



DOSSIER

Crise de recrutement, crise du vivier des candidats, crise des vocations ?

FORMER

Conception des MEEF et recherche en éducation

Par Yves Chevallard Page 3

Un second souffle pour la recherche en EPS

Par Christian Couturier Page 4

FOCUS

L'éducation au numérique au regard des nouveaux accès aux savoirs et à la connaissance

Par Emmanuelle Niguès Page 12

Mouvement pédagogique CRAP...

Par Philippe Watrelot Page 14

Lettre de la SG de la FSU aux ministres de l'EN, de l'ESR

Page 16

Loi : les créations de postes ne doivent pas cacher le choix d'un enseignant exécutant, éloigné de la recherche

L'année 2013 commence à peine et déjà les questions sur la formation des enseignants prennent une place importante dans le débat public et les clivages resurgissent, faute d'un réel débat sur l'École et les enseignants, débat que nous souhaitons.

La mise en place de la réforme de la masterisation s'est traduite par la fin de la formation des fonctionnaires stagiaires. Pourtant, la tentative de supprimer les IUFM par le gouvernement Sarkozy a échoué et la lutte pour la mise en place des masters éducation et formation a débouché sur des formations au sein de l'Université, même si ces masters ont été construits dans la précipitation, soumis aux injonctions multiples du ministère, des universités. Dans le même temps les IUFM ont vu leurs moyens considérablement réduits, avec des emplois transférés à d'autres composantes ou repris par les rectorats. Ces moments extrêmement difficiles pour les personnels restent très présents et nous refusons de rejouer le même scénario au moment où vont se créer les ESPE.

En effet, dans la loi d'orientation est rappelée l'importance de la formation des enseignants et la nécessité de créer 150 000 postes aux concours externes dans la mandature. Pourtant la partie sur les ESPE et les décisions des ministères contredisent l'idée d'une refondation de la formation. Cette année encore, les fonctionnaires stagiaires sont quasiment à temps plein, les reçus au concours seront utilisés comme moyens d'enseignement lors de leur M2 et, en régime de croisière, le concours annoncé en M1 réfute l'idée d'une formation de haut niveau. Le choix opéré, sous couvert d'un manque de viviers, conduit à un bachotage d'un concours disciplinaire en M1, puis une mise en stage en responsabilité en M2 à mi-temps. Cette solution est la pire que les étudiants aient eu à vivre de toute l'histoire de la formation des enseignants, puisqu'ils doivent valider leur année de fonctionnaire stagiaire et obtenir un master.

Comment analyser un tel choix qui rend impossible une formation au niveau master intégrant une forte composante de recherche ? Pour comprendre le positionnement actuel de la loi, il faut revenir sur les clivages structurants sur ce que doit être le métier d'enseignant : exécutant ou concepteur. En effet, des positions clivées sur la formation avaient déjà traversé les formateurs, les universitaires, le monde syndical, sur l'élévation de la formation au niveau master, réfutant l'idée

d'une formation à et par la recherche. Aujourd'hui la loi sur la refondation de l'École réactive certains de ces clivages, notamment autour de l'accroissement du niveau du concours et sur la conception même des objectifs de la formation. Quel enseignant souhaitons-nous former ? Pour quelle École ?

Les porteurs d'un retour à un concours au niveau L3 – concours disciplinaire sans éléments professionnels, la professionnalisation s'opérant après le concours souvent pour favoriser un recrutement plus populaire – rejoignent la conviction d'autres selon laquelle le niveau licence est suffisant pour le premier degré et le souhait du ministère de l'Éducation nationale (MEN) de piloter l'ensemble du dispositif de formation. Il faut aussi lire ces différentes positions comme une preuve de méfiance à l'égard des universitaires (au sens large).

“
Quel enseignant souhaitons-nous former ? Pour quelle école ?”

Nous avons fait le choix au SNESUP, d'une formation intégrée⁽¹⁾ et d'un recrutement au niveau master comprenant une formation disciplinaire et professionnelle de haut niveau adossée à la recherche (voir les mandats du Mans), d'un concours comprenant des éléments professionnels. Ce choix résulte de l'idée que les enseignants doivent pouvoir concevoir leur métier, et travailler les contenus disciplinaires, didactiques, construire une posture réflexive et prendre le temps de choisir leur métier. Le projet s'inscrit dans le cadre de la mise en place d'un prérecrutement qui permettrait de faire des études et de passer le concours dans de bonnes conditions. L'expérience des équipes de formateurs des IUFM doit être analysée, capitalisée, et non balayée d'un revers de main comme le font de nouveaux ministères en refusant le transfert des personnels et en imposant la suprématie des recteurs dans les nouveaux ESPE, à rebours de toute avancée dans la construction de la composante universitaire. Pour faire avancer une transformation de la formation, nous avons choisi de dénoncer tous les aspects négatifs de la loi d'orientation et de mener une politique d'amendements sur les ESPE.

Mais au-delà, c'est bien un débat public sur la formation et le type d'enseignant que nous avons à engager.

(1) Si l'affichage ministériel est celui d'une formation intégrée, l'analyse des projets de textes réglementaires et la place du concours montre qu'il s'agira probablement d'une formation successive.



→ Gisèle Jean
responsable du collectif FDE



→ Thierry Astruc
responsable du collectif FDE

FORMER

CONCEPTION DES
MEEF ET RECHERCHE
EN ÉDUCATION

YVES CHEVALLARD Page 3

UN SECOND SOUFFLE
POUR LA RECHERCHE
EN EPS

CHRISTIAN COUTURIER

Page 4

DOSSIER

CRISE DE RECRUTEMENT,
CRISE DU VIVIER
DES CANDIDATS,
CRISE DES VOCATIONS ?

Page 5

FOCUS

L'ÉDUCATION AU
NUMÉRIQUE AU REGARD
DES NOUVEAUX ACCÈS
AUX SAVOIRS ET
À LA CONNAISSANCE

EMMANUELLE NIGUÈS

Page 12

MOUVEMENT
PÉDAGOGIQUE CRAP
ET REFONDATION

PHILIPPE WATRELOT Page 14

FSU POITIERS 2013 :
LES ENJEUX DU THÈME 1

CLAIRE BORNAIS Page 15

NOTES DE LECTURE Page 15

FSU : LETTRE DE LA SG

Page 16

Conception des MEEF et recherche en éducation : des conditions *sine qua non*

→ par Yves Chevallard, Université d'Aix-Marseille

La conception de masters ayant pour horizon une profession de l'enseignement et de la formation, dans une discipline quelle qu'elle soit (EPS, arts plastiques, mathématiques, anglais, technologie, physique, esthétique-cosmétique, etc.) ou dans un ensemble de disciplines, que ce soit dans l'enseignement élémentaire, dans l'enseignement secondaire général ou dans l'enseignement professionnel, doit satisfaire à un petit nombre de conditions *sine qua non*.

