



DOSSIER

L'entrée dans le métier

FORMER

Être enseignant

Le métier évolue. Christine Félix analyse tout à la fois cette évolution, ses conséquences et les problèmes ainsi posés aux enseignants et à leur formation.

Page 11

Lycée professionnel

Aziz Jellab fait le point sur la formation des professeurs de lycée professionnel à l'heure de la mastérisation.

Page 12

VIE DES IUFM ET DES UFR

Outre-mer

La complexité caractérise la situation dans les IUFM du Pacifiques, des Antilles et de la Guyane.

Diominique Comelli et Antoine Delcroix nous donne des clefs de lecture.

Page 3

FOCUS

Congrès FSU

Les importantes discussions lors du congrès de la FSU ont abouti à une formulation plus affinée de certains des mandats concernant la formation des enseignants.

Page 14

Point PRES

La création des PRES conduit à un déséquilibre territorial et à l'ouverture au privé, par Heidi Charvin.

Page 15

La disparition



→ par Thierry Astruc
rédacteur en chef

Signez et faites signer par vos étudiants la pétition www.100000voixpourlaformation.org

« *Cependant, l'expérience du terrain ne suffit pas pour apprendre le métier de professeur* ».

Fin 2006, cette phrase se trouvait dans le cahier des charges de la formation, imposée par le ministère de l'éducation nationale.

Début 2010, elle a disparu du projet de cahier de charge. La grande majeure partie des autres modifications concernent soit les réformes en cours, soit la disparition des références aux IUFM, soit l'apparition des nouvelles technologies.

L'expérience du terrain désormais suffit... Beau tour de passe passe ! Qui va aller l'expliquer à tous les lauréats des concours 2010 ? Ceux qui se retrouveront dans les classes en septembre prochain sans aucune préparation (second degré), ou ceux pour qui ce sera en novembre, après un stage de pratique accompagnée dans leur établissement (premier degré) ?

Qui va aller l'expliquer aux parents de leurs futurs élèves ?

Le cahier des charges continuera de commencer par la phrase « *Enseigner est un métier qui s'apprend* ». Le législateur avait cru bon de préciser dans l'article L123-8 du code de l'éducation « *Les établissements d'enseignement supérieur ont la responsabilité de la formation initiale et continue de tous les maîtres de l'éducation nationale, et concourent, en liaison avec les départements ministériels concernés, à la formation des autres formateurs. Cette formation est à la fois scientifique et pédagogique.* »

Le ministère entend passer outre. En commençant par inventer le terme de « formation continuée ». Mais la situation n'est pas plus brillante pour les futurs impétrants. Ils sont en ce moment en L3, concentrés sur leur semestre. Et ils se renseignent sur leur éventuelle rentrée en M1. Où se fera cette formation ? Question essentielle pour de pures raisons matérielles : il faut se loger. Et les dossiers CROUS se remplissent maintenant.

Qui osera leur donner une réponse à la question « *est-ce que le cursus master de formation des enseignants sera ouvert en septembre prochain ?* »

Car ouvrir nécessitera deux conditions : avoir une maquette prête et avoir des étudiants.

Aujourd'hui les universités préparent les maquettes. Les contenus scientifiques sont mis au point, conformément aux souhaits du gouvernement pour certains, ou pour les autres, à ce que les collègues pensent être une formation décente.

Et les équilibres entre les différents aspects sont difficiles à trouver. Ce travail qui aurait dû nécessiter un certain nombre de réunions et de débats se trouve réduit à la portion congrue, prenant souvent la forme d'échanges de courriels. Cela augure mal des notions d'équipes pédagogiques. Pour l'aspect pluri-catégoriel, l'affaire semble mal engagée, les maquettes ayant été le plus souvent prises en charge par des enseignants-chercheurs. Mais en dehors de cette partie scientifique, il existe une autre partie, autrement importante, qui est la partie politique.

Il est ainsi souhaitable d'avoir une harmonisation au niveau académique. Cela implique la mise au point de conventions entre les universités qui viennent se rajouter aux conventions avec les rectorats et les établissements de l'Éducation nationale. Et un tel travail nécessite de nombreuses négociations.

Qui inscrit ? Cette simple question n'a pas de réponse simple. Telle université ? L'IUFM qui se trouve à côté ? Et au sein de l'université, qui sera composante principale ?

On peut parier, sans risque, que les maquettes ne seront pas prêtes, au sens du comité Master, en septembre. Et que la rentrée se fera sans expertise nationale digne de ce nom. Mais après tout, n'est-ce pas la volonté du gouvernement ?

Il faudra aussi des étudiants inscrits pour ouvrir le cursus. Et si on peut imaginer que cela ne posera pas de problèmes majeurs pour le premier degré, c'est une toute autre musique pour le second degré. Les effectifs étaient plus faibles, et même en chute libre ces toutes dernières années.

Il n'est pas difficile d'imaginer ce qui risque de se passer : pour diminuer l'incertitude, les étudiants vont prévoir d'aller là où ils sont à peu près sûr de trouver une formation ouverte : dans les grandes universités.

Si ces cursus master n'ouvrent pas en septembre dans certaines universités, ils auront bien du mal à ouvrir par la suite.

Mécaniquement, les suivants iront préférentiellement dans des universités où se trouvent ces masters.

À terme, ce sont les licences mêmes des « pas-grandes » universités qui seront en danger... et leurs masters recherches et leur existence même en tant qu'université.

Dans toutes les instances, qu'elles soient institutionnelles (CA, CEUU, CS) ou de travail, les syndiqués du SNESUP doivent porter nos revendications d'une formation professionnelle qui ne saurait se réduire au compagnonnage imposé par le ministère. Action certes peu spectaculaire mais qui pourrait bien s'avérer efficace.

“
La
restructuration du
paysage universitaire
français à la sauce
Pécresse est en
marche.
Et ce dossier de la FDE
risque fort d'y
avoir un impact important.”



Les IUFM du Pacifique

→ par Dominique Comelli, PIUFM, IUFM Polynésie française

Un IUFM, trois antennes séparées par plus de 5 000 km et deux universités. Dominique Comelli nous explique comment passer d'un IUFM indépendant à deux IUFM intégrés dans un contexte très différent de celui de la métropole

Les IUFM du Pacifique ont une histoire particulière et agitée.

Au point de départ : un IUFM (l'IUFM du Pacifique), dont les services centraux sont à Nouméa, trois antennes (Nouméa, Papeete, Wallis-et-Futuna), deux universités, (Polynésie, Nouvelle-Calédonie), bref un ensemble compliqué institutionnellement. À cela s'ajoutent les distances géographiques (plus de 5 000 km entre les antennes), les calendriers scolaires différents (Wallis-et-Futuna, et la Nouvelle-Calédonie s'organisant sur un calendrier inversé : grandes vacances en décembre-février, la Polynésie sur un calendrier proche de la métropole), et des relations tendues entre ces deux pôles français du Pacifique (liées principalement aux rivalités exécrables entre Lafleur et Flosse), se concrétisant par la rareté des relations aériennes entre Papeete et Nouméa : une seule relation directe par semaine, ce qui impliquait que chaque CA se traduisait par une semaine de séjour sur l'autre île. L'intégration dans ce contexte fut un processus long et douloureux : il fallait créer deux IUFM à partir d'un seul IUFM pour aussitôt les intégrer dans chacune de leurs universités d'accueil dans un contexte de difficultés de relations entre les deux espaces géo-politico-universitaires et de difficultés de relations entre l'administration centrale et ces Universités d'outre-mer, tout particulièrement dans le contexte du sarkozysme, peu enclin à traiter avec bienveillance une Polynésie marquée par le système chiraco-flossien.

Enfin, le 1^{er} mai 2009, chacune de ces écoles internes a pu vivre sa vie avec son université. La construction d'une culture commune université/école interne se fait peu à peu, avec des tensions et des avancées. Mais cela n'est pas différent de la métropole. En revanche, il y a des spécificités fortes, qui sont importantes pour les ex-IUFM :

- un système de pouvoir compliqué, puisque coexistent, (ou s'affrontent pour les plus pessimistes) :
 - les pouvoirs locaux gérant le primaire et en partie le secondaire (pouvoirs locaux marqués



Une situation complexe

par une très forte instabilité en Polynésie, avec des changements fréquents de ministres de l'Éducation, et donc de politique éducative, ce qui a de fortes conséquences pour un institut de formation professionnelle censé s'inscrire dans une certaine durée) ;

- le vice-rectorat, représentant de la France et du MEN ;
- l'Université ;

- un très faible vivier d'étudiants qualifiés au niveau licence (quant au niveau master, n'en parlons pas !). Le corps des enseignants du primaire est un corps spécifique (les PE recrutés en Calédonie ou Polynésie ne peuvent enseigner en France, et vice-versa), avec maintien d'un statut dérogatoire de recrutement au niveau licence, suivant les anciennes modalités (un an de préparation au concours, faiblement sélectif, puisqu'il y a environ 90 PEI pour 50 à 60 postes et un an de formation en alternance). Il est curieux que personne ne se soit emparé de cette dérogation pour demander le maintien de l'ancienne formation des PE en métropole ;
- une insertion dans le Territoire compliquée : l'IUFM représente un modèle de formation et des valeurs qui ne sont pas forcément celles de territoires marqués par un poids très fort des religions, des relations entre culture métro-coloniale et culture kanake ou polynésienne pas forcément pacifiées, des contradictions entre le mode d'éducation traditionnel et les normes éducatives du monde moderne.

Une insertion compliquée dans le Territoire

SOMMAIRE

VIE DES IUFM ET DES UFR

LES IUFM DU PACIFIQUE

PAR DOMINIQUE COMELLI Page 3

ANTILLES GUYANE

PAR ANTOINE DELCROIX Page 4

DOSSIER

L'ENTRÉE DANS LE MÉTIER

Page 5

Le début de carrière des professeurs des écoles dans le Nord

PAR SOPHIE PONTZEELE Page 6

Témoignages de stagiaires

Recueillis PAR GISÈLE JEAN Page 7

Le dispositif de Créteil

Entretien avec

DOMINIQUE GELIN Page 8

Une mise à l'épreuve

PAR MARTIN DUFOUR Page 9

Professionaliser le métier

PAR CYRIL COUPEAU Page 9

Apprendre un métier en turbulences

PAR FRÉDÉRIC SAUJAT Page 10

FORMER

Un tournant dans l'exercice du métier enseignant...

