

DOSSIER

Enseignement à distance

© CG94/photos

FORMER

Quelles épreuves de concours articulant disciplinaire et professionnel ?

Par Élisabeth Nonnon, Michèle Artaud et Claire Pontais Page 3

Prérecrutements : urgence !

Par Claire Pontais Page 6

FOCUS

Congrès du SNES : des changements concernant la Formation des enseignants

Par Thierry Astruc Page 14

Professeur-documentaliste en danger

Par Emmanuelle Niguès Page 14

CNESER : premier bilan rapide des habilitations de la vague B

Par Thierry Astruc Page 14

*Sarkozy
parti,
imposer
une
réelle
rupture
aussi
pour la
formation
des
ensei-
gnants*



→ par Michelle Lauton
secrétaire nationale

Le 6 mai 2012, électrices et électeurs ont mis fin aux fonctions du candidat sortant à la Présidence de la République en élisant François Hollande. Ils ont exprimé leur opposition aux cinq années de politique sarkozyste, mettant à mal l'emploi tant public que privé, détruisant notre système de retraite, bafouant les solidarités, creusant les inégalités, exacerbant racisme et xénophobie, cassant les services publics, notamment ceux de l'Éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Dès janvier 2012, le SNESUP a présenté son Appel « *pour une rupture profonde et des mesures immédiates pour le service public d'enseignement supérieur et de recherche* ». Lors des prochaines échéances législatives de juin, mais aussi dans les débats et les actions, il faudra confirmer cette volonté d'une tout autre politique économique, sociale, environnementale, d'enseignement et de recherche.

François Hollande a annoncé un coup d'arrêt à la procédure de RGPP, la création de 60 000 emplois de toutes catégories pour l'École dont 5000 dans le supérieur, la mise en place d'un pré-recrutement des enseignants avant la fin de leurs études et le rétablissement d'une formation initiale. Ces annonces confirment le bien fondé des revendications portées par la communauté universitaire depuis l'hiver 2009, notamment celle de l'abrogation de la réforme de la formation des enseignants. Ce premier pas vers l'amélioration de la réussite des élèves et des étudiants, notamment ceux des milieux les plus défavorisés, devra être concrétisé. Pour que les enseignants bénéficient d'une réelle formation universitaire professionnelle, l'Etat doit jouer tout son rôle de garant, imposer un cadrage national de la formation prenant en compte les avancées de la recherche. L'articulation entre formation universitaire et concours, le contenu et les modalités des épreuves, doivent être revus. Pour qu'on puisse enfin étudier sans exercer un travail salarié pour vivre, le nouveau gouvernement devra mettre en place des pré-recrutements — avec un contrat d'élève-professeur, selon des modalités à définir — et des allocations d'études. Il faut

développer la recherche en Éducation dans toutes ses dimensions et permettre aux enseignants de second et de premier degré des IUFM, docteurs et qualifiés, d'accéder à un emploi d'enseignant-chercheur. Ces conditions, avec l'affectation en propre des personnels et des moyens, permettraient aux IUFM préservés de jouer, avec les UFR et les ENS un rôle primordial dans la formation initiale et continue des enseignants.

Cela donne aux enseignants du supérieur des responsabilités particulières pour assurer la cohérence de la formation initiale, revoir les contenus de formation de la Licence au Master, réinvestir la formation continue des enseignants et préparer les collègues précaires à réussir des concours. Eux aussi doivent avoir une formation initiale à l'exercice de leur mission d'enseignement, prolongée par des phases de formation continue (nouvelles techniques pédagogiques, colloques sur des thématiques d'enseignement...) accessibles à tous. Des structures de formation initiale et continue des enseignants du supérieur pourront y contribuer, s'appuyant sur les IUFM, et sur l'expérience des CIES et des Services Universitaires de Pédagogie. Le développement de recherches en éducation (didactique, épistémologie, sociologie...) sur le supérieur est à encourager.

Tout cela se chiffre en moyens et postes pour l'enseignement supérieur et passe par un collectif budgétaire pour 2012. Le prochain Congrès du SNESUP, situé entre présidentielles et législatives, approfondira et validera nos mandats pérennes pour la formation des enseignants, avec des propositions de mesures immédiates. Sur cette base, le SNESUP travaillera pour faire converger des propositions dans la FSU. C'est en s'appuyant sur les rapports de force construits dans ce sens que le SNESUP va s'adresser au nouveau gouvernement.

“
le SNESUP
travaillera
pour
faire
converger
des propo-
sitions
dans
la FSU
”

FORMER

QUELLES ÉPREUVES
DE CONCOURS
ARTICULANT
DISCIPLINAIRE
ET PROFESSIONNEL ?

PAR ÉLISABETH NONNON,
MICHÈLE ARTAUD
ET CLAIRE PONTAIS Page 3

PRÉRECRUTEMENTS :
URGENCE !

PAR CLAIRE PONTAIS Page 6

DOSSIER

ENSEIGNEMENT
À DISTANCE

DOSSIER COORDONNÉ
PAR THIERRY ASTRUC Page 7

FOCUS

CONGRÈS DU SNES :
DES CHANGEMENTS
CONCERNANT
LA FORMATION
DES ENSEIGNANTS

PAR THIERRY ASTRUC Page 14

PROFESSEUR-
DOCUMENTALISTE
EN DANGER

PAR EMMANUELLE NIGUÈS
Page 14

CNESER :
PREMIER BILAN RAPIDE
DES HABILITATIONS
DE LA VAGUE B

PAR THIERRY ASTRUC Page 15

VIE DES IUFM ET DES UFR
AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ :
CHANGEMENT DE
PÉRIMÈTRE ET
QUADRATURE DU CERCLE

PAR LA SECTION SNESUP
IUFM - AMU Page 15

le snesup

SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

fdm est un supplément au *SNESUP*, bulletin mensuel du SNESUP-78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris
Tél. : 01 44 79 96 10
Internet : www.snesup.fr

Directeur de publication : Guy Odent

Rédactrice en chef : Michelle Lauton

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation : C.A.G. Paris

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

Photo de couverture : © CG94photos

Quelles épreuves de concours articulantes disciplinaires et professionnelles ?

→ par Élisabeth Nonnon, Michèle Artaud et Claire Pontais

Le 7 décembre dernier, le SNEP et le SNESUP ont organisé, en invitant les autres syndicats concernés de la FSU, un séminaire sur les contenus des épreuves des concours.

LES ENJEUX

Les concours ont été modifiés lors de la réforme dite de « mastérisation » avec comme unique but de faire des économies sur l'organisation. L'alignement sur 4 épreuves pour tous, fait rapidement et sans concertation de l'ensemble des partenaires concernés ni des professionnels n'a pas produit de réflexion nouvelle sur les concours. Or, au-delà du nombre d'épreuves, la nature de celles-ci est déterminante pour stimuler des préparations qui puissent déboucher sur une formation universitaire professionnalisante. La réflexion sur les épreuves est nécessaire pour :

- contrecarrer la tentative de minimiser les concours, ou les transformer en entretien d'embauche, voire les supprimer au prétexte qu'il serait difficile de les intégrer dans la formation. La préparation au concours fait partie intégrante du processus de formation ;
- Sortir de la dichotomie permanente entre disciplinaire et professionnel, amenant suivant les cas, à des épreuves uniquement disciplinaires ou strictement professionnelles.

L'objectif de la FSU est de proposer, à court terme, une orientation des principes permettant de concevoir et définir des types d'épreuves et de cursus, et de les soumettre au débat. Ce document, élaboré suite à un séminaire organisé le 7 décembre 2011, constitue une base de travail.

MÉTHODE DE TRAVAIL

Les participants au séminaire ont présenté les différentes épreuves dans les différents concours et les différentes disciplines (EPS, SVT, Lettres, Physique, Éducation musicale, maths) : nature des épreuves, intérêts possibles et limites, ressources possibles dans le répertoire existant (épreuves d'éva-



Différents types d'épreuves

luation des masters, évolution d'épreuves existantes, disciplinaires ou dites professionnelles). Nous avons essayé à partir de cette analyse de préciser les sens que l'on peut donner à une épreuve professionnelle ou professionnalisante, et ce qui dans une épreuve « disciplinaire » peut concourir à la professionnalisation. Nous avons dégagé un certain nombre de principes qui doivent nous permettre d'avancer. Nous avons ensuite confronté ces principes à nos revendications syndicales concernant l'ensemble du cursus.