La condition primordiale est commune à tous les masters, sans exception : une formation de master doit assumer une relation significative, substantielle avec la recherche spécifique au domaine auquel elle prétend former. Cette condition fondamentale se déploie en deux conditions opérationnelles non moins décisives. Tout d'abord, l'équipe des enseignants et formateurs prenant en charge un master doit-elle pour employer une litote à la mode – s'adosser à la recherche dans le domaine, ce qui signifie qu'un nombre significatif de membres de l'équipe soient – ou deviennent ? des chercheurs dans le domaine ; ou, au moins, qu'ils prêtent la main aux recherches dans le domaine et se tiennent au courant de l'avancée des connaissances ainsi produites. Il convient de bien souligner que le « domaine » dont il s'agit n'est pas, ici,

Une formation de master doit assumer une relation significative, substantielle avec la recherche spécifique au domaine auquel elle prétend former.

par exemple, « les mathématiques » ou « l'EPS » ou « l'esthétique-cosmétique », mais « l'enseignement des mathématiques », « l'enseignement de l'EPS » ou « la formation à l'esthétique-cosmétique ». Les recherches en ces domaines ne sauraient être des résidus, des « applications » de recherches supposées plus nobles dans les disciplines dont ces domaines mobilisent certaines connaissances. Les interventions de bons chercheurs dans les disciplines à enseigner ou dans les disciplines contributives à la formation des enseignants sont généralement au mieux sympathiquement naïves, au pire prétentieusement pathétiques et montrent surtout que leurs auteurs, s'ils connaissent leur discipline, s'ils y sont même souvent des producteurs actifs, ignorent à peu près tout des problèmes du domaine, auquel leurs apports sont en conséquence fort minces dans l'état actuel des choses. Ensuite, les contenus d'enseignement et de formation d'un master MEEF doivent répondre, de façon directe ou indirecte, mais effective, aux besoins à venir de la profession visée. Ainsi en va-t-il particulièrement de cette composante de la formation qui aboutit à la rédaction et à la soutenance d'un



© Flickr.com / Fredard

le snesup
SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

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

Directeur de publication : Guy Odent

Rédacteur en chef : Thierry Astruc

Secrétariat de rédaction : Latifa Rochdi

Coordination des rédactions : 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 : © Flickr.com / Mamasuco



► mémoire. Un tel mémoire doit prendre pour objet un *problème de la profession* à laquelle son auteur aspire. Cette condition est l'alpha et l'oméga, le point de départ et le point d'arrivée du travail attendu de l'équipe que forment ensemble l'étudiant et son directeur de mémoire (et, au-delà, la communauté éducative constituée autour du master). Qu'ils s'en affranchissent, et l'authenticité, le bien-fondé même dudit master s'affaissent. Nous sommes là en un carrefour décisif : l'étudiant, en association avec l'équipe de master, doit d'abord se livrer à cette activité qu'on nomme en anglais *problem finding* : il doit avant toute chose « trouver » un problème à étudier et apporter la preuve que celui-ci est bien un *problème de la profession*, et non quelque « souci » à la mode du moment⁽¹⁾. Le problème étant trouvé, l'étudiant se livrera alors aux joies et aux peines du *problem solving*, selon les critères usuels de la recherche dans le domaine concerné. Le travail de l'étudiant contribuera ainsi, sans doute modestement, mais utilement, à enrichir les connaissances sur le domaine professionnel labouré. Revenons alors à l'une des conditions précédentes : celle du rapport à la recherche, dans le domaine professionnel en cause, des enseignants et formateurs intervenant dans le master. Le schéma académique classique est celui où, du fait que de la recherche en tel domaine existe (avec ses chercheurs, ses laboratoires, etc.), on crée un master dans ce domaine. Ici, les choses iront souvent presque à rebours. Le master est en quelque sorte « donné », de par sa définition même : il doit avoir pour horizon un domaine déterminé d'enseignement et de formation. Et c'est à partir de ce projet imposé que l'environnement de recherche idoine doit se créer, en général par une adaptation appropriée d'un environnement déjà existant mais encore insuffisamment adéquat ; et, en un certain nombre de cas, par création *ex nihilo*, si l'on peut dire, et cela en prenant appui sur l'obligation institutionnelle et scientifique qu'ont les membres des équipes de master de mettre la main à la pâte par l'entremise de la direction ou de la supervision de mémoires. (En cela, d'aucuns, qui ne l'espéraient plus, découvriront l'utilité éventuelle, cette fois bien justifiée, pour le développement du domaine professionnel envisagé, de recherches auxiliaires dans la ou les disciplines à enseigner ainsi que dans les disciplines contributives.) Il y a en tout cela une exigence forte, que seule une mobilisation lucide et généreuse peut permettre de satisfaire, au prix d'une rupture franche, parfois rude sans doute, avec les dilettantismes aristocratiques et bureaucratiques qui ont, depuis toujours, si cruellement nuit à la reconnaissance universitaire effective de la dignité culturelle et scientifique des problèmes propres à l'enseignement et à la formation. ●

(1) Le lecteur qui tolère un zeste de fantaisie pourra se reporter, à propos de *problem finding*, à la vidéo disponible à l'adresse suivante : http://andrewhargadon.typepad.com/my_weblog/2011/07/problem-finding-by-tom-kelley-of-ideo.html.

Un second souffle pour la recherche en EPS

→ par Christian Couturier, SNEP-FSU

Des chercheurs en STAPS et en Sciences de l'Éducation lancent un appel pour valoriser la recherche en EPS.



© Flickr.com / Alain Bachellier

Le ministre de l'Éducation répète dans chaque interview son engagement pour la formation des enseignants. Les mesures annoncées, hormis l'arrêt de l'hémorragie de postes par l'augmentation des recrutements, laisse pour l'instant les acteurs de la formation dubitatifs quant à la transformation réelle, qualitative et durable.

Mais même si toutes les annonces étaient parfaites pour engager une vraie « refondation » de la formation, elles ne suffiraient pas, à elles seules, à prendre à bras-le-corps la lourde question de l'échec scolaire. À l'instar de la médecine qui, pour progresser dans les soins, a besoin de la recherche médicale et pharmaceutique, l'éducation a besoin de recherches.

