

DOSSIER

Métier

Prendre enfin au sérieux la formation continue des personnels



© PHOTOS : ŒUVRES D'Y. DUGAIN

DOSSIER RÉALISÉ PAR : MARYLÈNE CAHOUE, ANNE-FRANÇOISE CARRÉ, ODILE CORDELIER, LAURENCE DUBLÉ,
NATHALIE DUCEUX, ANNE FERAY, ELISABETH LABAYE, DANIEL RALLET

« Les jeunes veulent avant tout rester dynamiques [...] savoir se remettre en question, ne pas s'encroûter [...].

Ils expriment le souhait de pouvoir se perfectionner et notamment de bénéficier d'une formation continue de qualité tout au long de leur carrière. C'est la demande la plus consensuelle et la plus massive vis-à-vis de l'institution. » (Extrait du rapport Obin).

Ce dossier est consacré à un paradoxe : le consensus autour de la formation tout au long de la vie d'une part et la déshérence de la formation continue dans l'Education nationale d'autre part. Incontournable pour préparer l'avenir de l'ensemble des professions, elle est en régression dans nos métiers : budget de misère, droit remis en cause, formation rapide, pilotage hiérarchique, assujettissement aux besoins immédiats de l'institution, découragement des per- ►►►

►►► sonnels qui s'en détournent. Un défi nouveau est à relever : on va devoir recruter 180 000 enseignants nouveaux durant les cinq prochaines années. Les évolutions du monde, de la société, des savoirs, requièrent une forma-

tion initiale renforcée, un accompagnement à l'entrée dans le métier et de véritables possibilités de formation tout au long de la carrière. Combien de temps encore l'Education nationale pourra-t-elle se tenir à l'écart

du mouvement qui se dessine autour de la formation tout au long de la vie ? Avec ce dossier, le SNES veut souligner l'importance que doit prendre la formation continue des personnels et souhaite engager la réflexion avec la profession. ■

Historique

Grandeur et misère de la formation continue

La formation continue est élevée « au rang d'obligation nationale » par la loi du 13 juillet 1971.

Elle reconnaît un droit individuel à la formation pour tous les salariés.

La loi du 13 juillet 1983 portant droits et obligations des fonctionnaires stipule que le droit à la formation permanente est reconnu aux fonctionnaires.

Les années 80 : une réflexion sur la formation continue, des avancées limitées sur le terrain.

Dès 1980, le rapport De Peretti dresse un bilan alarmant de la formation continue dans l'Education nationale. Les crédits ne représentent que 1,5 % de la masse salariale en 1980, essentiellement destinés au premier degré. Dans le second degré, ils ne sont même pas utilisés dans leur totalité. Consacrée à des formations ciblées, notamment en collège, la formation continue ne concerne pas la grande majorité des enseignants.

Après quelques hésitations, le ministre Savary s'engage dans une politique qui marque une rupture sur des points importants :

- Création des MAFPEN (1982) dont la direction est confiée à un universitaire.
- Les actions doivent être élaborées avec les personnels autour de deux axes : des actions liées à la rénovation du système éducatif, des actions en réponse à la demande d'éducation permanente des personnels.
- La formation se fait sur le temps de travail. Pourtant les moyens restent limités, en particulier pour les remplacements : des stages sont proposés hors du temps de service, des frais ne sont plus remboursés. Les MAFPEN ont du mal à constituer un potentiel de formateurs.

En 1986, un congé de formation professionnelle est créé en réponse à la pression émanant du corps enseignant. Il permet à tout enseignant ayant accompli trois ans de service, d'obtenir un congé rémunéré à 85 % du salaire, l'enseignant étant assuré de retrouver son poste. Une avancée notable : en 1989 est créé le congé mobilité destiné à la mobilité professionnelle. 3 000 postes sont prévus annuellement, le congé ouvrant droit à un an de traitement à temps plein.



© Y. DUGAIN

Les années 90 : entre avancées, régression budgétaire et délégitimation.

Dans la première moitié des années 90, la formation continue est victime de la récession et des coupes opérées dans son budget (baisse de 40 % en francs courants entre 1993 et 1997 alors que le nombre d'enseignants augmente). Cela se traduit par la suppression de stages, le non-remboursement de certains frais, le déclin des formations aux concours et surtout par la disparition du congé mobilité en 1997 alors même qu'est réaffirmée la priorité donnée à la formation continue (proposition 149 du ministre Bayrou).

