

Former des enseignants



L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

VICIEUX



Vincent Charbonnier

« **P**renez un cercle, caressez-le, il deviendra vicieux ! » fait dire E. Ionesco à l'un de ses personnages dans *La Cantatrice chauve*. On sourirait volontiers à ce bon mot s'il ne s'agissait que d'une plaisante fiction. Malheureusement, ce n'en est plus une, mais la très cruelle réalité de la formation des enseignant-es (FDE) en cette rentrée 2022.

Cette année encore, nous avons vécu un nouvel affaissement du nombre de concourant-es qui, pour certains concours, a été d'emblée inférieur au nombre de postes proposés, impliquant mécaniquement un déficit des recrutements effectifs. Qu'à cela ne tienne, les pouvoirs publics ont aussitôt sorti leur joker, en l'espèce de l'inépuisable sésame des contractuel-les, avec quelques piquantes nouveautés. Parmi elles, le recrutement anticipé de personnels contractuels sous la modalité du *job dating*, comme dans l'académie de Versailles, avec une formation *expresse*, dont on soulignera qu'elle n'est pas seulement (trop) rapide et sommaire mais surtout faite *exprès*, délibérée, intentionnelle.

Quelques semaines après cette « comédie », lors de la rentrée scolaire 2022, le recteur de l'académie de Créteil a déclaré sans sourciller, non plus que le ministre de l'Éducation nationale, qu'il fallait choyer les contractuel-les*. Redoutable affirmation en même temps que terrible aveu de la chair(e) ministérielle, consistant à dire qu'enseigner est certes un métier qui s'apprend, mais d'une manière infiniment plus rapide en définitive que ne le laisse accroire l'existence des INSPÉ. Et si le reproche de leurs supposés « bonnets carrés » et l'accusation de duperie demeurent encore dans l'ombre, pour combien de temps ?

Le vice a donc des vertus que la vertu ignore encore, celle de la circularité qui le suture sur lui-même. Une vis assurément. Aussi nous faut-il dévisser – *dévicier* – ce cercle, ou plutôt ce garrot et, sans doute, caresser ce cercle à rebrousse-poil. Il nous faut inlassablement dénoncer ces loups qu'on prend pour des agneaux et redire qu'une véritable formation universitaire *et* professionnelle n'est pas un « supplément » ou un surcroît, mais une exigence essentielle – ontologique – des métiers de l'enseignement. Il nous faut lutter contre cette *désémancipation* majuscule de l'école et l'érection de l'ignorance comme un argument désirable (et recevable).

* Précisons que la loi dite de « transformation – destruction plutôt – de la fonction publique » votée en 2019 a fixé des objectifs concrets de recrutement massif de personnels contractuels pour assurer des missions pérennes de service public.

SOMMAIRE

ACTUALITÉS 3

- **INSPÉ d'Orléans** : pas de formation pour les stagiaires
- **INSPÉ de Toulouse** : Ubu jusqu'à la lie
- **Refus de vote au Cneser** : accréditation INSPÉ
- **Enseigner ne s'improvise pas !**
- **« Désherbage » et destruction de masse** du patrimoine pédagogique des anciennes ENI

DOSSIER 7

- **L'accompagnement** en formation

FORMER DES ENSEIGNANTS

SUPPLÉMENT AU SNESUP, PUBLICATION DU SNESUP-FSU

SNESUP-FSU

78, rue du Faubourg-Saint-Denis,
75010 Paris - Tél. : 01 44 79 96 10

Site Web : www.snesup.fr

Directrice de la publication :
Anne Roger

Rédacteur en chef :
Vincent Charbonnier

Rédaction :
Collectif FDE restreint

Conception graphique,
correction et secrétariat de rédaction :

Catherine Maupu
Tél. : 01 44 79 96 24

CPPAP : 0121 S 07698

ISSN : 245 9663

Impression, maquette, routage :
Compédit Beaugard, 61600 La Ferté-Macé

Régie publicitaire :
Com d'habitude publicité,
Clotilde Poitevin. tél. : 05 55 24 14 03
contact@comdhabitude.fr

Prix au numéro : 3,50 € • Abonnement : 33 €/an

Dessin de couverture et p. 5, 9, 10, 13, 14, 15 : Denis Gaumé ;
photos p. 3 : Skouame/Wikimedia Commons ;
p. 7 : Vincent Charbonnier ; p. 11 : Catherine Maupu

INSPÉ D'ORLÉANS : PAS DE FORMATION POUR LES STAGIAIRES

Alors que les formateur-rices étaient prêt-es à accueillir les stagiaires 1^{er} degré et CPE, faute de financements, l'université d'Orléans a fait le choix de ne pas ouvrir les formations.

Par **LAURE ETEVEZ**, INSPÉ Centre-Val de Loire

Dans l'académie d'Orléans-Tours, les formations n'ont pas pu démarrer pour les stagiaires 1^{er} degré et CPE. Pourtant, les maquettes de formation du DIU sont prêtes et les formateur-rices s'attendaient à accueillir les stagiaires à 50 % et 100 % dès la rentrée. Mais les financements promis n'ont pas été reçus par l'université, qui a donc fait le choix de ne pas ouvrir la formation. Les discussions entre le rectorat – un nouveau recteur vient d'arriver – et l'université se poursuivent. La rentrée pourrait avoir lieu en janvier : il semble de toute façon inenvisageable de désorganiser l'existant subitement pour inclure de nouveaux cours dans les emplois du temps de ce semestre. À la marge,

quelques dispositifs commenceraient peut-être plus tôt, en octobre, comme les suivis par des tuteur-rices INSPÉ. Mais, pour l'instant, le flou perdure et les formateur-rices n'ont pas la possibilité d'accompagner les stagiaires comme ils avaient prévu de le faire. Une entrée dans le métier encore plus difficile que d'habitude pour ces collègues qui se retrouvent sur le terrain sans l'accompagnement auquel ils ont pourtant droit. En attendant les formations, les professeur-es des écoles stagiaires à 50 % sont en observation dans leurs classes les jours où ils devraient être à l'INSPÉ. S'ajoute à cela une rentrée sans responsable de centre départemental à Chartres, ce qui rend d'autant plus difficile pour les formateur-rices de travailler dans des conditions acceptables. ■

UNE ENTRÉE
DANS LE MÉTIER
ENCORE PLUS
DIFFICILE
QUE D'HABITUDE.

INSPÉ DE TOULOUSE : UBU JUSQU'À LA LIE

Ce n'est certes pas une nouveauté que soit invoqué un passé révolu souvent mythifié, mais cela n'a jamais été aussi fort alors même que les intentions de vote en faveur de la droite ne sont nullement dans la marginalité... On doit prendre cela comme un signe préoccupant du contexte très régressif dans lequel nous sommes.