L'université française est insuffisamment organisée pour développer la recherche en/sur/pour l'Éducation. Cette dernière est même insignifiante au regard des priorités politiques nationales et locales. Ce qui peut paraître étonnant alors que l'Éducation concerne l'ensemble de la population... Une impulsion nouvelle et claire est donc indis-

pensable pour, qu'enfin, en France on se préoccupe de cette question.

L'EPS subit plus encore ce manque de recherches, aggravant une marginalisation à l'œuvre dans l'histoire récente où la place des savoirs et compétences de l'EPS est niée et rejetée du « socle commun » et donc de ce qui est considéré comme « fondamental » à apprendre à l'école. Par ailleurs les recherches menées en STAPS n'ont pas investi fortement la discipline de l'EPS.

Le SNEP et le SNESUP ont donc décidé d'alerter le gouvernement pour qu'il fasse de cette question une urgence, et, le plus rapidement possible, avec les moyens qui sont les siens, que la recherche sur l'EPS puisse devenir un domaine valorisé. Cette exigence vaut évidemment pour l'ensemble des disciplines.

Dans un premier temps, une soixantaine de chercheurs en STAPS ou sciences de l'éducation se sont d'ores et déjà joints à cet appel. Il devra progressivement être étendu pour que notre pays s'attaque enfin et durablement à l'échec scolaire et mette en perspective la réussite de tous. ●

Voir l'appel et les premiers signataires sur le site du SNEP-FSU
<http://www.snefpsu.net/actualite/com2p/30mai12.php>



5

DOSSIER

DOSSIER



© Flickr.com / Letideas Complete

Crise de recrutement, crise du vivier des candidats, crise des vocations ?

Quelle que soit la terminologie utilisée, il semble y avoir un accord sur un constat rendu encore plus évident par le choix du nouveau gouvernement de recruter massivement et rapidement de nouveaux personnels d'éducation et enseignants.

En effet, l'annexe du projet de Refondation de l'école annonce un recrutement de 150 000 postes par concours externes publics et privés durant la législature, répartis entre 60 000 nouveaux postes et 90 000 en remplacement des départs à la retraite. Si ces promesses sont tenues, il faut alors anticiper certains problèmes et c'est en ce sens que le SNESUP est intervenu auprès du cabinet dès le mois d'octobre.

Peut-on trouver aujourd'hui les candidats pour se présenter en nombre suffisant à tous les concours du premier et second degré ? Y a-t-il, comme l'affirment le ministère et certains syndicats, une crise du recrutement faute de viviers étudiants suffisants ? Et si tel est le cas comment y remédier ? L'affirmation d'une crise se mesure par l'écart entre le nombre de postes offerts aux concours et le nombre de présents aux épreuves. C'est cet indicateur global que le ministère utilise pour indiquer la faible attractivité du métier enseignant. Nous devons, néanmoins affiner l'analyse en distinguant premier et second degré, et enseignement général et professionnel, académies concernées et disciplines d'enseignement.

Les futurs enseignants sont majoritairement des étudiants, c'est pourquoi l'attractivité des études supérieures dans des filières classiques doit être également examinée. Comment faire entrer et diplômé plus de jeunes à l'université,

comment sécuriser leur parcours, comment les aider à pouvoir prolonger les études dans un master ?

Il faut également nous interroger sur les raisons de cette crise dite des « vocations », le terme renvoyant à une dimension sacrée, tant les individus seraient prêts à supporter n'importe quelles conditions pour être enseignant. Or, ce n'est pas le cas. Devenir enseignant et le rester suppose que soit mis en place à la fois les conditions pour attirer vers le métier et l'accompagnement des jeunes enseignants et des moins jeunes pour qu'ils puissent y rester.

Enfin, peut-être faut-il également élargir les viviers potentiels notamment en facilitant les reconversions de diplômés déjà actifs, trouver de nouvelles voies d'accès par concours. Les crises de recrutement précédentes, notamment celle à laquelle que le ministre Jospin a du faire face lors de la démocratisation du lycée dans les années 1980 et le début des années 1990, n'a pu l'être que par des mesures d'envergure permettant l'augmentation du nombre d'étudiants, créant les IUFM et le versement d'une allocation pour les candidats dans les disciplines déficitaires. Mais il a fallu un long combat syndical pour obtenir une revalorisation du métier enseignant et amorcer une refonte de la formation. La question du recrutement est de fait liée à une autre politique scolaire plus ambitieuse construisant de l'égalité dans tout le système éducatif.

Ce dossier est conçu comme un outil pour repenser la question de recrutement : un constat quantitatif, les analyses des syndicats de la FSU de cette crise, des propositions pour lier les mutations du système éducatif pour son amélioration et sa démocratisation et le recrutement d'enseignants.

Dossier
coordonné par
Gisèle Jean

Crise du recrutement dans le second degré : une solution, le prérecrutement

→ par Caroline Lechevallier, secrétaire nationale du SNES-FSU

Selon une étude du MESR, 50 % des étudiants de L1 voulaient ou n'excluaient pas de devenir enseignant en 2010, contre 31 % en 2001.

Le second degré connaît ainsi aujourd'hui une profonde crise de recrutement : 67 % de présents en moins par rapport à 2002 avec pour conséquence un nombre insuffisant de candidats de qualité et des postes non pourvus par les jurys de maths, anglais, lettres... (cf. tableau ci-dessous).

Les causes sont multiples et prennent racine depuis plus de dix ans :

- baisse du nombre de postes avec actuellement 50 % de postes en moins par rapport à 2002 ;
- absence d'aides financières conséquentes à tous les étudiants et notamment depuis la réforme de 2010 afin qu'ils puissent suivre des études jusqu'au niveau master ;
- suppression de nombreuses formations universitaires préparant aux concours de l'enseignement et de l'éducation ;
- suppression quasi totale de la formation pendant l'année de fonctionnaire stagiaire après le concours, avec un service à temps complet depuis la réforme de 2010 ;
- salaires insuffisants au regard du niveau de qualification et des comparaisons internationales ;
- conditions de travail dégradées.