Nous avons raisonné sur la base d'un concours se terminant en fin de cursus universitaire (M2) avec une véritable formation professionnelle après le concours, et pas seulement une période d'adaptation à l'emploi. Nous avons partagé l'idée de plusieurs voies pour accéder au métier. La voie la plus importante est celle des prérecrutements, c'est une revendication essentielle. Mais un concours de la fonction publique doit être ouvert à tous, et permettre à des candidats venus de parcours différents de pouvoir réussir, qu'il s'agisse de reconversions à partir d'une autre profession, ou d'étudiants ayant suivi un master disciplinaire spécialisé (recherche ou autre).

► En même temps, enseigner est un métier qui s'apprend, et un concours de recrutement doit garantir que, pour devenir professeur-stagiaire bénéficiant d'une formation professionnelle, certaines compétences pour l'enseignement sont déjà en cours d'acquisition.

Face à plusieurs solutions possibles (proposer des concours différents pour les prérecrutés et les autres ou proposer un seul et même concours), le groupe a opté pour un seul concours qui soit ouvert à tous. Dans ce cas, il est nécessaire que les candidats qui se destinent tard au métier d'enseignant puissent se préparer (en définissant des contenus pertinents pour cette formation et les modulant selon qu'il s'agisse de professionnels voulant accéder au professorat ou d'étudiants ayant suivi un parcours disciplinaire spécialisé).

SORTIR DE L'OPPOSITION DISCIPLINAIRE/PROFESSIONNEL

À cette étape, les épreuves de concours ne peuvent pas être un simple contrôle des connaissances disciplinaires. Inversement, la prise en compte de la dimension professionnelle dans l'épreuve de concours ne peut pas se réduire à la mise en œuvre d'activités professionnelles du type préparation d'une leçon (risque de formalisme, de normativité et de stéréotypie quand on conçoit une séance sans prise en compte d'élèves réels, etc.). Le concours ne peut pas évaluer si le candidat est apte à enseigner, mais s'il est en mesure d'exploiter et de développer dans le cadre d'une formation professionnelle effective ultérieure certains acquis ou compétences à enseigner (année de fonctionnaire-stagiaire et formation continue).

Il est nécessaire de ne plus s'enfermer dans une opposition entre disciplinaire et professionnel. Le disciplinaire fait partie intégrante de la professionnalisation (mais pas n'importe lequel et à certaines conditions) et la formation professionnelle a une dimension scientifique et disciplinaire.

Maintenir une ou des épreuves de maîtrise disciplinaire au concours constitue un point d'accord entre nous, à condition que cette épreuve soit pensée dans une perspective d'enseignement. Cela ne signifie pas de réduire ces connaissances à la mise en œuvre de contenus enseignés à des élèves, mais de définir ce que seraient des connaissances pertinentes pour enseigner dans chaque discipline, et un haut niveau dans leur maîtrise dans la perspective de les enseigner.

QUELS SONT LES SAVOIRS PERTINENTS POUR ENSEIGNER, EN PARTICULIER DANS LA DISCIPLINE ?

Un enseignant doit connaître sa (ses) discipline(s), mais connaître quoi comment ? Toutes les dimensions de la discipline ? Quelques savoirs « pointus » ? Lesquels ? Comment les choisir ? Sachant que les programmes des concours pilotent en grande partie la formation licence et master, répondre à ces questions est déterminant.

— Il y a des champs de savoir indispensables pour enseigner dans le secondaire, *a fortiori* dans le primaire, qui ne sont pas abordés dans les cursus universitaires classiques, même dans la discipline : langage, orthographe en français, la théorie des grandeurs en mathématiques... : il est nécessaire qu'ils fassent partie d'un bagage de

connaissances du futur enseignant attesté par le concours. C'est une des conditions pour réduire l'échec scolaire.

— Réfléchir sur des notions élémentaires de la discipline, des textes patrimoniaux, etc., notamment ceux qu'on a à travailler avec des élèves jeunes, est indispensable. C'est souvent considéré aujourd'hui comme indigne d'une réflexion théorique de haut niveau ; au contraire, les creuser pour leur enlever leur évidence renvoie souvent à des catégories et des problématiques essentielles de la discipline. C'est nécessaire pour faire face à l'incompréhension des élèves.

— Sur l'ensemble des savoirs, un critère important pour mesurer la compétence à la fois disciplinaire et professionnelle des enseignants touche à la capacité de comprendre les fondements, formuler des raisons d'être des notions, des catégories, des sens et des enjeux pour leur étude (d'une part du point de vue de l'organisation de la discipline scientifique, d'autre part du point de vue de leur apprentissage chez les élèves).

— Un autre critère lié au précédent est la capacité de dégager une organisation disciplinaire d'ensemble, une cartographie des notions centrales de la discipline dans leurs relations les unes par rapport aux autres. Aujourd'hui, les connaissances « pointues » des masters sont rarement mises en relation les unes aux autres (exemple de la respiration en SVT), c'est à l'étudiant de faire lui-même les liens, ce qu'il ne fait pas généralement (hormis quelques un-es)

— En conséquence, les épreuves des concours doivent intégrer des dimensions épistémologiques et d'histoire de la discipline. Mais cela n'aurait aucun sens que ces dimensions soient surajoutés et juxtaposés aux autres. Elles doivent au contraire permettre d'avoir une conception vivante des savoirs, et permettre une mise en perspective critique raisonnée vis à vis des préconisations et des contenus enseignés et à enseigner.

Ces savoirs sont peu enseignés à



© Hellepomme



© Cedmars

l'université aujourd'hui. Les épreuves de concours permettraient leur développement, utile à tout étudiant, y compris ceux qui ne suivent pas un cursus MEF. — Il existe une tension entre la spécialisation et la polyvalence à l'intérieur d'une discipline, a fortiori une tension quand il y a bivalence ou polyvalence de disciplines différentes. Pour asseoir cette polyvalence, il est nécessaire que l'étudiant puisse s'appuyer sur une « option » (spécialisation) dans laquelle il a reconstruit des outils théoriques potentiellement transférables.

QUELLES SERAIENT DES ÉPREUVES À DIMENSION PROFESSIONNELLE ?

Les épreuves professionnelles ne doivent être artificielles ou normatives (production de la préparation d'une séance type sur une notion ou un objectif, par exemple), ni prématurées (tâches faisant directement appel à des mises en œuvre de stages, prenant en compte toutes les dimensions de l'enseignement/apprentissage).

Certaines tâches ayant une dimension à la fois disciplinaire et professionnalisante peuvent être proposées pour évaluer la capacité à réfléchir sur les objets et démarches de la discipline dans la perspective de les enseigner : par exemple analyser les composantes ou « facettes » de notions et de compétences à acquérir par des élèves dans le cadre des programmes, notamment les notions ou compétences élémentaires (la notion de nombre, les nombres décimaux, la notion de verbe, de pluriel ou de fonction grammaticale, etc.), en discerner des niveaux de formulation, les points problématiques... Les épreuves peuvent prendre différentes formes. Par exemple : l'analyse de productions d'élèves (vidéo ou copies : démonstrations, brouillons...), de déroulés de séquences (script d'une argumentation en sciences...).

Il existe un répertoire d'épreuves composites (de type dossier comportant des sources différentes de nature théorique, des productions d'élèves ou des

documents de classe) mises au point dans les masters et des épreuves de concours, anciennes ou actuelles (musique, EPS), qui peuvent servir de base de travail. Il faut quand même penser à ce qu'elles n'aient pas en tant qu'outil d'évaluation un degré trop élevé de complexité, ce qui pose le problème des jurys (sinon il y a décalage entre l'ambition des épreuves et l'évaluation effective), mais qu'elles permettent et orientent en amont une formation qui développe ces compétences complexes. Débat : peut-on concevoir un travail sur la préparation d'une leçon ou d'une séquence qui ne reprenne pas un schéma artificiel, mais soit une véritable interrogation sur l'organisation de la matière à enseigner ? Ne peut-on pas déjà à ce moment de la formation dégager des outils pour concevoir des démarches pour leur transmission ? La réponse est probablement différente suivant l'avancée des didactiques disciplinaires, mais toutes les épreuves du concours peuvent être considérées comme du « disciplinaire professionnel ».