PAR CHRISTINE FÉLIX Page 11

La formation des professeurs de lycée professionnel à l'heure de la mastérisation.

Incertitudes et interrogations

PAR AZIZ JELLAB Page 12

FOCUS

Nouveaux mandats pour la formation des enseignants

PAR MICHELLE LAUTON Page 14

Pôle de Recherche et d'Enseignement supérieur et... de compétitivité !

PAR HEIDI CHARVIN Page 15

le snesup

Supplément mensuel du Syndicat National de l'Enseignement Supérieur

fdm est un supplément au SNESUP, bulletin mensuel du SNESUP-FSU

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

Directeur de publication : Guy Odent

Rédacteur en chef : Thierry Astruc

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Anne Mesliand

CPPAP : 0 111 507698 D 73

ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

Impression : S.I.P.É., ZI des Radars, 10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny

Photo de couverture : © SADEQ/Fotolia.com



Trois IUFM, trois régions, trois académies et une seule université

→ par Antoine Delcroix, PU IUFM de Guadeloupe

Antoine Delcroix expose avec clarté la complexité de la situation en Antilles-Guyane

UNE SITUATION ADMINISTRATIVE COMPLEXE

Le contexte de l'enseignement supérieur aux Antilles et en Guyane est marqué par des caractéristiques bien différentes de celles rencontrées dans les universités métropolitaines. L'histoire de ces territoires entraîne un environnement socioculturel, économique, politique original, chacun des territoires possédant de plus une identité forte. L'éclatement géographique est une autre caractéristique (par exemple : plus de 1 200 km séparent la Guadeloupe de la Guyane, la structure archipelagique de la Guadeloupe crée une « double insularité »).

Ces caractéristiques se retrouvent dans l'évolution du système. Par exemple, en 1997, la scission du rectorat des Antilles et de la Guyane (dont le siège était à la Martinique et dont la création n'était pas si ancienne) en trois rectorats satisfaisait les aspirations à une gestion de proximité en Guadeloupe et en Guyane. Celle-ci était fortement demandée par les forces syndicales et civiles, avec un arrière-plan de suspicion de non-équité dans le traitement de chaque territoire. Mais, dans le même temps, cela rendait plus complexe la gouvernance de l'IUFM des Antilles et de la Guyane, en porte-à-faux par rapport aux textes (un IUFM par académie), confronté à trois politiques académiques différentes. Ainsi, la scission de l'IUFM des Antilles et de la Guyane en trois établissements a eu lieu le 1^{er} janvier 2002. Ce nouveau paysage apportait à chaque territoire un établissement d'enseignement supérieur, fortement identifié par la société civile, ayant en charge la formation des enseignants de l'académie, dans des territoires où les questions éducatives sont souvent au premier plan. Ce système est encore en vigueur aujourd'hui : une université (l'UAG), trois IUFM, trois académies, trois régions...

En effet, malgré une préparation de l'intégration de l'IUFM débutée dès 2006, celle-ci ne pourra être réalisée avant l'intervention de la loi LRU et de l'ordonnance nécessaire à son application à l'UAG (Le législateur ayant renvoyé le cas « d'une université implantée sur plusieurs régions » à cet artifice législatif). Une fois la nouvelle équipe présidentielle de l'UAG en place (élue avec le soutien du SNESUP) en janvier 2009, la réforme de la mastérisation va devenir la première priorité des acteurs du système universitaire faisant passer l'intégration au second plan. Il faut ajouter que des résistances existent (dans le monde syndical, politique, professionnel) aux intégrations parfois vécues comme des reculs (par rapport à la situation de trois établissements autonomes), avec un arrière-plan de méfiance (ou de méconnaissance) de l'université. Le renforcement de l'autonomie de chaque pôle universitaire est un

levier d'action, mais nul ne peut aujourd'hui dire la solution qui sera finalement retenue, ni si cette solution sera homogène sur les Antilles et la Guyane.

INQUIÉTUDES SUR LA MASTÉRISE

Concernant la mastérisation, des inquiétudes très vives existent en Guadeloupe et à Saint-Martin sur :
• la question des viviers : elle a pu motiver, l'an dernier des demandes de moratoire sur l'application de la réforme dans les trois régions et dans la collectivité d'outre mer de Saint Martin (dont le système éducatif est géré par le rectorat de Guadeloupe) ;

• la question de l'accès des étudiants de l'UAG aux métiers de l'éducation en raison des réalités sociales des trois territoires est également posée ; un accompagnement social de la réforme au-delà des dispositifs annoncés de bourses (qui ne sont pas indexées sur les coûts de la vie aux Antilles et en Guyane), est absolument nécessaire ;

• la question des stages en cours du master et de la formation professionnelle des stagiaires : le rectorat de Guadeloupe ne semble ne pas avoir pris conscience de l'urgence du problème ;

• la question de l'avenir des contractuels (en grand nombre dans chaque académie) doit aussi être traitée, dans des conditions sociales satisfaisantes, avec des dispositifs associant VAE et formation complémentaire.

Si la réforme devait être appliquée en l'état, la présidence de l'UAG s'est engagée à respecter les orientations de chacun des pôles et soutient le développement de la recherche en éducation en Guadeloupe. Toujours dans cette région, il faut souligner les discussions particulièrement constructives avec le domaine « Sciences, Technologie

Un établissement d'enseignement supérieur, fortement identifié par la société civile



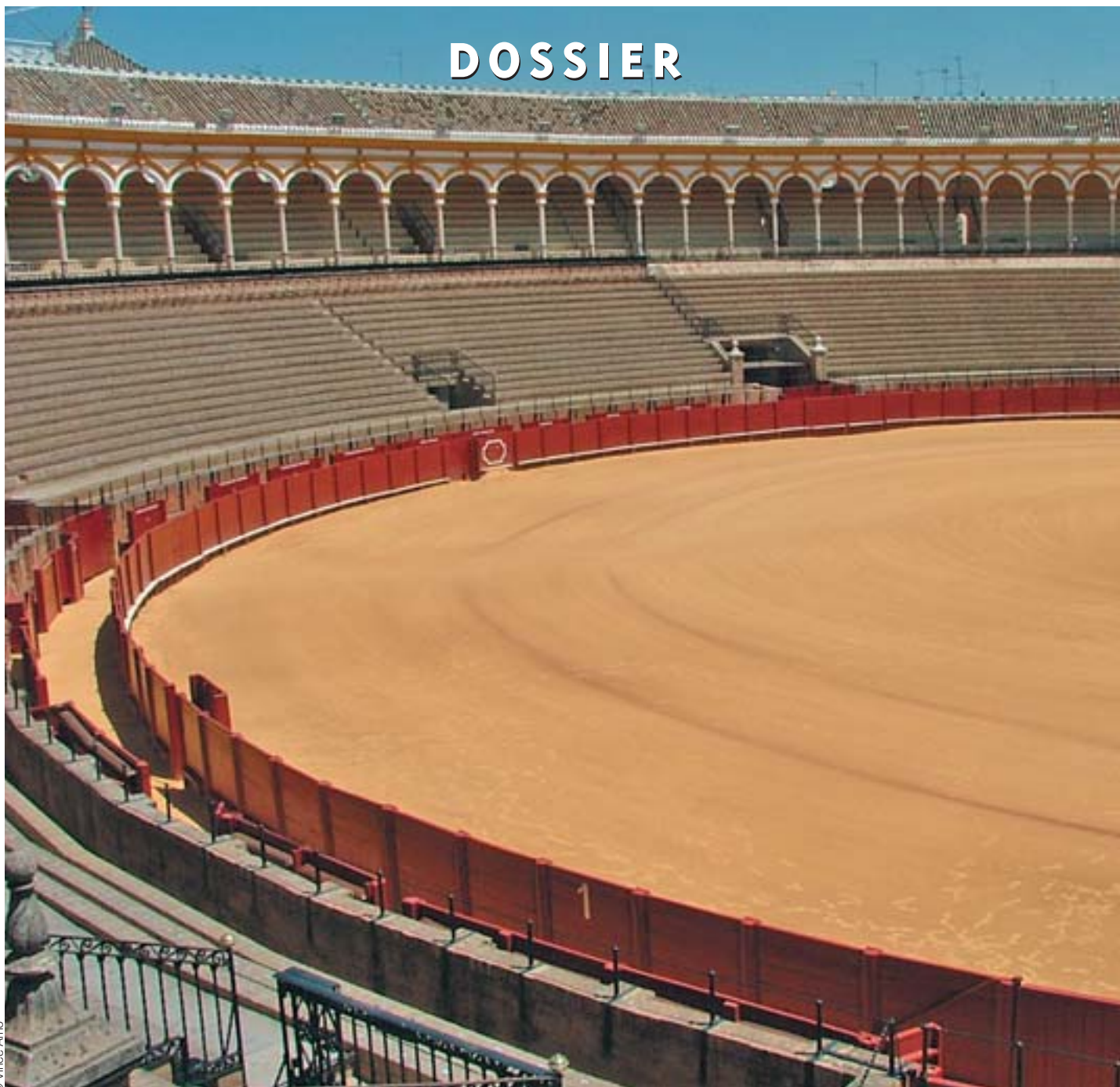
Concert LKP

et Santé ». À l'heure actuelle (et sous réserve de l'intervention des différents conseils de l'UAG et des IUFM), on se dirigerait vers un modèle de formation intégrée (sous forme de spécialités regroupées dans un master « éducation et formation ») pour le PE, le CPE, les formations du second degré scientifiques et technologiques, ainsi que pour le CAPEPS, en mettant l'accent sur une formation réellement contextualisée. Pour les domaines « Arts, Lettres et Langues » et « Sciences humaines et sociales », le choix fait serait celui de parcours au sein des masters existants.