La situation est extrêmement grave, mais a des précédents : au début des années 1990, il n'y avait que deux présents/poste ouvert au concours. En 1993 et 1994, un tiers des postes n'étaient pas pourvus. Aujourd'hui, le ratio présent/poste tourne autour de 3,5 et, en 2011 et 2012, près de 15 % des postes n'ont pas été pourvus. Mais il y a une différence de taille :



© Flickr.com / Paul Appleyard

il y avait à l'époque une douzaine de milliers de postes offerts au seul CAPES, quand il y en a eu moins de 5 000 en 2011 et 2012. Le manque de candidats était donc dû à une offre de postes très importante et non à une désaffectation pour les métiers de l'enseignement et de l'éducation.

Or, on a besoin de ces enseignants tout de suite, pour rétablir une entrée progressive dans le métier, pour alléger les effectifs de classe,

En 1993 et 1994, un tiers des postes second degré n'étaient pas pourvus.

pour reconstituer un potentiel de remplacement réduit à néant à partir de 2002...

Que faire pour qu'il y ait plus de candidats, mais aussi que ceux-ci aient davantage de chances de réussir le concours ?

Le SNES propose :

- d'augmenter le nombre de postes et mettre en place un plan pluriannuel de recrutements ;
- de revaloriser les salaires et améliorer les conditions de travail ;
- de mettre en place une allocation d'autonomie pour tous les étudiants ;
- de mettre en place des prérecrutements c'est-à-dire rémunérer les pré-recrutés en incluant des cotisations retraites, sous statut d'élève-professeur avec engagement quinquennal avec l'État, à suivre les formations des métiers de l'enseignement ou de l'éducation et à préparer le concours. Aucun service de surveillance ou d'enseignant n'est exigé. L'ensemble du système y trouvera son compte : exonérés de l'obligation de gagner leur vie par ailleurs, ces étudiants pourront recevoir une formation professionnelle initiale plus riche en assistant à tous les cours, ce qui les armera pour réussir le concours et affronter toutes les dimensions de nos métiers.

Années	Postes	Présents	Ratio présents/postes
1993	14 420	31 602	2,19
1997	16 665	118 657	7,12
1998	15 145	115 574	7,63
1999	14 304	109 271	7,64
2000	13 590	102 377	7,53
2001	15 000	99 422	6,63
2002	17 200	92 759	5,39
2003	17 200	90 270	5,25
2004	12 200	92 039	7,54
2005	13 800	88 889	6,44
2006	9 832	83 320	8,47
2007	9 845	70 509	7,16
2008	8 487	59 865	7,05
2009	8 550	54 026	6,32
2010	8 548	47 602	7,12
2011	8 499	27 923	3,29
2012	8 538	30 474	3,57

Recrutement des professeurs d'écoles : des académies en difficulté

→ par Aline Becker, SNUIPP-FSU

Au concours externe 2011, pour 2 914 postes, il y avait 35 646 inscrits mais seulement 16 273 présents.

Le rapport est en moyenne de 5,6 candidats pour une place, avec des écarts importants entre académies. Certaines ayant un vivier relativement important comme Aix-Marseille, Montpellier, Nancy-Metz ou Strasbourg qui avaient plus de neuf candidats pour une place au concours, alors que d'autres académies avaient un manque de vivier évident comme Créteil avec un ratio de 2,5, Versailles (2,9), Guyane (1,5), Martinique (1,2).

En 2012, bien que le nombre de postes ait augmenté (de 2 900 à 5 000), il n'y a eu qu'une légère augmentation des inscrits (moins de 10 000 supplémentaires avec 43 300 inscrits) et peu de présents (19 177). En moyenne, le ratio a donc baissé avec 3,8 candidats pour une place. On retrouve certaines académies ayant toujours le même problème de vivier : Créteil (2), Versailles (2,1), Guyane (1,7) et de nouvelles académies comme la Guadeloupe (1,5), Paris (2,9), Lyon

(3,9) et Grenoble (3,4). Dans toutes ces académies, il y avait moins d'un candidat sur deux, inscrit au concours externe, présent aux épreuves. À Paris, ce n'était même qu'un candidat sur quatre effectivement présent. Même si les résultats aux épreuves d'admissibilité de la session du concours externe 2013 ne sont que partiels, ils confirment la tendance des sessions précédentes. Plus de la moitié des candidats admissibles seront admis, ce qui témoigne du faible ratio à ce concours. Certaines académies sont dans une situation extrême, comme Créteil qui aura 93 % des candidats admissibles, reçus au concours. Dans d'autres académies, comme Amiens, Clermont-Ferrand ou la Guadeloupe, c'est entre 75 et 80 % d'admissibles qui seront reçus.

Le recrutement des enseignants doit garantir l'équité d'accès au métier et la qualité professionnelle des personnels recrutés. Ces chiffres questionnent sur la capacité à garantir ces objectifs à travers les concours actuels. La question du vivier est donc bien une priorité qui nécessite des réponses urgentes. La

Les résultats aux épreuves d'admissibilité de la session du concours externe 2013 ne sont que partiels ; ils confirment la tendance des sessions précédentes



Re 7 (ou les difficultés de la série).

FSU s'est exprimée avec force, lors de la concertation, pour la mise en place de véritables prérecrutements. Ils doivent permettre aux étudiants de suivre assidûment leurs études et de se présenter à un concours de recrutement de professeurs. Les EAP (Emplois avenir professeurs) n'entrent pas dans cette catégorie car réservés exclusivement à des étudiants boursiers pour leurs années de L2, L3 et M1, ils s'apparentent donc à des aides sociales, et non à des prérecrutements. Il reste à réfléchir sur la nature de ces prérecrutements.

Crise du recrutement des professeurs de lycées professionnels

→ par Didier Godfroy, SNUEP-FSU

Depuis longtemps, devenir professeur de lycée professionnel ne va pas de soi : on passe le CAPES et on se présente également au CAPLP... au cas où.

On fait carrière dans une entreprise industrielle ou tertiaire puis on décide de tenter sa chance dans l'enseignement. Les trajectoires linéaires de formation pour devenir PLP sont assez rares. Plus récemment la réforme de la « masterisation » a encore rendu moins lisibles les parcours de formation pour devenir PLP, notamment dans les disciplines professionnelles pour lesquelles les IUFM adossés aux Universités éprouvent de réelles difficultés à proposer des cursus de formation et des formateurs, surtout quand les effectifs concernés sont confidentiels. Si l'on ajoute les années de RGPP synonymes de réductions massives de postes ou les classes de

Chute des inscrits dans le tableau

plus en plus difficiles à gérer, on comprend bien pourquoi les inscriptions sont en nette régression, particulièrement sur les années 2011 et 2012 (voir tableau). Le peu de sélectivité peut paraître intéressant mais il a son revers avec des pertes de postes mis au concours de l'ordre de 10 % ces dernières années.