Paradoxalement, une avancée très importante est réalisée dans la fonction publique en 1995 : le 22 février un accord cadre est signé qui reconnaît le droit individuel à la formation continue et la FSU obtient que le seuil financier consacré aux congés de formation passe à 0,20 % de la masse salariale.

Cependant d'autres demandes n'ont pas été satisfaites, notamment les questions décisives de remplacement des enseignants.

Les négociations engagées dans l'Education nationale pour appliquer cet accord aboutissent au début de 1997 à un projet de protocole intéressant, fruit d'un travail approfondi avec les syndicats : il reconnaît un droit individuel à la formation, la participation des personnels et de leurs syndicats à la définition des objectifs, des contenus de la formation, par le biais des instances paritaires. Il prévoit des mesures de remplacement, il définit un nombre de jours minimal de formation pour chaque agent. Restent en discussion la prise en compte de la formation dans la carrière et la validation des acquis.

Pourtant, faute d'un engagement financier, le texte n'est pas signé et les négociations qui reprennent ensuite sous le ministère Allègre s'enlisent. En juillet 1998, les négociations sont interrompues laissant un vide juridique comblé par des circulaires, des lettres aux recteurs... Tout en poursuivant la politique de désengagement financier, Allègre délégitime la formation continue en proclamant qu'elle est responsable de la désorganisation de l'enseignement et de l'absentéisme des enseignants. Cette polémique est dérisoire quant à l'objet réel du litige, les enseignants et personnels d'éducation ayant le droit en moyenne à trois malheureuses journées de formation par an, dont 30 % se déroulent hors du temps de travail.

Aujourd'hui, on valorise les actions courtes, les stages en établissement, les journées d'information institutionnelles... Une caricature. Combien de temps pourra-t-on se dispenser de former tout au long de la vie celles et ceux dont le métier est précisément de former les individus tout au long de leur vie ? ■

Entretien avec le président de la conférence des directeurs d'IUFM,
directeur de l'IUFM du Limousin

Le point de vue de Gérard Gonfroy

Aujourd'hui, chacun s'accorde à reconnaître l'importance de la formation continue et beaucoup, notamment les enseignants, la critiquent.

Quelles réflexions faites-vous sur l'état de la formation continue ?

La réforme de 1998, qui a marqué la fin des MAFPEN et le transfert aux IUFM de la mise en œuvre de la formation continue du second degré, n'est pas allée à son terme. La répartition des rôles entre le rectorat (maître d'ouvrage : il conçoit le cahier des charges de la formation continue académique et arrête le plan de formation) et l'IUFM (maître d'œuvre : il répond au cahier des charges, choisit les formateurs et exécute le plan arrêté par le recteur), logique et simple en théorie, génère bien des difficultés dans la pratique : en particulier, il faudrait distinguer beaucoup plus clairement ce qui relève du pilotage académique et ce qui relève de la formation. D'autre part, l'IUFM, en tant qu'établissement d'enseignement supérieur, ne saurait se contenter d'exécuter une commande totalement contrainte, mais doit disposer d'une marge d'appréciation, afin d'apporter une valeur ajoutée, grâce à la mobilisation des ressources offertes par les universités et la recherche. En outre, on doit donner à la formation continue les moyens de ses ambitions : or les cré-

aits stagnent, après avoir régressé, alors même qu'elle doit couvrir de plus en plus de domaines : ainsi l'accompagnement des néo-titulaires, dispositif d'un grand intérêt (même si la portée en est encore trop modeste), empiète dans les faits sur le budget habituel qui se trouve amputé d'autant. Une autre difficulté provient du temps de réaction nécessaire pour disposer des ressources de formation indispensables : ainsi, les dispositifs innovants mis en place (aide individualisée, TPE, itinéraires de découverte...) requièrent des formateurs compétents dont chaque IUFM ne dispose pas toujours d'emblée. D'autre part, on doit bien constater que la demande institutionnelle, liée à l'importance des réformes en cours, tant sur le plan des programmes que sur celui des modalités de travail, envahit tout le champ de la formation continue. Et pourtant, il conviendrait d'offrir aux enseignants, qui sont des personnels hautement qualifiés, en complément de la formation continue dictée par les orientations institutionnelles, des possibilités de formation favorisant approfondissement personnel et mise à distance critique, ce que seul un lien avec la recherche permet d'assurer. La notion de parcours de formation, apparue depuis deux ans, en revanche, constitue un important progrès.

