

Mission pompier

Claudie Asselain-Missenard

Ce numéro de PLOT ne s'ouvre pas, comme d'ordinaire, sur la rubrique « La parole à... ». Nous avons en effet choisi d'ouvrir ce numéro par un témoignage qui alimente la réflexion sur un problème très actuel : le recrutement et la formation des enseignants, de mathématiques notamment. Des réformes successives, faites dans l'urgence, sans état des lieux sérieux et sans mesure des conséquences, nous ont conduits à une situation préoccupante. On pourra lire à ce sujet l'article mesuré et réfléchi que Cédric Villani a, en universitaire conscient de l'acuité du problème, publié dans le journal « Le Monde » du 17 janvier 2013.

J'ai rencontré G. pour évoquer avec elle une mission que lui a confiée l'institution, et qu'elle assure avec un groupe de collègues dans son académie. Au travers de cette expérience particulière, il me semble qu'on voit se dessiner une réflexion de portée générale.

On demande enseignante expérimentée avec expérience du travail en commun...

G. elle-même a fait partie de la dernière « cuvée » d'étudiants des IPES¹. Ce pré-recrutement l'a mise dans une situation qu'elle juge confortable : préparer le CAPES dans de bonnes conditions, en étant payée et avec comme seule mission de réussir. Facile ! Elle évoque sa formation et ses débuts. Son année de formation professionnelle dans ce qui s'appelait alors CPR² est originale. Elle a une classe en responsabilité, mais cette classe est incluse dans le service de son conseiller pédagogique. Ainsi celui-ci peut assister à ses cours, suivre sa progression, et prendre la classe en mains aisément lorsque G. est en formation. On croit rêver. En sus, un stage en entreprise de six semaines fait partie du cursus. Une expérience formatrice et dont G. regrette qu'elle n'ait perdu qu'une année.

Ensuite, la carrière de G. se déroule sous le signe de la variété : lycée huppé, col-

lège rural, collège ZEP de banlieue, lycée rural... Mais la constante dans cette carrière reste son désir de réfléchir en équipe autour de son métier, et pas seulement de l'exercer en solitaire. Elle rejoint donc dès sa deuxième année d'enseignement, les groupes IREM de son académie. Avec ou sans moyens au fil des années de vaches grasses ou maigres, elle travaille dans différents groupes IREM. Elle estime « vital » le fait de se poser à plusieurs des questions sur le métier qu'on exerce et de réfléchir ensemble à ses enjeux et à son amélioration. Elle dit avoir, par exemple, trouvé très instructif de travailler dans un groupe d'enseignants de lycée professionnel : « ils avaient sur nous une avance, du fait de la nécessité de s'adapter aux élèves qui étaient les leurs. Cela permettait d'anticiper les problèmes qui allaient devenir ceux des autres cadres d'enseignement. ». S'il y a une chose en laquelle G. croit, c'est le travail à plusieurs et l'interdisciplinarité.

Pas étonnant qu'avec un tel profil, l'inspection régionale l'ait sollicitée en tant que chargée de mission. À côté de tâches classiques, comme porter la bonne parole lors de changement de programme, G. a intégré une équipe de collègues avec une mission plus originale. Cette « mission pompier » consiste à essayer de venir en

¹ Les Instituts de Préparation à l'Enseignement Secondaire permettaient, après réussite à un concours en fin de première année d'université, d'être rémunéré pendant ses études, sous réserve d'un engagement à enseigner dix ans dans les établissements scolaires.

² Centre Pédagogique Régional.

aide aux collègues en difficulté qui sont signalés à l'inspection.

C'est de cette tâche, qui paraît extrêmement difficile à quiconque connaît notre métier, que je demande à G. de me parler. Elle l'exerce depuis une douzaine d'années, ce qui lui donne un certain recul.

Caractéristique commune : le besoin d'être épaulé

Tout d'abord, elle souligne une évolution nette entre les collègues auprès desquels elle était envoyée au début et ceux auprès de qui elle intervient maintenant.

Les premières missions

Ses premiers « cas » étaient des collègues souvent hommes, ayant passé la cinquantaine, et qui avaient fait ce métier depuis toujours. Pour ces enseignants qui avaient tenu le coup jusque-là, tout se passait comme si un ras-le-bol violent grippait soudain la machine. Tout se dégradait alors assez vite, la tenue de classe se mettait à poser problème. La perception négative du métier, liée à l'usure, se combinait avec l'évolution des élèves, perçus comme de plus en plus durs. Mais ces collègues-là n'avaient pas de difficultés particulières avec les contenus d'enseignement.