Par **KONSTANZE LUEKEN**, INSPÉ de Toulouse

Quelques informations sur le parcours de PLP biotechnologies : seule une soixantaine de postes sur les 194 proposés au concours externe 2022 a été pourvue, faute de candidat-es. Six de ces lauréat-es ont été affecté-es dans l'académie de Toulouse, dont deux à temps plein, l'une est titulaire d'un M2 MEEF, l'autre avec une expérience d'enseignement. Restent quatre candidat-es pour le DIU 50 % : une, parent isolé, a démissionné avant la rentrée pour cause d'affectation trop éloignée de sa résidence personnelle. Une autre, également parent isolé, qui était en master 1 MEEF à Toulouse, se retrouve mutée dans une autre académie mais ne peut pas accepter le poste, faute d'appartement et de moyens de garde pour son enfant. Nous avons souhaité qu'elle puisse récupérer le poste libéré par la stagiaire démissionnaire : refus de tous les côtés. Nous avons donc un poste de stagiaire vacant, une stagiaire qui souhaite l'obtenir, mais c'est impossible... On ne connaît pas trop les raisons d'un blocage qui a tout d'Ubu. Évoquons maintenant A., lauréate du capes SES, toulousaine et démissionnaire après une mutation

non adaptée à ses besoins, qui revient tout simplement comme contractuelle. Parlons aussi de B., lauréate du capes lettres modernes, qui demande une affectation en région parisienne en tant que fonctionnaire stagiaire à mi-temps, et se retrouve affectée à Toulouse, démissionnaire également à ce jour. Ce qui montre que les cas évoqués plus haut sont loin d'être isolés. En DIU biotechnologies 50 %, pour celles et ceux qui n'ont pas démissionné, nous disposons d'environ 200 heures (dont 86 heures disciplinaires, le reste en transversal) pour former un-e enseignant-e stagiaire, qui ne dispose, malgré de multiples compétences par ailleurs, d'aucune formation initiale dans ce domaine disciplinaire (biotechnologies). Ces enseignant-es interviendront de la 6^e Segpa au BTS 2^{de} année, en passant par des prépas pro, des CAP ou encore des bac pro où elles-ils enseigneront une vingtaine de matières différentes. Cerise sur le gâteau : dans le même DIU 50 %, nous regroupons parfois autant de concours différents que... d'étudiant-es. ■



SEULE UNE
SOIXANTAINÉ
DE POSTES SUR
LES 194 PROPOSÉS
AU CONCOURS
EXTERNE 2022 A
ÉTÉ POURVUE, FAUTE
DE CANDIDAT-ES.

REFUS DE VOTE AU CNESER ACCRÉDITATION INSPÉ

Le jeudi 7 juillet 2022, le Cneser a examiné les dix dossiers d'accréditation des INSPÉ de Bordeaux, Caen, Rouen, Rennes, Poitiers, Limoges, Guyane, Antilles, Nantes et Lyon (pour une mention seulement). Sans remettre en cause le travail des équipes, et comme il l'avait déjà fait en juillet 2021, le Cneser a refusé, à l'unanimité, de participer au vote sur ces dossiers.

Le Cneser refuse de cautionner la mise en place d'une « réforme » de la formation des enseignant-es (FDE), qui ne fait qu'accroître la précarité des étudiant-es et les inégalités de traitement entre elles et eux, ainsi qu'entre INSPÉ, fragilise les équipes de formateurs et de formatrices, désorganise le schéma de formation et aboutit à un localisme généralisé. Lors de la présentation des dossiers, le SNESUP est intervenu pour formuler remarques et questions. Celles-ci ont principalement porté sur les points suivants :

1. la « soutenabilité ». Les INSPÉ ont-ils les moyens financiers et RH pour mettre en place les formations présentées ? Les questions précises sur le nombre d'heures supplémentaires induites, les mesures d'économies prises localement, etc., montrent que, partout, les moyens manquent. Ce qui se traduit par la réduction horaire des formations, la réduction du nombre de visites de classe voire leur suppression, le recours aux heures « en autonomie » dans les maquettes, la mutualisation des contenus au détriment des spécificités des publics ;

2. la place de la recherche dans les masters MEEF. Là encore, malgré les propos convenus des dossiers et l'affichage, quelques indicateurs montrent que la réalité est très en dessous des besoins. La participation des enseignant-es-chercheur-ses en master PE, par exemple, oscille entre 15 et 20 %. Est-ce suffisant pour un master ? La plupart des INSPÉ font état de tensions sur l'encadrement des mémoires, faute d'enseignant-es-chercheur-ses en nombre suffisant ;

3. le fonctionnement des équipes plurielles. Les situations sont très différentes d'un INSPÉ à l'autre, en fonction des ressources réelles, de la pyramide des âges, de l'histoire locale, etc. Mais, globalement, tous les INSPÉ disent manquer de temps pour la concertation et le travail en équipe. Plusieurs reconnaissent que le travail des collègues en service partagé ou « mis à disposition » est mal reconnu, peu valorisé, très lourd, etc. Très rares sont les INSPÉ où des temps de concertation et de formation sont prévus, où la co-intervention est reconnue dans les services ;

4. le continuum de formation. Si tous les dossiers l'évoquent, peu d'INSPÉ peuvent le faire exister réellement. Faute de visibilité et de moyens pour l'année de

T0, faute de concertation sur la mise en place des parcours préparatoires au professorat des écoles (PPPE), faute de moyens pour la prépro en licence...

5. la mise en avant de l'approche par compétences, très valorisée dans les dossiers. Dans les échanges, il apparaît i) que la plus-value n'en est pas toujours très claire pour les auteurs des dossiers eux-mêmes ; ii) que les conséquences sur l'évaluation (impact sur la compensation, la seconde session...) n'ont pas été pensées dans la plupart des INSPÉ ; iii) que les étudiant-es n'ont jamais été consultés à son sujet, par le biais de leurs représentant-es par exemple ;

6. le suivi (ou non) des étudiant-es. Plusieurs INSPÉ renoncent aux visites pour les étudiant-es en pratique accompagnée, faute de moyens. Ce qui pose un grave problème en termes d'égalité de traitement : ces étudiant-es seront à temps plein en responsabilité en cas de réussite aux concours en fin d'année... alors que certain-es n'auront jamais été visités-es.

VISION UTILITARISTE ET À COURTE VUE

L'utilisation des étudiant-es comme moyens d'emploi en pleine responsabilité, avant même leur réussite aux concours, et la mise au pas des contenus de formation par l'employeur, loin de viser une formation ambitieuse, trahissent une vision utilitariste et à courte vue de la formation et des métiers. La formation post-concours n'est pas mieux traitée : partout insuffisante, elle aussi sera très variable selon les moyens accordés localement.

Quant aux équipes, avant d'être supposément plurielles, elles sont surtout épuisées et en colère. Tout en passant sous silence les alertes du CHSCT ministériel de juillet 2021 (auxquelles aucune réponse n'a été apportée), les directions des INSPÉ ont bien identifié les tensions et les difficultés que cette « réforme » entraînait, y compris en termes d'épuisement et de mal-être au travail, reconnaissant au passage que les équipes n'y adhéraient pas.

Le SNESUP attend du MESRI qu'il prenne enfin, et publiquement, la mesure de la dégradation inédite de la situation et qu'il agisse en concertation avec les acteurs et actrices de la formation, afin de reconstruire, à la mesure des besoins, une FDE de haut niveau dans l'université. ■

LES ÉQUIPES, AVANT D'ÊTRE SUPPOSÉMENT PLURIELLES, SONT SURTOUT ÉPUISÉES ET EN COLÈRE.

ENSEIGNER NE S'IMPROVISE PAS !

Si l'on en croit le préambule du référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, la qualité du service public d'éducation repose sur « des personnels bien formés et mieux reconnus ». Or cette rentrée 2022 est marquée par le recrutement massif de contractuel·es pour pallier la pénurie d'enseignant·es formés·es et titulaires du concours.