PROGRESSIVITÉ DU « DISCIPLINAIRE PROFESSIONNEL » TOUT AU LONG DU CURSUS

Il est nécessaire de concevoir des degrés dans les rapports entre savoirs disciplinaires et réflexion professionnelle selon le moment de la formation, avec des seuils à éva-

luer pour les différents moments (de la licence à l'année de fonctionnaire-stagiaire). Exemple de progressivité (à affiner) :

- la réflexion critique et outillée sur les savoirs appris à enseigner en serait la première étape, (cela devrait s'accompagner d'une réflexion sur le propre apprentissage de l'étudiant en licence) ;
- par la suite une réflexion sur les raisons d'être, les contenus de savoirs permettant de comprendre la logique des programmes d'enseignement du primaire et du secondaire ;
- la centration sur l'analyse des acquisitions et des difficultés des élèves ;
- puis la pratique de conduites professionnelles : analyse et exploitation de documents didactiques, conception de progressions, préparation et analyse de séances ou séquences, etc.
- puis l'analyse de pratiques professionnelles (conception, mise en œuvre, évaluation) ; analyse de situations particulières (grande difficulté scolaire, handicap...).

Les épreuves de concours ne peuvent pas être un simple contrôle des connaissances disciplinaires. Nous sommes convaincus que des épreuves bien conçues peuvent permettre de penser différemment le cursus comprenant la préparation aux concours

En conclusion, et après ce premier travail entre différentes disciplines et niveau d'enseignement, nous sommes convaincus que des épreuves bien conçues, intégrant les différentes dimensions des savoirs nécessaires pour enseigner, peuvent permettre de penser différemment le cursus comprenant la préparation aux concours. La séparation qui semble dominante dans l'esprit de certains entre la formation universitaire (master) et la préparation au concours débouchera à terme, dans le contexte politique actuel, à la suppression pure et simple des concours. Ce n'est pas ce que nous voulons. Sortir des contradictions impose de sortir du cadre implicite : les épreuves de concours doivent faire l'objet de réflexions approfondies pour jouer leur rôle et d'impulsion des formations au métier d'enseignant, et de sélection des meilleurs candidats.

C'est un débat complexe mais extrêmement intéressant auquel nous vous convions, à partir de vos expériences et expertises respectives. ●

Prérecrutements : urgence !

→ par Claire Pontais,
secrétaire nationale du SNEP-FSU

La notion de prérecrutement pour les futurs professeurs a fait une entrée remarquée dans la campagne présidentielle. Seule la FSU a porté ce mandat ces dernières années. Elle a organisé le 2 février 2012 un séminaire pour l'opérationnaliser. Bilan d'un débat qui se poursuit.

ENJEUX ET DÉFINITION

La crise du recrutement est telle qu'il est impératif d'attirer des étudiants de tous milieux et de sécuriser leurs parcours. Les prérecrutements doivent concerner un nombre conséquent d'étudiants qui se destinent tôt au métier d'enseignant. Les prérecrutés ont un statut d'élève-professeur (cf. IPES, années d'École Normale ou ENS), cotisant pour la retraite. Leur rémunération leur permet de se consacrer pleinement à leurs études et leur formation professionnelle. En contrepartie, ils ont un engagement décennal avec l'État et poursuivent un master enseignement très exigeant au plan horaire (avec enseignements disciplinaires, stages obligatoires, mémoire pouvant déboucher sur une thèse, etc.).

Le prérecrutement peut être envisagé à plusieurs niveaux. Actuellement, le prérecrutement à l'ENS a lieu en L2, on peut s'y présenter en L2 ou L3 et pas plus de trois fois. Transitoirement, le prérecrutement pourrait se faire en M1. Les prérecrutés peuvent aussi être issus de la VAE (reconversion) notamment pour les PLP. À noter que les masters enseignement ne sont pas réservés aux prérecrutés.

Le prérecrutement se fait par concours pour la majorité des présents, parce que c'est le plus égalitaire et le moyen d'éviter des dérives. Il concerne tous les étudiants. Nous avons écarté des quotas sur critères sociaux sauf à les imaginer en L1. Le prérecrutement en L3 arrive trop tard pour que les étudiants de milieux défavorisés en bénéficient. Ils ont besoin d'aides financières sérieuses dès la Licence 1.

CONTENUS DE CONCOURS

Les épreuves doivent être compatibles avec les licences et ne pas engendrer des prépas privées ; la préprofessionnalisation n'est pas évaluée sauf dans les filières où elle existe déjà. Dans le cadre des prérecrutements, les concours ont lieu en master 2 et peuvent être envisagés en une seule session (épreuves professionnalisantes). Ainsi, le prérecrutement ne se confond pas avec l'admissibilité, ni avec un *numerus clausus* (refusé par les étudiants et universitaires) ; il n'empêche pas d'entrer dans le métier au niveau master ou par reconversion.

Les étudiants non prérecrutés ont droit à une préparation au concours d'au moins un an à l'IUFM. Des options de concours (option pré-recruté, option reconversion) sont envisageables.

QUELLES EXIGENCES POUR LES PRÉRECUTÉS ?

Ils s'engagent à suivre assidûment une formation qui préserve les trois aspects indispensables : préparer le concours professionnalisant, réussir un master de haut niveau disciplinaire intégrant un mémoire per-



© John Trainor

Sécurisation

mettant l'accès à une thèse, se former au métier (stages, analyse de pratiques, mémoire). En cas d'échec au concours ou réorientation, leur engagement décennal pourrait être assuré par des reconversions dans la fonction publique (État, hospitalière, territoriale).

La « contrepartie » des prérecrutements est donc à la fois dans la durée (engagement décennal) et immédiate (suivre la formation et préparer le concours). Tous les stages sont obligatoires, pilotés par la formation et accompagnés. En aucun cas, les prérecrutés ne doivent être considérés comme des moyens d'enseignement. La FSU refusera les dispositifs de type « master en alternance », selon la circulaire du 14 septembre 2011, qui empêchent l'étudiant de se consacrer à sa formation et retarde d'autant sa réussite au concours et donc sa capacité à être opérationnel pour le système éducatif. Remarque : les stages des non prérecrutés doivent être rémunérés.

NOMBRE DE PRÉRECUTÉS ; RÉMUNÉRATION

Le nombre de prérecrutés calculé en fonction des besoins (remplacement de tous les départs en retraite, rattrapage des postes perdus) selon un plan pluriannuel de recrutements sur cinq ans, oscillerait entre 80 et

100% des postes nécessaires (selon les disciplines et les filières) si l'on veut redynamiser le vivier des étudiants et assurer une formation professionnelle conséquente au maximum d'étudiants. La rémunération doit correspondre à un vrai salaire et à une entrée précoce dans le métier, notamment en terme d'annuités de retraite.

MESURES D'URGENCE DÈS LA RENTRÉE 2012

La crise du recrutement est telle qu'il est impératif de lancer un programme de prérecrutements pluriannuels et installer ce dispositif dans la durée. C'est un facteur essentiel de l'attraction qu'ils peuvent exercer. Nous avons envisagé plusieurs solutions, qui toutes exigent évidemment un collectif budgétaire immédiat pour dégager les premiers moyens nécessaires pour la prochaine rentrée. ●

1. Syndicats : SNESUP, SNUipp, SNES, SNEP, SNUEP, SNETAP. Ce séminaire était un temps de travail interne. Chaque syndicat garde la responsabilité de faire évoluer ses mandats lors de leur congrès et le Congrès de la FSU de Poitiers 2013 pourra valider de nouveaux mandats. Pour obtenir le bilan du séminaire, contacter claire.pontais@snepf-su.net

2. La FSU a un mandat d'allocation d'autonomie pour l'ensemble des jeunes.

Ainsi, le prérecrutement ne se confond pas avec l'admissibilité, ni avec un *numerus clausus*

En aucun cas, les prérecrutés ne doivent être considérés comme des moyens d'enseignement



DOSSIER



© Telecom Bretagne

Enseignement à distance

J.-M. Fourgous, chargé d'une mission par le premier ministre a rendu récemment son rapport. Si l'objectif politique était de faire baisser les budgets de l'éducation (MEN et MESR), le texte qui conclut cette mission présente quelques surprises.

Ce rapport est basé sur quatre « points forts » : répondre réellement à la massification du public et la diversité des élèves ; favoriser l'égalité des chances ; des compétences transversales qui deviennent essentielles à l'heure du numérique ; et les TICs leviers de pratiques innovantes.

Il place sous ses propres projecteurs quatre outils : tableau numérique interactif ; ENT⁽¹⁾ ; tablettes tactiles et classes mobiles ; et balladodiffusion et visiconférence. Le rapport fait 25 propositions.

Dire que ce rapport est partisan est un euphémisme. On peut simplement regretter le peu de présence de la recherche en éducation. Sa vision de la recherche est d'ailleurs très particulière :

« Celui (le monde) des chercheurs universitaires qui étudient les moindres paramètres susceptibles d'améliorer l'usage des technologies numériques, qui

sont à l'affût de toutes les évolutions technologiques et des nouveaux usages qui en découlent ».