En résumé, un bilan contrasté : un très gros investissement des IUFM pour répondre à cette nouvelle mission ; des conditions réglementaires dont il faut poursuivre la clarification ; une situation qui est beaucoup trop dissemblable d'une académie à l'autre...

Quelles propositions faites-vous ?

Il faut redonner des perspectives ambitieuses et du souffle à la formation continue pour que, à la fois, elle réussisse à répondre aux attentes de l'institution et qu'elle soit à la hauteur des aspirations des personnels.

Cela signifie d'abord qu'il faut donner à l'enseignement supérieur, aux IUFM comme aux universités, les moyens d'assurer véritablement leur mission de formation continue des enseignants. Il faut également prendre davantage en compte les besoins exprimés par les personnels eux-mêmes, en réussissant à mieux équilibrer l'offre de formation entre ses diverses composantes. Il conviendrait par exemple de donner une nouvelle impulsion à la préparation des concours internes : chacun s'accorde à reconnaître que préparer une agrégation interne, outre la promotion qu'elle permet d'assurer, constitue une formation continue de très grande qualité. Enfin, très concrètement, il faut rendre l'offre de formation plus lisible, et la dégager des contraintes imposées actuellement par l'utilisation d'un logiciel, GAIA2, qui bride les possibilités de choix des personnels et rend le travail préparatoire des IUFM et des rectorats particulièrement lourd.

Le SNES a toujours défendu, comme vous, la conception d'une formation continue en lien avec la recherche. Comment envisagez-vous cette interrelation ?

Il est indispensable d'associer davantage la recherche à la formation continue des enseignants : le développement très rapide des sciences, les évolutions de la société, les modifications du comportement des enfants et des adolescents, tout concourt à ce que l'on accorde une place essentielle à la recherche. Il faut multiplier les modules de formation associant analyse de pratiques et recherche : les stages réussis sont ceux qui font intervenir, au moment opportun, tel chercheur qui apporte, en quelques heures, un éclairage théorique sur tel nouvel aspect d'un programme ou dresse un tableau des avancées de la recherche dans son domaine, mais cela implique une connaissance précise des attentes et des besoins des enseignants en formation ; autrement dit, que l'action ait été construite en associant praticiens et théoriciens et ne se présente pas comme une juxtaposition d'interventions. Il faut aller plus loin encore et dégager des moyens pour permettre l'accès aux DEA, aux DESS ... Si l'on veut rendre le métier d'enseignant plus attractif, il convient d'offrir de nouvelles perspectives de carrière, de mobilité professionnelle. La formation continue évoluera positivement si elle favorise

**Il est indispensable
d'associer davantage
la recherche à la formation
continue des enseignants**

les parcours qualifiants (avec une qualification reconnue par l'employeur). Pour le moment, l'Education nationale ne sait guère valoriser les compétences acquises en tant qu'enseignant, alors que, paradoxalement, elle le fait fort bien pour les autres métiers. La validation des acquis de l'expérience devrait permettre de valoriser les compétences acquises en enseignant et en se formant.

On constate une diversité importante entre les formateurs. Est-ce un avantage ? Sans nul doute. L'IUFM joue ici à plein son rôle de coordination entre théoriciens et praticiens, entre chercheurs et enseignants de terrain, entre l'Université et l'école. La formation continue, pour être pleinement enrichissante, doit faire appel à la plus grande variété possible d'intervenants et c'est là que l'expérience acquise depuis dix ans par les IUFM en formation initiale se révèle un très précieux atout : nous avons appris à faire travailler ensemble corps d'inspection et universitaires, enseignants du premier et du second degré, formateurs IUFM à temps plein et formateurs en service partagé. Mais, à ce sujet, je ne saurais taire une véritable inquiétude quant au nombre et à la qualité des formateurs dont nous allons avoir besoin : 180 000 enseignants nouveaux à recruter et à former en 5 ans, des milliers de néo-titulaires à accompagner lors de leur entrée dans le métier, une relance véritable de la formation continue, tout cela impose un recrutement