En résumé, aux critiques nationales sur la pire attaque portée au système de formation des enseignants, s'ajoutent ici celles liées au contexte : faut-il, à tout prix, tenter de réintégrer en un master unique, des formations issues de structures historiquement dissociées ? Comment faire exister dans chaque territoire des formations de niveau master correspondant aux demandes sociales et aux bassins d'emplois alors que chaque pôle universitaire possède une dominante disciplinaire ? Mais surtout, cette réforme ne doit en aucun cas déboucher sur une sélection sociale des futurs enseignants dans des régions où, à juste titre, cette question est extrêmement sensible.

Faut-il, à tout prix, tenter de réintégrer en un master unique, des formations issues de structures historiquement dissociées

DOSSIER



© Vince Arno

L'entrée dans le métier

Ce dossier tente de rappeler la complexité du métier Enseignant, ses évolutions ainsi que l'avancée de la recherche et de la réflexion raisonnée autour de ce que signifie : « enseigner : un métier qui s'apprend et qui s'enseigne ». Le travail réflexif sur la pratique est une avancée de ces dernières années, plébiscité par les professeurs en formation par alternance. Il aurait dû être maintenu, voire amélioré pour s'efforcer de répondre au mieux aux besoins des professeurs entrant dans le métier. Dans les nouvelles perspectives qui se dessinent, il est réduit au compagnonnage avec quelques tuteurs qui devront délaissé leur classe pour assurer le suivi des jeunes enseignants. En outre, les conditions de mise en stage des futurs professeurs stagiaires ne pourront que les placer en position d'être, plus que jamais, utilisés

Dossier
coordonné
par
Bernard Chirol,
PIUFM, IUFM
Université de
Provence
(Aix-Marseille 1)

comme moyens d'enseignement ! Ils pourront eux-mêmes être remplacés par des étudiants ! C'est l'affichage d'un mépris pour notre métier, pour les élèves et pour la société en devenir. L'entrée dans le métier d'enseignant était rarement aisée jusque-là, elle risque aujourd'hui de devenir insupportable. Il n'est donc pas étonnant que la communauté éducative soit réfractaire à cette réforme de la formation engagée par le gouvernement. Cette réforme va à l'encontre des analyses, des travaux de spécialistes et de l'avis des acteurs concernés. Le SNESup s'oppose à cette réforme qui n'a fait l'objet d'aucune concertation digne de ce nom, d'aucune prise en compte de l'existant et ne répond pas à l'évolution de l'École et du métier. L'École et la formation de ses enseignants ne doivent pas être pensées uniquement en termes de coût mais comme un investissement pour la Nation.



Le début de carrière des professeurs des écoles dans le Nord

→ par Sophie Pontzeele, responsable du secteur IUFM et néotitulaires SNUipp Nord

L'analyse des affectations des néotitulaires dans le département du Nord montre toutes les difficultés que les enseignants débutants doivent affronter. Alors que d'autres solutions sont possibles

Chaque année, vers le mois de mars, les PE2 (professeurs des écoles stagiaires) doivent participer au mouvement départemental, qui décide de leur affectation pour leur première année de titularisation (T1). Si les PE2 sont contraints de participer au mouvement, c'est également le cas de tous les enseignants sur poste provisoire. Enfin, chaque enseignant titulaire de son poste peut également demander à changer d'affectation s'il le désire. Au total, ce sont environ 5 000 collègues qui participent au mouvement chaque année. Les candidats à un même poste étant classés en fonction de leur barème, calculé selon l'ancienneté (hors situations particulières), peu de PE2 obtiennent l'un des vœux qu'ils ont formulé. Ainsi, 70 % n'obtiennent pas satisfaction à l'issue du mouvement. Ils sont donc affectés lors d'un mouvement complémentaire, sur les postes restants.

On assiste, dès lors, à une répartition géographique extrêmement significative de ces néotitulaires. 32 % des T1 sont affectés dans le bassin de l'Avesnois (au moins 100 km de Lille) contre 10 % pour l'ensemble des enseignants du primaire ; 25 % dans le Valenciennois (contre 15 %) et 15 % dans le Cambrésis (contre 6 %). En revanche, très peu de T1 sont affectés dans la métropole lilloise. Pour ceux qui le sont, il s'agit d'affectations sur des postes spécialisés, auprès d'élèves en situations de handicap (CLIS notamment), ou d'adolescents en grande difficulté scolaire (classes de SEGPA en collège par exemple), ou d'écoles situées en « zone violence », particulièrement dans le secteur de Roubaix-Tourcoing.

Ainsi, une partie des néotitulaires sont amenés à déménager pour se rapprocher de leur lieu d'affectation, mais la plupart (environ les deux tiers) font la route quotidiennement. Pour la moitié d'entre



Début de carrière : un plongeon incertain

Partager son temps entre deux, trois voire quatre ou cinq écoles différentes

eux, l'éloignement entre leur domicile et leur lieu de travail est compris entre 30 et 60 km. Il dépasse les 60 km pour un T1 sur cinq. Sur le plan géographique, les T1 sont donc majoritairement nommés sur des secteurs qu'ils n'ont pas demandés, relativement éloignés de leur domicile. Qu'en est-il sur le plan des types de postes ? Là encore, il semble que la répartition des néotitulaires se distingue nettement de celle de l'ensemble des enseignants du primaire. Ainsi, seul un peu plus du tiers des T1 se trouve affecté sur une « classe entière », soit une minorité. Pour un quart des T1, la carrière commence sur des postes fractionnés. Il s'agit de fractions de postes, cumulées pour obtenir un plein temps. Cela peut aller de deux mi-temps, dans le meilleur des cas, à cinq fois 20 % dans l'un des pires cas de figure ! Ce qui signifie partager son temps entre deux, trois voire quatre ou cinq écoles différentes et plus ou moins éloignées, avoir en charge des enfants de petite section, tout en apprenant à lire à une classe de CP et en donnant cours, en fin de semaine, à des élèves de CM1.

Pour un T1 sur six, la première affectation est un poste d'enseignant spécialisé. Parfois demandé, avec une véritable motivation ou pour éviter un trop grand éloignement géographique, mais aussi, bien souvent,

subi. voire accompagné, parfois, d'un grand éloignement géographique... Alors que les consignes ministérielles enjoignent de ne pas nommer de néotitulaires sur poste spécialisé, dans la pratique cela arrive très fréquemment. Certaines circonscriptions organisent un stage de début d'année d'une semaine, pour préparer ces débutants à « enseigner dans l'ASH ». Des conseillers pédagogiques spécialisés peuvent également apporter une aide à ces jeunes collègues, à leur demande ou de leur propre initiative. Mais dans d'autres circonscriptions, aucun accompagnement n'est prévu : ni stage, ni même une visite de conseiller pédagogique... Alors même que l'enseignement spécialisé se trouve à peine abordé dans la formation PE2, le néotitulaire peut se retrouver en face d'adolescents en échec scolaire, dans un collège éloigné de chez lui et bien souvent situé en secteur difficile.

Enfin, 20 % des T1 sont affectés en brigade de remplacement. Dernier point significatif, près de 50 % de l'ensemble des T1 sont affectés en ZEP.

(1) Les chiffres cités sont issus de : Xavier Leroux, 2009, « Logiques d'affectation des professeurs des écoles néotitulaires dans le Nord », *Cybergeo - Revue européenne de géographie en ligne*, <http://cybergeo.revues.org/index22918.html#tocto3n1>



Témoignages de Mélanie, PE et Carole, PLC

Deux ex-stagiaires d'IUFM témoignent sur leur entrée dans le métier, leurs difficultés et leurs bonheurs → propos recueillis par Gisèle Jean

MÉLANIE, 25 ANS, ENSEIGNE EN RAR (RÉSEAU AMBITION RÉUSSITE) POUR UN PREMIER POSTE

Comment s'est passée ton entrée dans le métier ?

J'ai été nommée le 5 septembre à Salles en RAR, la rentrée était déjà faite, cinq classes ont été créées après la CAPD, dont la mienne. Dans la classe, il n'y avait que des tables et de la craie ! Je n'ai pu ni me repérer, ni connaître les collègues, ni préparer ma classe... J'ai eu des CE1 et CE2 en grande difficulté, je n'avais pas l'habitude.

Je n'ai pu bénéficier de la salle informatique, une ancienne classe fermée transformée, qu'en novembre.

Les parents, essentiellement des ouvriers, m'ont bien soutenue.

Dans la ZEP, c'est différent de la classe de centre ville où j'avais fait mon stage. Je m'aperçois que je suis à l'aise dans ce milieu. Je fais des projets simples pour motiver les élèves.

Je suis dans une équipe géniale. Nos échanges ont lieu au repas de midi, pris ensemble ; on se prête des évaluations, on s'entraide pour boucler l'histoire-géo par exemple.

Mes collègues ont de l'expérience, il n'y a pas de jeunes, ils ont entre 33 et plus de 40 ans. On fait tout ensemble, cela m'a rassuré pour une première année.

Quelles difficultés as-tu rencontré ?

C'est dur. Je travaille tous les soirs jusqu'à 20/21 heures pour installer la classe, et le matin 1 heure et demie avant l'arrivée des élèves. Cet investissement est nécessaire. Je m'adapte, le programme n'est pas bouclé, je suis en ZEP.

Mon rôle est de leur faire apprendre un minimum de choses et que ces apprentissages soient acquis. Les élèves font de gros progrès, mais ils manquent de suivi à la maison.

Dans ce métier, on doit s'adapter à tout type d'élèves. On fait un contrat sur une semaine et il y a un palier à Noël.