À l'opposé de ce rapport, certains pensent que l'enseignement à distance ne peut comprendre aucune pédagogie, et y sont opposés d'une manière tout aussi partisane, même si, dans des cas particuliers, il peut être une solution acceptable.

Dossier coordonné par Thierry Astruc, responsable du collectif FDE

Avec ce dossier, après l'article de B. Comu du dernier FDM, nous continuons d'explorer ce monde si particulier.

Si la première partie fait la place à des articles sur des formations existantes (l'interview de Stéphane Simonian ou l'article de Nathalie Denizot), les deux suivants essaient de donner quelques clés (Peter Mortimer et Jean Ravestein). FDM aura l'occasion d'explorer plus avant les pistes de l'éducation numérique, et le Mensuel a publié des dernières années une série d'articles sur le e-learning, notamment l'aspect québécois, largement utilisé par Fourgous dans son rapport. La rédaction de FDM attend vos contributions sur le sujet.

1. Espace Numérique de Travail



Une nouvelle professionnalité enseignante ?

→ Interview par Vincent Charbonnier, collectif FDE du SNESUP

TIC et Enseignement Universitaire, l'exemple du Campus Forse à l'Université Lyon 2. Questions à Stéphane Simonian, Maître de conférences en Sciences de l'éducation à l'université-Lyon 2.

TU DIRIGES UN DISPOSITIF D'ENSEIGNEMENT À DISTANCE À L'UNIVERSITÉ LYON 2. PEUX-TU NOUS LE PRÉSENTER ?

Le campus Forse (*Formation à distance en Sciences de l'éducation*) est issu d'un partenariat entre le CNED (Centre national d'éducation à distance) et les Universités de Rouen et Lyon 2. Il offre chaque année et à plus de 1 000 étudiants la possibilité de poursuivre ou de reprendre des études en Sciences de l'éducation, au niveau Licence et Master (professionnel et recherche). Ce dispositif propose différentes modalités d'apprentissage alternant travail en présence et à distance, individuel et en groupe.

À ce jour, le dispositif a évolué intégrant davantage la dimension « tutorale » par des activités individuelles et/ou de groupes. La pérennité de ce dispositif, 10 ans cette année, témoigne d'une offre correspondant à une demande qui ne subit pas de manière aussi significative la baisse des effectifs nationaux en Licence Sciences de l'Éducation en présentiel. Pour autant, la reconnaissance de la distance (ou tutorat) dans la logique des universités, notamment par sa prise en compte dans le service enseignant au même titre que l'enseignement en présentiel, est un travail qu'il reste à mener dans la perspective d'uniformiser la reconnaissance de telles pratiques dans des formations hybrides (alternance distance-présence), présentiel ou à distance. En d'autres termes, l'usage des technologies dans les pratiques pédagogiques ne doit pas être considéré exclusivement comme un « simple » ajout à des pratiques en présentiel mais bien comme un tout. Plus que la pratique pédagogique, il s'agit d'une logique institutionnelle reconnaissant ces offres de formation et mettant en œuvre des politiques les valorisant (notamment l'hybridation). Cependant la problématique est complexe car elle doit tenir compte tant des statuts juridiques, que de l'offre de services techniques, de la reconnaissance des enseignants-chercheurs pour cette activité d'apprentissage et de nouvelles modalités d'organisation. L'impression est parfois donnée que cette forme de formation est inexistante par rapport à des formations en présentiel tellement il semble « étrange » ou « étranger » aux institutions : les modèles pédagogiques, financiers et juridiques ne peuvent être strictement identiques à celle d'une formation en présentiel. Par exemple, comment rémunère-t-on un auteur de cours ? Un tuteur ? Comment indiquer qu'un étudiant en formation continue est présent ? Ces questions témoignent que ce type de formation n'est pas totalement ancré dans les logiques institutionnelles car si des textes régissent nationalement le statut d'enseignant-chercheur, il

appartient à chaque université de trouver les modalités correspondantes pour des formations, partiellement ou totalement, à distance.

QUEL BILAN PEUT-ON FAIRE 10 ANS APRÈS SA CRÉATION ?

On peut d'abord évoquer les changements induits dans les pratiques pédagogiques des enseignants et montrer ensuite les implications plus globales induites par ces changements sur leurs rapports à l'enseignement, à la pédagogie universitaire, ainsi qu'à leur nouvelle professionnalité d'enseignants-chercheurs. Les modifications induites dans l'activité d'enseignement, tels que les changements de pratiques pédagogiques, sont étroitement liés à une nouvelle forme de professionnalisation des acteurs et tendent à redéfinir des objectifs initiaux de l'institution. Pour exemple, prenons la demande croissante d'hybridation des formations (alternance présence-distance) tant par nos étudiants que par nos responsables de formation et enseignants.

Cependant, les technologies pour

l'éducation et la formation (Bureau Virtuel, Plateforme d'apprentissage, Poadcast) sont souvent perçus — lorsque la technique prend le pas sur la pédagogie — comme une conformation des comportements, de production d'attitudes standardisées, voire de renforcement d'aptitudes préalables, d'abord chez les étudiants mais également chez les autres acteurs : enseignants, animateurs de la plateforme. Ceci est d'ailleurs aussi influencé par les logiques institutionnelles utilisant la technologie comme outil de contrôle et d'évaluation. Mais la technologie, en tant qu'artefact, doit être comprise comme une potentialité d'action ; potentialité dépendante de l'usager (enseignant et étudiant), de la signification qu'il donne à l'artefact pour accomplir une tâche ou réaliser une activité. Dans l'apprentissage, un artefact est avant tout social : il est le « média » entre l'enseignant et les apprenants, entre l'enseignant et l'institution, etc. Il ne saurait être question d'une substitution

L'usage des technologies dans les pratiques pédagogiques ne doit pas être considéré comme un « simple » ajout à des pratiques en présentiel mais bien comme un tout

Tableau numérique interactif



© France diplomatie



© SP8254

des hommes par un outil mais de relations pédagogiques, professionnelles, modifiées. Ainsi tout dépend du rôle conféré à l'artefact : utiliser les technologies peut tant renforcer des pratiques « traditionnelles » (au sens noble du terme) – encore appelées « magistrales » – que favoriser l'« innovation » pédagogique. En effet, si dans un premier temps, les enseignants cherchent à se sécuriser en reproduisant ce qu'ils savent faire, c'est dans un second temps – pendant ou suite à la situation d'apprentissage – qu'ils seront amenés à trouver des utilités pédagogiques à des objets technologiques (forum, classe virtuelle, etc.), voire à modifier leurs pratiques pédagogiques, les activités d'apprentissage proposées, les objectifs, etc.

QU'EN EST-IL PRÉCISÉMENT POUR LES ENSEIGNANTS ?

Un changement particulièrement intéressant concerne les modalités d'enseignement en présence (cours magistraux et travaux dirigés) où les enseignants adaptent, voire même adoptent, pour leurs cours, des modes de communication, des temporalités d'échanges, des procédures didactiques ainsi que des outils empruntés à la formation à distance. Les facteurs qui influencent ces changements de stratégies sont de divers degrés et divergent selon les enseignants. On peut relever :

1. la précision nécessaire exigée par l'écrit par opposition aux marges

d'improvisation du cours oral ;

2. une architecture, des « coutures », plus affirmée(s) pour les cours à distance qui ne bénéficient pas du régime direct de l'interaction en face-à-face ;

3. les règles de la communication à la fois synchrone et asynchrone de la formation à distance à l'opposé de l'espace-temps réglé des « rencontres » hebdomadaires du cours en présence ;

4. les modalités d'évaluation, puisque les scénarii d'apprentissage collaboratif permettant, par exemple, de nouvelles expérimentations.

Il semble que nous sommes bel et bien dans une dynamique de changement en particulier, dans la définition des postes (expert du savoir ou enseignant, « médiatiseur » du contenu ou « webmaster », tuteur ou pilote de l'activité, évaluateur) ; dans l'intégration de nouvelles catégories de travailleurs « flexibles » (ce qui pose notamment le problème de l'apprentissage organisationnel) ; le passage d'une approche individuelle du travail à une approche d'équipe.