© Y. DUGAIN

d'une ampleur inégalée de formateurs de haut niveau. A cela s'ajoute la nécessité de disposer de réseaux de conseillers pédagogiques – dont la qualification devrait être mieux reconnue – qui puissent dans tous les établissements assurer l'accueil des jeunes enseignants, à commencer par celui des contractuels dont le recrutement devient massif. Concernant ces derniers, l'institution se doit d'assurer sa mission de formation : force est de constater qu'on en est loin. Il en va de même de tous les autres personnels qui ne passent pas par les concours externes (listes complémentaires, concours internes, etc.). Il est urgent de concevoir pour eux une formation, adaptée, certes, mais d'une ampleur significative.

Comment rendre effectif le droit à la formation continue ?

Je crois avoir déjà avancé quelques éléments de réponse : avec une offre de qualité, diversifiée, souple et une formation devenant, à court terme, qualifiante. A cela s'ajoute évidemment le droit à partir en formation, ce qui suppose une politique de remplacement qui n'inciterait plus les chefs d'établissement à limiter le départ en stage des personnels.

Mais il s'agit aussi de diversifier les modalités de la formation : si les stages en établissement offrent un intérêt réel (proximité, utilisation *in situ* des matériels...), ils ne sauraient être le modèle unique. La formation continue ne s'épanouit pas en vase clos. Il en va de même pour le recours aux TICE, qui doit être conçu en complémentarité avec les autres dispositifs. Enfin, la formation continue ne peut efficacement fonctionner que si elle s'affranchit progressivement d'une conception verticale et hiérarchique.

En conclusion je dirai une seule chose : les enjeux de la formation continue sont considérables. Ne pas en prendre la mesure pourrait se révéler catastrophique pour un système éducatif dont la société exige, sans doute à juste titre, toujours plus. ■

Propos recueillis par Marylène Cahouet et Nathalie Duceux

Témoignage/entretien

Pour une autre entrée dans le métier

Point de vue de Frédéric Normand, 33 ans, certifié d'histoire-géographie, en lycée

US : Pensez-vous qu'une aide en termes d'insertion professionnelle, après l'année de stage, soit nécessaire ?

Frédéric Normand : Oui ! L'IUFM ne prépare pas complètement à affronter les 18 heures, et surtout l'avant et l'après 18 heures, la quantité de travail liée à la multiplication des niveaux différents. La première année, le travail de préparation disciplinaire est très important. On n'enseigne bien que ce que l'on connaît bien ; pour des aspects n'ayant pas été bien vus il y a un travail personnel très important à accomplir.

US : Quand vous avez débuté, aviez-vous le sentiment de comprendre ce qui se passait dans tes classes ?

F. N. : Non, avec un an d'IUFM, on ne peut pas avoir le recul nécessaire... L'expérience est trop restreinte et je n'avais pas les outils pour analyser la classe, les réactions des élèves, les problèmes de vocabulaire de pré-acquis, de prérequis, etc.

J'ai l'impression d'avoir appris le métier pendant ma première année d'exercice comme titulaire. Pour construire son identité professionnelle, trouver son style professionnel

(autorité, image, personnalité de prof), il faut du temps, il faut plus d'une ou deux années.

US : Des apports théoriques auraient-ils pu vous aider ?

F. N. : Oui. Je n'étais pas au point sur un certain nombre de thèmes que je n'avais pas étudiés en fac. Un complément de formation de type universitaire m'aurait aidé : cela m'aurait évité un lourd travail de lectures et de synthèse et m'aurait permis de gagner beaucoup de temps.



© Y. DUGAIN

La connaissances des conceptions des courants pédagogiques m'aurait aussi aidé, tout comme la maîtrise des nouvelles technologies... : j'ai dû apprendre seul les bases... et m'équiper, aussi, seul.

US : Et maintenant ?

F. N. : Mes besoins ont un peu évolué. L'éclairage de ma pratique au bout de cinq ans fait que je ne prendrais pas les mêmes choses dans ces formations, parce qu'aujourd'hui je nourrirais ces apports de ma pratique. En plus, il y a des éléments nouveaux qui me paraissent être importants (tout ce qui a trait aux sciences de l'éducation et à la psychologie) et qui ne paraissaient pas importants au début.