La réforme de la voie professionnelle a non seulement diminué les postes donc les places au concours en réduisant la formation de quatre à trois ans, mais elle a aussi profondément modifié les grilles horaires et fait disparaître des disciplines comme le génie mécanique construction.

L'apprentissage est venu directement concurrencer les formations professionnelles sous statut scolaire en

bénéficiant de Contrats d'objectifs et de moyens (COM) de plusieurs dizaines de millions d'euros dans de nombreuses régions. Certaines spécialités comme les métiers de bouche ne se préparent pratiquement plus que par l'apprentissage.

Si l'État se désengage de la formation professionnelle en ne créant pas une carte et un cadrage des formations pour les PLP dans des ESPE pour conserver un recrutement national, l'ARF⁽¹⁾ a déjà montré que les régions étaient prêtes à assumer cette responsabilité et ce serait un mauvais coup pour le service public de formation professionnelle initiale.

(1) Association des Régions de France

Résultats globaux des concours externes

Concours	Postes	Inscrits	Présents	Présents/postes	Admissibles	Admis	Admis/présents
CAPLP 2009	1 318	14 681	8 536	6,48	2 847	1 301	15,2 %
CAPLP 2010	1 318	14 822	7 793	5,91	2 855	1 272	16,32 %
CAPLP 2011	1 343	9 913	4 314	3,21	2 267	1 203	27,89 %
CAPLP 2012	1 357	10 483	4 342	3,2 %	2 339	1 242	28,6 %



Réforme de la FDE : des enjeux importants dès la licence

→ par Marc Champesme, trésorier national du SNESUP

La question du recrutement peut être posée en termes d'existence des viviers de candidats aux concours d'enseignement. Il est nécessaire d'analyser les flux effectifs d'étudiants dans les différents cursus de licence.

Si la réforme de la FDE qui se met actuellement en place à marche forcée a un impact direct et immédiat sur les formations de master, les enjeux sur le niveau licence sont eux aussi très importants et malheureusement quasiment absents des orientations dessinées au niveau ministériel.

Ces enjeux se situent à plusieurs niveaux : prise en compte dans les cursus de licence de la nécessaire préprofessionnalisation aux métiers de l'enseignement, nécessité d'attirer davantage d'étudiants en licence pour garantir un nombre de diplômés de master suffisant par rapport aux besoins spécifiques de recrutement d'enseignants de toutes catégories et dans toutes les disciplines d'enseignement, sans oublier la prise en compte dans l'organisation des enseignements de licence des besoins particuliers des étudiants qui seront très prochainement recrutés sur les « Emplois d'Avenir Professeurs ».

Concernant la préprofessionnalisation et la lisibilité des cursus dès la licence, pour les CAPES, n'existe actuellement que des parcours métiers de l'enseignement qui ne se différencient des autres parcours qu'au mieux à partir de la L2 et le plus souvent uniquement en L3 ; le plus souvent cette différenciation se limite à un choix d'UE disciplinaires adapté aux programmes des concours et à une UE de préprofessionnalisation — parfois accompagnée d'un stage en établissement scolaire — par semestre. Pour les étudiants se destinant au professorat des écoles il y a eu, bien avant la réforme de 2009, une volonté très nette des établissements de proposer des mentions de licences spécifiques (licences pluridisciplinaires, licences Sciences de la vie et de Terre...), ouvertes souvent à partir de la L3 et parfois dès la L1. Force est de constater que ces dernières années ces initiatives se sont heurtées, contre l'avis du CNESER, à l'opposition frontale et constante du MESR qui, lors des campagnes d'habilitation, s'est opposé aussi bien aux « L3 suspendues » — sous prétexte qu'elles ne seraient pas de « vraies » licences LMD — qu'aux licences pluridisciplinaires pour lesquelles étaient imposée une possibilité de poursuite d'études dans chacun des masters disciplinaires correspondant (ce qui a conduit nombre de ces licences à se transformer en filières « d'excellence » sélectives). Quant aux étudiants intéressés par les autres métiers de l'éducation, notamment ceux de l'enseignement professionnel, quasiment aucun parcours spécifique ne leur est proposé au niveau licence. De gros progrès restent donc à faire pour rendre lisibles et attractifs dès la licence des cursus conduisant aux différents métiers de l'enseignement et construire une réelle préprofes-



Lisibilité ?

sionnalisation intégrée dans ces cursus.

La question du nombre de candidats susceptibles de se présenter aux concours et donc de la possibilité de pourvoir l'ensemble des postes mis aux concours est un autre enjeu crucial de toute réforme de la FDE. Pour prendre l'exemple du CAPES, les résultats du concours externe 2012 ont montré que, sur les 23 concours ouverts, 9 d'entre eux — dont mathématiques, lettres modernes, lettres classiques, anglais et allemand — n'avaient pas permis de pourvoir l'ensemble des postes proposés. Avec une augmentation de 27 % du nombre de postes à pourvoir aux concours 2013 (pour le CAPES externe), les résultats du concours ne pourront montrer qu'une aggravation de cette situation avec toujours plus de postes non pourvus. Or, même s'il est certain que la politique du gouvernement précédent a dissuadé de nombreux étudiants de s'engager dans les métiers de l'éducation, il serait illusoire de penser que, le simple fait d'augmenter le nombre de postes aux concours ou d'arrêter de mépriser les personnels de l'Éducation nationale, permettra de remédier rapidement à cette situation. En effet, ces graves diffi-

De gros progrès restent donc à faire pour rendre lisibles et attractifs dès la licence des cursus conduisant aux différents métiers de l'enseignement

cultés ont surtout pour origine la désaffection des étudiants pour les filières qui conduisent traditionnellement à ces concours, désaffection que la masterisation de la FDE n'a fait que rendre plus visible, car naturellement plus marquée au niveau master qu'au niveau licence. Pour les mathématiques on est ainsi passé d'un vivier de 2 378⁽¹⁾ diplômés de licence de nationalité française en 2009 à un vivier de 1 970 diplômés⁽²⁾ de master (dont seulement 673 dans des masters « métiers de l'enseignement ») en 2011, à mettre en regard avec les 1 210 postes offerts au concours externe 2013 du CAPES de mathématiques et les 391 postes pour l'agrégation ! Il y a donc urgence à mettre en place des dispositifs bien plus ambitieux que les « Emplois d'Avenir Professeurs » pour attirer en nombre des étudiants dès la licence.