Par **ANNE WATTEL**,
INSPÉ Lille-Hauts-de-France

VOUS SOUHAITEZ DEVENIR PROFESSEUR·E DES ÉCOLES ? L'ACADÉMIE RECRUTE

Les annonces fleurissent sur les sites académiques. Si plusieurs demandent au minimum une licence, certains se contentent d'un « diplôme bac +2 » (académie de Montpellier).

Ils promettent bien souvent un accueil, une préparation à la prise de fonctions avec des enseignant·es expérimenté·es, un accompagnement (y compris sur le terrain) et une formation de qualité. Certains proposent même une aide à la conception de séquences, des supports pédagogiques, des ressources en ligne : fiches de préparation, exercices, séances « clé en main ». Pas de panique, donc ! Le métier d'enseignant ne consiste plus à élaborer des séquences, des séances : il suffit de réciter Éduscol !

Les compétences requises par les postulants sont parfois détaillées : avoir une bonne culture générale, être pédagogue (un don !), maîtriser la communication orale et écrite, être patient, savoir susciter l'attention... Un CV, une lettre de motivation et un *job dating* de trente minutes suffisent dès lors pour évaluer les capacités à enseigner des candidat·es.

Comme en attestent les reportages et témoignages des contractuel·es recruté·es, ne rien connaître aux programmes, aux champs disciplinaires à enseigner, n'avoir que de vagues souvenirs d'écolier concernant les fractions, les nombres décimaux, ne vous empêche nullement d'être recruté·e tant que vous avez du « bon sens » !

FORMATION ? QUELLE FORMATION ?

Quant à la formation promise, elle s'est limitée, au mieux, à quatre jours avant la rentrée, pour expliquer aux contractuel·es ce qu'est un cahier-journal, comment faire l'appel, comment gérer les conflits...

Ainsi nombre de contractuel·es se retrouvent en responsabilité devant une classe sans avoir eu l'ombre d'une formation professionnalisante, sans n'avoir jamais rencontré une classe auparavant, sans connaître le système éducatif, sans pratique accompagnée et sans pouvoir bénéficier d'une entrée progressive dans le métier.

Interviewé sur RTL le 30 août 2022, Pap Ndiaye, ministre de l'Éducation, reconnaît qu'« on ne devient pas prof en quatre jours », mais il affirme que les ensei-

gnant·es contractuel·es seront formés·es, suivis·es tout au long de l'année, assistés·es d'un tuteur, et qu'« on s'assure[ra] qu'ils tiennent leur classe ».

FACE À LA PRÉCARISATION ACCRUE DE L'ÉCOLE, QUELLE PLACE POUR UNE FORMATION INITIALE DE QUALITÉ ?

La question de la formation des enseignant·es est et demeure cruciale, d'autant que le ministre envisage, comme il l'a déclaré le 28 août, d'abaisser le niveau de recrutement, et explore la possibilité de « prérecruter à bac + 3 et rémunérer une formation, en alternance ». Une nouvelle mouture de la formation des enseignant·es se prépare donc. À suivre... de près ! ■

UN CV, UNE LETTRE DE MOTIVATION ET UN « JOB DATING » DE TRENTE MINUTES SUFFISENT POUR ÉVALUER LES CAPACITÉS À ENSEIGNER DES CANDIDAT·ES.



« DÉSHÉBAGE » ET DESTRUCTION DE MASSE DU PATRIMOINE PÉDAGOGIQUE DES ANCIENNES ÉCOLES NORMALES D'INSTITUTEURS ET D'INSTITUTRICES

Les Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices (ENI) tout comme les Instituts de formation des maîtres (IUFM) ont disparu des organigrammes du ministère de l'Éducation nationale. Après plus d'un siècle et demi d'existence officielle, ces institutions se sont dotées d'une épaisseur historique et patrimoniale qui a suscité, certes, quelques travaux, mais réserve encore aux chercheurs d'inépuisables archives, d'innombrables chantiers potentiels.

Par **DENIS MORIN**, INSPÉ de Lorraine

Le caractère hautement symbolique des Écoles normales a conduit les chefs d'établissement à en conserver pieusement les archives plutôt que de les verser, comme la loi en fait obligation, aux dépôts départementaux. Or, ces institutions ont connu, ces dernières années, nombre de vicissitudes. Quelques-unes ont été purement et simplement vendues par leur ancien propriétaire (le département). Quelquefois, il n'a été question que d'une simple dévolution à l'État – on y a installé une antenne universitaire ou les nouvelles Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ), créées en 2013 et devenues par la suite Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPÉ) – ou à une autre collectivité territoriale – pour créer un nouveau lycée, par exemple. Dans d'autres cas, le bâtiment du XIX^e siècle a fait l'objet d'une opération foncière complexe, voire d'une stricte opération immobilière.

Actuellement, les archives des anciennes Écoles normales, les fonds anciens de leurs bibliothèques, les collections de leurs cabinets scientifiques, les objets scolaires, soigneusement conservés, sont en péril quand ils n'ont pas déjà été détruits.

UN PATRIMOINE INESTIMABLE

Lors de la création des IUFM dans le cadre de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, la question du devenir du patrimoine des anciennes ENI aurait dû faire l'objet d'une préoccupation au niveau national, portée notamment par l'Institut national de recherche pédagogique (INRP). Les fonds d'archives – livres, revues, travaux d'élèves, films, photographies, ensemble du mobilier pédagogique accumulé pendant des décennies : matériel d'optique, animaux empaillés, herbiers – constituent aujourd'hui un patrimoine inestimable, unique, témoin de l'histoire de l'éducation de notre pays. En 1988, une enquête a bien été lancée auprès des directeurs d'Écoles normales pour identifier et repérer les fonds antérieurs à 1945. De rares inventaires ont été réalisés dans les années 1990 au niveau des académies. Pour autant, les bibliothèques d'IUFM n'ont jamais reçu de mission légale de conservation de ces documents. Dans ce domaine, c'eût été le rôle du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) et de la bibliothèque de l'INRP.

L'intégration des IUFM aux universités à partir de 2007, dans le cadre de l'application de la loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005, a eu pour conséquence l'intégration du patrimoine documentaire des IUFM aux Services communs de documentation (SCD) des universités ; pour autant, ce processus n'a pas permis de consolider la prise en charge et la visibilité de ces collections (traitement physique des ouvrages dans des conditions adaptées et avec un personnel en nombre, signalement systématique et intégration au système universitaire de documentation...), ni surtout de les sécuriser.

Le démantèlement passé – et toujours en cours – des bâtiments des anciennes Écoles normales d'instituteurs et d'institutrices pose le problème de la conservation et de la valorisation d'un patrimoine souvent exceptionnel en déshérence. D'aucuns pourraient espérer que ces précieux documents puissent bénéficier d'un classement scientifique, avec l'aide de techniciens des archives ou des musées pédagogiques, afin d'en permettre la consultation par un public de chercheurs. Il n'en est rien.

DESTRUCTION MASSIVE ET SYSTÉMATIQUE

De manière générale, en l'absence de recensement, on assiste aujourd'hui à une destruction massive et systématique du patrimoine de certaines composantes : pilonnage d'ouvrages anciens, dispersion ou destruction de mobilier, vols, sont le lot commun de la fermeture à marche forcée des établissements.

Certains de ces fonds sont stockés dans des conditions telles qu'elles condamnent à terme les ouvrages à la destruction. L'argument invoqué du tout-numérique, affirmant que ces ouvrages sont des doublons ou se trouvent sur Internet, n'est pas recevable. En Lorraine, plusieurs mètres cubes d'ouvrages et de manuscrits, contaminés du fait de leur abandon, ont dû être jetés au pilon.

