utilité des savoirs rendent difficile tout enseignement abstrait et ne recourant qu'au maniement des signes. Les enseignants de LP, y compris ceux de matières générales, réalisent dès le début de leur carrière qu'ils ne peuvent enseigner à leur public en recourant aux mêmes pratiques pédagogiques qu'ils ont connues comme élève – sauf à être issu de l'enseignement professionnel, ce qui ne constitue le cas que d'une minorité d'entre eux – et qu'il leur faut innover et user de stratégies qui ne sont pas loin de rappeler celles que les ENNA ont promues il y a plusieurs décennies. Partir d'exemples concrets, utiliser des supports informatiques, opter pour une pédagogie de projet ou encore, « visualiser » le sens des contenus à enseigner... telles sont les démarches les plus répandues en LP et qui ont en commun d'éviter la pédagogie de l'implicite. Mais ce faisant, le risque est bien de renforcer la dépendance des élèves à l'égard des enseignants et partant, de les conforter dans l'idée que « ce sont les professeurs qui apprennent aux élèves », d'autant plus qu'ils sont rares, les enseignants à exiger de leur public un travail scolaire chez soi. L'absence de « client idéal » chez les PLP – au sens où ils souscrivent largement au fait qu'ils travaillent avec des élèves en difficultés scolaires et sociales, ce qui explique qu'ils disent souvent leur étonnement devant des élèves « qui sortent du lot » – et la perception relativement misérabiliste qu'ils portent sur leurs élèves désignent l'un des paradoxes du travail enseignant en LP : d'un côté, ils mettent en œuvre différentes stratégies pour mobiliser leurs élèves et favoriser les conditions d'une

Visualiser le sens des contenus à enseigner



réussite scolaire ; de l'autre, et rompus à l'idée que le LP constitue « l'école de la seconde chance », ils en viennent à disqualifier l'univers sociofamilial de leur public, jugé peu favorable à un partenariat éducatif et au suivi de la scolarité des élèves. L'affirmation de la « clôture symbolique » du LP va parfois jusqu'au discrédit des entreprises et au doute quant à l'efficacité des stages, ce qui explique le faible intérêt pédagogique à la gestion de l'alternance.

On ne peut cependant saisir le travail des enseignants de LP sans rappeler qu'ils se sentent à leur tour dominés dans l'institution scolaire et que sur de nombreux points, ils vivent une expérience qui les rapproche de leur public : ayant connu pour certains d'entre eux des difficultés scolaires, ils ont aussi été confrontés à l'épreuve de l'orientation qui anime leur vision du métier et les amène à « comprendre » les réticences des élèves à l'égard du LP. Mais tout comme pour les élèves, il n'y a guère de relation mécanique entre le choix ou non d'enseigner en LP – les PLP de matières générales ont souvent passé d'autres concours de l'enseignement avant de se replier sur l'enseignement professionnel, sachant que contrairement à une idée reçue, le taux de réussite en PLP n'est pas plus élevé qu'en CAPES, c'est même l'inverse qui est constaté – et les pratiques pédagogiques restent largement soumises aux spécificités humaines et organisationnelles de l'établissement. Au regard des observations dégagées, que peut-on en déduire au plan de la formation des PLP stagiaires ?

QUELLE FORMATION POUR LES PLP STAGIAIRES ?

Doit-on apprendre à devenir enseignant indépendamment des

L'enseignement professionnel fut pionnier en matière d'innovation pédagogique



© istockphoto/Francis Twilly

contextes d'exercice du métier qui ont cette particularité d'être irréductibles à tout modèle général de professionnalisation ? Plus précisément, doit-on former de la même manière des enseignants du secondaire indépendamment du fait qu'ils enseignent en collège-lycée général ou en LP ? Le projet d'une unification de la formation professionnelle des enseignants (Bancel, 1989) a eu certes le mérite de vouloir doter les professeurs de nouveaux outils réflexifs et pédagogiques susceptibles d'aider à la démocratisation de l'enseignement. Mais il a eu pour conséquence de nier la spécificité de l'enseignement professionnel et de son histoire qui fut largement pionnière et avant-gardiste en matière d'innovation pédagogique (Pelpel, Troger, 1991). Si les connaissances disciplinaires restent fondamentales pour l'exercice du métier, la connaissance du public scolaire, de son rapport aux savoirs, du fonctionnement du LP, des modes de construction des savoirs dans le cadre des commissions professionnelles consultatives, ou encore la socialisation à des pratiques pédagogiques visant à réussir l'alternance LP-entreprises désignent les quelques domaines de formation dont les PLP dégageraient des enseignements pratiques : ainsi, nombreuses sont les fois où les PLP disent le décalage entre les référentiels des activités professionnelles et les activités professionnelles effectives dans certaines entreprises. Réaliser que les référentiels sont le produit de transactions entre différents groupes de pression, ayant plus ou moins la capacité d'imposer leurs attentes permettrait aux PLP de bien distinguer « les programmes » des « enseignements ».

Les PLP exercent auprès d'élèves ayant connu pour beaucoup d'entre eux l'échec scolaire. Cela amène également à en tirer quelques conséquences pratiques. En premier lieu, et outre le fait que chaque élève est éducatif, l'échec scolaire connu en collège peut-être traduit en terme de réussite en LP. Cela ne peut être que si la formation interroge l'échec scolaire en soulignant le caractère doublement institutionnel et subjectif (notamment au plan de ses effets) et l'aspect relatif (par exemple, là où les élèves issus de Troisième générale ont tendance à vivre l'entrée en LP sur le mode d'une chute, les élèves issus de Troisième d'insertion ou de SEGPA le vivent sur le mode de la

réussite). Or la réussite scolaire en LP, pour être réelle, n'en reste pas moins soumise à une perception peu gratifiante. Comment amener les PLP à considérer que réussir en LP, c'est aussi une expérience valant d'autres formes de succès, notamment en lycée général ? Une réponse possible pourrait être une formation critique à l'égard des catégories scolaires de jugement des élèves. Ces catégories auxquelles les enseignants eux-mêmes ont été socialisés alors qu'ils étaient élèves, empêchent souvent de « voir » que l'apprentissage d'un métier, la construction de compétences scolaires et professionnelles permettent aux élèves de se construire mais aussi d'exister autrement. Et c'est bien le degré de maîtrise de leur quotidien scolaire qui donne à la réussite une tournure plus heureuse. Par ailleurs, les PLP de matières générales pourraient bénéficier d'un stage en entreprise. C'est à cette condition que l'on pourra atténuer la clôture symbolique et le mépris à peine voilé à l'égard des milieux professionnels que les élèves sont pourtant censés rejoindre à l'issue de leur formation. Le métier d'enseignant en LP implique un travail de socialisation des élèves qui puisse allier doublement leur accompagnement institutionnel — en les aidant à s'affilier à des postures spécifiques — et des exigences cognitives : bien des élèves de LP éprouvent le sentiment d'être infantilisés par des activités perçues comme « faciles » ou « ludiques », alors que les PLP y voient un moyen de les « motiver ».