(1) « Diplômes universitaires délivrés en 2009 par université, par sexe, pour les Français et les étrangers. France entière », tableaux statistiques de la base documentaire Ac'ADoc, TSE 072.

(2) « Diplômes universitaires délivrés en 2011 par université, par sexe, pour les Français et les étrangers. France entière », tableaux statistiques de la base documentaire Ac'ADoc, TSE 087.



Origine sociale des enseignants : le recrutement social un enjeu pour la démocratisation de l'école ?

→ par Gisèle Jean, PRAG de SES et Bertrand Geay, PU Sciences de l'Éducation

La question de l'origine sociale des enseignants est récurrente dans les discours politiques et syndicaux actuels pour déplorer ce qui serait un manque de diversité sociale, de mixité sociale, inférant une distance sociale croissante entre enseignants et élèves dans les milieux populaires.

LA QUESTION DU RECRUTEMENT PAR L'ORIGINE SOCIALE PEUT ÊTRE ANALYSÉE DE DEUX POINTS DE VUE : STATIQUE OU DYNAMIQUE

Aujourd'hui, selon les quelques études partielles dont nous disposons, les enseignants de premier et second degré sont issus principalement de milieux non populaires c'est dire de couches moyennes et supérieures. Les mutations de la structure sociale dans laquelle les classes moyennes seraient plus nombreuses peut en partie expliquer cette position dans l'espace social. Cependant les inégalités d'accès à l'université des couches populaires, l'échec de celles-ci dans les premières années universitaires combinés à l'élévation du niveau de recrutement à la licence puis au master pour tous les enseignants a un effet négatif sur la diversité sociale d'autant que les aides financières aux étudiants se sont réduites. La réduction du nombre de postes au concours peut avoir eu également un effet social important, l'investissement dans des études plus longues et coûteuses avec une probabilité moindre d'accéder à un emploi peut avoir un effet dissuasif sur l'engagement vers les métiers de l'éducation pour les catégories sociales les plus fragiles.

Si l'on considère maintenant les évolutions sur longue période, l'étude de Louis André Vallet et Annick Degenne publiée en 2000 sur l'origine sociale des enseignants de 1964 à 1997 tendait à montrer que instituteurs et professeurs étaient en

phase avec les évolutions de la population active occupée. Ils concluaient qu'il n'y avait ni embourgeoisement, ni déclassement des enseignants et que dans cette période le milieu enseignant avait tendance à s'ouvrir. Cette étude a été fortement reprise par la communauté scientifique et discutée notamment par Frédéric Charles et Philippe Cibois au niveau méthodologique car utilisant des données d'enquêtes de l'Insee. Les travaux de ces derniers s'appuient sur une analyse d'enquêtes de terrain et qui porte sur l'évolution de l'origine sociale des accédants au métier d'enseignant du primaire arrive à des conclusions différentes.

Pour eux « *l'évolution morphologique des enseignants du primaire se caractérise par une double mutation au cours des cinquante dernières années : il s'agit d'une part d'un accroissement de sa féminisation et d'autre part d'un recrutement de moins en moins populaire* » et dans les années 80 la concurrence de plus en plus vive entre les candidates pour le métier d'instituteur a progressivement tourné à l'avantage des candidats issus des classes supérieures et des fractions supérieures des classes moyennes. Cependant il existe des différences selon les académies, ils notent que la désaffection des futurs professeurs des écoles issus des classes supérieures pour l'académie de Créteil est compensée essentiellement par des lauréats issus des milieux populaires et des jeunes issus de l'immigration fortement représentés sur l'IUFM de Créteil.

Malgré la démocratisation du système scolaire ces

vingt dernières années, l'accès à l'enseignement supérieur et à ses diplômes reste socialement marqué.

QUEL RÔLE DANS LA CONSTRUCTION DES INÉGALITÉS SCOLAIRES ?

De ce constat qui mérite une analyse plus fine selon les académies, les niveaux d'enseignement, les disciplines, il est inféré que la distance sociale entre les enseignants et les élèves de milieux populaires s'accroît, faute de recrutement dans les milieux populaires et auraient des conséquences préjudiciables sur les apprentissages des élèves. Pour un certain nombre de sociologues, s'appuyant sur les travaux de Basil Bernstein, le rapport cultivé à la culture scolaire mais également le mode de socialisation primaire des nouvelles enseignantes issues des classes supérieures ne les prédisposeraient pas favorablement au développement des capacités de perception et d'analyse des difficultés spécifiques et des stratégies d'appropriation des savoirs des élèves d'origine populaires.

D'autres études insistent sur le fait que l'évolution des dispositions des enseignants est tout aussi liée aux transformations de la socialisation professionnelle. Par ailleurs, les liens entre niveau de recrutement universitaire et origine sociale des enseignants posent la question du maintien des inégalités sociales au sein de l'enseignement supérieur.

De ce point de vue, la limitation du niveau de recrutement des enseignants ne saurait être la panacée. Ne serait-il pas plus démocratique de favoriser l'accès de tous à l'université en sécurisant les parcours d'étude, en donnant plus de visibilité aux métiers de l'éducation, et de construire des compétences, une culture professionnelle communes quel que soit le milieu d'origine par une formation longue, complète, ouverte au sein des masters pour s'attaquer aux inégalités scolaires ?

Milieu rural



Careil Y. (1994), *Instituteurs des cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive d'une école à deux vitesses*, Paris, PUF.
Charles F., Cibois P. (2010), « L'évolution de l'origine sociale des enseignants du primaire sur la longue durée : retour sur ne question controversée », *Sociétés contemporaines*, n° 77.

Geay B. (1999), *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, Paris, Seuil.

Vallet L.A., Degenne A. (2000), « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement », *Éducatons et formations*, n° 56.



Non à la discrimination positive pour recruter les enseignants

→ par ERIC BARBAZO, président de l'APMEP

Eric Barbazzo préside l'Association des professeurs de mathématiques (APMEP), un corps d'enseignants dont le recrutement est en net déficit : en 2012, 300 postes (soit un tiers) n'ont pu être pourvus du fait du faible nombre de candidats. Pour l'APMEP, le prérecrutement des enseignants est une bonne chose pour faire face à la crise des recrutements. Mais les emplois aidés ne doivent pas être réservés aux jeunes des quartiers populaires.