Nous devons collectivement prendre la mesure de l'importance de conserver ce patrimoine – comme cela a été possible dans certaines universités, en Bourgogne par exemple. Et pourquoi pas aussi en relation avec le musée national de l'Éducation de Rouen... Quand nos voisins européens construisent des bâtiments pour préserver et valoriser les archives, ce qui fut autrefois le pays des Lumières continue aujourd'hui de les détruire. ■

QUAND NOS
VOISINS EUROPÉENS
CONSTRUISENT
DES BÂTIMENTS
POUR PRÉSERVER
ET VALORISER
LES ARCHIVES, CE
QUI FUT AUTREFOIS
LE PAYS DES
LUMIÈRES CONTINUE
AUJOURD'HUI
DE LES DÉTRUIRE.

L'ACCOMPAGNEMENT EN FORMATION

Dossier coordonné par le **COLLECTIF FDE RESTREINT**



La « nouvelle réforme » de la formation des enseignant-es a diversifié les modalités de stage, les profils d'étudiant-es et de fonctionnaires stagiaires. Dans le même temps, les types de tuteur-rices et leurs conditions d'exercice se sont multipliés. Cette nouvelle situation amène donc à se poser la question du sens donné à l'activité de tutorat ainsi que des moyens alloués/mis à disposition des équipes pour accomplir leurs missions.

Les articles du dossier permettent ainsi de dresser un état des lieux à la fois du côté de la recherche et de celui de l'exercice de la fonction de tuteur-rice. On y voit la difficulté de mettre en œuvre ce qui a été décrété « hors-sol », sans qu'une analyse de l'existant et du possible n'ait été effectuée – comme d'habitude, certes. La rémunération du travail accompli, le temps pour le faire et pour arriver à articuler les différentes cultures professionnelles sont, sans exhaustivité, autant de dimensions qui ne sont pas prises en compte. Cela aboutit, pour les formateur-rices, à devoir s'inscrire dans différents cadres pour une « même » fonction, ce qui alourdit encore leur charge de travail. ■

AGIR COLLECTIVEMENT SUR LES FORMES DE TUTORAT DES FONCTIONNAIRES STAGIAIRES

L'actualité de la rentrée positionne plus que jamais les questions des modalités de tutorat comme essentielles, à plusieurs échelles, au niveau des tuteur·rices, de la dynamique des équipes susceptibles de prendre part à l'accompagnement, et des établissements scolaires comme milieu d'accueil et d'intégration des nouveaux entrants.

Par **SYLVIE MOUSSAY**,
MCF HDR université Clermont-Auvergne

CE QUE DISENT LES PRESCRIPTIONS

Dans cette période de changement de la formation, l'accompagnement des fonctionnaires stagiaires à l'entrée dans le métier reste une question audacieuse. Depuis la loi sur la refondation de l'école de la République (MEN, 2013), le dispositif du tutorat mixte associant un·e tuteur·rice INSPÉ (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) et un·e tuteur·rice EPLE (Établissement public local d'enseignement) est présenté comme « le dispositif susceptible de renforcer l'alternance sur la base d'un partenariat entre les universités et les établissements scolaires d'affectation des stagiaires ». À travers les textes officiels, l'ingénierie d'une alternance porte essentiellement sur une évaluation des compétences du fonctionnaire stagiaire sans l'intégrer à une réflexion sur les processus d'apprentissage et de développement professionnels. De la même façon, tel que présenté, le tutorat mixte est l'affaire d'une association de formateur·rices, « d'une collection d'individus exposés à l'isolement [...] chacun individuellement se trouve alors confronté aux mauvaises surprises d'une organisation du travail qui laisse "sans voix" face au réel » (Clot, 2005, p. 190). D'ailleurs, en 2015, un rapport de l'Inspection générale précisait les difficultés de la mise en place du tutorat mixte, soulignant que la contribution de chaque tuteur·rice restait imprécise, parfois problématique, et que les concertations collectives, encore insuffisantes et peu structurées, étaient susceptibles de mettre en difficulté le fonctionnaire stagiaire.

CE QUE MONTRE LA RECHERCHE

Des travaux de recherche (ré)affirment l'intérêt d'un aménagement du tutorat à travers un collectif de tuteur·rices, une forme de communauté d'apprentissage professionnel dépassant les limites d'un tutorat *one-on-one* avec un seul tuteur (Willegems, Consuegra, Struyven & Engels, 2018). Certains programmes de formation des stagiaires en France et dans d'autres pays n'hésitent pas à expérimenter des modalités collectives d'accompagnement. Les chercheur·ses en montrent le

bénéfice pour les stagiaires lorsqu'elles sont considérées en dehors des aspects évaluatifs (Bressman, Winter & Efrat Efron, 2018, p. 163), et fondées sur la complémentarité des regards des tuteur·rices et des analyses collectives sur la pratique professionnelle. Ces résultats rappellent ceux sur le tutorat collectif en France (Chaliès, 2016 ; Chaliès, Bruno, Méard & Bertone, 2010 ; Ciavaldini-Cartaut, 2012 ; Escalié & Magendie, 2018 ; Moussay, Blanjoie & Babut, 2017 ; Moussay, 2012), l'intérêt majeur se situant dans la mise en place d'un « collectif de formation » tout en prenant en considération la complexité du travail d'un collectif intercatégoriel, tuteur·rice INSPÉ (université) et tuteur·rice EPLE (établissement scolaire). Dans nos travaux (Moussay & Blanjoie, 2022), les résultats mettent clairement en évidence l'existence de logiques et de positionnements contradictoires au sein même du tutorat mixte ; la complexité du travail entre les deux tuteur·rices révèle des logiques d'accompagnement souvent en tension. Cette complexité peut être analysée comme résultant d'une tension entre deux logiques : une logique d'évaluation des compétences, où l'activité réelle est absente, et une logique prenant en compte l'activité tout en la limitant à ses aspects observables pour juger des compétences professionnelles acquises.

Par ailleurs, l'une des difficultés des tuteur·rices INSPÉ et EPLE concerne la mobilisation du référentiel de compétences des métiers du professorat et son usage pour l'activité (Cadet, 2014), au service du développement professionnel des fonctionnaires stagiaires. Dans le contexte actuel, le référentiel de compétences se transforme davantage en support de normalisation et de prescription au point de perdre tout lien avec le travail réel (Albero & Nagels, 2011).

COMMENT AGIR SUR/AVEC LE TRAVAIL RÉEL DU TUTORAT ?