Mais il convient également de penser la socialisation professionnelle des nouveaux PLP à partir de leur

La construction de compétences scolaires et professionnelles permet aux élèves de se construire et d'exister autrement

intégration aux enseignants établis. Ceux-ci, bien que manifestant différentes dispositions pédagogiques et cognitives à l'égard des élèves, ont su capitaliser des connaissances pratiques — ou des routines — susceptibles de constituer un appui pour les nouvelles générations d'enseignants. Les IUFM pourraient faire une large place à ces enseignants établis notamment lors des journées de formation des PLP stagiaires, ce qui semble loin d'être le cas actuellement (à la différence des autres enseignants qu'ils soient PE ou PLC). Car il faut bien reconnaître qu'au mépris dont font l'objet les PLP au sein de l'institution scolaire — pour s'en rendre compte, il suffit d'observer des PLP exerçant au sein d'un lycée polyvalent, où ils se sentent comme des « sous-profs » — fait écho une certaine timidité des IUFM à l'égard des PLP qui restent souvent peu sollicités, si ce n'est lorsqu'il s'agit de trouver des tuteurs ou maîtres de stage.



© DR

Bien que le LP ait pour mission centrale la qualification professionnelle des élèves, il devient également un lieu de socialisation des jeunes populaires (rappelons que plus de 80 % des élèves proviennent de milieux ouvriers et employés). Or cette socialisation ne s'effectue pas sans heurts ni tensions. L'absentéisme de même que l'abandon en cours de formation restent très élevés dans les LP. De même les enquêtes sur la violence à l'école (comme l'attestent les données ministérielles appelées « Signa ») montrent que les LP y sont le plus exposés. Enfin, le fait que certains LP accueillent massivement des élèves issus de l'immigration — et parfois des enseignants issus à leur tour de l'immigration — donne lieu à des tensions nouvelles (Jellab, 2006). C'est en tenant compte de ces multiples réalités et en les pensant à l'aune du statut et de la condition des enseignants en LP, que la socialisation professionnelle des nouveaux PLP a le plus de chance d'être efficace.

Le LP devient un lieu de socialisation des jeunes populaires

RÉFÉRENCES CITÉES

- Bancel, D. (dir.), 1989. *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres*. Paris, ministère de l'Éducation nationale.
- Charlot, B., Emin, L., Jellab, A. 2001, *L'abandon scolaire en cours de formation : le cas des élèves de BEP*, ESCOL-DESCO.
- Duru-Bellat, M., Van Zanten, A. 1998. *Sociologie de l'école*, Paris, A. Colin.
- Jellab, A. 2001, *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*, Paris, PUF.
- Jellab, A. 2005, « Les professeurs de lycée professionnel et leurs pratiques pédagogiques : entre lutte contre l'échec scolaire et mobilisation des élèves », *Revue française de sociologie*, vol. 45, n° 2.
- Jellab, A. 2006, « Les lycées professionnels, les ignorés des réformes scolaires ? », *Cahiers pédagogiques*, à paraître.
- Pelpel, P., Troger, V. 1991, *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette.
- Périer, P. 2003. *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*, *Les dossiers d'éducation et formations*, n° 145.
- Robert, A-D, Terral, H., 2000. *Les IUFM et la formation des enseignants aujourd'hui*, Paris, PUF.
- Tanguy, L. 1991. *L'enseignement professionnel en France. Des ouvriers aux techniciens*, Paris, PUF.



Quelle formation pour les PLP, pour les CPE ?

fdm a demandé au SNUEP d'exposer les positions du syndicat sur les formations des enseignants des lycées professionnels.

→ par Bernard Berger, Secrétaire national du SNUEP

LE REFUS DE FORMATIONS ET DE MÉTIERS DÉVALORISÉS

Un projet de cahier des charges a été élaboré par l'inspection générale, ainsi qu'un référentiel des compétences et remis au ministre. Son cadrage général est l'intégration aux universités et la décentralisation vers les établissements scolaires.

Le SNUEP dénonce les dangers de ces textes sur les formations initiale et continue qui remettent en cause nos missions, nos services et nos garanties statutaires. Professeur « multi-tâches », professeur « fliqué », fonctionnaire docile, apte à mettre en œuvre les réformes gouvernementales au travers de dispositifs que dénonce le SNUEP. Ce projet en est la preuve qui fait la part belle à l'enseignant « technicien » ; ce catalogue qui se veut exhaustif de ce que doit savoir faire l'enseignant « polyvalent » au détriment d'une formation qui prenne en compte la dimension disciplinaire -universitaire- et celle de notre métier -professionnelle.

Ce projet préconise de diluer les responsabilités en rendant moins lisibles les missions des uns (les PLP) et des autres (les CPE) au lieu de renforcer le rôle de chacun dans les équipes pédagogiques.

Rappeler nos exigences en termes de formation des PLP et des CPE sera aussi un enjeu du prochain congrès fédéral. D'ores et déjà, le SNUEP participe au débat avec les autres syndicats concernés de la FSU sur la formation, sur les moyens et l'avenir des personnels dans le cadre de cette intégration.

POUR UNE FORMATION AMÉLIORÉE, POUR MIEUX FAIRE RÉUSSIR LES ÉLÈVES

Pour le moment, on ne peut que s'inquiéter

Aujourd'hui, les dossiers d'intégration d'IUFM se construisent de manière disparate.

Le nombre des IUFM intégrables au 1er janvier 2007 est modifié chaque mois selon des critères bien peu transparents.

Ici (Reims, Limoges...) on négocie ; là (Aix-Marseille, Versailles...) aucune concertation n'est possible... ce qui amène parfois (La Réunion) à s'opposer à toute intégration.

L'administration centrale avance en ordre dispersé et, localement, on semble faire du mieux qu'on peut, selon une politique plus ou moins volontariste.

L'intégration à l'Université doit être l'occasion d'améliorer la formation des PLP

Enseigner est un métier qui nécessite une formation — liée à la discipline : que l'Université n'oublie pas les disciplines d'enseignement professionnel !

— liée aux différents types d'élèves : que l'Université reconnaisse la spécificité des PLP !

Pour éviter toute dégradation de la formation des enseignants, le SNUEP maintient son exigence d'un cadrage national à deux niveaux :



La pédagogie au cœur de la formation du futur enseignant

- **exigence d'un cahier des charges commun** : tous les PLP doivent bénéficier de la même formation : ce n'est pas à l'Université de définir les contenus et les moyens mis en œuvre pour la formation, de décider de l'articulation entre la pratique et la théorie, entre la place des concours et l'organisation des stages.

- **exigence d'un décret national** pour ne pas voir « fleurir » 30 décrets locaux qui ouvriraient la porte à la régionalisation des formations.