Le travail des formateurs venus les épauler était d'ordre psychologique. Sans jouer les apprentis sorciers non plus : G. n'a aucune formation en psychologie et ne cherche pas à jouer les psy. Mais l'échange, l'écoute, le regard extérieur peuvent être des outils de déblocage dans une situation qui semble fermée. Ils peuvent suffire à enrayer une évolution vers le pire.

Il s'agissait à l'époque de suivre les gens dans la durée (deux ou trois ans) et régulièrement. Préparer les cours ensemble en amont, les analyser après, être à deux à

parcourir la classe durant une séance d'exercices, tous ces petits moyens faisaient partie de la panoplie de G. ; s'ajoutant au dialogue, ils ont pu restaurer chez certains la confiance en eux-mêmes et permis un redémarrage. Mais, il ne faut pas se leurrer : G. et ses collègues ne font pas non plus de miracles. Certains suivis ont été plus difficiles que d'autres. En particulier, quand le contact ne se fait pas, quand le dialogue n'arrive pas à s'établir. On est alors face à une personne fermée, qui est dans la négation de ses difficultés. Dans ces conditions, on sent qu'on ne peut pas aider.

L'évolution en cours

Comparativement, sa mission actuelle lui paraît bien plus lourde. En effet, depuis deux ou trois ans, un nouveau public requiert ses services. Conséquence de la diminution des moyens et des suppressions de postes, des vacataires sont embauchés un peu partout pour boucher des trous de quelques heures par-ci par-là. Il y a parmi eux des gens d'âges variés. Il y a des jeunes, mais aussi des moins jeunes. Montée du chômage aidant, des personnes peuvent être tentées par ces recrutements, réalisés directement par les chefs d'établissement. Ce sont souvent des gens sans formation mathématique. Une licence scientifique (fût-elle en sciences de l'éducation) peut être considérée comme un diplôme suffisant. Inutile de dire que si, en 6^{ème}-5^{ème}, le manque de connaissances peut encore être masqué, il peut devenir très préoccupant au-delà. Et engendre en conséquence des problèmes de tenue de classe.

G. se trouve insuffisamment armée devant de tels profils. Il y a trop de choses à travailler, la marche est trop haute et elle ne sait pas par où commencer. Ces collègues, jeunes et moins jeunes, n'ont que des

bribes de formation. L'institution ne leur propose que deux jours de stage en sus d'une personne ressource. À titre d'exemple, dans les collègues qu'elle suit cette année, on trouve :

- une personne d'une quarantaine d'années, n'ayant jamais enseigné et qui s'est vu confier une classe de seconde en maths et SVT ! Évidemment les débuts sont durs. G. va devoir d'abord passer du temps pour la remise en confiance. Ensuite, elle a des objectifs peu ambitieux et directement opérationnels dans un premier temps. Sur un chapitre donné, voir comment se servir du livre, quels sont les objectifs, par où commencer, quels contenus dégager, que dit le programme officiel... En sus de l'échange direct ou par mél avec elle, G. tente de trouver un collègue dans son lycée qui puisse l'épauler, qui accepte de répondre à ses interrogations au jour le jour.

- un autre collègue vient de lycée professionnel, où il enseignait « santé, hygiène et sécurité », après une formation en microbiologie et agronomie. Il enseigne en 6^{ème}. Malgré son absence de formation en maths, il se pose beaucoup de questions et est soucieux de mieux comprendre les enjeux de son enseignement. Là la marche est haute, et il faudrait bien plus de temps pour une réelle formation mais on peut être optimiste sur ses chances de progresser.

- un troisième est assistant d'éducation dans un collège. Il a un DUT d'informatique. On lui confie une sixième en maths, en plus de ses tâches d'AE. Il est enthousiaste, mais manque de recul. Il ne voit pas les problèmes qui peuvent se poser. Le rôle de G. est, dans ce cas, de le titiller pour l'amener à se poser des questions. Et lui donner des pistes. Peut-être parce qu'il n'ose pas, il ne demande rien à ses col-

lègues. G. fait alors le lien : par exemple, cela lui permet de découvrir qu'il y a une « armoire des maths » avec du matériel. Tiens, des maths, ça peut s'enseigner en utilisant du matériel...