L'écart entre les injonctions institutionnelles sur le tutorat des fonctionnaires stagiaires et les résultats de recherche sur l'activité réelle des tuteur·rices INSPÉ et EPLE invite une nouvelle fois à aller plus loin dans l'accompagnement à l'entrée dans le métier. D'une part, l'une des pistes serait pour les tuteur·rices de questionner les usages des référentiels (Prot, 2014)

L'ÉCART ENTRE
LES INJONCTIONS
INSTITUTIONNELLES
ET LES RÉSULTATS
DE RECHERCHE SUR
L'ACTIVITÉ RÉELLE
DES TUTEUR·RICES
INSPÉ ET EPLE
INVITE À ALLER
PLUS LOIN DANS
L'ACCOMPAGNEMENT
À L'ENTRÉE
DANS LE MÉTIER.

et leurs liens avec le développement de l'activité des fonctionnaires stagiaires. En d'autres termes, c'est parce que la compétence se noue autour des enjeux très concrets du travail que les interactions des tuteur-rices avec les stagiaires peuvent soutenir des apprentissages professionnels. D'autre part, il s'agit d'ajuster les formes de tutorat à la situation de formation en prenant la mesure de la « personne à accompagner » (profils des fonctionnaires stagiaires, trajectoires et parcours de formation). Enfin, la sur-prescription d'objectifs assignés au tutorat mixte et la sous-prescription des moyens invitent à concevoir des formations pour les tuteur-rices INSPÉ et EPLE au plus près de leurs expériences vécues, en offrant un contexte de mise au travail des difficultés d'accompagnement. ■

RÉFÉRENCES

- Albero B. & Nagels M., « La compétence en formation. Entre instrumentalisation de la notion et instrumentation de l'activité », *Éducation & Formation*, n° 296, 2011, p. 13-30.
- Bressman S., Winter J.-S. & Efrat Efron S., « Next generation mentoring: Supporting teachers beyond induction », *Teaching and Teacher Education*, n° 78, 2018, p. 162-170.
- Cadet J.-P., « Référentiels et activité : un rapport complexe à améliorer », *Formation emploi*, n° 128, 2014, p. 101-108.
- Chaliès S., « Tutorat et construction des compétences professionnelles par les enseignants stagiaires », *Recherche et formation*, n° 83, 2016, p. 33-48.
- Chaliès S., Bruno F., Méard J. & Bertone S., « Training preservice teachers rapidly: The need to articulate the training given by university supervisors and cooperating teachers », *Teaching and Teacher Education*, n° 26, 2010, p. 764-774.
- Ciavaldini-Cartaut S. (dir.), *Innovier en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*, L'Harmattan, 2012.
- Escalié G. & Magendie E. (dir.), *L'Alternance intégrative en formation initiale des enseignants : un défi à relever ou un principe à dépasser*, Presses universitaires de Bordeaux, 2019.
- Clot Y., « Le développement du collectif : entre l'individu et l'organisation du travail », in Teulier R. & Lorino P. (éd.), *Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance*, La Découverte, 2005, p. 187-199.
- Moussay S. & Blanjoie V., « Le tutorat mixte : tension entre deux logiques comme opportunité d'articulation entre activité et compétence », in Chaliès S. & Lussi Borer V., *Activité et compétence en tension*

dans le champ de la formation professionnelle en alternance, Octarès, 2021, p. 89-102.

- Moussay S., Blanjoie V. & Babut P., « Les conflits vécus par le tuteur ESPE et le tuteur EPLE dans le dispositif du tutorat mixte », *Ejrieps*, n° 41, 2017, p. 91-112.
- Moussay S., « Le tutorat collectif comme ressource professionnelle au service de l'apprentissage du métier d'enseignant », in Ciavaldini-Cartaut S. (dir.), *Innovier en formation. Accompagner autrement les enseignants entrant dans le métier*, L'Harmattan, 2012, p. 86-91.
- Prot B. (dir.), *Les Référentiels contre l'activité, en formation, gestion, certification*, Octarès, 2014.
- Willegems V., Consuegra E., Struyven K. & Engels N., « Pre-service teachers as members of a collaborative teacher research team: A study track to extended professionalism? », *Teaching and Teacher Education*, n° 76, 2018, p. 126-138.



L'ACCOMPAGNEMENT
DES FONCTIONNAIRES
STAGIAIRES
À L'ENTRÉE DANS
LE MÉTIER
RESTE UNE QUESTION
AUDACIEUSE.

LE SUIVI DES STAGIAIRES PE : CE QU'EN DISENT LES MAÎTRES FORMATEUR·RICES ET LES TUTEUR·RICES « TERRAIN »

La FSU 86 a interrogé sur leurs missions de tutorat, par le biais d'une enquête, celles et ceux de ses syndiqué·es qui participent à la formation des futur·es collègues dans le quotidien de classe : les tuteur·rices et les formateur·rices. Qu'ils·elles soient maître·sse d'accueil temporaire (MAT) ou professeur·e des écoles maître·sse formateur·rice (PEMF), qu'ils·elles accompagnent des SPA (M2 stagiaires en pratique accompagnée), des STAR (M2 stagiaires alternant·es) ou des PES (stagiaires post-concours).

Par **APOLLINE LETOWSKI**,
cosecrétaire départementale du SNUipp-FSU 86

TRAVAILLER
ENSEMBLE, C'EST
AVOIR LES MOYENS
D'ANALYSER
SA PRATIQUE
AVEC SES PAIRS.

La question du temps est récurrente. Ce temps, c'est avant tout celui du tuteur ou de la tutrice avec le-tutoré·e. Un temps difficilement quantifiable puisque souvent informel, aux limites floues, avec ou sans temps de décharge, et dans des formats variés (courriel, pause repas, temps personnel, etc.). Un temps qui, selon l'enquête, ne demande qu'à être étendu : pas seulement du fait de la bonne volonté des uns et des autres, mais aussi dans la proposition forte de temps banalisés dans l'emploi du temps pour que les STAR

et leurs tuteur·rices travaillent ensemble. Travailler ensemble, c'est aussi avoir les moyens d'analyser sa pratique avec ses pairs. Adage valable pour les stagiaires comme pour les tuteur·rices qui le réclament.

DES MOTIVATIONS TRÈS INTIMES

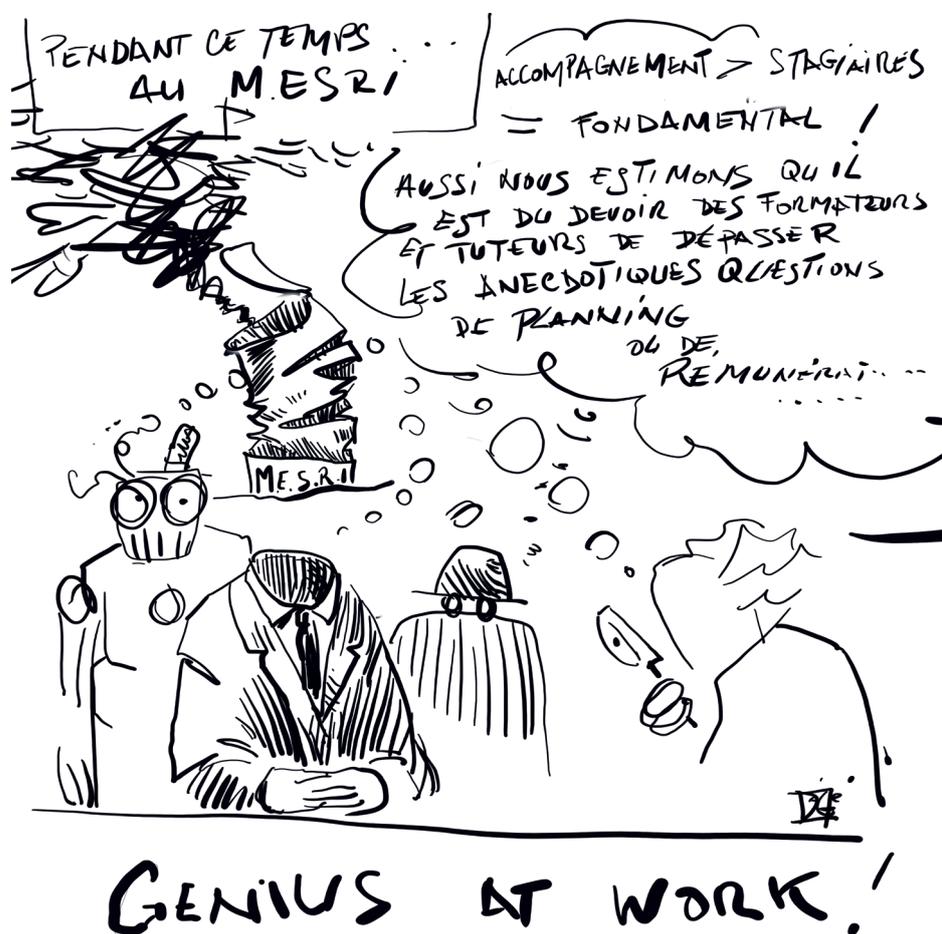
La relation du tuteur·rice à la formation d'un·e futur·e collègue est souvent le fait de motivations très intimes : plaisir de transmettre, d'accompagner dans le cheminement, dans la construction de sa professionnalité, appétence pour la posture réflexive que permet la relation tutorale, pour l'argumentation et le questionnement de sa pratique. Des motivations qui