LES MANDATS DU SNUEP SUR LES IUFM

Le congrès national dénonce l'utilisation des stagiaires comme moyen d'enseignement et comme une variable d'ajustement.

Il demande qu'il y ait une uniformisation des modalités d'évaluation des stagiaires :

- **que le nombre de visites de validation soit le même partout,**
- **que le nombre de documents à rendre pour l'évaluation soit de même nature et du même nombre dans toutes les académies,**
- **que le stage en responsabilité soit exercé en doublette avec le professeur tuteur,**
- **que les stages dans les différents types d'établissements scolaires ne soient que des stages d'observation et aucunement en responsabilité,**
- **que la soutenance du mémoire soit ouverte à des collègues stagiaires ou titulaires.**

Il demande davantage de transparence quant à la désignation des tuteurs et de l'encadrement pédagogique de l'IUFM. De plus, les formateurs doivent conserver un service à mi-temps dans un établissement. Il est nécessaire que ces formateurs soient issus majoritairement du corps concerné.

La formation des PLP doit comporter obligatoirement un stage d'observation en AIS.

Le congrès demande que la pédagogie soit au cœur de la formation du futur enseignant.

La bivalence qui demeure une spécificité de notre enseignement doit être prise en compte lors du recrutement : la formation doit comporter un volet de consolidation de la matière dont le stagiaire n'est pas spécialiste. L'évaluation doit prendre en compte un juste équilibre entre les matières de la bivalence.

Le projet d'intégration des IUFM à l'université soulève des inquiétudes quant aux moyens financiers qui seraient en diminution et aux contenus pédagogiques dispensés ainsi que sur son autonomie de décision.

Le congrès s'inquiète quant à cette intégration et veillera à ce que la spécificité des PLP ne soit pas diluée. L'organisation de stages en entreprise soulève de fortes interrogations quant à leur nécessité et/ou modalités. Les stages en entreprise ne doivent pas être pris en compte dans la validation.



Professeur en carrosserie automobile

Un exemple de formation des professeurs de lycées professionnels

→ par Jean-Pierre Gavalda, formateur IUFM de Créteil, responsable de la filière carrosserie-peinture

La formation à l'IUFM dans le domaine professionnel est une étape importante pour les professeurs stagiaires qui débutent le métier d'enseignant. Elle leur permet d'appréhender ce métier en leur faisant découvrir toutes les facettes de la profession. Elle leur apporte les outils les plus performants qui les aideront à dispenser avec rigueur les enseignements dont ils ont la charge. Cette formation a également pour rôle de les informer sur les évolutions de carrières possibles.

DES STAGIAIRES D'ORIGINES DIVERSES

Les professeurs stagiaires qui intègrent l'IUFM de Créteil dans la filière carrosserie-peinture, possèdent soit un bac professionnel, soit une licence professionnelle. Ils ont tous une première expérience du métier de carrossier peintre et sont lauréats du concours PLP externe de réparation et revêtement des carrosseries. Ce concours métier exige à la fois des connaissances pratiques et théoriques. L'aspect pédagogique reste très peu abordé ; des connaissances générales du statut scolaire des élèves et des programmes suffisent.

Le groupe de professeurs stagiaires est composé de deux stagiaires issus de la formation première année IUFM de Créteil, de deux stagiaires formateurs en CFA, de deux stagiaires issus du monde professionnel et d'un stagiaire contractuel dans un lycée professionnel. L'âge des stagiaires varie de 24 ans à 49 ans.

Ces différences d'âge, d'études et d'activités professionnelles sont positives et constructives pour la formation pédagogique et didactique du métier d'enseignant. Elles permettent d'élargir la réflexion sur divers sujets de l'enseignement, tels que l'organisation des cours, le comportement des élèves...

LA FORMATION À L'IUFM

Tout au long de leur formation à l'IUFM, les professeurs stagiaires assistent à diverses conférences. Ils participent également à de nombreuses formations générales à caractère pédagogique, à des formations didactiques sur les TICE, et à des cours de philosophie de l'éducation et de l'histoire de l'institution scolaire. Lors de la première phase d'apprentissage, les formateurs IUFM de la spécialité soulèvent les principales problématiques pédagogiques. Les premières leçons dispensées aux futurs enseignants sont consacrées à la préparation et la rédaction des cours. Dès le début, les stagiaires sont affectés à un lycée. Ils sont ainsi rapidement sensibilisés aux questions administratives et matérielles qui peuvent surgir dans le cadre de la préparation des cours.

Les référentiels de formation sont les premiers outils qui sont décodés pour la mise en place des premiers cours. Nous demandons aux professeurs stagiaires de suivre les cours donnés par un membre titulaire de

LA FORMATION ASSURÉE À L'IUFM

Elle débute par une phase d'apprentissage des outils nécessaires pour commencer à enseigner.

Elle se poursuit par une phase d'apprentissage des différentes méthodes et démarches d'enseignement du métier de professeur. Les stagiaires apprennent les outils pédagogiques et didactiques, ainsi que les droits et devoirs des personnels de l'enseignement. Après quelques cours dispensés, une réflexion est organisée autour de certaines problématiques rencontrées dans les lycées pour analyser les pratiques pédagogiques actuelles.

La phase de préparation et d'élaboration du mémoire professionnel consiste à rechercher la problématique.

Lors de la préparation du stage professionnel, chaque professeur stagiaire détermine ensuite ses objectifs en fonction de son besoin professionnel.

La formation se termine par la soutenance du mémoire professionnel devant un jury. En développant une problématique vécue au cours de ses débuts d'enseignant, le professeur stagiaire dresse un bilan de l'année, ce qui permet d'apporter des éléments nouveaux et d'ouvrir des pistes de réflexion pour les apprentissages futurs des professeurs stagiaires.

Donner la plupart des outils qui permettent de dispenser l'enseignement de la spécialité

l'équipe pédagogique du lycée d'application afin qu'il ait un aperçu d'une organisation structurée d'un cours. Nous demandons également aux stagiaires de s'informer sur le rôle du personnel et sur l'environnement de travail, sans oublier de participer autant que possible aux activités administratives du lycée. Les professeurs stagiaires vont être confrontés à un auditoire d'élèves qui ont connu ou connaissent l'échec scolaire, et dont la plupart ignorent tout du métier qu'ils vont apprendre. Il s'agit d'un défi très difficile à relever pour les professeurs stagiaires qui débutent. C'est pour cette raison que nous devons leur donner, non seulement un panel d'outils pédagogiques, mais aussi des informations sur les expériences pédagogiques personnelles vécues qui enrichissent l'apprentissage des élèves.

La phase d'apprentissage des enseignements se réalise au travers de quelques expériences déjà vécues par les stagiaires. Elle s'effectue en

deux étapes : la première précède les stages professionnels, alors que la deuxième est effectuée en période post-stages. Cette phase a pour objectif de donner la plupart des outils qui permettent de dispenser l'enseignement de la spécialité. Ces outils d'ordre pédagogique sur les méthodes et les démarches à suivre sont explicités et appliqués sur des cours préparés en commun.