Pour la lecture, j'ai une aide de l'AVS (assistant de vie scolaire) pour la lecture à voix haute en CE1 ; elle prend, au fond de la classe, trois enfants par jour plus 3 CE2 en difficultés. Les autres font des révisions et sont entièrement autonomes. Grâce à ce soutien, il y a eu une grosse progression. Le métier c'est transmettre ses savoirs et ses

valeurs mais, dans la réalité, il faut tout à la fois être psychologue, éducateur et médiateur... Il ne faut pas trop s'impliquer affectivement. Je pense qu'il faut se protéger. Ce ne sont pas des pages ou des ordinateurs mais des relations humaines.

Notre place dans la société c'est de donner le meilleur aux enfants, d'en faire des citoyens.

J'ai pourtant des inquiétudes sur notre rôle. Malgré tout, la question de l'idéal du métier est secondaire.

On n'a pas le droit à l'erreur, on a une forme de pression extérieure avec les médias ; la société n'a plus le même regard sur l'École. Le problème c'est notre place dans la société, il n'y a pas de confiance.

28 CP en ZEP, c'est trop. Il faut faire des réformes, il y a des exigences envers nous que nous ne pouvons pas réaliser.

CAROLE, 28 ANS, PROFESSEUR D'ESPAGNOL, ENSEIGNANTE DANS LA MÊME ZONE QUE MÉLANIE, REVIENT SUR SON CHOIX ET SON ANNÉE DE FORMATION

Comment as-tu choisi ce métier ?

Mes parents sont des immigrants portugais. Dans ma famille, je suis la première enseignante, je viens d'une famille d'ouvriers qui ont beaucoup galéré. Ma grande sœur est la première à avoir vraiment étudié et moi la première enseignante. Je pense que j'ai toujours voulu apprendre, faire apprendre. J'ai toujours aimé le rôle de l'enseignant, quelqu'un qui est là pour faire passer un savoir, un savoir pour aider à construire des jeunes, de futurs citoyens, à les épauler dans leur enfance et dans leur adolescence. Plus

dans leur adolescence pour moi parce que je préfère travailler avec les adolescents, je m'en sens plus capable, c'est pour cela que j'aime travailler en lycée, je préfère les enfants qui sont déjà plus autonomes ; je n'aime pas faire la police et puis pour les détails, soulignez en rouge, soulignez en bleu, ce n'est pas intéressant.

Pour la formation disciplinaire j'ai eu la chance d'avoir un très bon formateur qui, d'une part, en fait nous a doté de méthodes qui vont nous permettre d'effectuer un bon travail, et d'autre part parce que c'est quelqu'un de très humain et de très compétent qui nous a soutenu tout au long de l'année. Surtout au départ parce que ce n'était pas facile pour tout le monde, il avait toujours un mot gentil.

Dans la formation disciplinaire, on a appris à construire une séquence, à monter un projet, différentes manières de concevoir un cours. On s'entraînait en faisant de la compréhension de l'oral ou de la compréhension de l'écrit, avec des exemples concrets, on avait toujours un moment pour expliquer ce que l'on avait fait, expliquer pourquoi ça n'avait pas marché et qu'est ce que l'on aurait pu faire pour que cela marche mieux, de remise en question.

C'étaient toujours les mêmes qui participaient, les autres étaient très en retrait, on ne savait pas s'ils avaient envie d'être là, ils ne disaient rien, ils ne voulaient pas le regard des autres.

Pourtant vous n'étiez pas nombreux ?

La formation disciplinaire nous a beaucoup servi. Parfois on est un peu protestataire, mais c'est avec la formation transversale. On attend des choses qui ne sont pas forcément ce que l'on a eu et donc on est toujours un peu sur la défensive, c'est mon cas.

C'est le cas de pas mal de monde, je pense. Justement dans mon groupe par exemple ce que l'on a fait en accompagnement, sur le coup, je m'apercevais bien que j'avais pas envie de faire ça, ce jour-là ; mais que cela serait bénéfique plus tard. Dans quelques années, je repenserais à ce cours ou je lirai un bouquin qui me fera penser à un cours que j'ai eu.

Nous critiquons la formation mais, si après le concours on avait directement 18 heures devant des élèves, sans formation, on n'y arriverait pas du tout. Là, on a eu le temps vraiment de se former, de se découvrir, de se rassurer.

Parce que le concours, ça n'a rien à voir la théorie du CAPES de l'enseignant, moi je n'avais jamais été sûre à 100 % de devenir un bon professeur. Ce que je veux c'est enseigner, que les élèves prennent plaisir à venir en cours, que je prenne plaisir à faire cours alors avant on ne sait pas comment cela va se passer. Cela fait grandir la formation malgré tout, même si certains formateurs nous infantilisent un petit peu.

C'est l'ensemble de la formation qui fait grandir.

Si après le concours, directement on avait 18 heures devant des élèves, sans formation, on n'y arriverait pas du tout



© Trente deux



Dispositif « Entrée dans le Métier » pour le second degré dans l'académie de Créteil

Entretien avec Dominique Gelin, directrice adjointe de l'IUFM de Créteil, chargée de la formation initiale et continue second degré (8/02/2010) → propos recueillis par Marie Albane de Suremain

L'académie de Créteil a la particularité d'accueillir de très nombreux néotitulaires. Dominique Gelin, dans cet entretien, détaille les dispositifs mis en place pour aider les collègues à leur entrée dans le métier

Un dispositif spécifique d'accompagnement des néotitulaires dans le second degré a été mis en place dans l'académie de Créteil pour trois motifs :

- les spécificités des conditions d'exercice du métier dans cette académie, redoutées par bien des néotitulaires formés initialement dans d'autres académies ;
- le nombre même des néotitulaires à Créteil : environ 1 400 « NT1 » dans le second degré à la rentrée 2009-2010, soit un cinquième du recrutement national ;
- enfin, cette formation s'inscrit dans un projet plus vaste de continuum de la formation des enseignants et d'articulation de la formation initiale et continue. Le dispositif actuel prend sa source dans un accompagnement spécifique des néotitulaires affectés en PEP IV, mis en place dès 2001 : piloté par le rectorat, avec une participation importante de l'IUFM de Créteil, les néotitulaires bénéficiaient durant leur première année d'une décharge annuelle de deux heures hebdomadaires pour formation et de l'appui de coordinateurs de sites pour leur accueil sur le terrain. Ce dispositif a été étendu à la rentrée 2007 à tous les néotitulaires de l'académie (arrêté de décembre 2006). Chaque professeur ou conseiller principal d'éducation bénéficie durant cette première année de 72 heures de formation annuelle. Les « NT1 » affectés à l'année en établissement disposent, pour cette formation, soit de 2 heures de décharge hebdomadaire soit — et de plus en plus — de 2 heures HSA, et d'une journée libérée dans l'emploi du temps hebdomadaire. Les NT1 TZR non affectés à l'année, les CPE et les documentalistes ont droit à cette formation et peuvent la faire valoir auprès du chef d'établissement.

Copilotée par le rectorat et l'IUFM de Créteil, cette formation se développe sur trois axes :

- l'accueil dans l'établissement (assuré par le chef d'établissement) ;
- l'accompagnement professionnel et pédagogique (chef d'établissement et professeur de l'établissement « compagnon ») ;
- la formation (assurée essentiellement par l'IUFM). 48 heures s'inscrivent dans un cursus commun et 18 heures sont à choisir dans une offre de formation spécifique aux NT, publiée au PAF⁽¹⁾. L'accent est mis en début d'année sur la prise de fonction dans une situation particulière : être professeur principal, en SEGPA, prendre en compte la diversité des élèves... ; à partir de janvier sont proposées des formations disciplinaires

Un dispositif pour une entrée sereine dans le métier



© Chis44free

Ce moment essentiel du processus de professionnalisation fait l'objet de recherches (laboratoire PAEDI)

spécifiques ou transversales - analyse de pratiques, positionnement du professeur... Les journées de l'inspection, les journées d'études (orientation, ASH, accompagnement éducatif) et les modules « Tenue de classe », entièrement pilotés par le rectorat, viennent compléter la formation.

« L'entrée dans le métier » dans l'académie de Créteil est ainsi passée d'un dispositif ciblé entre 2001 et 2006 à un « dispositif de masse » à la rentrée 2007. Elle a alors fait l'objet d'appréciations contrastées, mais l'offre de formation s'est adaptée en conséquence. Elle joue le rôle de sas à l'entrée dans le métier, accompagne et rassure les professeurs nouvellement arrivés dans l'académie. Ceux-ci reconnaissent que, par rapport à d'autres expériences, les formations dispensées par l'IUFM de Créteil sont en prise avec les demandes les plus immédiates des néotitulaires. C'est un moment privilégié pour rompre leur isolement de professeurs débutants et pour prendre contact avec les ressources académiques. Ce moment essentiel du processus de pro-

fessionnalisation fait aussi l'objet de recherches (laboratoire PAEDI).

Pour l'IUFM, ce dispositif a été un « laboratoire de réactivité ». Sans perspective de certification à la clé, il s'est inscrit dans un espace de travail entre professionnels, moins normatif que l'année de formation initiale. Il a conduit à l'ajustement de la formation au plus près des besoins spécifiques des enseignants débutants sans sacrifier pour autant les exigences du métier à plus long terme, ce qui signifie placer les néotitulaires en voie de formation — processus à poursuivre dans le cadre de la formation continue.

L'avenir est encore incertain : si le principe d'un dispositif spécifique pour les néotitulaires est maintenu pour l'année 2010-2011, il n'est pas assorti d'engagements en termes de volume horaire. Pour s'adapter à l'évolution de la situation des NT1, un accent sera mis sur l'accompagnement des TZR en début d'année.

(1) Plan Académique de Formation.

RÉFÉRENCES INTERNET

- <http://www.ac-creteil.fr/jahia/webdav/site/rectoratCreteil/shared/circulaires/caf/circulaire%202009-122.pdf>
- <http://caform.ac-creteil.fr/neo/NEO2009-2010AccueilV9.pps#271>



► ciente que lorsqu'elle est subie, décrochée de tout ancrage pratique.