Un projet de loi intitulé « emploi d'avenir professeurs » vient d'être proposé par le nouveau ministre de l'Éducation nationale. Cette proposition démontre l'erreur majeure de la législature précédente quant à sa conception du recrutement des enseignants. Allonger la durée d'étude et placer les concours du CAPES après l'obtention d'un master 2, sans se préoccuper des conséquences financières que poseraient ces obligations, a vidé les viviers des candidats au métier d'enseignant. Nous vivons les conséquences de ces erreurs à retardement, dans une crise extrêmement grave de recrutement.

Ce projet de loi propose un système de prérecrutement et une compensation financière à l'allongement de la durée d'étude. L'Association des professeurs de mathématiques (APMEP) se félicite de cette orientation qu'elle appelle de ses vœux depuis de nombreuses années. Ce changement permet désormais d'espérer une prise en compte des réels besoins en enseignants et une programmation à long terme de leur recrutement. Il nous apparaît toutefois intéressant d'expliquer pourquoi certaines des propositions du projet de loi paraissent amendables.

DES AMÉLIORATIONS NÉCESSAIRES

Prérecruter des étudiants au niveau deuxième année de licence (L2) afin de susciter des vocations apparaît être une bonne solution. Ces étudiants suivent alors des cours disciplinaires, des stages de découverte du système éducatif et pourront effectuer des activités pédagogiques contre rétribution.

Au contrat de droit privé qui est proposé, nous préférerions cependant un contrat de droit public, à l'instar des élèves des ENS. Les carrières des futurs enseignants recrutés au niveau master 2 seront très longues. Ces années d'études pourraient ainsi être prises en compte dans leur droit à pension.

MESURES COMPENSATOIRES ?

Le projet indique par ailleurs que « le dispositif est réservé aux étudiants boursiers et vise en priorité les jeunes issus des zones urbaines sensibles, ou ayant effectué leurs études dans des établissements implantés dans ces zones ou relevant de l'enseignement prioritaire ». Cette disposition, louable dans ses intentions, ne paraît pas socialement juste pour autant. Le prérecrutement devrait être généralisé à tout étudiant

Il apparaît légitime d'apporter une attention particulière à l'origine des étudiants dans les cohortes, afin d'assurer une diversité sociale du corps enseignant

se destinant au métier d'enseignant et devenir la règle générale de recrutement. Les étudiants non boursiers ne sont pas nécessairement sans difficultés financières face à des études supérieures longues et seraient contraints de trouver des emplois précaires dans des secteurs différents de l'enseignement ou se trouveraient évincés des concours d'enseignants. De plus, la « discrimination positive » n'apparaît pas nécessaire au regard de l'urgence à renouveler les effectifs des candidats aux différents concours. Elle peut, en outre, s'avérer contestable sur le plan constitutionnel. En revanche, il apparaît légitime d'apporter une attention particulière à l'origine des étudiants dans les cohortes, afin d'assurer une diversité sociale du corps enseignant.

DES MODALITÉS SPÉCIFIQUES DE RECRUTEMENT

Enfin, ces emplois font partie d'un dispositif plus large d'emplois d'avenir des jeunes proposé par le candidat François Hollande. Nous pensons que les modalités de recrutement des enseignants ne peuvent être identiques aux autres métiers. Si cha-

cun se souvient que des professeurs ont été recrutés, sciemment, par Pôle emploi sous le ministre précédent, il est important de rappeler que les enseignants doivent être recrutés par concours national, après une formation universitaire de haut niveau associée à une formation pédagogique indispensable. Cette formation doit être dispensée au sein des universités, dans un système garantissant au niveau national les mêmes exigences. Si des Écoles de professorat sont créées, il est indispensable qu'un dispositif national puisse permettre de contrôler et de réguler les contenus des préparations aux concours et les stages durant toutes les années de prérecrutement. Aucune proposition en ce sens n'apparaît pour l'instant. Nous proposons un Institut national qui coordonnerait la politique de recrutement en collaboration avec les rectorats et les universités. Même si ces dernières sont maintenant autonomes, la formation et le recrutement des enseignants doit rester une prérogative de l'État. Il est indispensable que la France préserve cet aspect dans le recrutement de ses enseignants.

Nous proposons un Institut national qui coordonnerait la politique de recrutement en collaboration avec les rectorats et les universités



© Flickr.com / uMontreal.ca



Concevoir l'accès au même métier par plusieurs parcours

→ par Claire Pontais, SNEP-FSU

Les fameuses trois voies...

La crise du recrutement qui touche la France, comme de nombreux autres pays, ne se résoudra pas sans une revalorisation symbolique et salariale du métier d'enseignant. Elle ne se résoudra pas si on ne permet pas l'accès du métier aux enfants des milieux populaires sous forme de bourses spécifiques et de prérecrutements. Mais cela nécessite de concevoir plusieurs schémas pour accéder aux concours, et non un seul. Cette idée n'est pas nouvelle puisqu'il existe déjà des concours externes, internes, second concours externe (reconversions...), etc. Mais, actuellement il y a une voie considérée comme « normale », les autres étant des exceptions ou des « petites portes ». C'est pour cette raison que nous proposons – quel que soit le degré d'enseignement choisi – trois voies d'accès aux concours qui dépendent du moment où l'étudiant décide de devenir enseignant. Une voie pour les étudiants qui se destinent tôt au métier d'enseignant, avec une préprofessionnalisation en licence et des prérecrutements dès L2 ou L3 et un concours en fin de M2. C'est le schéma des ENS... et on ne voit



© Flickr.com / FredArt

Voies non parallèles

pas pourquoi ce qui valable pour l'élite de la nation ne serait pas valable pour tous et toutes !

Une voie pour les étudiants qui se destinent tard au métier d'enseignant, après un master recherche ou une grande école. Une voie pour les professionnels en reconversion n'ayant pas de master. Ils sont de plus en plus nombreux, et pas seulement

dans la filière professionnelle. Un certain nombre de candidats en reconversion peut être prérecruté également. Ces trois types de candidats sont une richesse pour le métier, chacun pouvant enrichir les équipes enseignantes de ses expériences antérieures.

Un impératif : en fin de cursus, c'est-à-dire au moment de la titularisation, chaque enseignant, quelle que soit la voie dont il est issu, doit avoir des compétences disciplinaires/professionnelles au sens large, en lien avec la recherche, et être armé pour continuer à se former tout au long de sa carrière. Les étudiants déjà titulaires du master doivent avoir des préparations aux concours hors diplôme.

Prérecruter : des raisons pour une mesure urgente

Dans le cadre des travaux de la commission culturelle du Sénat, les syndicats de la FSU ont été auditionnés le 13 novembre, au sujet des prérecrutements et du problème des viviers d'enseignants.