Le principal défi concerne une redéfinition des rôles respectifs des enseignants et des étudiants, puisque ces derniers sont des « investigateurs », des « butineurs », des « coopérateurs ». Pour s'adapter à cela, il s'agirait de passer d'une logique *d'enseignement* (celle de l'enseignant liée à une pédagogie trans-

missive), à une logique *d'apprentissage* (celle davantage focalisée sur l'apprenant dans sa dynamique d'apprentissage). Mais cette logique pose problème pour « un enseignement de masse ». Dans la période actuelle comment proposer un accompagnement individuel et/ou collaboratif pour 300 étudiants ? Quelles sont les ressources humaines disponibles et volontaires ? Faut-il demander à des vacataires d'assurer un accompagnement (ou « tutorat »), ce qui précarise cette fonction ? Doit-on limiter les effectifs pour ce type de formation ?

L'intégration des TICE dans l'enseignement supérieur met aussi en évidence l'articulation entre des métiers en voie de professionnalisation (comme le tutorat) et des métiers déjà professionnalisés (enseignant ou auteur de contenu) quoiqu'en transformation. Ceci pose de multiples questions en termes de d'acteurs, d'organisation et de pilotage de formation, partiellement ou totalement, à distance. De plus, l'enseignant n'est plus seul dans son amphithéâtre, une pluralité d'acteurs sont présents : animateur de plate-forme (veillant au bon fonctionnement et alertant les personnes concernées en cas de questionnements : technique, administratif, pédagogique, etc.), le responsable de formation et les autres enseignants qui peuvent aller sur une plate-forme pour (sa)voir sur ce qu'il s'y passe, etc.

Il semble que les changements induits dans les pratiques, notamment la nécessité de formaliser son enseignement ou son « scénario pédagogique », entraînent aussi, à plus large échelle, de nouvelles considérations quant à la place de l'enseignement à distance dans l'offre de formation universitaire et au rôle des enseignants dans ces rapports pédagogiques. Ces bouleversements participent probablement aussi, et plus globalement, à des changements profonds quant aux publics, aux modes d'accompagnement et aux finalités mêmes de l'enseignement universitaire. Étudier les effets induits par l'expérience de la formation à distance sur l'activité et les pratiques des enseignants, fait le pari qu'une large part de la recomposition de leur rôle professionnel se joue au regard des apprentissages tirés de tels investissements pédagogiques. L'avenir semble résider dans la maîtrise de l'hybridation des dispositifs qui permet de réduire le taux d'abandon lié à une formation à distance. Mais là encore, le chemin reste buissonnant bien que s'inscrivant dans une démarche heuristique.

QUELQUES RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- AIPU, (2002), *Les méthodes actives dans l'enseignement supérieur. Regards pluriels et critiques sur les pratiques*, (en ligne à l'adresse : <http://www.ipm.ucl.ac.be/AIPU/colloque.htm>)
- Baluteau F. & Godinet H. (2006), *Cours en ligne à l'université : usages des liens hypertextuels et curriculum connexe*, Lyon : INRP.
- Simonian, S. (2011). TIC et enseignement supérieur : une question de professionnalité. In Barbot M.-J. et Massou L. (Ed.), *TIC et Métiers de l'enseignement du Supérieur* (pp. 181-194). Nancy : Presse Universitaire de Nancy).
- Wallet J. et al. (2007) *Le Campus Numérique Forse : analyses et témoignages*, Rouen : Publications des Universités de Rouen et du Havre.



L'enseignement à distance avec Acolad

→ par Nathalie Denizot, MCF Université de Cergy-Pontoise - IUFM

À Cergy-Pontoise, depuis la rentrée 2011, une partie du parcours « Enseigner en école maternelle et élémentaire » peut se faire en enseignement à distance⁽¹⁾. Malgré le peu de recul dont on dispose, certains éléments peuvent être retenus.

L'enseignement à distance (EAD) est devenue une modalité possible (et non négligeable quantitativement) d'enseignement dans les masters « Métiers de l'éducation et de l'enseignement du premier degré » de l'Université de Cergy-Pontoise-IUFM. Il se fait autour d'une plate-forme dédiée, Acolad, qui repose sur une métaphore spatiale (on y trouve des salles de cours, des salles de séminaire, des bureaux, une salle des professeurs, un foyer, etc.). Acolad veut à la fois favoriser le travail collaboratif entre les étudiants, qui sont invités à travailler ensemble sur des « situations-problème » imaginées par les enseignants, et garantir un accompagnement et un encadrement par des tuteurs, à travers notamment un planning de connexions régulières sur le tchat de la plate-forme, animées par des tuteurs que l'on veut « proactifs »⁽²⁾, et qui assurent également un suivi asynchrone. Il ne s'agit donc pas simplement de déposer des cours et d'animer des forums, même si forums, mails et espaces de dépôt divers complètent le dispositif.

Engagée depuis l'an dernier dans cet enseignement à distance (pour des enseignements de « français »), je voudrais livrer ici quelques remarques à partir de cette expérience, concernant les enjeux didactiques de ce dispositif. N'étant pas une spécialiste des outils de l'enseignement à distance, ce n'est pas la technique qui m'intéresse, mais ses effets sur les situations d'enseignement et d'apprentissage.

Une des particularités d'Acolad est de proposer deux rôles aux enseignants, en distinguant le concepteur de cours (celui qui conçoit les supports d'enseignement et d'apprentissage) et le tuteur (celui qui anime les connexions synchrones, et qui suit le travail des étudiants en asynchrone). Certes, on peut être à la fois concepteur et tuteur (ce sont des tâches différentes,

Cisjordanie



© Wallin Palestine

Ce modèle est chronophage pour les étudiants comme pour les tuteurs, et peut difficilement être envisagé comme la seule modalité d'apprentissage possible

rétribuées différemment), mais on peut aussi n'être que l'un ou l'autre. Or cette situation, assez inédite dans notre culture de formateurs et d'enseignants, court le risque d'opposer le « cours », les « savoirs », formalisés par les concepteurs, à leur mise en œuvre et appropriation, prises en charge par les tuteurs. Il est donc essentiel, pour échapper à cette conception bien caricaturale des modèles transpositifs, de penser des espaces – pluricatégoriels – de travail et d'échange entre concepteurs et tuteurs, pour élaborer des dispositifs pertinents mais aussi pour les évaluer. C'est un vaste chantier qui ne fait que commencer, impulsé à l'IUFM par un petit groupe de formateurs.

Acolad repose sur un modèle socio-constructiviste, et sur les « situations-problèmes »⁽³⁾ proposées aux étudiants, qui sont invités à travailler par petits groupes dans des salles dédiées. Leurs échanges via le tchat sont enregistrés pour pouvoir notamment être exploités par le tuteur. Ce modèle, intéressant à bien des égards, est cependant complexe à mettre en œuvre efficacement, surtout à distance, quand l'enseignant n'est pas là pour réguler les échanges, réorienter éventuellement les étudiants, et étayer les groupes.

L'articulation avec le présentiel, qui n'est généralement pas un choix didactique ou pédagogique mais une nécessité au vu des contraintes techniques

Il est par ailleurs chronophage pour les étudiants comme pour les tuteurs, et peut difficilement être envisagé comme la seule modalité d'apprentissage possible. Dans les faits, il cohabite avec des pratiques plus « classiques » de la plate-forme (d'autant que la séparation entre conception de cours et tutorat peut paradoxalement renforcer des modèles didactiques plus transmissifs et plus applicationnistes, de type cours magistral déposé par le concepteur + exercices d'applications corrigés par le tuteur). Il faut donc réfléchir aux usages plus ordinaires d'accolad, en dehors des situations-problèmes – usages par ailleurs plus facilement compatibles et articulables avec les pratiques ordinaires des enseignants, qui assurent généralement des cours en présentiel en parallèle. Là aussi, le besoin de mutualiser les expériences est grand, aussi bien côté conception (qu'est-ce qu'une situation-problème en écriture, en lecture, etc. ?) que côté tutorat (comment exploiter au mieux les enregistrements ? comment aider les étudiants à articuler leurs travaux avec les cours et les documents proposés ? etc.).

Bien d'autres questions sont soulevées par l'enseignement à distance dans le cadre de nos masters, et



© Akael



notamment l'épineuse question du suivi des stages ou encore l'articulation avec le présentiel, qui n'est généralement pas un choix didactique ou pédagogique mais une nécessité au vu des contraintes techniques (par exemple, il n'y a pas sur Acolad l'équivalent de Skype qui permettrait des soutenances de mémoire à distance). Mais l'expérience est vraiment passionnante, pour réfléchir à des dispositifs adaptés à l'EAD. Au niveau des enseignants, elle montre aussi, de manière exem-

plaire, la nécessité de la mutualisation, des échanges, de la concertation, hélas toujours difficiles à caser dans les emplois du temps déjà bien chargés (on se rend vite compte que les échanges électroniques ne suffisent pas...). Parallèlement, il est nécessaire que soit prises en compte les pratiques réelles des formateurs et des étudiants sur la plate-forme, pour ne pas s'enfermer dans des modèles déconnectés des réalités de ce nouveau « terrain ».