Afin de développer le perfectionnement professionnel des professeurs stagiaires, deux axes ont été définis : la gestion de l'enseignement et la gestion de la classe.

Les cours de psychologie de l'enfance à l'adolescence doivent permettre aux futurs enseignants de comprendre le comportement des élèves et ainsi, de faire face aux situations délicates auxquelles ils pourraient être confrontés à l'avenir.

Les stagiaires suivent également un enseignement sur le cadre réglementaire de l'institution (droits et devoirs des personnels enseignants) et sur les partenaires associés aux formations, c'est-à-dire les entreprises.

Quelques applications (cours TP, TD...) sont observées sur le site de formation. Pour cette spécialité, elles ont lieu au lycée J.-N.-Cugnot où s'effectue d'ailleurs une partie de l'enseignement des professeurs stagiaires de carrosserie.

Outre la formation conventionnelle, les professeurs stagiaires bénéficient d'une plateforme de Formation à distance (FOAD). Véritable support pour les stagiaires qui y trouvent les ressources pédagogiques nécessaires, cette plateforme contient également des exercices qui évaluent la progression de leur formation. Pour l'instant, il ne s'agit que d'une expérimentation qui permet d'évaluer une partie du CEI.

LE TERRAIN DE STAGE

Une visite des formateurs IUFM aux professeurs stagiaires en situation permet de formaliser, avec l'aide du conseiller pédagogique, une première synthèse de l'évolution de leur futur métier d'enseignant.

L'étape d'analyse des pratiques est associée à la phase d'apprentissage des enseignements. Nous essayons de résoudre les problèmes de gestion vus précédemment.

Ces problèmes ou réflexions sont parfois le fil conducteur du mémoire professionnel.

À l'aide de situations vécues ou d'exemples, nous adaptons une pédagogie en appliquant des techniques didactiques aux diverses situations des apprentissages des élèves.

Aux vues des diverses situations d'enseignements et d'analyses des pratiques pédagogiques vécues auprès des élèves en formation professionnelle issus de milieu le plus souvent défavorisé et non motivés, il apparaît nécessaire de développer en priorité une explica-



tion pédagogique du métier que l'on va enseigner au travers d'expériences professionnelles et d'appliquer une démarche systémique d'enseignement explicite.

Les stages professionnels se déroulent essentiellement dans des centres de formation scolaire publics ou privés selon le passé professionnel des professeurs stagiaires, ainsi certains professeurs stagiaires qui détiennent une licence effectuent leur stage dans des entreprises de carrosserie.

Une deuxième visite des formateurs IUFM au stagiaire en situation permet

Appliquer une démarche systémique d'enseignement explicite

avec le conseiller pédagogique de vérifier et de formaliser les progrès dans les apprentissages de son futur métier.

Le mémoire se présente sous la forme d'une réflexion qui s'articule autour de cours et de problématiques d'ordres pédagogique et didactique, rencontrés pendant la période d'apprentissage du métier de professeur de lycées professionnels.

Il a pour objectif de réaliser une synthèse de la formation et de l'apprentissage du métier de professeur. Il se prépare en trois étapes :

Transmettre les techniques didactiques les plus performantes

- définition de la problématique ;
- recherche de solutions au travers de la formation, de stages, de l'analyse des pratiques... ;
- mise en plan et rédaction avec le suivi des formateurs.

La soutenance conclut la formation à l'IUFM. La synthèse de la formation des professeurs stagiaires permet de finaliser les échanges de cours, de déterminer les éléments positifs et les éléments négatifs de la formation en vue d'améliorer la formation du métier de professeur de lycée professionnel.

En conclusion, notre mission est d'apporter aux futurs enseignants une formation pédagogique qui leur transmet les techniques didactiques les plus performantes tout en restant dans le cadre réglementaire de l'institution de formation.

Cursus universitaires pour devenir PLP : à refonder

→ par Michelle Lauton
secrétaire nationale du SNESup, élue au CNESER

Devenir enseignant de Lycée Professionnel suppose soit d'avoir une licence, un diplôme d'ingénieur ou un diplôme équivalent, soit d'avoir une expérience professionnelle d'une durée de 5 à 7 ans, selon le diplôme initial. Dans cet article, nous allons essayer de faire le point sur les formations permettant de s'inscrire au concours.

ors de la mise en place du LMD, le pilotage imposé par le ministère et ses experts nommés, sans cadrage national et sans Arrêtés particuliers, a conduit à la mise en cause de formations correspondant à des besoins avérés, à des regroupements forcés, ou à la disparition de certaines formations et à l'illisibilité des intitulés. Le ministère avait totalement exclu de ses objectifs la préparation des concours de la fonction publique (enseignement et autres), comme le souligne le rapport de l'IGAENR de 2005 : « *Après s'être prononcée contre une identification des parcours de licence préparant aux concours, la direction de l'enseignement supérieur a admis, dans la circulaire relative aux habilitations 2005* », que des mentions puissent être présentées qui aient un objectif structurant de préparation aux concours. (...) « *Dans l'attente de cette autorisation tardive, les universités ont adopté des formules d'organisation très diverses et qui manquent parfois de clarté. C'est au travers de parcours plus ou moins explicites que l'étudiant peut trouver son chemin.* »

Pour les disciplines générales de LP⁽¹⁾, la bivalence, voire la trivalence sont imposées par la réglementation. Les formations existantes ne répondent que très partiellement à ces besoins de formation des futurs enseignants de LP. Il n'existe de licences pluridisciplinaires qu'en sciences, plutôt construites pour la préparation du concours de PE ou les métiers de la médiation scientifique. Et encore, il a fallu se battre pour qu'elles soient rétablies, alors qu'elles



© istockphoto/Lisa FYoung

Les licences professionnelles répondent rarement aux exigences de formation d'un futur enseignant

permettent à nombre de jeunes de réussir le concours de Professeur des Écoles. On y trouve souvent en année de L3 une formation scientifique assez générale, un horaire lourd en expression-communication, d'éventuels stages en école. Rien de spécifique pour devenir PLP maths-sciences par exemple. Une situation aussi compliquée pour lettres-langues ou lettres-histoire, où les licences majeure-mineure ne sont pas généralisées, lettres et histoire