TRAVAILLER SUR L'ÉVALUATION

Tout enseignant débutant doit connaître les évaluations formative et certificative : connaître leur existence, leurs différences. Mais c'est leur pratique, puis leur analyse réflexive qui permettrait de réellement les identifier.

De même, il doit mesurer l'intérêt du CCF (Contrôle en Cours de Formation), comme évaluation acceptable et même souhaitable car elle permet d'évaluer autre chose que l'épreuve terminale. Cela permettrait de se déconnecter des éternelles représentations sur l'évaluation sommative du modèle du baccalauréat général comme étant la seule possible, égalitaire et donc souhaitable. Il doit ensuite mettre à jour les besoins d'enseignement de la transversalité : les compétences et la méthodologie. Il faut sortir de sa seule discipline pour entrer dans une logique davantage axée sur l'accompagnement des élèves, où les compétences sont transférables. Pour la question

de la prise en charge de la difficulté scolaire, cela ferait entrer les jeunes enseignants par la porte de la remédiation et plus par celle du seul soutien dont on connaît l'inefficience.

L'AVENTURE COLLECTIVE

Entrer dans l'esprit du travail à plusieurs est permis par l'analyse de pratique ; où le faire à plusieurs n'est pas qu'une opérationnalisation, mais une véritable démarche basée sur la confiance réciproque d'acteurs bienveillants.

Cela doit favoriser l'entrer dans la logique de projet : celle de la pédagogie de projet bien entendu qui permet d'entrer dans une évaluation par compétences, mais bien aussi celle d'un projet d'établissement : s'inscrire dans un projet global qui réponde aux besoins des élèves « du cru », travailler dans un mouvement d'ensemble où chaque acteur travaille au bénéfice de chacun de ses collègues, et non pas de façon segmentée, dans sa classe, au mieux dans sa discipline. L'enjeu qui traverse l'esprit de ces propositions ne consiste pas à évacuer la for-



Un Everest à atteindre

mation disciplinaire, bien au contraire, mais à viser un accompagnement plus global du début de carrière (même si les mêmes éléments nécessitent des piqûres de rappel), qui permette de véritablement professionnaliser l'exercice du métier. La posture du professeur dans sa classe (on pensera utilement aux travaux de D. Bucheton sur le multi-agenda), la notion d'accompagnement qui nécessite de revisiter ses représentations, le travail collectif pour avancer ensemble dans la vie de l'établissement et dans sa pratique sont autant d'éléments où les formations didactique et générale ne peuvent que se rejoindre au bénéfice des enseignants et des jeunes qui nous sont confiés.

Apprendre un métier en turbulences

Frédéric Saujat expose ici des éléments de réflexion sur les conditions de la formation des enseignants, les réponses apportées par la recherche et la situation créée après la mise en place de la mastérisation → par Frédéric Saujat, MCF, Aix-Marseille Université, IUFM

La question de la formation au métier d'enseignant se pose aujourd'hui dans un contexte de transformations profondes, à la fois de ce métier mais aussi des modalités et du cadre de la préparation et de l'accompagnement à son exercice. Il ne s'agit plus de « faire entrer » dans un métier aux formes stables, mais d'anticiper et de soutenir la mise en œuvre d'une activité professionnelle dont les contours se cherchent et dont la définition fait débat. Si l'incertitude générée par ces transformations concerne l'ensemble des enseignants, il est évident qu'elle affecte tout particulièrement les jeunes enseignants débutants qui ont en partage d'avoir à organiser l'apprentissage de leurs élèves tout en gérant leur propre apprentissage du métier. La tension résultant de ce « double apprentissage » se trouve bien souvent exacerbée en ZEP/REP, où les problèmes rencontrés pour « prendre » et « faire » la classe ne sont pas seulement le lot des débutants mais questionnent quotidiennement le sens et l'efficacité du métier dans ces « zones de turbulences ».

Ces jeunes enseignants « qui débutent dans des conditions plus difficiles que leurs aînés ressentent qu'il y a un déficit de socialisation professionnelle dans les établissements » (Gélin, Rayou et Ria, 2007, p. 77)⁽¹⁾ : c'est en effet bien souvent de manière solitaire que s'opèrent les prises de conscience nécessaires à un changement de repères professionnels. Ce déficit de

La dynamique entre connaissances et action professionnelle risque fort de se gripper

socialisation professionnelle pose la question de la transmission intergénérationnelle de l'expérience, mais il la pose de manière aiguë dans une conjoncture particulière qui appelle l'élaboration de nouvelles manières de faire et de penser ainsi que de nouveaux usages de soi.

C'est donc au moment où le métier d'enseignant, pris comme dans un étau entre des prescriptions « descendantes » (celles qui viennent de l'État employeur) et des prescriptions « remontantes » (celles qui viennent de l'exercice du métier au quotidien)⁽²⁾, se trouve confronté à une sorte de « panne » du « genre professionnel », qu'intervient l'actuelle réforme de la formation des enseignants. C'est au moment où il apparaît plus que jamais comme un métier difficile et exigeant, dont l'exercice nécessite de redevenir l'objet d'une réflexion collective sans précédent et dont la complexité requiert un apprentissage rigoureusement organisé que la formation censée y préparer est vidée de son contenu.

On a en effet toutes les raisons de craindre que cette dernière ne fasse que renforcer le clivage entre « la théorie » et « la pra-

tique », ou encore entre des savoirs décontextualisés, objets d'une formation réglée en centre, et des compétences d'intervention en classe dont la construction s'opérerait sur « le terrain », au gré de la rencontre des situations professionnelles et sur le mode du compagnonnage. Dans ces conditions la dynamique entre connaissances et action professionnelle risque fort de se gripper. Ce sont en particulier les scénarios de formation à dominante ascendante qui risquent de faire les frais de cette réforme. Or la recherche a montré que ces scénarios, qui prennent comme point de départ l'action professionnelle des débutants et visent à travers son analyse à modifier leurs connaissances en modifiant leur pouvoir d'agir, étaient pourtant dotés d'une efficacité en passe d'être avérée (Goigoux, Ria et Toczek-Cappelle, 2010)⁽³⁾.

(1) Gélin D., Rayou P. et Ria L. (2007). *Devenir enseignant*. Paris, Armand Colin.

(2) Voir l'article de C. Félix dans ce numéro.

(3) Goigoux R., Ria L. et Toczek-Capelle M.-C. (2010) (Eds.). *Les parcours de formation des enseignants débutants*. Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.

Un tournant dans l'exercice du métier enseignant...

→ par Christine Félix, MCF, Aix-Marseille Université, IUFM

Christine Félix expose dans cet article la complexification du métier dans le temps et ses conséquences concrètes pour les collègues, à l'aube de la « réforme » de la formation des enseignants.

Les politiques éducatives bouleversent l'organisation scolaire. Le métier enseignant connaît lui aussi de profondes transformations : diversification des fonctions, des tâches et des missions, nouvelle division sociale et technique du travail entre les différents partenaires éducatifs, recompositions des milieux de travail pour l'enseignant et d'étude pour les élèves, éclatés dans des espaces-temps où se dilue la forme scolaire, etc. Ces évolutions que connaît la professionnalité enseignante ne font pas qu'augmenter la charge de travail, elles se caractérisent par une diversification et une complexification des tâches qui exigent, à la fois, de nouvelles formes d'engagement personnel et moral et l'élaboration de nouvelles compétences pour faire face aux prescriptions qui tentent aujourd'hui de reconfigurer le métier enseignant.

On assiste à un élargissement des missions et des fonctions des professeurs. Cet accroissement, tant sur le plan quantitatif que qualitatif, concerne aussi bien l'apparition de nouvelles disciplines à l'école (les langues au primaire, la contribution des disciplines à l'enseignement de l'histoire des arts, les « éducations à » : éducations à l'environnement durable, à la citoyenneté, au goût, à la santé, etc.) que de nouvelles compétences à faire acquérir aux élèves ou de nouveaux objectifs à atteindre pour les aider à construire « leur avenir personnel, professionnel et réussir leur vie en société ». En plus de leur service d'enseignement avec « leurs élèves », les enseignants sont également amenés à gérer une multitude de tâches qui peuvent aller de l'évaluation et du suivi personnalisé des élèves à la coordination pédagogique des différents dispositifs de prise en charge de la difficulté scolaire, en passant, selon les établissements scolaires, par la coordination de l'activité des assistants pédagogiques ou encore l'aide et le conseil aux professeurs néotitulaires. Ces prescriptions commandent à une nouvelle répartition du travail, dans plusieurs milieux et avec de nouveaux partenaires. Dans la classe bien sûr, mais aussi en dehors de la classe, au sein d'une multitude de dispositifs supposés soutenir le travail des élèves en difficultés, et même, parfois, à l'extérieur de l'établissement. En outre, qu'il s'agisse de pairs – enseignants « ordinaires » ou enseignants « spécialisés », ou d'autres professionnels de l'éducation, – assistants pédagogiques, auxiliaires de vie scolaires, animateurs, étudiants, médiateurs de réussites scolaires, etc. – les professeurs sont contraints aujourd'hui de repenser leur travail à partir de l'insertion de ces nouveaux part-



Du temps et du travail...

naires dans « leur classe ». L'extension actuelle du travail pose la question des limites du métier dans un cadre qui n'est plus celui du travail quotidien du professeur dans sa classe. Ainsi devoir repousser sans cesse les limites du métier pour faire face à des situations inédites engendre chez de nombreux enseignants expérimentés un sentiment du travail « mal fait » et une perte de sens. Que dire des néotitulaires face à cette perte de repères ? À quel(s) métier(s) la formation doit-elle et peut-elle former ? En effet, si l'École, au nom de la réussite des élèves et de leur formation tout au long de la vie, vise aujourd'hui la diversification des fonctions chez les personnels de l'éducation, il y a lieu de s'interroger sur une formation confrontée à des recompositions nouvelles du milieu de travail, à des nouveaux et futurs personnels, aux statuts souvent précaires, recrutés à des niveaux de qualification et de rémunération différents. Parallèlement à cela, la formation professionnelle des enseignants, envisagée sur la seule base d'un compagnonnage avec un

tuteur volontaire, déchargé de ses heures d'enseignement pour assurer le suivi des débutants, remet fondamentalement en cause le principe de la formation par alternance. Et ces nouvelles directives n'affectent pas seulement la formation à venir, elles risquent de produire des effets délétères, à la fois sur le métier enseignant et la nature des activités proposées aux élèves. Évidemment, on peut toujours penser que ces propositions concernant le redécoupage des activités des professionnels de l'éducation seront l'occasion d'un renouvellement des savoirs et des pratiques de métier. Mais il y a fort à craindre que le nouveau cadre imposé à la formation professionnelle des enseignants, ainsi que l'accroissement de l'obligation de résultats, de l'autonomie des établissements, de leur mise en concurrence, de l'évaluation individuelle des personnels, des rétributions des professeurs au mérite, etc., ne soient les signes avant-coureurs d'une rupture définitive d'avec les compétences et les missions traditionnelles de l'École de la République.