US : Cela aurait-il comblé tous vos besoins ?

F. N. : Non, la première année, j'aurais voulu travailler vraiment avec l'équipe disciplinaire et avoir dans cette équipe un interlocuteur privilégié qui m'aurait apporté un soutien particulier. Cela m'aurait permis de travailler plus vite, d'avoir une aide immédiate face à la quantité de travail, pour faire face à l'urgence. Maintenant, c'est un peu différent, le collectif est important pour la réflexion que l'on ne

peut mener qu'en commun. C'est vrai qu'on peut réfléchir seul, mais c'est souvent moins efficace. Il faut en finir avec l'idée qu'il faut se débrouiller tout seul dans ce métier, ce n'est pas tenable : l'individualisme, ça va bien !

US : Le SNES a des revendications en termes de temps pour que l'entrée dans le métier se fasse plus facilement...

F. N. : Je ne suis pas favorable à une demi-décharge de service la première année de titulaire, c'est trop parce que pendant deux ans on

n'est jamais qu'un demi-prof. Et c'est problématique d'avoir un tel statut face aux élèves et face aux collègues. Je préférerais que ce temps soit étalé sur les premières années (par exemple 2/3 temps). La première année c'est surtout face à l'urgence, refaire un cours qui a raté... après c'est pour suivre une vraie formation continue qui nourrisse ma réflexion et me permette de prendre du recul. ■

Propos recueillis par
V. Gay-Chanteloup et A.-F. Carré

QUELLE AIDE A L'INSERTION PROFESSIONNELLE ?

répondez à notre enquête

ce questionnaire est sur le site

edm.snes.edu

(Les pages des jeunes profs)

Témoignage

Le cri d'une enseignante

Je me souviens, à mes débuts, un IPR de SVT avait déclaré : « de nombreux profs en collège finissent avec un niveau Troisième ». Impossible souriais-je, il suffit d'être volontaire pour suivre régulièrement les stages de formation continue... Quelle naïveté !

Depuis six ans, enseignant en collège ZEP, j'ai bien sûr mis l'accent sur le « pédagogique, le travail d'équipe », et je n'ai pas eu beaucoup de temps pour actualiser mes connaissances ! Je me tire donc la sonnette d'alarme, l'IPR ne peut avoir raison, il est temps de suivre une formation disciplinaire.

Penchée sur le PAF, parmi les nombreux stages de mise en œuvre des réformes (interdisciplinarité en tête), je trouve deux stages « actualisation des connaissances » en biologie ; moi qui rêvais de replonger dans l'univers de la géologie...

Poursuivant mes investigations, que lis-je : « public cible : enseignants de lycées » ! Alors un vertige me prend : l'an dernier, déjà, le stage sur l'évolution était destiné « en priorité aux enseignants de lycée » et a eu lieu... sans moi !

Vous me direz, il y a les universités d'été ? Pour sûr, elles ont lieu l'été, hors temps de travail, mais au menu, point de travail avec les universitaires de SVT !

Et si l'IPR avait raison ? Et si un jour je souhaitais enseigner au lycée, serais-je au point ? Je ne veux pas être prof de collège ! Stop, il faut que ce cauchemar cesse ! Je ne veux pas me retrouver enfermée au collège, sans ouverture avec les collègues de lycées sur les évolutions de la discipline.

Qu'on nous redonne le droit à une véritable formation continue ! ■

L. Cotton

Indicateurs : la mesure du déclin

Les dépenses de formation pour les personnels du second degré ont régressé de 3,50 % à 3,12 % de la masse salariale entre 1996 et 1999.

La durée de formation par enseignant en fonction est passée de 3,5 jours à 2,1 journées par an. Entre 1997 et 2001, les équivalents temps plein délégués aux recteurs pour le congé de formation ont diminué de 30 %.

En 1999, plus de 80 % des actions se déroulent au maximum en trois jours (53 % en 1993/1994).