ou géographie n'étant pas toujours dans la même université (ex. : Paris I et Paris III, en Ile-de-France). Pour les disciplines professionnelles, la situation est dégradée. Sous la pression de la DES, les DEUG STPI⁽²⁾ favorisant la réussite des bacheliers technologiques et professionnels en sciences ont disparu, les cursus à vocation technologique et professionnelle au niveau L (génie électrique ou génie mécanique) n'ont que rarement survécu ou ont été regroupés. Les IUP qui formaient de bac +2 à bac +4, les anciennes MST, MSTCF, etc. qui couvraient les années de bac +3 et bac +4 (sans délivrance de maîtrise), ont été malmenés, sommés de ne proposer qu'un simple parcours de licence généraliste en L3, même si nombre d'anciens IUP, MST ou MSTCF ont réussi à garder une spécialité professionnelle en Master. Les licences professionnelles répondent rarement aux exigences de formation d'un futur enseignant, vu le faible volume horaire en L3. Le rapport de l'IGAENR de 2005 a d'ailleurs pointé comme défaillances de la réforme le fait que les cursus professionnels ont été difficilement intégrés, et le manque de transparence de la procédure d'habilitation dont ces formations ont souffert. Leur existence est essentielle pour la formation des enseignants de discipline professionnelle de LP. Comment recruter des titulaires de Licence, si ces cursus n'existent pas à l'université, ou sont illisibles pour le jeune qui voudrait s'y diriger ? Comment imaginer licences et parcours adaptés à de futurs ensei-



gnants, permettant poursuites d'études en M ou réorientations ? Enfin, il n'y a quasiment aucun cursus de Licence avec un objectif de formation des enseignants dans certains secteurs : métiers de l'artisanat : boucherie, coiffure, restauration... À Paris II, il y avait un IUP dans ce dernier secteur (ministère très réticent) ; il n'y a plus aujourd'hui qu'une licence pro « industries agroalimentaires, alimentation », option production, qualité et management en restauration collective (recrutant après BTS ou DUT), et un master pro « qualité, sécurité alimentaire et management en restauration » (ouvert aux titulaires d'une licence de biochimie et de biologie et

de la licence pro précédente)... dans une mention « médicaments et autres produits de santé » (sic !). Si le SNESUP partage l'objectif d'élever la qualification de tous les enseignants, et de leur voir valider des enseignements d'IUFM pour l'obtention d'un Master, ne faut-il pas aussi dans ces domaines élaborer des licences dont les parcours prépareraient des poursuites en M ? Ne devraient-ils pas tous comporter un stage en milieu professionnel (entreprises, collectivités, associations) validé en crédits ? Pour aller plus loin, il faut sans doute mettre les choses à plat par spécialité. Pour le bâtiment, cela semble plus simple, vu d'une part les formations en architecture, génie civil..., d'autre part les travaux de recherche (génie civil, chimie, mécanique), atouts pour élaborer de nouvelles mentions et spécialités en L et M. Pour d'autres domaines (métiers de bouche, coiffure...), faut-il toujours exiger du futur enseignant une expé-

rience professionnelle ? Se pose aussi la question de développer la recherche tant technologique qu'en éducation.

Développer la recherche technologique et en éducation

Améliorer la formation des futurs enseignants de LP interpellent non seulement la formation donnée à l'IUFM mais la construction de tous les cursus.

(1) Lycée professionnel.

(2) Sciences et technologies pour l'Ingénieur.

CONDITIONS DE RECRUTEMENT DES PLP

- **Cas général : licence, diplôme d'ingénieur ou diplôme équivalent ou cinq ans d'expérience professionnelle en qualité de cadre.**
- **Sections où il n'existe pas de licence : BTS, DUT (ou diplôme équivalent) et cinq années d'expérience professionnelle.**
- **Sections où il n'existe pas de filière d'enseignement supérieur : baccalauréat ou niveau équivalent et sept ans d'expérience professionnelle ou diplôme de niveau V (CAP, BEP) et huit ans de pratique professionnelle.**

S'appuyer sur la recherche

Alain Legardez, enseignant-chercheur en sciences de l'éducation, est responsable des formations professionnelles tertiaires à l'IUFM d'Aix-Marseille. Il propose une analyse de quelques spécificités de ces formations et illustre les relations entre ses recherches et la formation des stagiaires PLP tertiaires.

→ par Alain Legardez, professeur d'université, IUFM d'Aix-Marseille

Les sections tertiaires des enseignements professionnels concernent environ 60 % des effectifs de lycées professionnels ; ces effectifs sont globalement en extension, alors que ceux des nombreuses sections industrielles sont en régression. Elles préparent aux BEP et aux bacs pro tertiaires, essentiellement dans les sections du secrétariat, de la comptabilité et de la vente. Elles sont fréquentées massivement par des jeunes issus des milieux défavorisés et majoritairement par des filles (sauf dans les sections « comptabilité »). Néanmoins, l'image du lycée professionnel reste encore souvent celle de l'antichambre de l'usine, l'image de l'élève celle d'un jeune garçon futur ouvrier et l'image de l'enseignant celle d'un ancien ouvrier sorti du rang. Les études sur les enseignements professionnels tertiaires et sur leur formation professionnelle restent encore rares. Néanmoins, quelques travaux ont permis d'éclairer quelques caractéristiques de ces enseignements et d'expérimenter des formations en IUFM qui prennent mieux en compte ces spécificités, tout en assumant toute la richesse potentielle d'une formation professionnelle universitaire.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DE L'ENSEIGNEMENT PROFESSIONNEL

Une triple injonction

La finalité de la voie professionnelle est de former à des compétences tout en assurant aux élèves une culture générale afin de les rendre employables. L'identité du lycée professionnel se conçoit en partenariat avec les professions dans le cadre de « l'enseignement profes-

sionnel intégré ». La société fixe aux enseignements professionnels trois objectifs complémentaires : « insertion, employabilité, socialisation » (Raulin, 2006).

Pour tenter de répondre à ces demandes sociales en perpétuelle évolution, les professeurs de lycée professionnel (PLP) doivent à la fois enseigner des savoirs scolaires, former des acteurs de la vie économique et former, aussi et surtout, des citoyens

Former des acteurs à la vie économique



tout en renforçant les partenariats avec l'entreprise et les familles.

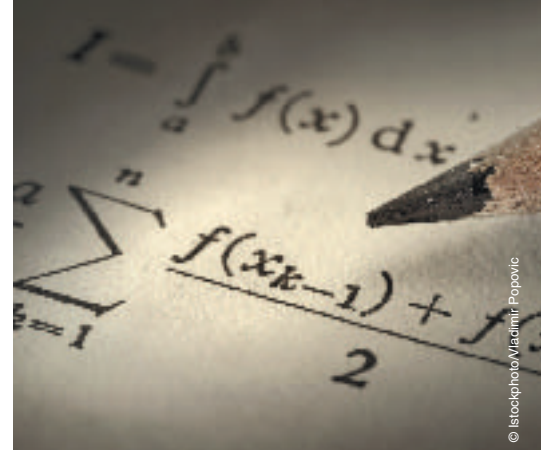
Il s'agit donc d'un métier d'enseignant spécifique qui se complexifie en même temps qu'il se transforme et, où socialisation et apprentissage sont étroitement liés.