Ces directives risquent de produire des effets délétères

La formation des professeurs de lycée professionnel à l'heure de la maîtrise

Incertitudes et interrogations

→ par Aziz Jellab, Université Lille 3

Enseigner en lycée professionnel est un métier qui a ses spécificités. L'université est peu préparée à y répondre. Aziz Jellab ouvre des pistes

Par la spécificité de son histoire, l'université accorde peu de place à des réflexions sur l'enseignement professionnel et une discipline spécialisée telle que la sociologie de l'éducation, à l'exception de quelques travaux (notamment les recherches de Gilles Moreau, de Patrice Pelpel et Vincent Troger, de Georges Solaux et nos propres recherches), a largement délaissé le lycée professionnel. Par ailleurs, et en dehors des formations canoniques telles que le droit et la médecine, les autres disciplines enseignées à l'université n'ont donné que rarement lieu à des débats sur la dimension « professionnalisante » des savoirs enseignés. Dès lors, on peut craindre que la « maîtrise » de la formation des enseignants fasse l'économie d'une réflexion de fond sur la socialisation professionnelle et les modalités d'accompagnement des enseignants, et plus particulièrement des professeurs de lycée professionnel (PLP) stagiaires. Néanmoins on peut dire que cette maîtrise a eu le mérite, par un « coup de force », d'obliger les universités à mettre en débat – ne serait-ce que pour des raisons « fonctionnelles » – la question de la formation des enseignants. Face aux contradictions politiques contenues dans la mise en œuvre de la maîtrise de la formation et du recrutement des enseignants, on ne peut qu'être inquiet par l'absence de véritable débat quant à la formation des futurs professeurs de lycée professionnel.

L'IUFM ET LA MAÎTRISATION : QUELLE FORMATION POUR LES PLP ?

Si les IUFM à leur création ont partiellement rompu avec la tradition pédagogique des ENNA (Écoles normales nationales d'apprentissage), ils avaient néanmoins maintenu une certaine alternance dans la formation qui assurait également un minimum de concertation entre le tutorat en établissement scolaire et les formateurs. Or la maîtrise risque bien de renforcer un peu plus la distance entre la formation universitaire et le terrain de la pratique professionnelle. Qui formera les PLP et quelle place sera accordée aux tuteurs de terrain ? Quel temps sera effectivement consacré à la socialisation aux savoirs pour enseigner, les savoirs « pédagogiques » notamment ? Les PLP ayant pour mission de former les élèves à l'acquisition de savoirs et de compétences en lien avec le monde des entreprises, cela implique que leur formation en tant que stagiaires les amène à se socialiser aux milieux professionnels. Les IUFM, devenus écoles internes aux universités, sauront-ils intégrer cette socialisation dans leurs plans de formation ? Ces questions ne sont pas



© Académie Toulouse

En lycée professionnel, l'écart entre soi et les élèves n'apparaît que plus important

anodines. Elles portent implicitement une inquiétude, celle d'une distance possible entre l'univers de la formation « théorique » et celui du « terrain » historiquement disqualifié par le monde universitaire.

On ne peut prendre la mesure de ces interrogations que si on réalise la spécificité des lycées professionnels ainsi que l'évolution de leurs publics et de leurs missions. S'il existe un contexte dans lequel enseigner ne saurait faire ni l'économie d'une formation disciplinaire, ni l'impasse sur une socialisation aux pratiques pédagogiques les plus innovantes, c'est bien de celui du lycée professionnel qu'il s'agit. Cela signifie un temps de formation qui ne se réduise pas à l'idée simpliste d'une « formation par la pratique », idée qui suppose que la maîtrise d'un savoir disciplinaire assure la capacité de sa « transmission ». Il faut une formation ambitieuse qui intègre une réflexion sur les pratiques professionnelles et une capacité de distanciation, seule à même de donner du sens au travail des enseignants au quotidien.

Le corps des PLP est des plus complexes. Il couvre les enseignants de matières générales, souvent bivalents, ayant des compétences plus affirmées dans l'une des disciplines enseignées au détriment de la seconde (ils enseignent les lettres-histoire, les mathématiques, lettres-langue...). Ce corps comprend aussi les enseignants de matières professionnelles dont les compétences se sont parfois construites à partir d'une expérience acquise dans des entreprises ou des administrations ; ils tendent à provenir de l'université et ont davantage une culture technologique que professionnelle (c'est le cas des enseignants en électrotechnique, en électronique, en mécanique, en secrétariat...). Enfin, une partie des PLP enseigne des savoirs présentant une proximité étroite avec les milieux professionnels, notamment dans le secteur de l'artisanat (boulangerie, coiffure, hôtellerie, conduite routière, ébénisterie, tapisserie et ameublement...). Cette diversité des profils plaide pour des modèles de formation variés qu'on ne saurait penser

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Jellab, A. *Débuter dans l'enseignement secondaire. Quel rapport aux savoirs chez les professeurs stagiaires ?* Paris, L'Harmattan, (coll. Logiques sociales), 2006, 280 pages.
- Jellab, A. *Sociologie du lycée professionnel. L'expérience des élèves et des enseignants dans une institution en mutation*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail (coll. Socio-logiques), 2009, 330 pages.
- Moreau, G. *Le monde apprenti*, Paris, La Dispute, 2003.
- Pelpel, P., Troger, V. *Histoire de l'enseignement technique*, Paris, Hachette, 1993.
- Solaux, G. *Les lycées professionnels*, Paris, Hachette, 1994.

sur le même modèle que la formation des certifiés (hormis les enseignants des matières technologiques, titulaires du CAPET et dont les compétences professionnelles se rapprochent de celles des PLP) ou des agrégés. Soulignons que dans de nombreuses spécialités professionnelles (correspondant à des corps de métiers), il n'existe pas de filière universitaire allant jusqu'à la licence 3 et au-delà (par exemple dans les métiers de l'artisanat, boucherie, charcuterie, boulangerie, coiffure et esthétique, conduite routière...).

Former des enseignants, c'est œuvrer pour que la seule distance qui sépare la formation à l'université et le terrain de l'exercice du professionnel soit celle du retour réflexif sur la pratique et de l'anticipation réfléchie des différentes dimensions et facettes du métier.

LA NÉCESSITÉ DE MAINTENIR UN LIEN ÉTROIT ENTRE FORMATION UNIVERSITAIRE ET LYCÉES PROFESSIONNELS

La réforme de la formation des enseignants a réduit drastiquement le temps consacré à la professionnalisation en IUFM lors de l'année de stage. En effet, le stage en responsabilité occupant les deux tiers du temps de l'année de stage, cela se fera au détriment d'une professionnalisation soucieuse de penser les différentes facettes du métier et de faciliter le « retour sur la pratique » en tant que moment de construction progressive de compétences. Le peu de place accordé à la « formation professionnelle » à l'université repose sur le postulat que les savoirs disciplinaires — auxquels les PLP ne sont que partiellement socialisés, y compris dans les disciplines technologiques et professionnelles, un enseignant en biotechnologie peut enseigner aussi bien de la cuisine, de l'hygiène alimentaire que la vie sociale et professionnelle — sauraient suffire pour asseoir des compétences pédagogiques, postulat qui se renforce avec l'élévation des niveaux de recrutement portés au niveau Master. Or cette élévation laisse augurer un problème majeur dans la formation des PLP (mais aussi des enseignants des disciplines préparant aux baccalauréats technologiques) à savoir le renforcement d'une distance entre la formation à l'université et le terrain de la pratique qu'est le LP, ce qui serait paradoxal quand on sait que l'identité des formations technologiques et professionnelles a été construite autour de l'alternance.

Ce sont donc à la fois les modalités de la formation en alternance, les contenus de la formation disciplinaire à l'IUFM et la socia-

lisation à des compétences pédagogiques et professionnelles qui restent à penser et à mettre en œuvre. La place des formateurs anciens PLP sera-t-elle reconnue dans cette mastérisation ? Les tuteurs de stage seront-ils partie prenante de la conception des contenus de formation ? Les enseignants stagiaires seront-ils bien au fait de la spécificité de l'enseignement professionnel en France, de son histoire qui fut doublement associée à la culture technique et ouvrière et aux pratiques pédagogiques les plus innovantes ? Nos recherches sur les enseignants de LP et plus particulièrement sur les professeurs stagiaires nous ont enseigné que le temps consacré à la formation en IUFM et l'accompagnement réfléchi de leur exercice en établissement contribuaient à asseoir un travail de mise à distance de l'expérience immédiate, seul à même de les aider à mieux appréhender les différentes incertitudes entourant le métier. En ce sens, il paraissait pour le moins dommageable que leur formation ne laisse que peu de place à la connaissance des spécificités de l'enseignement en LP aujourd'hui, une connaissance qui ne saurait procéder de la seule pratique professionnelle en établissement.