semblent faire tenir la « machine » formation mais qui ne peuvent en être les seuls rouages. Si ces motivations sont solides, de vraies mesures doivent pouvoir les consolider pour ne pas créer chez les tuteur·rices un sentiment de « qualité empêchée ». Pour Yves Clot, un malaise intervient lorsque plusieurs facteurs interfèrent avec le sentiment de « bien faire » son travail. Il évoque entre autres « le retour de la prescription, la pression du temps, les injonctions contradictoires, l'impossibilité de "respirer" ou de "souffler", l'absence de temps de controverse pour que le collectif s'entende sur ce qu'est le "travail bien fait" ». Des maux évoqués par les tuteur·rices et qui, encore une fois, selon l'enquête, semblent bien être à l'origine même d'un sentiment d'insatisfaction grandissant.

PROFESSIONNALISER CETTE FONCTION

Le rectorat de Poitiers concède en instance le manque de formation des tuteur·rices et la nécessité de professionnaliser cette fonction.

Pour ne pas éroder les piliers du système, la FSU revendique une reconnaissance du travail de tutorat par des temps dédiés nombreux, divers et récurrents, une indemnité à la hauteur et la re-création d'un collectif de travail efficace avec pairs et INSPÉ. ■



ACCOMPAGNEMENT DES ÉTUDIANT·ES STAGIAIRES, CÔTÉ INSPÉ

Avec la « réforme » de la formation des enseignant·es, le ministère de l'Éducation nationale (MEN) affichait l'ambition d'une homogénéisation des modalités et contenus de formation. Les analyses des maquettes MEEF déjà effectuées montrent que, sur les volumes et les contenus, de fortes variations existent. S'agissant des modalités de suivi des étudiant·es stagiaires, une rapide enquête menée auprès de formateur·rices INSPÉ au printemps dernier met en évidence que, là encore, la réalité est loin de l'affichage.

Par **MURIEL CORET**, collectif FDE du SNESUP,
et **GILLES TABOURDEAU**, SNUipp 86

Le dépouillement des réponses obtenues d'un tiers des INSPÉ (11 sur 30) témoigne d'une forte disparité mais aussi de quelques points de convergence :

- selon les académies, le nombre d'étudiant·es – avec ou sans responsabilité de classe(s) – ou de fonctionnaires stagiaires suivi·es par un·e formateur·rice peut passer de 2 à 22 ;
- les PES bénéficient majoritairement de deux visites annuelles, mais, dans certains cas, le nombre de PES affectés à un·e collègue oblige à réduire le suivi à une visite annuelle voire à supprimer carrément les visites en classe. Pour les mêmes raisons, la plupart des INSPÉ n'ont plus les moyens d'effectuer des visites en M1 et certains renoncent aux visites pour les M2 en pratique accompagnée ;
- le tutorat des PES est très majoritairement mixte, assuré par des formateur·rices INSPÉ et des formateur·rices Éducation nationale.

DE FORTES VARIATIONS DES HEURES DÉDIÉES

Majoritairement, les maquettes MEEF comportent des heures dédiées au tutorat et/ou à l'accompagnement des étudiant·es et stagiaires. Là encore, on constate une très forte variation : de une heure à douze heures de TD par étudiant·e (incluant une visite)... Quant à la reconnaissance horaire dans le service du formateur·rice, une visite est généralement comptabilisée deux heures, mais ce n'est pas homogène non plus : selon les INSPÉ, il est prévu un « forfait » de cinq heures par suivi (pour deux visites et l'accompagnement), ou quatre heures par étudiant·e pour deux visites, ou trois heures pour trois étudiant·es par semestre... ou encore six heures pour une visite et l'ensemble du suivi, etc.

Impossible, dans ces conditions, de comparer quoi que ce soit ! Ce qui est sûr, en revanche, c'est que les collègues disent tous dépasser très largement le volume d'heures prévu puisqu'ils·elles déclarent y consacrer entre huit heures et soixante heures, selon les cas, les profils des étudiant·es stagiaires, les difficultés rencontrées.



DÉGRADATION DES CONDITIONS DE SUIVI

Pour les collègues, ce que la « réforme » change du point de vue de l'accompagnement est le sentiment d'une dégradation des conditions de suivi et un alourdissement du tutorat, dus en particulier à la multiplicité des parcours ainsi qu'à l'absence de temps banalisés dans les emplois du temps.

Au-delà des conditions de travail des personnels et de leur dégradation, c'est bien le temps qui fait aussi défaut aux formateur·rices des INSPÉ, ce qui rejoint les retours des formateur·rices terrain de l'article précédent (cf. p. 10).

Personne ne sort donc gagnant·e de cette « uniformisation » voulue par la « réforme » de la FDE et si nous interrogeons les étudiant·es, il y a fort à parier que l'on retrouverait la même insatisfaction devant la multiplication des disparités et les inégalités qu'elles induisent. ■

AU-DELÀ DES
CONDITIONS
DE TRAVAIL DES
PERSONNELS
ET DE LEUR
DÉGRADATION,
C'EST BIEN LE
TEMPS QUI FAIT
AUSSI DÉFAUT AUX
FORMATEUR·RICES
DES INSPÉ.

LE TUTORAT DANS LA VOIE PROFESSIONNELLE

Commencer un article sur la formation des professeur-es de lycée professionnel ne peut se faire sans aborder la crise de recrutement qui s'installe, de manière profonde et durable, dans les différents concours permettant d'enseigner dans la voie professionnelle. Ainsi, depuis 2008, et en ne considérant que les seuls concours internes et externes, ce sont près de 3 500 postes qui n'ont pas été pourvus, 3 500 enseignant-es qui n'ont pas été recruté-es alors même que les besoins étaient criants, comme en atteste, en parallèle, l'accroissement du nombre de non-titulaires évoluant dans les lycées professionnels sur la même période.

Par **FABIEN MÉLANIE**, SNUEP-FSU

La session 2022 ne s'annonçait pas sous les meilleurs auspices, comme en témoignait le mutisme du ministère sur le nombre d'inscrit-es. Les premiers résultats ont confirmé ces craintes. Aux CAPLP internes, sur 425 postes ouverts, 68 sont perdus, soit environ 16 %. À l'externe, le nombre d'admissibles est très bas dans de nombreuses disciplines, voire inférieur au nombre de postes offerts, laissant à penser que tous les postes ne pourront être pourvus. La « réforme » Blanquer de la formation des enseignant-es a donc un impact réel sur l'attractivité des concours, mais plutôt inverse à celui escompté par l'ex-ministre de l'Éducation nationale.