Une formation prescrite en terme de compétences en relation avec les professions

Dans l'enseignement professionnel, chaque diplôme est renvoyé à son référentiel élaboré par des commissions professionnelles consultatives (instances de concertation dont une des missions est de formuler des avis et des propositions sur la définition, les contenus et l'évolution des formations à partir de l'étude des qualifications professionnelles) dans lesquelles les secteurs professionnels sont représentés pour exprimer leurs besoins. Ce curriculum vise à mettre en correspondance directe la réalité de la formation et celle des activités de travail en entreprise. Propre à chaque cursus, il constitue le texte de référence pour les savoirs à enseigner.

Une formation en alternance sous pilotage scolaire

Des périodes de formation en entreprise (PFE) au sein de la formation sous statut scolaire constituent la caractéristique la plus visible de la voie professionnelle. Dans ce contexte d'alternance sous pilotage scolaire, c'est le rôle des équipes d'enseignants de garantir la continuité entre la formation en milieu scolaire et la formation en milieu professionnel dans le respect des savoirs institutionnels de référence. C'est alors un véritable contrat de formation qui va lier l'entreprise, l'établissement et l'élève pour garantir la cohérence



© Istocphoto/Vladimir Popovic

► pédagogique de la formation. Les objectifs à atteindre, à travers les activités confiées à l'élève, sont négociés et évalués par un membre de l'équipe pédagogique en concertation avec le tuteur de l'entreprise à l'issue de la période de formation en entreprise. Cette évaluation participe fortement à l'obtention du diplôme.

La formation professionnelle en alternance sous pilotage scolaire est une spécificité française, souvent mise en opposition avec le système allemand sous pilotage de l'entreprise. Mais cette opposition est battue en brèche d'une part par l'évolution du système allemand et d'autre part par les coups de boutoir du patronat français — essentiellement des petites entreprises —, qui voudrait pouvoir former directement et à moindres coûts des salariés directement rentables. L'histoire de l'enseignement professionnel peut d'ailleurs se lire comme une tendance pluriséculaire de mise à distance de la profession (le compagnonnage) mais avec des phases d'éloignement et de rapprochement en fonction de l'évolution des rapports de forces.

Des élèves en voie de marginalisation

La voie professionnelle accueille le plus souvent les élèves qui n'ont pas été jugés aptes à poursuivre des études générales ou qui souhaitent réaliser des études courtes après le collège. Ils sont ainsi orientés dans cette voie faute de lieux, selon une logique hiérarchique de filières d'enseignement : enseignements généraux, sinon technologiques, sinon professionnels. Et lorsque le choix est positif, l'orientation se fait plus souvent en fonction des places disponibles qu'en fonction des desiderata des jeunes. C'est particulièrement vrai pour les sections tertiaires et les enseignants les plus motivés ont souvent de grandes difficultés à tenter de revaloriser la section, le métier... et les élèves.

Quel sens pour des études en LP ? C'est globalement la question du « sens » des études dans un lycée professionnel qui est posé. Des études ont montré (Charlot, Beautier, Rochex, 1998) que lorsque ce sens est recherché essentiellement dans une insertion professionnelle, le risque

La formation professionnelle en alternance sous pilotage scolaire est une spécificité française

L'entreprise est à la fois l'objet global de la formation et un lieu de formation

est grand d'un découragement face à l'évolution de l'emploi et du chômage (particulièrement par ces enfants des classes populaires), puis d'une perte de confiance dans le LP et plus largement dans l'école... et dans une société qui ne leur propose pas d'avenir. Les travaux du CEREQ montrent notamment une inadéquation croissante entre formation et emploi, particulièrement pour les formations et les métiers du tertiaire. C'est ainsi que — dans certaines de ces professions — plus de la moitié des emplois sont occupés par des personnels qui n'ont pas suivi les formations spécifiques alors que plus de la moitié des élèves issus de ces formations ne trouvent pas de travail dans ces secteurs. La perspective du chômage ou de la déqualification n'est donc pas une représentation erronée de leur avenir proche. Évidemment, ces formations et les BTS qui y correspondent (qui accueillent d'ailleurs encore peu d'élèves issus de LP) sont en très souvent en « rénovation » ... mais avec décalage par rapport à l'évolution des métiers, à la fois du fait du temps nécessaire à la prise en compte des évolutions et de leurs répercussions dans le système, mais aussi du fait de la résistance évidente d'enseignants soumis eux aussi à la déqualification et/ou à des requalifications souvent difficiles.

QUELQUES AUTRES SPÉCIFICITÉS DES ENSEIGNEMENTS PROFESSIONNELS TERTIAIRES (EPT)

Les enseignements tertiaires ont encore des spécificités ; deux ont été étudiées récemment. Il s'agit de la place de l'entreprise à la fois « méta » objet d'enseignement et lieu de formation, et de la représentation des « services ».

La référence à l'entreprise et aux questions socialement vives

Dans la formation professionnelle sous pilotage scolaire, l'entreprise est à la fois l'objet global de la formation et un lieu de formation ; les professionnels de l'entreprise sont des formateurs associés à l'évaluation de l'élève dans le cadre des périodes de formation en entreprise et membres des jurys dans le cadre de la validation (ils participent à certaines épreuves d'examen), Certes, tous les enseignements professionnels ont à se construire en référence à l'entreprise, comme le font remarquer les didacticiens des enseignements professionnels (Raïsky, 2001). Mais de plus, dans les EPT, l'entreprise est l'objet global des enseignements, directement et dans ses déclinaisons dans les enseignements généraux : économie de l'entreprise, droit de l'entreprise, gestion de l'entreprise... mais aussi dans les enseignements spécialisés : communication administrative, comptabilité-gestion, vente...

Par ailleurs, presque tous ces enseignements ont à voir avec des « questions vives » (qui donnent lieu à débats) dans les savoirs et pratiques sociales et professionnelles de références et vives dans les savoirs sociaux des acteurs de l'enseignement et de la formation (Legardez et Simonneaux, 2006). Cette « double vivacité », qui peut être exacerbée par l'actualité, pose des problèmes particuliers aux enseignants concernés. « L'entreprise », objet global de l'enseignement de ces filières, est l'une de ces « questions vives » (Lebatteux, 2006) ;

L'actualité exacerbe les « questions vives »

Un objectif essentiel de la formation consiste donc à faciliter l'évolution de la construction des « bonnes distances » aux différents savoirs

Un métier où socialisation et apprentissage sont étroitement liés

l'enseignement dans les sections tertiaires des lycées professionnels et la formation des enseignants de ces sections sont donc pleinement concernés.

Les services : un objet mou

Les travaux menés sur les représentations sociales des « services », et particulièrement des services « purs » (les moins reliés à des productions matérielles), montrent que l'ensemble des Français, l'ensemble des élèves des sections spécialisées et même la majorité de leurs professeurs partagent une représentation sociale commune dans laquelle la dématérialisation croissante de ces « productions » reste impensée. C'est ainsi, par exemple, que des élèves de Seconde bac pro, en fin d'année, assimilent « services » avec les soins dispensés aux personnes âgées ! C'est ainsi aussi que les enseignants de ces spécialités ont une représentation souvent très décalée et « commune » de ce que sont les activités sociales auxquelles ils forment leurs élèves.