Témoignage

Formation continue et nouvelles technologies

S'agissant de la formation aux TICE, la situation actuelle n'est pas satisfaisante : certes, les TICE représentent 17 % du volume de formation continue, mais la formation est concentrée sur des stages courts, d'apprentissage d'outils, sans suivi, ni continuité. Pire, les stages lourds ont disparu alors que les personnels formés dans les années 80 vont partir en retraite. Il faudrait des formations plus longues, mieux adaptées aux besoins, qu'il s'agisse de donner une formation de base à l'informatique qui fait cruellement défaut ou d'approfondir la réflexion sur les usages disciplinaires pour permettre aux enseignants de mieux les maîtriser et de participer à la production d'outils pédagogiques. D'autre part, le ministère préconise de développer la formation continue au moindre coût en mettant des conférences, des conseils en ligne.

Mais diffuser de l'information n'est pas former : la formation passe par un processus de

socialisation, où les interactions entre les personnes jouent un rôle essentiel.

Si on sort de cette conception du « on line » comme substitut bon marché de la formation continue « physique », on peut par contre essayer de réfléchir à ce que pourrait être l'apport des TICE à la formation continue. Partons de ce qui existe : des échanges sur des listes de diffusion, des sites personnels, d'associations de spécialistes, des sites acadé-

miques... Les enseignants utilisent les ressources numériques pour eux-mêmes avant de les exploiter avec leurs élèves : auto-formation, constitution de ressources documentaires, élaboration d'exercices, de cours... Le rôle du service public de formation continue serait de faciliter ces échanges entre pairs, de coordonner les initiatives, de faciliter l'accès aux ressources documentaires, de mettre en ligne des conclusions de stages, des fiches de cours, d'exercices, de textes.

Deux conditions :

- y mettre les moyens (décharges à des enseignants pour concevoir, alimenter les sites, assurer le suivi, le conseil) ;
- modifier le fonctionnement de l'institution scolaire car le travail coopératif, le fonctionnement en réseaux se heurtent trop souvent à une organisation hiérarchique qui bride les initiatives ou entrave les échanges.

Daniel Rallet



© Y. DUGAIN

Témoignage

L'exemple de l'académie de Rouen : le point de vue du S3

P dans l'académie de Rouen, 1,6 journée de formation (0,3 en mathématique) par enseignant, alors que la moyenne nationale est à 2,1 ; une perte de 44 % (collègues ne se présentant pas aux formations) et un taux d'assiduité particulièrement faible de 45 % ! Ces indicateurs fournis par le ministère confirment l'analyse que nous faisons de la situation de la formation continue dans notre académie depuis plusieurs années. Nous avons contesté à de nombreuses reprises les choix qui ont été faits : un parti pris systématique de formation hors temps de travail sur demi-journées banalisées au préalable dans les emplois du temps, des actions de formation (conférences disciplinaires notamment) le mercredi après-midi, n'incitent pas les collègues à s'inscrire et la charge de travail amène certains à renoncer aux actions auxquelles ils s'étaient inscrits.

© Y. DUGAIN



Nous sommes également intervenus sur la conception même de la formation, que nous jugeons très encadrée : au niveau de l'établissement par le plan local de formation, lui-même inscrit dans les choix faits par le RUE (réseau d'unités d'enseignement composé des chefs d'établissement, des IEN...) eux-mêmes

élaborés dans le cadre d'une politique académique très directive. Ce pilotage très descendant, malgré un credo affirmé dans les besoins du « terrain » ne prend pas réellement en compte les souhaits de formation des personnels et cette logique aboutit aux chiffres cités, malgré la qualité et les efforts des formateurs. La conception de la formation est centrée sur une adaptation à l'emploi occupé (formations locales), et sur l'application des réformes, elle déconnecte par exemple les « pratiques nouvelles » de l'enseignement des disciplines. Pense-t-on que « l'innovation et la diversification de l'approche pédagogique » sont uniquement liées aux dispositifs ? Il nous paraît urgent de réfléchir à une conception novatrice de la formation, associant les personnels à son élaboration et mettant en œuvre une organisation qui permette à chacun de se former. ■

Témoignage

Un exemple : les IREM

Institut de recherche de l'enseignement des mathématiques

Ces instituts créés en 1969 sont un service de l'université, en relation avec le département de mathématiques, l'IUFM pour la formation initiale et continue et l'inspection de mathématiques. La principale originalité et la richesse des IREM sont de réunir des enseignants de mathématiques de tous niveaux (collège, lycée général professionnel et technologique, université et IUFM).