LA NÉCESSITÉ DE CONNAÎTRE LES SPÉCIFICITÉS DE L'ENSEIGNEMENT EN LP QUI S'IDENTIFIE D'ABORD À UN ENSEIGNEMENT EN MILIEU POPULAIRE

Enseigner en LP, c'est travailler auprès d'élèves dont une minorité (environ 15 %) a choisi son orientation à l'issue du collège. C'est également exercer un métier auprès d'un public issu majoritairement de milieu populaire. En CAP, BEP et Baccalauréat professionnel, ils sont respective-

ment 72, 68 et 66 % à provenir des milieux ouvrier et employé. Certes, la réforme du baccalauréat professionnel, diplôme désormais préparé en trois ans à l'issue du collège vise à valoriser la voie professionnelle — en alignant symboliquement la durée des études sur celle du lycée — mais cet ordre d'enseignement reste fondamentalement dominé, voire méprisé y compris au sein de l'institution scolaire. Le LP a vu changer son public et ses missions. Si les élèves continuent à provenir pour la plupart de milieu populaire, ils se destinent moins au métier d'ouvrier qu'à celui d'employé (les LP accueillent près de 54 % des élèves dans les spécialités tertiaires, contre 46 % dans les spécialités industrielles). De ce fait, l'appui symbolique que la culture ouvrière apportait aux études en LP laisse place à une expérience plus éclatée, d'autant plus que les métiers du tertiaire semblent largement méconnus par les élèves et présentent une faible lisibilité. Le LP n'est plus l'école des ouvriers et le sens des études s'en trouve transformé : si l'on entrait en collège d'enseignement technique parce qu'on était enfant d'ouvrier appelé à le devenir, désormais, on entre au LP parce que l'on est en échec au collège. Au LP, l'objectif de former des futurs employés et ouvriers cohabite avec une autre mission : celle de réhabiliter des élèves et de les réconcilier avec les études. De fait, les épreuves professionnelles auxquelles se confrontent les PLP donnent à leur métier une identité à mi-chemin entre travail social et travail éducatif.

LA NÉCESSITÉ DE TRAVAILLER SUR LE RISQUE DE L'INSTAURATION D'UNE DISTANCE ENTRE LA CULTURE SOCIALE ENSEIGNANTE ET CELLE DES ÉLÈVES

Si les professeurs de lycée et de collège sont nombreux à se centrer sur la différence entre leur expérience scolaire en tant qu'élève et celle de leur public, ce sont surtout les PLP qui expriment fortement ce décalage. Les enseignants de lycée professionnel sont plus prompts à rappeler la différence entre leur scolarité

L'appui symbolique que la culture ouvrière apportait aux études en LP laisse place à une expérience plus éclatée



© Célinème

De nouveaux mandats pour les formations et la formation des enseignants

→ par Michelle Lauton, secrétaire générale adjointe du SNESUP

Le congrès de la FSU a été l'occasion d'un important travail de discussion avec les autres syndicats, travail qui a permis, sur certains points, d'aboutir à des formulations marquant une avancée de la fédération



© Fantare T. Astiuc

et celle de leurs élèves, ce qui est aussi une manière de s'affilier au métier et à ses conditions. Ce regard tient moins à l'évolution de la population scolaire qu'au fait qu'ils sont nombreux, les enseignants, à découvrir le lycée professionnel et ses caractéristiques. Davantage que les autres enseignants, les PLP ont affaire à des élèves en grande difficulté scolaire et sociale. Leur parcours scolaire plus marqué par des difficultés ne suffit pas pour rapprocher les enseignants de leurs élèves. C'est à l'aune de leur affiliation à l'établissement scolaire qu'advient, sous l'effet d'une homologie de condition avec leur public, un travail de conversion cognitive les conduisant au souci de lutter contre l'échec scolaire et de réhabiliter des élèves. Non socialisés au LP, et n'en ayant qu'une vague « image », souvent négative, ils sont amenés à effectuer des rapprochements entre leur scolarité en « lycée » et celle de leurs élèves. Guillaume, PLP en génie mécanique, avance : « Moi, le LP, je ne connaissais pas, sinon par des propos négatifs... les profs disaient toujours que celui qui ne travaillera pas bien au collège, il ira au LEP... Ici, maintenant, au LP, je découvre d'autres façons de travailler avec les élèves, ce ne sont pas les mêmes contraintes qu'au lycée [...] Les élèves, ils viennent de milieux défavorisés, alors on nous dit qu'il ne faut pas trop les charger par des devoirs, d'aller à l'essentiel... c'est vrai que ça change du lycée mais c'est intéressant ». Cette distance entre sa propre expérience et celle des élèves se situe également dans le degré d'implication et de maîtrise des contenus scolaires. En lycée professionnel, l'écart entre soi et les élèves n'apparaît que plus important.

On voit ainsi que la formation professionnelle des PLP qui se voudrait exigeante et ambitieuse doit traiter de plusieurs points que l'on peut résumer ainsi :

- Une meilleure connaissance de la spécificité de l'enseignement professionnel, de ses missions, de son évolution ;
- Une attention apportée à l'alternance qui implique un partenariat avec les terrains de stage et une association pleine et légitime des tuteurs de stage dans la conception des contenus de formation ;
- Un accompagnement en didactique et en pédagogie qui aide les PLP à mieux incarner leur rôle et à en assumer les différentes facettes de manière réfléchie et distanciée. Ce troisième axe étant l'un des points les plus importants parce qu'il peut aider à lutter contre le misérabilisme et à mieux asseoir des pratiques pédagogiques soucieuses de réussir l'articulation entre socialisation et apprentissages.

Du thème « *Éducation, Formation, Recherche : enjeux d'avenir* » (voir <http://www.fsu.fr/IMG/pdf/theme1-definitif.pdf>), on peut d'abord retenir que le Congrès a voté la mise hors AGCS de l'enseignement supérieur et la recherche, suite à des interventions croisées du SNCS et du SNESUP.

ÉTUDES SUPÉRIEURES

À un moment où le ministère privilégie l'ouverture de classes préparatoires en lycée, promeut les grandes écoles comme seule voie d'excellence et favorise l'enseignement privé dans le supérieur, la FSU a précisé ses mandats, prenant en compte nos propositions : coopération pédagogique entre les formations supérieures publiques et leurs établissements, poursuite de la démocratisation de l'accès à toutes les formations de l'enseignement supérieur, alignement du niveau de financement des formations du premier cycle à l'université sur celui des CPGE, absence de sélection à l'entrée en licence ou en master et au cours de celui-ci, ainsi qu'augmentation du nombre de doctorants.

FORMATION DES ENSEIGNANTS

La formation des enseignants, après la mobilisation des universitaires de l'hiver et du printemps derniers et pendant un mouve-

ment naissant dans les lycées, a été un moment fort de discussion dans le congrès, que ce soit en commission ou en plénière. Dès le premier jour, Stéphane Tassel, évoquant la mobilisation de l'hiver dernier, s'est montré à la fois ferme et ouvert : « *malgré nos efforts, la position de la fédération a parfois été peu audible. Il n'est pas question de jeter l'accusation sur qui que ce soit, l'absence de certaines convergences doit d'une part nous interroger et d'autre part nous engager ensemble au dépassement de ce qui nous divise parfois pour porter et développer ce qui nous unit : élever réellement le niveau de qualification des enseignants, pour favoriser la démocratisation de l'accès et de la réussite des élèves et des étudiants, de la maternelle à l'université.* » En commission ou en séance plénière, le SNESUP — très présent dans ses interventions — a montré l'enjeu de la formation des enseignants pour les jeunes. Il a rappelé qu'il était favorable à l'élévation de la qualification des enseignants recrutés par concours nationaux et que leur qualification acquise soit reconnue par un Master, qu'il exigeait le retrait de la réforme gouvernementale et de ses décrets d'application ainsi

Retrait de la réforme gouvernementale et de ses décrets d'application

que la garantie du maintien de tout le potentiel de formation constitué par les IUFM et les UFR. Il a obtenu notamment que soit réaffirmé ou ajouté aux mandats de la FSU : le maintien des sites de formation des IUFM, le rôle des IUFM y compris au niveau de la conception des masters, la coopération entre les universités d'une même académie et le développement de la recherche en éducation.

La mise en place à marche forcée de la réforme crée une situation d'urgence dans les établissements. Ainsi, alors que les suppressions d'emploi affectent 16 000 postes dans l'ensei-

Maintien des sites de formation des IUFM

gnement, la situation des lauréats des concours nommés fonctionnaires stagiaires avec un service plein à la prochaine rentrée est jugée inacceptable. De même, de nombreux intervenants ont condamné les stages 108 heures, que le gouvernement a tenté de mettre en place cette année.

Le SNESUP a œuvré pour faire aboutir rapidement dans la FSU le processus de convergence de réflexions et d'actions, proposant de fixer une initiative poursuivant les « Assises de Novembre » avant la fin de l'année universitaire. Des interventions venant notamment de sections départementales ont proposé journées ou congrès d'études, voire Congrès pour que la fédération fasse avancer ses mandats sur la formation des enseignants. Malgré ces interventions convergentes, aucune date butoir n'a été retenue. Le Congrès a par ailleurs

repoussé un amendement du SNES demandant que les positions fédérales se situent dans les limites posées par les mandats des syndicats nationaux. De manière générale, ce débat a été marqué tout à la fois par une volonté d'aboutir et par l'expression de divergences entre tendances et/ou syndicats nationaux. Un texte d'équilibre (partie 4 du thème 1, votée séparément à 80 % de pour) marque l'état des lieux et les convergences dans la fédération a été adopté à une large majorité (90 % de Pour). Il acte des points de convergence (abandon de la réforme actuelle et retrait des textes d'application, éléments d'accord nombreux sur des propositions concernant une tout autre réforme) et une proposition visant à donner à la FSU les moyens de creuser les points qui font différence entre nous et d'agir. Le SNESUP continuera à intervenir.

Pôle de Recherche et d'Enseignement supérieur et... de compétitivité !