QUELLES CONSÉQUENCES SUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE UNIVERSITAIRE

POUR LES ENSEIGNANTS D'EPT ?

Un double processus de TD

Comme tous les enseignants, les professeurs de LPT doivent assumer une « transposition didactique » des savoirs et des pratiques professionnelles de références (même si certains didacticiens spécialisés répugnent à utiliser le même concept que pour les enseignements généraux). Mais, de plus, ces enseignants doivent aussi « transposer » des savoirs et pratiques issues de l'observation de pratiques d'entreprises, des « savoirs sur des pratiques socio-techniques ».

Ces enseignants, et donc ceux qui sont en formation à l'IUFM doivent « construire leurs distances » avec d'une part les références inscrites

Pour des formateurs à temps plein en IUFM

→ par Claire Pontais, IUFM de Caen, membre du BN du SNEP

Formateur est un métier, les IUFM ne peuvent assurer la formation sans des équipes pluri-catégorielles, dont un noyau stable constitué de formateurs à temps plein

Ces dernières années, tous les projets de réforme des IUFM ont remis en cause les formateurs à temps plein, avec au moins deux arguments : la gestion des postes et le décalage avec le terrain. **LES RECOMMANDATIONS DU HCE** Le Haut-Conseil de l'Éducation (HCE) ne fait pas exception : il affirme la nécessaire collaboration de tous les formateurs et stipule que *tous les formateurs, quel que soit leur statut, doivent avoir une expérience directe ou une connaissance des classes d'aujourd'hui, en particulier pour l'enseignement de la didactique disciplinaire*. L'expérience du terrain devant être solide et récente, le HCE recommande des services partagés. *De manière générale, les affectations pérennes et de longue durée à l'IUFM devraient être appelées à disparaître*. Si on suit le HCE, les IUFM deviennent des lieux de passage ! A l'uni-

Les formateurs à temps plein jouent un rôle dans la traduction et la diffusion de la recherche dans les formations

Des IUFM sans formateurs à temps plein ?

versité, les enseignants chercheurs sont affectés dans des établissements, pourquoi les IUFM feraient-ils exception ?

Par contre les « professionnels » collaborant avec l'université (dans les écoles d'ingénieurs par exemple) sont sur le terrain et il n'y a pas (ou peu) de formateurs à temps plein (hormis les profs du second degré des UFRSTAPS).

Si l'on met de côté les difficultés actuelles générées par les postes partagés ; si l'on met de côté l'aspect non négligeable qui consiste à « faire tourner la boutique » et assurer la stabilité des équipes, les IUFM peuvent-ils fonctionner avec uniquement des enseignants de terrain à temps partagés et des enseignants chercheurs ? **Autrement dit, quelles sont les tâches spécifiques des formateurs à temps plein ?**

LES MULTIPLES TÂCHES DES FORMATEURS À TEMPS PLEIN

En l'état actuel des choses, ils assurent, de mon point de vue, trois types de tâches qui ne sont pas développées, ou que très partiellement, par les enseignants chercheurs (peu nombreux) ou les formateurs de terrain (nombreux mais peu formés).

- Les formateurs à temps plein jouent (ou devraient jouer) un rôle dans la traduction et la diffusion des produits de recherche à des fins de formation. En effet, les enseignants-chercheurs ne font pas toujours l'effort de traduire leurs thèses ou recherches en outils pour les enseignants. D'autre part, la parcellisation des thèses sur des sujets souvent restreints ne facilite pas leur mise à disposition directe pour les enseignants. C'est un des aspects du métier de formateur qu'il faudrait reconnaître et développer. Cela suppose de permettre aux for-

dans les savoirs institutionnels (programmes et référentiels) mais aussi avec les savoirs sociotechniques issus de leur stage en entreprise. Il est rare en effet que des activités sociales et professionnelles puissent être utilisées telles qu'elles, sans avoir été retravaillées par l'enseignant. Donc, il est rarement possible d'emprunter directement des éléments prélevés dans le « réel d'entreprise », et le travail transpositif est nécessaire. Un objectif essentiel de la formation consiste donc à faciliter l'évolution de la construction des « bonnes distances » aux différents savoirs, et particulièrement aux savoirs et pratiques professionnels, dans le cadre d'une formation où cette construction de distances est travaillée au sein d'un « groupe de formation professionnelle » entre pairs et avec les formateurs.

Une aide à la structuration professionnelle

Une recherche menée sur les professeurs stagiaires de vente de l'IUFM d'Aix-Marseille (Legardez, Lebatteux, Froment, 2003) a montré que (contrairement à ce que postule le solide « bon sens » qui guide parfois les décideurs) les antécédents professionnels des stagiaires jouaient peu sur la qualité de leur formation professionnelle en fin d'année de formation, à la condition de les aider à construire progressivement et consciemment – individuellement (processus de « personnalisation ») et en groupe (processus de « socialisation ») – leur personnalité professionnelle d'enseignant de lycée professionnel tertiaire. Le travail de mémoire professionnel est alors souvent vécu comme un analyseur de cette construction, à partir d'une question de la pratique et pour laquelle le petit groupe (de deux ou trois stagiaires) renforce sa capacité de réflexivité et se frottant à quelques travaux théoriques et en expérimentant dans ses classes...

... La formation professionnelle des enseignants des LP (ici tertiaires) peut donc bien être une formation « universitaire », s'appuyant sur des recherches finalisées pour être plus efficace et contribuer à la réussite des élèves... ce que semblent montrer les quelques travaux menés sur des « sortants » des IUFM... à la condition que le milieu d'accueil (collègues et administration) soit perméable à l'innovation.

RÉFÉRENCES CITÉES

- Charlot B., Beautier E., Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. A. Colin.
- Jellab A. (2002). *Scolarité et rapport aux savoirs en lycée professionnel*. PUF.
- Legardez A., Lebatteux N., Froment J.-P. (2003). *Structuration de la formation en IUFM des professeurs de l'enseignement professionnel tertiaire par la transposition de savoirs issus de l'entreprise, rapport de recherche*. INRP.
- Legardez A. et Simonneaux L. (dir.) (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité ; enseigner des questions vives*. ESF.
- Lebatteux N. (2006). La question de l'entreprise en lycée professionnel, in : *L'école à l'épreuve de l'actualité ; enseigner des questions vives*. ESF.
- Raulin D., (2006). *L'enseignement professionnel aujourd'hui*. ESF.



© DR

mateurs à temps plein d'intégrer des équipes de recherche pluricatégories avec leur spécificité.

- Ils ont (ou devraient avoir) une vision de leur discipline de la maternelle à l'université (en EPS, faire la formation des PE et PLC est de plus en plus courant), ce qui est très difficile pour un formateur de terrain, qui est amené à théoriser sa pratique à partir de ses niveaux de classe (au mieux premier ou second degré). Cette vision « verticale » est déterminante dans la formation didactique et les formations communes.