Les contributions à l'expérimentation pédagogique alliées aux recherches sur l'enseignement des mathématiques impliquent naturellement l'IREM dans la formation initiale et continue.

Ces recherches doivent aider les collègues à mieux présenter les concepts et les techniques mathématiques, permettre d'expérimenter de nouvelles pédagogies et de diffuser les résultats positifs ou négatifs de ces innovations dans de nombreuses productions (articles, brochures, manuels, logiciels...).

Les IREM sont aussi un lieu institutionnel où les échecs sont regardés en face, où on vulgarise les connaissances mathématiques, où on réfléchit sur « les mathématiques c'est difficile, on n'y comprend rien ! » sans supprimer le fondement de la pensée mathématique, où

on voudrait que les élèves aiment les mathématiques pour le plaisir et non pas pour la réussite scolaire.

Ces différents axes semblent présomptueux : L'IREM y reste très attaché. Cependant la vie des IREM n'est pas toujours facile et aisée ; en effet, la relation et le rapprochement indispensables IREM-UFR ne sont pas toujours bien compris. Il est clair que les recherches IREM ne sont pas de même nature que les recherches fondamentales en mathématiques ou didactique (thèse, mémoire). Il faut donc arriver à mieux préciser le statut des recherches IREM.

Les IREM faisant partie des plans quadriennaux, demandent au ministère un renforcement de l'ossature nationale (HSA et HSE), afin d'éviter les disparités flagrantes de dotations à chacun des IREM

De plus, les IREM se trouvent confrontés à la circulaire de 1987 dite circulaire Boissinot, interdisant d'utiliser le budget de la formation continue pour la recherche pédagogique. Certains rectorats trouvent des solutions de financement.

Faire une formation continue liée à la recherche doit être une réalité et doit trouver une

conformité légale à savoir pour commencer l'abolition de la circulaire Boissinot.

Par exemple à l'IREM de Reims, nombre de recherches sont présentées en stage de formation continue et initiale à l'IUFM. L'inspection académique favorise ces pratiques. L'IREM de Reims et l'UFR travaillent également en partenariat, mènent une réflexion de fond et tentent de trouver des solutions à la désaffection des étudiants en mathématiques : des professeurs d'université ont accueilli des lycéens dans leurs locaux ; l'IREM a présenté, lors de la semaine de la science, des activités.

Ces instituts demandent une réelle reconnaissance, un vrai statut et un budget digne d'eux puisque leur utilité est parfaitement reconnue.

Pour finir, l'IREM est aussi un lieu d'échange où les mathématiciens aiment à se retrouver pour le plaisir de la mathématique. Les conférences-débats présentées par IREM-IUFM attirent de plus en plus d'étudiants et d'enseignants. Par exemple la conférence de J.-P. Kahane « l'enseignement des mathématiques est-il universel ? » a été un grand moment intellectuel. ■

Témoignage

Formation des formateurs

Si la formation de formateurs est reconnue comme étant une dimension incontestable à développer au cours des prochaines années afin de faire face aux besoins de formation initiale et continue des futurs enseignants et des personnels en poste, elle peine à trouver la place qui lui est due, faute de moyens budgétaires attribués aux IUFM. Il ne suffit pas d'afficher des principes comme celui de la mise en place « d'un système national de formation de formateurs qui viendrait conforter ce qui se fait déjà dans les IUFM » (annonce de Lang sur la rénovation de la formation de février 2001), encore faut-il que les IUFM en liaison avec les universités soient en capacité de développer des programmes de formation de formateurs. Les besoins individuels et collectifs sont nombreux, les personnels concernés variés. Cela va des formateurs à temps plein ou associés, aux conseillers pédagogiques tuteurs et

maîtres de stage qui « encadrent » soit des étudiants en première année IUFM pendant le stage dit de sensibilisation, soit des professeurs et CPE stagiaires, sans oublier les collègues sollicités pour être des personnes ressources auprès des néo-titulaires dans le cadre de la

formation dite d'accompagnement. Un véritable défi à relever avec, de notre point de vue, la nécessité de renforcer la dimension universitaire dans l'approche même des problèmes de formation de formateurs. ■

Odile Cordelier

Formateurs de formation continue d'enseignants : bref état des lieux

Dans une situation précaire puisque chaque année leur décharge peut être remise en cause (le nombre de décharges ne cesse de diminuer), ces enseignants rencontrent souvent des difficultés avec leurs chefs d'établissement, quand ce n'est pas avec les IPR. Cette fonction, qui nécessite beaucoup d'abnégation, un travail considérable de formation personnelle, une gestion du temps et de l'espace relevant de l'acrobatie, des efforts financiers car les frais occasionnés par cette activité sont remboursés longtemps après, n'apporte aucun avantage sur le plan de la carrière quand elle ne dessert pas l'intéressé !