UNE VOIE MÉCONNUE

Malheureusement, pour le SNUEP-FSU, il n'y a rien de surprenant à cela. Le manque d'attractivité pour les disciplines de la voie professionnelle s'explique par la rareté de l'offre de formation en master MEEF pour préparer ces concours de manière spécifique. Même lorsqu'ils existent, ces parcours spécifiques peinent à faire le plein. Beaucoup d'étudiant-es méconnaissent, voire ne connaissent pas du tout les lycées professionnels ou s'en font une représentation erronée. Elles-ils ne pensent pas à se diriger vers la voie professionnelle ou passent en parallèle les concours d'un capes/capet. Pourtant, les besoins sont toujours là : avec 181 000 bacheliers en 2021, le bac professionnel représente la deuxième voie du lycée pour l'accès au baccalauréat, devant le bac technologique.

Du fait de la nature même de certains concours, notamment dans le domaine professionnel, beaucoup de lauréat-es sont des personnes en reconversion professionnelle, connaissant une seconde carrière. Souvent plus âgé-es, ils-elles arrivent souvent du milieu de l'entreprise et se retrouvent lâché-es dans le monde de l'Éducation nationale. Pour certain-es d'entre eux-elles, avant les concours, il y a un passage par la case « contractualisation ». Ce qui amène à évoquer les conditions d'entrée dans le métier et la question de l'accompagnement par le tuteur-riche.

DES DISCIPLINES PEU POURVUES

Pour les lauréat-es de l'enseignement général, le tutorat prend des formes plutôt « traditionnelles » et la relation avec le-la tuteur-riche n'est pas bien différente de celle que l'on peut avoir avec un-e tuteur-riche dans les autres voies du 2^d degré. Il faut cependant noter que, pour certaines disciplines, comme lettres-espagnol ou lettres-allemand, peu présentes dans certains lycées professionnels, il peut arriver que le-la stagiaire se retrouve seul-e dans son établissement. On peut parfois lui adjoindre un tuteur ou une tutrice issu-e d'une discipline connexe en collège ou en lycée général, ce qui ne va pas sans poser de problèmes. Les publics sont différents, les pédagogies aussi et il peut être aussi difficile pour le tuteur ou la tutrice que pour le ou la stagiaire de s'y retrouver. En effet, comment être conseillé-e et accompagné-e de manière efficace lorsque votre tuteur-riche découvre en même temps que vous l'univers dans lequel vous exercez ?

Autre situation difficile pour certain-es stagiaires en enseignement général : l'absence des deux disciplines ou des répartitions de services n'étant pas prévues sur les deux disciplines. C'est le cas en mathématiques-sciences dans les LP où seules sont présentes des filières du secteur des services : aucune heure de sciences n'étant prévue dans les grilles, le-la stagiaire n'est accompagné-e que sur une seule discipline. Pour la titularisation, des situations biaisées peuvent être mises en place aux seules fins que, formellement, toutes les cases soient remplies.

DES SITUATIONS PLURIELLES

Dans les disciplines professionnelles, les situations sont plurielles et peuvent varier du tout au tout de par l'origine des stagiaires, les filières présentes dans l'établissement et la nature même des disciplines enseignées. Comme dit précédemment, nombre de lauréat-es viennent à enseigner dans la voie professionnelle après une première carrière, souvent dans leur discipline de recrutement. Être un-e bon-ne professionnel-le ne fait pas de vous un-e bon-ne pédagogue. La question de l'accompagnement au moment de l'entrée dans le métier est donc cruciale. L'enjeu porte donc davantage sur les aspects didactique et pédagogique que sur celui des savoirs disciplinaires. Or plusieurs difficultés se posent : certaines disciplines sont rares et le nombre d'enseignant-es exerçant dans l'établissement reste limité, il est

LE MANQUE
D'ATTRACTIVITÉ
S'EXPLIQUE
PAR LA RARETÉ
DE L'OFFRE
DE FORMATION
EN MASTER MEEF
POUR PRÉPARER
CES CONCOURS
DE MANIÈRE
SPÉCIFIQUE.



donc parfois difficile de trouver un-e tuteur-riche. Bien souvent, ces derniers ne disposent pas, en amont, d'une formation à l'accompagnement d'un-e stagiaire.

L'autre vivier important est celui des ex-contractuel-les. Cela nécessite une approche différente car beaucoup enseignent depuis plusieurs années. Parfois ce sont d'ancien-nés collègues, ce qui change la nature de la relation, qui devient celle de stagiaire/tuteur-riche. Cela peut complexifier l'accompagnement : il peut être difficile pour le tuteur ou la tutrice d'apporter son regard, ses analyses à un-e stagiaire qui, dans les faits, enseigne depuis plusieurs années déjà. Pour le-la stagiaire, il est parfois difficile d'accepter d'entendre ce qui ne va pas après des années de pratique.

DE NOMBREUX ENJEUX

Pour le SNUEP-FSU, les enjeux sont donc nombreux. Le premier est celui du recrutement. Nous pensons

que mettre fin à la crise de recrutement ne pourra se faire sans la mise en place de prérecrutements, comme nous avons déjà pu les connaître dans le passé en lycée professionnel. Cela doit se faire par un recrutement sous statut, un temps de service permettant des échanges réguliers avec le tuteur ou la tutrice, et le temps de prendre du recul sur sa pratique. La formation des tuteurs et tutrices est aussi un élément central, elle doit être améliorée pour leur permettre de s'adapter au mieux au profil des stagiaires accueilli-es.

Il n'en reste pas moins que la difficulté à trouver des contractuel-les – dont l'accompagnement à l'entrée dans le métier est encore plus exsangue que celui des stagiaires –, et à ce qu'ils et elles restent, montre qu'améliorer le recrutement nécessite aussi une revalorisation salariale et une amélioration des conditions de travail dans les lycées professionnels. ■

ÊTRE UN·E BON·NE
PROFESSIONNEL·LE
NE FAIT PAS DE
VOUS UN·E BON·NE
PÉDAGOGUE.

TUTORAT DANS LE CADRE DE LA FDE DU 2^D DEGRÉ

Le SNES-FSU a pour mandat historique l'affectation des fonctionnaires stagiaires « sur le service de leur tuteur ». Cela évite l'utilisation des enseignant·es et des CPE stagiaires comme moyen d'enseignement ou d'éducation, règle les contraintes d'emploi du temps et crée d'emblée les possibilités d'observation et de pratique accompagnée en permettant une entrée progressive dans le métier.

Par **PIERRE CLAUSTRE** et **CLAIRE FORTASSIN**,
SNES-FSU

Ces vingt dernières années au moins, les mandats du SNES-FSU n'ont pas connu d'évolution majeure : les tuteurs et tutrices doivent être volontaires et expérimentés, ils et elles sont vu·es comme des « formateurs à part entière » (2003) et pour cette raison doivent être formés. Leur rôle s'est précisé avec le temps : de la transmission de l'expérience professionnelle (2003) et l'accompagnement (2007), il s'étend plus explicitement, au fil des congrès, à un « travail constructif et réflexif » (2016), incluant l'« analyse de pratique » (2018).

FOISONNEMENT DES MISSIONS DE TUTORAT

À la faveur de la dernière « réforme » des masters MEEF et des concours, les missions de tutorat ont foisonné.

LE LIEN AVEC
L'UNIVERSITÉ ET
LES DIDACTICIEN·NES
EST INDISPENSABLE.