- Ils ont (ou devraient avoir) pour mission de former les conseillers pédagogiques et PEMF ; certes, ils peuvent partager cette tâche avec des enseignants-chercheurs, mais ceux-ci ne sont pas suffisamment nombreux actuellement pour assurer seuls cette mission.

L'heure n'est donc pas à la suppression des formateurs à temps plein, mais au contraire à une mise en évidence, une reconnaissance et un développement de leurs missions spécifiques.

À terme, la nécessité de multiplier le nombre d'enseignants-chercheurs à partir du vivier actuel des formateurs à temps plein et de terrain, doit amener le ministère à proposer des mesures très incitatives pour que tous les formateurs puissent accéder à minima à des masters de « formateur de formateurs » et à des thèses.

AIX-MARSEILLE

L'intégration... oui, mais comment ? Ou : quel cinéma et quelle berceuse !

→ par Alain Legardez, membre du collectif « fdm »

L'IUFM d'Aix-Marseille sera donc dans le lot expérimental, intégré au 1^{er} janvier 2007 avec une période de transition qui pourrait aller jusqu'à la rentrée 2007-2008. Tout est donc pour le mieux dans le meilleur des mondes... c'est tout au moins le discours tenu par le directeur, relayé par le président de l'université « intégratrice » : l'Université de Provence. Embrassons-nous Folleville : telle a été la rengaine chantée par ces deux responsables lors d'une réunion commune organisée le 13 novembre. Tout le monde il est beau, tout le monde il est gentil... certes... sauf que même si les actuels responsables parlent à l'unisson, l'actuel président de l'UP est en fin de mandat et sera remplacé en janvier... et les promesses n'engagent que ceux qui y croient ! Le Snesup est certes pour l'intégration, mais pas n'importe comment ni à n'importe quel prix. Et il reste de nombreuses questions non résolues : celles des personnels non enseignants, celles des personnels enseignants non enseignants-chercheurs (à temps plein ou partiel)... celle de la représentation des personnels de l'IUFM dans les instances

de l'UP récemment renouvelées. Sur cette dernière question, - cruciale -, des « observateurs » des IUFM sont prévus et « ils seront écoutés sur les questions qui concernent la formation des enseignants... faites-nous confiance » ; peut-être, mais nous préférons de vrais élus, comme le suggérait un alinea du memorandum ministériel qui proposait de rajouter quelques nouveaux élus dans les conseils existants dans l'université. « Si c'est possible, ce sera fait » s'est engagé le président ; vrai engagement ou : paroles, paroles, paroles... ? Une « commission de travail paritaire » est prévue ; mais le directeur de l'IUFM (qui a toujours refusé la mise en place d'une commission de suivi de l'intégration) ne s'est pas engagé sur sa composition. Décidemment, le processus d'intégration, (ici comme ailleurs), ne sera sans doute pas un long fleuve tranquille... mais attention, il ne faut pas prendre les oiseaux du bon dieu pour des canards sauvages ! Vigilance syndicale donc ; il reste de nombreuses questions non résolues. Il faut éviter que l'intégration ne dégénère en règlement de compte à OK Corral.

ENVIE DE LIRE



Dominique Raulin L'enseignement professionnel aujourd'hui ESF (2006)

Dominique Raulin a été secrétaire général du Conseil national des programmes ; à ce titre, c'est un bon connaisseur de l'enseignement et particulièrement de l'enseignement professionnel. Son ouvrage est une mine d'informations et de réflexions sur l'histoire, les caractéristiques, les spécificités, les problèmes de l'enseignement professionnel en France aujourd'hui.

Il en analyse les spécificités, en expose les finalités, passe en revue les référentiels, les programmes et les diplômes, et en explore les scénarios.

En introduction, deux points de vue sont mis en regard : celui d'un représentant de l'Institut de l'entreprise et celui d'un membre de l'UNSEN-CGT ; des convergences et des divergences entre ces deux analyses pointent des interrogations, des inquiétudes des propositions...

Le reste de l'ouvrage répond à quelques-unes des principales questions soulevées, en trois parties : l'enseignement professionnel entre perte d'identité et perte d'image ; à quoi sert l'enseignement professionnel ? quelles sont les marges de manœuvres ?

De nombreux documents sont proposés, mais on regrettera néanmoins l'absence de références bibliographiques.

L'ouvrage est d'une lecture facile ; il reste dans la norme de la riche collection « Pédagogies » d'ESF (environ 170 pages). Il mériterait donc d'être lu par tous les acteurs de l'enseignement professionnel et particulièrement par les formateurs, les étudiants et les stagiaires de ces filières... et par tous ceux qui sont interpellés par l'avenir de ces enseignements, si cruciaux pour l'École et pour la société.

A. L.



Marie Duru-Bellat, L'inflation scolaire. Les désillusions de la méritocratie Seuil, (2005)

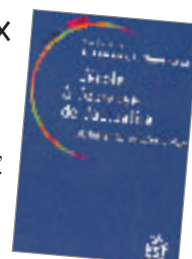
L'allongement des études, conçue de manière uniquement quantitative est-elle bénéfique aux individus et à l'ensemble de la société ou nourrit-elle des effets pervers qui amènent à repenser l'entrée dans la vie ? C'est à une question presque taboue que s'attaque Marie Duru-Bellat en étudiant les limites de la mobilité sociale, les ambiguïtés du mérite scolaire, la réalité du déclassement et ses variations selon le sexe et l'origine sociale, les tensions entre une logique de compétition qui instrumentalise l'école et les finalités d'une éducation qui égaliserait les chances, avec le soutien d'autres politiques de la ville, de l'emploi, de la petite enfance et de la jeunesse.

M.-L. E.

A. Legardez, L. Simoneaux L'école à l'épreuve de la réalité RETZ, (2006)

Ce livre, constitué de diverses contributions, pose la question suivante : comment aborder des questions sensibles à l'école. Ce sont des questions ouvertes qui font débat sur le plan scientifique (ex. les OGM) ; ce sont des questions publiques qui sont abordées par les médias sur lesquelles chacun a son opinion (ex. le réchauffement de la planète). Ces questions sont parfois anciennes (ex. la politique des salaires) et parfois nouvelles (ex. la mondialisation). Le public est de plus en plus informé (ex. les maladies infantiles) et le savoir savant doit tenir compte du savoir public. Enfin ce livre donne une méthodologie pour aborder les questions sensibles : confronter les savoirs savants, scolaires et ceux de tout citoyen.

P. S.



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

fdm est un supplément au *le 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

Rédactrice en chef :
Michèle Gabert

Secrétariat de rédaction :
Latifa Rochdi

Coordination des rédactions :
Jean Fabbri, Anne Mesliand

CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation :
C.A.G. Paris

Impression :
SIPE, 85, rue de Bagnolet
75020 Paris

Photo couverture :
© Istockphoto/
Manuel Velasco