1. www.versailles.iufm.fr/form_12/form_cadre_maquetteform_12.htm

2. Le terme, souvent employé pour désigner le travail du tuteur, signifie qu'il ne suffit pas au tuteur d'être actif pendant les connexions, mais qu'il doit anticiper, notamment en préparant ses connexions (à partir des échanges enregistrés dans les tchats, à partir des travaux des étudiants, etc.) et en suscitant les questions des étudiants par des relances, des demandes précises, des activités, etc.
3. Il y a une certaine ambiguïté dans l'emploi de ce terme, qui ne correspond pas tout à fait à ce que l'on entend ainsi, chez Meirieu par exemple.

EAD, les réseaux sociaux et les nouvelles technologies : un point de vue

→ par Peter Mortimer⁽¹⁾, Chargé de mission : L'apprenant en réseau. Direction de l'Innovation - CNED

Intérieur jour, salle de classe d'un collège : une trentaine d'élèves écoutent l'enseignant qui, dans le cadre de son cours d'histoire, raconte la construction de la première pyramide en Égypte. Au fond de la classe, un élève sort discrètement son smartphone et cherche. Avec trois mots clef dans Google – première, pyramide, construction – il vérifie la date annoncée par le professeur et en trouve une autre, constatant un écart non négligeable entre les deux...

Ce petit scénario ne sert pas à mettre en lumière une quelconque lacune de la part de l'enseignant en question, ni la véracité du site consulté. Il permet simplement d'ouvrir un débat sur ce que l'on entend par « enseigner » et par « apprendre », et de s'interroger sur la place dans la société du 21^e siècle, du savoir transmissif, magistral, que recouvre bien souvent le terme « enseignement ».

Examinons ensuite le terme EAD, enseignement à distance, et constatons d'abord que personne ne peut prétendre être, à lui seul, un « enseignant à distance ». L'EAD repose sur des concepteurs, des auteurs, des développeurs, des graphistes... C'est eux qui façonnent le savoir, le mettent en forme, l'expédient dans le temps et dans l'espace vers ses destinataires. Recevant ce savoir – imprimé ou en ligne, peu importe – ces mêmes destinataires peuvent ensuite bénéficier parfois de l'accompagnement d'un tuteur à distance qui, par ses questions, ses remarques, pourra les aider à « voir clair » dans ce savoir qu'ils essaient de négocier. Négociation en solitaire, pour la plupart.

Quid maintenant de l'apport des réseaux sociaux et des nouvelles technologies dans l'EAD ?

On se tourne vers les concepteurs, les auteurs et on leur demande : dans quelle mesure travaillez-vous en collaboration avec les développeurs, les graphistes pour fractionner le savoir que vous avez à communiquer afin que celui-ci soit « parlant », « digeste » dans les innombrables supports mobiles que nous utilisons à présent. Car la technologie mobile nous amène, qu'on le veuille ou non, vers une parcellisation du savoir. Elle permet à l'apprenant de réarranger tout autrement ce savoir, tel un collier de perles sur un fil invisible, et de trouver sa logique à lui dans la façon de les « enfi-

ler ». Autrement dit, d'agencer et de hiérarchiser ces « grains de savoir » afin d'en faire sens pour lui seul.

La technologie mobile nous amène, qu'on le veuille ou non, vers une parcellisation du savoir

Enseignement à Distance adapté

l'enseignant, doté de son smartphone, sa tablette, de pouvoir interagir avec une vaste communauté d'apprenants semblables. Une communauté qui tient dans sa main, joignable par le moindre effleurement sur un écran. Et maintenant, arrêtons-nous sur image ! Retournons-nous vers les concepteurs et les auteurs pour leur demander comment ils peuvent intégrer dans leurs contenus des échappées vers ce vaste « savoir social » qui est amplifié, nourri sans cesse par les communautés en ligne.

Retour de nouveau vers l'apprenant devant son collier de perles, enfilant des grains de savoir issus de sa formation et y intercalant des grains de savoir récoltés ailleurs. Ne serait-ce pas cela l'EAD à l'heure actuelle ?... Et quand un dispositif d'EAD propose des tuteurs, sont-ils sensibles aux technologies que peuvent adopter les apprenants ? Quelles sont les compétences nécessaires à un tuteur obligé de communiquer par "chat", par téléphone mobile, par visioconférence (one-to-one) sous Skype,

L'apprenant, doté de son smartphone, sa tablette, peut interagir avec une vaste communauté d'apprenants semblables



© EspacioCamon



E-Learning : plus de questions que de réponses !

→ par Jean Ravestein, Professeur Aix-Marseille Université

L'enseignement à distance (EAD) pose à nouveau la question de la relation professeur(s)-apprenants. Le travail en classe traditionnel va bien au-delà de la notion de présentiel et utilise énormément de facteurs implicites, ce que fait apparaître l'EAD.

I. LE MANQUE D'HUMAIN

Une facette du rôle du professeur est bien de gérer l'attente tacite des apprenants, l'enseignant est celui qui sait « avant », il peut me dire, il va me dire, il est capable de déployer un programme, il entretient ainsi la motivation par une espèce de suspense, comme dans un récit, en fait, il gère une intrigue.

En e-learning, une bonne part des fils de l'intrigue doit être construite par l'étudiant (que l'on suppose « autonome »), et tous n'en sont pas forcément capables (au plan psychologique, culturel et didactique).

Ordinairement, les individus forment leur seconde nature d'étudiant en manifestant des comportements conformes aux intentions supposées du professeur : on apprend des savoirs en présentiel en même temps que la manière de les apprendre, ceci du fait de leur formatage et des règles internes de leur constitution.

D'ailleurs, quel est le portrait du « bon » étudiant ? C'est bien celui qui sait, qui sait montrer qu'il sait, dans des formes légitimes, au bon moment, pas trop, ni en deçà ni au-delà de ce qu'on attend de lui.

Le e-learning se trouve donc devant un nou-

veau problème : par quel interface bien faire « sentir » les attentes du professeur, sinon à recourir à des médias traditionnels (téléphonie, visiophonie) ?

Dans quelle mesure assiste-t-on à un affaiblissement de la dissymétrie professeur/étudiant, jusqu'alors en faveur du professeur, dans leurs rapports aux objets présents dans le milieu (savoirs et outils) ?

En l'absence de médiations humaines in vivo, avec toutes leurs subtilités (modulation du langage, gestuelle, projection d'affect), comment, pour l'étudiant, bien s'approprier les véritables attentes de ses enseignants et, à travers eux, de l'institution ?

Comment gérer la reconnaissance réciproque de la légitimité des savoirs avec l'utilisation de ressources extérieures au milieu (Internet), pour établir ce « système commun de signification » (Amigues, 1988) nécessaire au fonctionnement de tout contrat didactique ?

2. LÉGITIMITÉ DES SAVOIRS

L'ultime phase de la transposition des savoirs est assurée par l'enseignant, lorsqu'il les adapte dans un premier temps dans ses préparations et qu'il les réadapte ensuite in vivo, devant son public, selon les réactions de celui-

Le portrait du « bon » étudiant ? C'est bien celui qui sait, qui sait montrer qu'il sait, dans des formes légitimes, au bon moment...



© Shimyai

▶ par exemple, ou dans un séminaire comme Adobe Connect, communiquant de façon plus magistrale auprès d'une grande cohorte d'apprenants ? Et le tuteur pense-t-il à aiguiller l'apprenant vers des réseaux sociaux qui peuvent enrichir et questionner le savoir que trouve ce dernier dans son dispositif de formation ?

Arrivé à ce stade de la réflexion, attribuons un terme à ce qui se dessine ici : EAP, environnement d'apprentissage personnel⁽¹⁾. Et distinguons tout de suite entre EAP et ENT, environnement numérique de travail. L'EAP est un concept, et non l'entité institutionnelle qu'est l'ENT, conçue pour accueillir l'apprenant et héberger son enseignement. L'EAP est une construction autonome de la part de l'apprenant où il identifie, agrège, trie, customise des ressources, des contacts, des outils de toute sorte qui contribuent à l'échafaudage de son savoir.