Des tuteurs et tutrices s'engagent désormais pour trois ou quatre ans, toute l'année, auprès d'AED en préprofessionnalisation dès la L2, qui passent (en principe) très progressivement de l'observation à la prise de classes en responsabilité. D'autres doivent assurer la lourde tâche d'accompagner les étudiant·es de M2 MEEF en alternance. D'autres collègues, enfin, qui accueillent déjà des étudiant·es de M1 ou M2 MEEF en observation ont vu la durée des stages s'alourdir, et l'esprit de la « réforme » des concours mènera sans doute à ce que ces étudiant·es pratiquent davantage qu'auparavant.

Cela a conduit le dernier congrès du SNES-FSU à se pencher plus longuement sur la question, en ne limitant pas au tutorat des fonctionnaires stagiaires. Les mandats portent notamment sur l'harmonisation de « la mise en œuvre du tutorat et [des] procédures de désignation des tuteurs et tutrices [...] d'une discipline et d'une académie à l'autre », et revendiquent la revalorisation de leur rémunération, que doit cependant précéder l'attribution d'une décharge de service, nécessaire pour mener à bien la mission fondamentale qu'est le tutorat.

UN ACCOMPAGNEMENT FONDÉ SUR UNE PRATIQUE RÉFLEXIVE

Tout en reprenant les mandats antérieurs sur la contribution des tuteurs et tutrices à la « prise progressive de responsabilité » et au « développement d'une posture réflexive », les mandats de Montpellier insistent sur leur formation, qui « doit s'appuyer sur un véritable collectif en lien avec les universités et l'INSPÉ », dans la perspective d'un accompagnement global des entrant·es dans le métier. Là aussi, pas de révolution : en 2003 déjà, le SNES réclamait pour celles et ceux qu'on appelait alors « conseillers pédagogiques » la « participation effective à la formation dispensée en IUFM ». Cela renvoie bien à l'éthique du tutorat que porte le SNES-FSU : un accompagnement fondé sur une pratique réflexive explicite et étayée. De ce point de vue, le lien avec l'université et les didacticien·nes est indispensable.

Enfin, la posture des tuteurs et tutrices vis-à-vis des collègues stagiaires reste un élément central : loin des postures injonctives, les tuteur·rices de terrain n'ont pas à évaluer les stagiaires, même s'ils-elles établissent des rapports qui doivent permettre aux stagiaires de progresser. Il est donc davantage question de collègues que d'évaluateur·rices dans la vision du SNES-FSU. ■



LA FONCTION DE TUTEUR COMME PIERRE DE TOUCHE DE DIFFICULTÉS D'EXISTENCE DE LA FORMATION

Depuis la création des IUFM il y a trente ans, qui a été porteuse d'espoir pour une partie d'entre nous, la formation des enseignant-es a connu de nombreux bouleversements dont la plupart sont loin d'avoir amélioré les choses. Dans ces modifications successives, la présence constante de la fonction de tuteur peut paraître un élément stable.

Par MICHÈLE ARTAUD, collectif FDE

Lorsqu'une personne se forme « en alternance », quelle que soit la forme que prend cette alternance, elle occupe deux positions : l'une d'élève de l'institution de formation, l'autre de professionnel-le débutant-e. Il y a donc de fait deux fonctions de tuteur, l'une associée à la position d'élève professeur-e, l'autre associée à la position d'enseignant-e débutant-e. Les deux sont essentielles et ont été réalisées dans presque toutes les formes qu'a pris la formation, bon an mal an, malgré les vicissitudes et les aléas. On peut voir dans l'apparition du « tutorat mixte » la reconnaissance de cet état de fait. Pour autant, la question de ce qu'il faut savoir pour être tuteur-riche est peu, voire parfois mal posée. Par exemple, pour celle relative à la position d'enseignant-e débutant-e, l'institution fait comme si l'expérience dans le métier principal était suffisante pour occuper la fonction, la doctrine de l'« établissement formateur » en étant une justification quasi tautologique. Or, si l'on pose le principe que l'enseignement est un métier qui s'apprend, il n'y a pas de raison que la fonction de tuteur ne s'apprenne pas, et ne nécessite pas des savoirs scientifiques pour l'exercer, dont une partie au moins de ceux liés à la formation des enseignant-es.

ÊTRE ARMÉ-E DE « LUNETTES THÉORIQUES »

Tout-e enseignant-e s'étant un jour confronté-e à la formation d'un-e débutant-e a rencontré ces situations où il lui manquait des mots pour expliciter ce qu'il fallait faire, voyait ce qu'il-elle avait dit mis en œuvre mais sans succès parce qu'il manquait une étape « transparente » qui n'avait pas été identifiée ou pour une raison qu'il-elle ne savait pas expliquer, ou encore non mis en œuvre parce que le débutant-e ne voyait pas en quoi cela permettrait de solutionner le problème rencontré, voire parce qu'il-elle n'y « croyait pas ».

Le « regard » que l'on peut porter sur l'activité professionnelle d'un-e professeur-e débutant-e ou d'un-e élève professeur-e ne va pas de soi, et nécessite d'être armée de « lunettes théoriques », pour reprendre une expression de Maria-Luisa Schubauer-Leoni, qui permettront à la fois d'observer, d'analyser mais aussi d'aider à développer l'activité professionnelle des commençants-e, et cela de deux points de vue : le point de vue des pratiques, qui est couramment explicité dans les discours sur le tutorat, mais aussi celui de la justification des pratiques, qui est aussi crucial que le précédent, voire davantage. Il est en effet difficile, pour ne pas dire impossible, de créer une pratique robuste ou de modifier durablement des

MONSIEUR LE MINISTRE,
VOUS PENSEZ VRAIMENT
QUE LES INSPÉ ONT
LES MOYENS DE METTRE
EN ŒUVRE UNE POLITIQUE
DE SUIVI ET D'ACCOMPAGNEMENT ?



pratiques si l'on ne travaille pas les éléments théoriques qui les justifient et les contrôlent, mais aussi permettent de « mettre en mots » les pratiques, d'en analyser les composants pertinents. Un-e tuteur-riche ne devrait donc pas être un-e enseignant-e ou un-e formateur-riche comme un-e autre, il-elle est un-e formateur-riche, d'un type particulier certes, qui devrait être capable d'expliquer et de justifier des pratiques.

DÉNI DU DIDACTIQUE

Mais le déni du didactique pèse de tout son poids ici comme ailleurs et aboutit à une situation inextricable qui témoigne d'abord de la difficulté de faire reconnaître la nécessité d'une formation pour devenir... formateur-riche : de la même façon que la société, par ses comportements et ses discours, laisse penser que pour être enseignant-e, il suffit de connaître ce que l'on a à enseigner, cette connaissance pouvant être plus ou moins lointaine, pour être tuteur-riche, il suffirait de connaître la profession, soit parce qu'on l'exerce, soit parce qu'on y forme. Cela est sans nul doute nécessaire mais très loin d'être suffisant. ■

SI L'ON POSE
LE PRINCIPE QUE
L'ENSEIGNEMENT
EST UN MÉTIER
QUI S'APPREND,
IL N'Y A PAS
DE RAISON QUE
LA FONCTION
DE TUTEUR NE
S'APPRENNE PAS.

Compétences numériques et créativité avec les outils Adobe Creative Cloud.



Découvrez les offres pour les établissements et les enseignants.
Plus d'information ici : <https://www.adobe.com/fr/education.html>