Clients du troisième type

Il y a enfin des professeurs en reconversion. Venus souvent des disciplines techniques (électronique, physique appliquée), ils n'ont pas forcément de bagage théorique en mathématiques. Ils ont plutôt l'habitude de maths un peu recettes, à base de techniques. Ils ont un service à mi-temps, complété par une journée à l'IREM, plus pédagogique que disciplinaire et bénéficient de l'aide d'un tuteur. Ces professeurs rencontrent souvent des difficultés en gestion de classe. Habités à travailler avec de petits groupes d'une quinzaine, en atelier, dans une ambiance où les élèves sont assez autonomes, ils se retrouvent face à un groupe de trente, souvent des petits, et peuvent être désarçonnés. Mais leur passé d'enseignant les aide à analyser les difficultés et à progresser vite. C'est donc généralement gratifiant de travailler avec eux.

Le regard sur son travail

G. pense bien sûr que ces entrants dans le métier vont progresser. Mais elle déplore cette formation peu de chagrin. Oui, elle se sent utile. Elle est d'ailleurs bien reçue par les intéressés. Ceux-ci attendent la réponse à tout un tas de questions. Leur situation est aberrante car ils sont mis devant une classe, sans savoir rien faire. Les y mettre, c'est leur donner l'illusion que c'est facile, qu'il n'y a besoin d'aucune compétence spéciale. Et cette illusion peut être destructrice en cas d'échec. La souffrance de ne pas y arriver est augmentée par l'illusion donnée que, normalement, ça avait l'air simple.

Elle a des doutes sur son propre travail : en acceptant cette tâche, ne cautionne-t-elle pas un fonctionnement qu'elle réprouve totalement ?

En même temps, elle sent qu'elle est une aide, qu'il s'agisse de collègues quinquagénaires à qui elle a rendu, par l'écoute et le dialogue, un peu de confiance en eux, ou de jeunes avec qui elle va pouvoir sortir de l'agir pour les faire réfléchir. Il est difficile sans aucune aide d'avoir une vue un peu globale du programme. Difficile de comprendre, au-delà de l'exercice du manuel, pourquoi on le propose et ce que l'élève peut en tirer. Difficile de trouver la bonne posture en classe, de ne pas rester scotché au tableau, à parler pour soi en oubliant qu'il y a des élèves dans la classe (qui ne se laisseront d'ailleurs pas oublier longtemps...). Sur tous ces points, l'aide extérieure est bienvenue.

G. est bien placée pour mesurer les actuels problèmes de recrutement. Elle est inquiète. On manque déjà, et on va manquer de plus en plus de professeurs de mathématiques. Va-t-on vers la disparition de l'espèce ? Faut-il accepter des solutions comme l'idée d'un professeur de « sciences », englobant toutes les disciplines scientifiques, maths incluses, dans les petites classes du collège ? Cela pourrait être acceptable, mais seulement si ces professeurs de sciences sont correctement formés. Et la meilleure réponse à la crise actuelle serait certainement le retour à des modalités de pré-recrutement, comme celles dont elle a elle-même bénéficié.

En effet, à la lumière de sa pratique auprès des collègues, G. croit en deux choses essentielles : la formation, et le travail d'équipe.

Il faut former les gens. Cela demande du temps. Cela demande des moyens. Mais, si on se donne ces moyens, la plupart des difficultés rencontrées sont surmontables. À ce titre, et à défaut d'avoir autant de temps en présence des intéressés que cela serait nécessaire, G. et ses collègues de l'IREM s'emploient à bâtir des ressources en ligne directement utilisables par les professeurs parachutés ainsi sans ménagements dans les classes. Ces ressources sont destinées à alléger les difficultés initiales, aider à prendre vite sa classe en mains et tempérer en attendant une véritable formation³.

Il faut par ailleurs apprendre aux professeurs à travailler en équipe. Quand G. intervient auprès d'un collègue en difficulté, cela est sans doute plus simple qu'elle vienne de l'extérieur. Mais, les collègues sur place, en amont, auraient peut-être pu empêcher la situation de se dégrader. Si les échanges de pratiques et le travail à plusieurs étaient plus répandus dans les établissements, cela permettrait aux plus fragiles d'aller mieux, de se sentir soutenus par l'existence du groupe. De même, si les jeunes entrant dans des conditions bancales dans le métier étaient accueillis par une équipe et non livrés à eux-mêmes, ils seraient moins démunis. Et les variétés de parcours représentées par ces nouveaux collègues apporteraient en retour de nouveaux horizons pour le groupe.

G. et ses collègues ont de l'expérience, ils ne baissent pas les bras, ils sont inquiets, mais pas désespérés. Ils ont des réussites à leur actif et de bons conseils à donner à nos décideurs, si seulement ceux-ci avaient la bonne idée de les écouter...

³ La présentation de ces outils a fait l'objet d'un atelier aux Journées Nationales de notre association à Metz.