→ par Heidi Charvin
MCF université de Rouen

Pour répondre à la mutualisation de la recherche, le gouvernement a décidé la création des PRES. Déséquilibre territorial et perte de contrôle public sont deux des nombreux dangers générés par cette construction

La construction des PRES constitue une demande gouvernementale d'avril 2006 adressée aux établissements du Supérieur⁽¹⁾ afin de développer des Pôles de Compétitivité ; demande très abusivement détournée de la proposition initiale de mutualiser la recherche au niveau régional, formulée par les États Généraux de la Recherche en 2004⁽²⁾.

Animé par une quête obsessionnelle de remontée au classement de Shanghai, le gouvernement offre à la Recherche et à la Formation française les moyens d'une plus grande visibilité internationale tout en poussant, de manière moins ostentatoire, au mariage entre le public et le privé. Afin de réunir les conditions à cette union, il crée un nouveau statut (EPCS, article L 344-4), suffisamment alléchant pour tenter les promus. L'objectif affiché est le regroupement de grands organismes de recherche publics (universités, grandes écoles, organismes de recherche) et privés (écoles de commerce, entreprises privées, etc.) implantés dans un périmètre géographique (voir carte) plus ou moins proche, autour de moyens humains, financiers et matériels mis dans la corbeille par les établissements. L'objectif est d'apposer un sceau unique aux publications, brevets, projets de recherche mais aussi aux thèses doctorales (seules les formations doctorales entrent dans le périmètre de regroupement).

L'EPCS ET SES DANGERS

Si, à l'origine les statuts du PRES pouvaient être choisis librement entre l'Association Loi 1901, la Fondation de Coopération Scientifique (FCS), le Groupement d'Intérêt Public (GIP), le Groupement d'Intérêt Scientifique (GIS), le Groupement d'Intérêt Économique (GIE), le Groupement Européen de Coopération Ter-

On ne peut se satisfaire de l'objectif moins affiché d'ouvrir le public à la mainmise du privé et des pouvoirs politiques



ritoriale (GECT) et l'Établissement Public de Coopération Scientifique (EPCS), c'est vers ce dernier que depuis 2008 le ministère pousse les établissements à coup de

mesures incitatives (dote ministérielle financière et humaine à la signature si le statut du PRES est EPCS !). Pourquoi ? Le statut EPCS octroie un pilotage externe de

► la recherche et de l'enseignement via son conseil d'administration où :

– le nombre des membres est *restreint* (une poignée au maximum de représentants par membres fondateurs) ;

– les élus (représentants du personnel et étudiants) constituent au plus un tiers du conseil et donc, les représentants des collectivités territoriales, (Région, Chambre de Commerce et d'Industrie...) et les partenaires économiques (entreprises, formations privées) influent très fortement sur la politique de recherche et de formation du Pôle ;

– la mise en commun des moyens est *définitive* (la formation, les moyens humains et pécuniaires, etc., une fois transférés des établissements vers le PRES ne peuvent plus être retirés sans arrêté du premier ministre) ;

– les membres fondateurs ne peuvent se *retirer*, sauf arrêté du premier ministre,

L'EPCS est considéré par le SNESup comme potentiellement dangereux car outre le périmètre défini précédemment, les statuts juridiques sont libres de constitution par les établissements⁽³⁾. La gouvernance du PRES dépend donc de la libre appréciation de ses membres fondateurs. Or, l'EPCS autorise les prestations de service, le recrutement d'agents non titulaires (CDD ou CDI de droit public) participant à la casse de la fonction publique, la gestion des contrats de recherche, l'exploitation des brevets, des licences et la commercialisation de leurs produits. Les établissements peuvent donc se voir vidés de l'essentiel de leurs ressources sur fond propre, de leurs structures phares pour ne garder que des structures dites secondaires, qui pourraient devenir collèges universitaires (formation LMD ramenée à la seule Licence entraînant, de fait, la destruction d'un grand pan de la recherche par la disparition d'étudiants chercheurs, actifs entre le M1 et la fin du doctorat). Avec le passage aux compétences élargies (RCE) de tous les établissements du Supérieur d'ici à janvier 2012 et leur obligation à une autogestion financière, les conséquences sont lourdes.

MAINMISE DU PRIVÉ SUR LE PUBLIC

Globalement, on peut être satisfait de l'objectif gouvernemental de mutualisation des moyens français pour maintenir l'enseignement et la recherche au meilleur niveau mondial.

On ne peut, par contre, se satisfaire de l'objectif moins affiché d'ouvrir le public à la main mise du privé et des pouvoirs politiques (non-indépendance de la recherche), de mise en concurrence entre structures ayant des vocations et des origines différenciées (la concentration de grandes écoles dans le bassin parisien renforce de fait les PRES situés dans ce périmètre). Les propos politiques tenus ces derniers mois dans les arcanes ministériels nous laissent craindre un marché de dupe dans lequel nombre d'universités se sont engouffrées sans réserve et prudence. La carte ministérielle des PRES présentée (carte p. 15) sur le site du ministère de la recherche et de l'enseignement supérieur est à ce titre très révélatrice dans la mesure où elle n'affiche que les PRES EPCS et passe sous silence les autres formes de PRES constituées : GIP (Guyane), FCS (Franche-Comté), GECT (Nice-Gênes). Par ailleurs, dans une lettre du 30 novembre 2009 adressée par V. Pécresse à Thierry Brossard, chef de service de l'inspection générale, la ministre réaffirme la nécessité de conforter les PRES sous forme d'EPCS en lieu et place de structures « se limitant à des actions d'échanges et de concertation/ coordination » telles que « l'expérience finalement décevante des GIP », d'*élargir les missions* confiées aux PRES, notamment de « porter la majorité des projets qui ont émergé dans le plan Campus » et de leur « confier des compétences obligatoires » formulées ainsi :

– « envisager une *évolution des modes de*

gouvernance des PRES pour faciliter l'expression de leur dimension stratégique ;

– *assouplir* les modalités d'évolution de la liste de leurs missions ;

– confier aux pôles l'exercice direct des compétences de « cœur de métier » tant dans le domaine de la formation (organisation de cursus, délivrance des diplômes) qu'en matière de *recherche* ;

– développer au sein des PRES des formes de mutualisation de *fonctions support* ».

DES PÔLES « SECONDAIRES »

Le ministère se positionne donc de manière de plus en plus affirmée vers le maintien d'un nombre restreint de pôles de compétitivité (centration et réduction des offres de recherche et de formation de haut niveau, notamment via les plan Campus) et la transformation des établissements plus « secondaires » en simples pôles de formation de second niveau (formation à la Licence pour une population de masse). Les prérogatives des PRES prendraient progressivement le pas sur celui des établissements !

Toutefois, dans le cadre de la problématique de la mise en concurrence des universités (LRU), on doit constater que le PRES peut constituer une solution relativement surprenante et inattendue. Ainsi, les présidents des six universités du Nord-Pas-de-Calais avec le recteur d'académie ont conclu un accord le 12 janvier 2010 de transfert des moyens humains, matériels et financiers de l'IUFM au PRES afin de résoudre le problème de mise en concurrence (dépôts de masters concurrentiels entre établissements) par une mise en coopération régionale. Une offre de formation régionale est ainsi mise en place, y compris pour l'antenne de Douai, initialement vouée à la fermeture. Dans le cadre d'une probable mouvance des statuts des PRES, il est difficile de juger la pertinence du choix mais ce dernier a le mérite de tenter de contrer les effets délétères de la LRU.

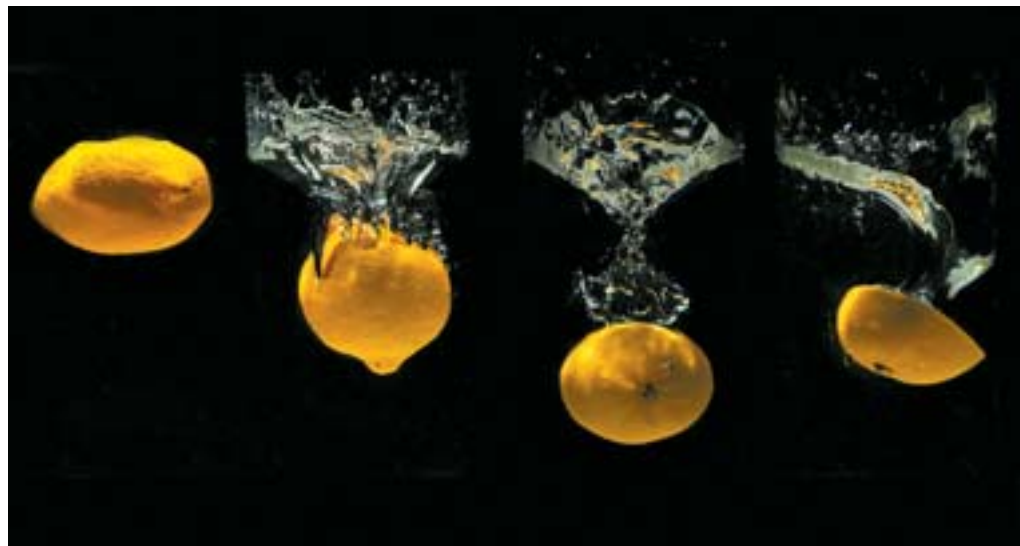
À ce jour, l'objectif syndical, alors qu'il ne reste que quelques PRES en cours de constitution, est de peser dans l'élaboration des statuts encore non finalisés pour contrer les effets délétères présents et futurs des EPCS et d'œuvrer pour modifier les statuts des PRES existants !

(1) Loi de programme pour la recherche L 344, 18 avril 2006, <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?cid=2030&ptid=5&aid=2403>

(2) États généraux organisés à l'initiative de SLR à Grenoble en octobre 2004.

(3) Voir texte de Philippe Enclos : www.snesup.fr/webuploads/download/62_o

Transformation des établissements plus « secondaires » en simples pôles de formation de second niveau



© Endimyon