Pour boucler la boucle, retour en arrière à la saynète du début de cet article. Elle sert à illustrer une réalité de l'enseignement en présentiel, le fossé qui peut exister entre le savoir de l'école et celui, plus vaste, plus immédiat et parfois plus imprécis, que l'on détient dorénavant dans le creux de sa main. Mais en examinant de plus près cette même saynète, on peut aussi la voir comme une métaphore de l'EAD. Le professeur et l'école représentent ce savoir que l'EAD condense et expédie vers l'apprenant, tel l'enseignement qui traverse la salle de classe en direction de l'élève. Dans les deux cas, le savoir parcourt une distance, courte dans le premier contexte, vaste peut-être dans le second. Le savoir qui émane de l'école comme celui issu de l'EAD, rencontrent à l'arrivée un apprenant dorénavant hyperconnecté. C'est à cet apprenant, dans sa toile de connexions, que l'enseignement est appelé dès à présent à s'adresser, et c'est lui qui en jugera le contenu, l'évaluera et l'intégrera dans un savoir plus large qu'il « architecturera » lui-même.

1. <http://twitter.com/petermortimer>, peter.mortimer@cned.fr

2. Site de curation sous Pearltrees traitant des EAP : <http://pear.ly/3Lhv>



© Audrey Defreïn



ci (trop facile, il complique et/ou accélère, trop difficile, il simplifie et/ou ralentit).

Par quoi remplacer cette phase en e-learning ?

En e-learning, on manipule des savoirs informels, d'origine peu labellisée, selon des modes d'accès sans filtrage ni censure.

Autant le « *ce n'est pas moi qui le dit* » (mais le manuel) est un outil de légitimation chez le professeur car il est lui-même contrôlé par l'institution, autant le « *je l'ai trouvé sur Internet* » qui est souvent invoqué comme une assurance de vérité par les étudiants (et certains enseignants) doit être questionné, car ces contenus et leurs modes d'accès ne font l'objet d'aucun contrôle de l'institution didactique (Ravestein, Ladage & Johsua, 2007).

La perméabilité du système didactique aux objets de savoirs qui ne sont pas produits par l'institution, qui n'ont pas subi de transposition, semble largement augmentée en e-learning.

Une question fondamentale est donc : quel degré tolérable de perméabilité des institutions didactiques aux savoirs qui ne sont pas issus d'une transposition « classique » ?

3. INSTITUTIONS ET IDIORRYTHMIE

Le lieu même où l'on apprend a donc une importance dans la constitution de notre manière singulière d'apprendre.

Ainsi est l'école, avec ses bâtiments clos, la cloche qui sonne le temps, cette odeur particulière qui émane à la fois des corps des autres mais aussi des instruments de l'enseignement, de l'encrassement inévitable par le nombre, difficilement combattu par des détergents spéciaux qui eux-mêmes exhalent des parfums particuliers que nous avons tous en mémoire.

L'école ne fait pas qu'enseigner, c'est une institution qui inscrit des choses dans notre chair et notre imaginaire, choses qui deviennent consubstantielles pour nous de l'acte d'apprendre.

L'institution scolaire comme lieu, comme espace, définit pour l'étudiant un certain territoire dans lequel il va constituer des réseaux de pouvoir et de dépendance qui vont lui assurer progressivement une certaine sécurité, un territoire sûr, plein de repères.

L'institution scolaire comme lieu, comme espace, définit pour l'étudiant un certain territoire dans lequel il va constituer des réseaux de pouvoir et de dépendance

Les problèmes théoriques que soulève le e-learning peuvent ainsi certainement se poser en terme de « *déterritorialisation* » (Deleuze & Guattari, 1972).

Le e-learning est sans saveur, sans odeur, sans territoire ; comment s'y sentir suffisamment bien pour y faire les efforts nécessaires à l'apprentissage ?

On voit ici que les dispositifs de e-learning qui insistent sur l'aspect collaboratif du travail et multiplient les instances de régulation en s'en donnant les moyens techniques cherchent à (re)constituer un « état d'esprit » chez l'apprenant qui lui permet de retrouver un sentiment d'appartenance à un monde sûr, monde de l'école dans lequel on ourdit des desseins didactiques à son endroit, mais aussi envers ses semblables.

Une des questions principales du e-learning nous est renvoyée ici : comment recréer de l'institution (didactique) lorsqu'on étudie, apprend, enseigne, à distance ?

Ainsi, l'étudiant rencontre dans l'institution didactique l'implacable exigence de la nécessaire mise en texte rationnelle du savoir, qui se dévoile selon un rythme auquel il devra s'adapter, faute de quoi, comme on dit, il sera « noyé ».

En ce qui concerne les problèmes posés par les décalages entre « temps d'enseignement » et « temps d'apprentissage », ils sont augmentés en e-learning alors que

c'est ce possible décalage qui mobilise l'étudiant « à distance » qui peut se dire : « *je vais pouvoir choisir de m'organiser comme je veux pour entrer en rapport avec le savoir (quand je voudrai et à mon rythme), davantage de manière privée, sans avoir constamment, comme c'est le cas en situation de classe ordinaire, à montrer à tous ce que je sais⁽¹⁾ et comment je le sais* ». Mais, cette volonté peut s'accompagner du sentiment que cela ne peut se réaliser sans une domestication des événements quotidiens qui interfèrent inévitablement avec son projet de formation. Il faut ménager des parenthèses dans le flux des obligations familiales et professionnelles. Ainsi, étudier à distance renvoie à une certaine forme d'ascèse, c'est-à-dire à une exigence de dressage du temps, de l'espace, au service de l'exercice⁽²⁾. L'étudiant à distance doit impérativement et dans une plus large mesure « *s'arranger* » avec les autres qui peuplent son lieu de vie et qui sont souvent très proches, tant spatialement qu'affectivement, en tout cas bien plus proches que ne le sont des camarades de classe ordinaire. Son autonomisation va s'apparenter ici à des concessions qu'il va devoir inévitablement apprendre à gérer avec son environnement, matériel et humain. Il va devoir inventer son *idiorrythmie* (Ravestein, 2006).

1. Lorsqu'on étudie l'enseignement et l'apprentissage en présentiel, on s'intéresse souvent à ce que Sensevy (2001) appelle : « les structures de l'action dans la relation didactique », qui sont en particulier données par le contrat didactique. Une part considérable de l'activité de l'étudiant, dans cette relation cristallisée dans le contrat, consiste à montrer au professeur qu'il fait bien ce qui doit être fait comme cela doit l'être. Il faudrait donc étudier si et/ou comment, dans le e-learning, cette pression « ostensive » (je travaille et je montre à qui de droit comment je travaille adéquatement), est atténuée, avec quels effets, etc.

2. On retrouve cette préoccupation dans les conclusions de la conférence de consensus organisée par le Collectif du Moulin (2002) : « Compte tenu des risques potentiels de stress, liées à l'isolement des apprenants, il est particulièrement important que des communautés se créent du côté des apprenants ».

RÉFÉRENCES

- Amigues, R. (1988). *À propos du contrat didactique : quelques remarques pour engager le débat, Interactions didactiques*, n° 8, p.11-21.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1972). *Mille plateaux*. Paris : Minuit.
- Ravestein, J. , Ladage, C. & Johsua, S. (2007). *Trouver et utiliser des informations sur Internet à l'école : problèmes techniques et questions éthiques. Revue Française de Pédagogie*, n°158, p.74-86.
- Sensevy, G. (2001). *Modèles de l'action de l'enseignant. Nécessité, difficultés, In Le génie didactique. Mercier, A. Lemoyne, G. & Rouchier, A. (Eds). Bruxelles : De Boeck.*

CONGRÈS DU SNES

Des changements concernant la Formation des enseignants

→ par Thierry Astruc

Lors de son dernier congrès (2 au 6 avril), le SNES a adopté de nouveaux mandats concernant la formation des enseignants.



© Arielle Info

Condamnant la politique des 5 dernières années, le SNES demande un série de mesures d'urgence de grande ampleur : nombre de postes aux concours et plan pluri-annuel de recrutement, pré-recrutements ambitieux, plan de titularisation, revalorisation du métier et des conditions de travail, rétablissement d'une véritable formation professionnelle. Il demande l'abandon de la réforme et de tous les textes qui en découlent, projet de loi Groperrin compris.

Le texte précise ce que doivent être les pré-recrutements, les contenus de la formation professionnelle, les différentes voies d'accès, l'année de stage (FS) puis les

deux premières années de titularisation. Une attention particulière est accordée à certaines catégories (CoPsy, CAPET, GRETA, ...) et un long paragraphe est consacré à la formation continue et au DIF.

Si la place des concours ne change pas – un an après la fin du master –, un aspect dérogatoire est prévu pour les étudiants pré-recrutés qui pourront passer le concours durant la fin du M2.