Yvette Le Meur, IUFM des Pays de la Loire
Mail : yvette.lemeur@paysdelaloire.iufm.fr

PROBLÉMATIQUE

Formation continue et carrière

Le SNES retient comme un des objets de la formation continue « l'amélioration des qualifications en vue de la promotion des personnels ».

Pourtant, tout discours institutionnel en ce sens suscite, chez nos collègues et dans le syndicat, les plus vives réserves. La contradiction n'est qu'apparente. Première raison, l'état de carence de la formation continue. Le nombre des préparations aux concours internes ne cesse de reculer, quand bien même elles étaient organisées sur le temps libre des intéressés. L'institution n'accompagne même pas les changements d'établissement par mutation. Le peu de congés formation existants sont parfois mobilisés pour des situations individuelles ne trouvant d'autre solution (titularisation, reconversion...). Quant à la prise en compte des actions de formation suivies dans la carrière (mutations, promotions...), la conception proposée offre si peu

de garanties collectives qu'elle suscite le rejet. Le dispositif nouveau de la validation des acquis de l'expérience pourrait apporter une opportunité, pourvu que les choix politiques évoluent et intègrent la volonté d'élargir les possibilités de promotion et de respect de critères objectifs. Les carrières enseignantes se déroulent pour la majorité d'entre elles dans la même fonction. Si l'aspiration à changer de métier, à une seconde carrière grandit, un bouleversement est peu vraisemblable. Il y a cependant un droit à construire, parce que la mobilité existe, construite par les individus, parce que la reconversion, lorsqu'elle s'impose, est trop souvent insatisfaisante, marquée par le gâchis des compétences, la culpabilisation.

Enfin, les aspirations, comme les besoins, sont réelles. Aspiration à une formation continue de qualité pour mieux exercer son métier tout au long de sa carrière, à une formation continue permettant d'accéder à d'autres activités pour tout ou partie de l'exercice professionnel, voire à changer de fonctions, de métier. Leur expression manifeste d'abord un grand besoin de liberté : temps de respiration, année sabbatique... Les réponses à inventer doivent concilier ce désir de liberté et l'engagement de l'institution pour l'existence de ce droit. La dimension universitaire des formations, l'implication des formés dans des activités de recherche apparaissent comme un moyen de résoudre la contradiction. ■

PROPOSITIONS, PISTES DE RÉFLEXION

Nos mandats de congrès

Reconnaissance du droit individuel à formation sur le temps de travail y compris le temps de service.

Quinze jours de formation par an éventuellement cumulables un an dans la carrière avec traitement intégral et conservation du poste. Rétablissement des congés de mobilité et augmentation des congés de formation.

Cela exige des moyens substantiellement augmentés en termes financiers, matériels et personnels qualifiés, des moyens en remplacements de personnels qualifiés.

Participation des personnels et de leurs repré-

sentants à tous les stades de la mise en place de la formation continue : recensement des besoins, élaboration du PAF, choix des candidatures, évaluation des actions.

Prise en compte dans la carrière par des évaluations et des certifications placées sous la responsabilité de l'université.

Formation de haut niveau en lien avec la recherche avec des formateurs hautement qualifiés.

En débat

• La formation continue entre obligation et projet personnel ? Quel rôle pour favoriser la

mobilité et la diversification de la fonction enseignante ?

• La VAE (validation des acquis de l'expérience) s'applique aux personnels. Comment valider la formation continue ? Comment la prendre en compte dans la carrière ?

• Quels droits nouveaux pour garantir aux personnels une formation tout au long de la vie ?

• Le syndicat doit-il s'impliquer davantage dans la formation sur les contenus et les pratiques ?

• Quelle formation syndicale pour quels enjeux ?