Le SNES rappelle deux mandats pour les étudiants : l'allocation pour tous les étudiants et la non sélection à l'entrée des M2. Sur le dossier de la formation des enseignants, les discussions fédérales devraient être facilitées.

Professeur-documentaliste en danger

→ par Emmanuelle Niguès, *PRCE documentation, membre du secteur second degré*

Le projet d'arrêté fixant le cahier des charges pour la formation des enseignants occulte définitivement notre rôle d'enseignant.

Le titre même de l'arrêté « Cahier des charges de la formation des professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation » donne le ton. Nous devenons des documentalistes, niant de fait notre CAPES.

Alors que depuis une dizaine d'années tous s'accordent à reconnaître les besoins d'enseignements à la maîtrise de l'information, le ministère supprime arbitrairement le terme « professeur » pour les enseignants titulaires d'un CAPES de Documentation. Cet état de fait est d'autant plus inquiétant avec l'apparition dans le projet de rentrée 2012 des centres de connaissance et de culture (3C), censés remplacer les CDI. Ne nous y trompons pas, les 3C ne sont qu'une malheureuse formule pour éviter la terminologie des Learning centers. Ces deux projets sont caractéristiques d'une volonté de déni de notre rôle pédagogique. Malgré l'abondante littérature scientifique produite par les enseignants chercheurs de la 7^{ième} section sur l'épistémologie, la didactique de l'information-documentation et la création de curricula, le ministère comme l'inspection générale refusent d'admettre la nécessité de créer des enseignements dédiés à l'information-documentation dans le secondaire. Pourtant ces enseignements existent depuis plus de 10 ans



© bob august

dans les universités françaises et étrangères, mais aussi dans l'enseignement agricole français, il est aujourd'hui indispensable de mettre en place un enseignement d'information-documentation dans l'enseignement secondaire. Le SNESUP, le SNES et le SNETAP rap-

pellent la nécessité et l'urgence de mettre en place des curricula de la maternelle à l'université pour l'acquisition d'une culture informationnelle et numérique, de créer une agrégation en information-documentation ainsi qu'une inspection spécifique.



© ecodio

CNESER

Premier bilan rapide des habilitations de la vague B

→ par Thierry Astruc, élu CNESER

À ce moment de l'année, toutes les offres de formation des universités de la vague B ont été examinées par le CNESER⁽¹⁾. Certaines tendances se sont dessinées.

Il faut d'abord noter la mise en extinction, avec une certaine souplesse des licences suspendues, qui concernent par exemple les L3 Sciences de l'éducation. Une licence suspendue est une licence qui n'existe qu'en L3 – seul point commun avec les licences professionnelles. Pour la DGESIP, ces L3 suspendues ne s'inscrivent pas dans le schéma LMD. L'idée de la part de la DGESIP est de rendre les cursus plus lisibles pour les étudiants et les futurs bacheliers. Dans le même esprit, les licences multi-disciplinaires ont été redistribuées par les universités en parcours dans les licences concernées. Et les licences pluri-disciplinaires n'ont guère eu plus de chance, à l'image de celle proposée par l'université de Nice (en l'occurrence malgré serait plus proche de la vérité) pour permettre au centre de Draguignan de continuer à accueillir des étudiants.

Enfin, les masters enseignement habilités depuis 2009 n'ont pas été examinés (ministère ou CNESER), et sont à nouveau habilités pour le prochain quinquennat.

1. Il reste au programme des CNESER Habilitation de 2012 le CNAM, les écoles d'art, les écoles d'architecture et les habilitations hors-vague (dont les licences professionnelles).



15

VIE DES IUFM ET DES UFR

AIX-MARSEILLE UNIVERSITÉ

Changement de périmètre et quadrature du cercle

→ par La section SNESUP IUFM - AMU

Depuis le 1^{er} janvier 2012, les universités de Provence (Aix-Marseille 1), de la Méditerranée (Aix-Marseille 2) et Paul Cézanne (Aix-Marseille 3) ont fusionné en une seule et gigantesque entité appelée « Aix Marseille Université » (AMU), forte de 70000 étudiants et plus de 8000 personnels.

Les anciennes universités sont désormais affublées du néologisme de « périmètres » (P1, P2 et P3). Cette fusion est l'aboutissement d'un long processus au cours duquel le Snesup a dénoncé la course au gigantisme et le manque de transparence et de démocratie, tout en reconnaissant la nécessité de pallier des problèmes récurrents comme celui l'existence d'UFR scientifiques dans les 3 universités qui ont amené le pouvoir central et les collectivités locales à pousser à la roue de la fusion. Ces dysfonctionnements sont les attributs désormais classiques d'une politique universitaire centrale et locale issue de la LRU. Les conséquences actuelles du processus de fusion en acte commencent à être visibles pour tous les acteurs de l'AMU. En effet, comment aller vers l'unification des formations, des services administratifs, des politiques de recherche... alors que les « cultures » P1, P2 et P3 se sont développées différemment depuis 30 ans ? Et, comment gérer l'AMU et « mutualiser » les moyens sans pénaliser les différentes composantes, de taille très différentes puisque des « compromis » ont amené à structurer l'AMU en 6 « secteurs » : un secteur « sciences » (qui regroupe la moitié des enseignants), un secteur « LSH » (qui compte le plus grand nombre d'étudiants), un secteur « santé », un secteur « Economie-Gestion » et un secteur « Droit-Sciences politiques » (la création de ces 2 secteurs - et non 1 comme la loi le prévoit - ayant été imposée par P2 et P3). On conçoit

que P1 (LSH et Sciences) ait le sentiment d'avoir été défavorisé, ce que le Snesup avait constamment dénoncé. Il faut encore noter que, pour les élections, un système très complexe a été imaginé, avec notamment la création d'un secteur « autres » qui regroupe essentiellement l'IUFM et les IUT (qui seront fusionnés au 1er janvier 2013). Lors des élections, se sont affrontées essentiellement la liste « présidentielle » menée par Yvon Berland président du P2, assisté des présidents des P1 et P3 et celle du Snesup et alliés. La liste présidentielle l'a emporté, essentiellement en santé, droit et économie, alors que le Snesup a fait un meilleur score en LSH, sciences et « autres ». Ce système baroque a heureusement permis que l'IUFM soit représenté au CS de l'AMU. Il faut reconnaître aussi que les longues négociations et tractations qui ont menées à la fusion ont permis jusqu'alors à l'IUFM de garder une autonomie réelle, supérieure à celle de nombreux autres IUFM. Par contre, rien ne dit que cette autonomie sera pérennisée, de fait que le nouveau président dispose des larges pouvoirs que lui donne la LRU. Par ailleurs, des conséquences néfastes se font jour, particulièrement au niveau des moyens en formateurs (3 postes de PU sur 12 ont disparu, des postes de PRAG également depuis notre intégration dans U1 en janvier 2007) et en personnels administratifs, puisqu'il « faut faire plus avec moins » dans le cadre du « périmètre AMU », selon la logique du pouvoir actuel : « la quadrature du cercle » !



© EKO

Pointe rouge



Votre vocation
est d'enseigner,
la nôtre est de vous assurer.

OFFRE SPÉCIALE
PERSONNELS DE L'ENSEIGNEMENT

- 10 %

sur votre assurance
AUTO



POUR LES MOINS DE 30 ANS

100 €
OFFERTS**

sur vos assurances
AUTO et SANTÉ

Pour découvrir les avantages qui vous sont réservés :

- Appelez le **0 970 809 809** (numéro non surtaxé)
- Connectez-vous sur www.gmf.fr/education-nationale



Assurément Humain

* Offre réservée aux agents des services publics, personnels de l'enseignement, la première année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2012.
** Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la première année à la souscription d'un contrat d'assurance auto et/ou d'un contrat de complémentaire santé.
Offre non cumulable avec le tarif avant 30 et valable jusqu'au 31/12/2012. Conditions et détails des prestations dans votre agence GMF ou sur www.gmf.fr.
LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances
RCS Paris 775 691 140 - Siège social : 70, rue de Prony 75007 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvegarde, GMF Vie, Assistance Protection Juridique et Fidèle Assistance.
Adresse postale : 45000 Orléans Cedex 03
ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - RCS Chartres 303 502 676 - Siège social : 7, avenue Marcel Proust
20000 Chartres Cedex 03 - Adresse postale : 45000 Orléans Cedex 03
Les contrats complémentaires santé sont souscrits par l'ADACCSE auprès de GMF Assurances et La Sauvegarde.