→ par la FSU

Tout d'abord, ils doivent dire leur satisfaction de voir cette question, que la FSU porte depuis plusieurs années, prise en compte par les élus de la nation. La FSU avec ses syndicats enseignants ont rappelé la nécessité d'un plan pluriannuel de recrutement. Il permettrait, par la visibilité des postes offerts, une meilleure orientation des étudiants. Pour eux, même si les Emplois d'avenir professeur (EAP) témoignent d'une première reconnaissance du manque de vivier, ils ne répondent pas aux objectifs de prérecrutements.

Les prérecrutements sont nécessaires pour :

- démocratiser l'accès au métier d'enseignants qui est aujourd'hui inaccessible pour un grand nombre d'étudiants, notamment ceux des

milieux populaires, en assurant une possibilité de financer des études (à côté des bourses et des allocations d'étude) ;

- attirer des étudiants vers le métier d'enseignant et de CPE et ainsi faire face à une crise de recrutement dans certaines disciplines du second degré et/ou dans les académies déficitaires pour le premier degré. Les étudiants, en contrepartie, s'engageraient à passer les concours et être enseignant pendant une durée déterminée ;

- améliorer la formation des enseignants en donnant le temps de faire des études dans de bonnes conditions, en réduisant l'absentéisme en cours et en conduisant à un temps de formation plus long et de meilleure qualité ;

- permettre à des candidats n'ayant pas suivi un cursus universitaire de préparer un concours et de se former au métier enseignant.

La FSU a rappelé le manque de statistiques fiables sur le potentiel d'étudiants susceptibles de se diriger vers le métier.

Ces statistiques sont nécessaires pour calibrer les



© Flickr.com / Zizagou 76

Battre le fer...

volumes de prérecrutements, elles doivent permettre de connaître l'origine sociale et territoriale. Mais aussi de mieux cerner les parcours des candidats, pour mieux apprécier leur diversité (contractuels, reconversion, formation multiple...) et leur permettre de préparer les concours dans de bonnes conditions.

Les syndicats de la FSU rappellent la nécessité urgente de prérecruter pour s'assurer d'avoir les enseignants formés dont l'éducation nationale a besoin dès la rentrée 2013.

L'éducation au numérique au regard des nouveaux accès aux savoirs et à la connaissance



→ Entretien avec Milad Doueïhi. Propos recueillis par Emmanuelle Niguès (PRCE documentation)

Milad Doueïhi est historien du religieux dans l'Occident moderne et titulaire de la chaire de recherche sur les Cultures numériques à l'université Laval au Québec. Il est l'auteur de *Pour un humanisme numérique* (Seuil, 2011), et du *Dictionnaire de la culture numérique* (Hermann, 2012).

Le numérique a des incidences majeures sur la société de l'information et la redocumentarisation du monde, et à partir de ce constat, on se pose la question de savoir si cela nécessite de nouveaux apprentissages en termes de connaissances et de compétences pour nos élèves.

E. N. : QUELS SONT, SELON VOUS, LES ENJEUX D'UNE ÉDUCATION AU NUMÉRIQUE AU REGARD DES NOUVEAUX ACCÈS AUX SAVOIRS ET À LA CONNAISSANCE ?

M. D. : Évidemment, il me semble que c'est essentiel de prendre en compte le fait que le numérique modifie de manière assez importante et radicale la manière dont on a accès mais surtout la manière dont on lit, apprécie et évalue tout ce qui touche au domaine du savoir. Une fois que cette dimension est acceptée, je crois qu'il y a certains éléments qu'il faut retenir et qui vont toucher aux formes de compétences ou si vous voulez de littératies⁽¹⁾ qui sont peut-être requises pour faire avancer et surtout maintenir une certaine forme d'équivalence de ce qui arrive avec ce que l'on peut appeler le numérique.

Tout d'abord, il faut dépasser l'idée qu'il ne s'agit que d'une forme de numérisation. Car c'est un préjugé qui a quand même pesé assez longtemps sur la manière dont on a conçu, et la formation et surtout la manière de documenter certains éléments qui sont entrain d'émerger. Et dans ce cadre-là, je dirais que ce qu'il faut prendre en compte, c'est la dimension culturelle, au sens le plus large, du numérique. Il faut rappeler que le numérique est un mot assez vague, assez ambigu, et qui est rentré assez rapidement dans notre vocabulaire, alors que l'on ne sait pas précisément ce qu'il désigne. Il me semble que dans le contexte pédagogique, et le contexte documentaire, il y a des éléments assez spécifiques qu'il faut retenir. Le premier élément à mon sens qui est assez important – une sorte d'impératif philologique – avec la prolifération des formats, des textes et des versions, c'est la nécessité d'une généalogie pour mettre en place à la fois la validation, la valorisation et surtout

l'historique d'un document qui commence à circuler, et ne pas le détacher de manière assez brutale et radicale de ce contexte assez large, et de plus en plus riche et complexe.

Projet de loi : « faire entrer l'école dans l'ère du numérique afin de prendre véritablement en compte ses enjeux et atouts pour l'école ».

Ainsi la première forme de compétence est de modifier la notion de document et mettre à jour à la fois les pratiques, les outils et les formations, qui sont associés à la fois à la naissance, à la circulation, et surtout à la manière de partager qui sont impliqués par les nouveaux environnements. Dans un contexte tel que celui-ci, effectivement, il y a à la fois ce qu'on a pu appeler un conflit d'autorité ou de légitimité vis-à-vis de la dimension documentaire. Est-ce qu'on va retenir les modèles classiques et les schémas traditionnels ? Ou bien faut-

il, non pas en oubliant tout ce qui existait avant, les adapter aux nouvelles réalités ? Comment négocier avec les formes de documentation qui sont populaires, qui sont horizontales, et quelles sont les compétences requises afin de pouvoir apprendre et faire apprendre aux gens, aux étudiants comme aux formateurs, les formes d'évaluation nécessaires pour voir quelles valeurs attacher à tel ou tel document ? Le second élément est la nature hybride des documents qu'on est en train de recevoir. Cette hybridation est généralisée aujourd'hui et elle implique de nouvelles formes de compétences et de littératies. C'est là qu'il y a peut-être un plus grand travail à mener à mon sens. Tout d'abord on a un préjugé qui existe en France comme ailleurs – la cul-

Il faut prendre en compte, c'est la dimension culturelle, au sens le plus large, du numérique.

Pirater des pirates



© Flickr.com / Jenn Durfey

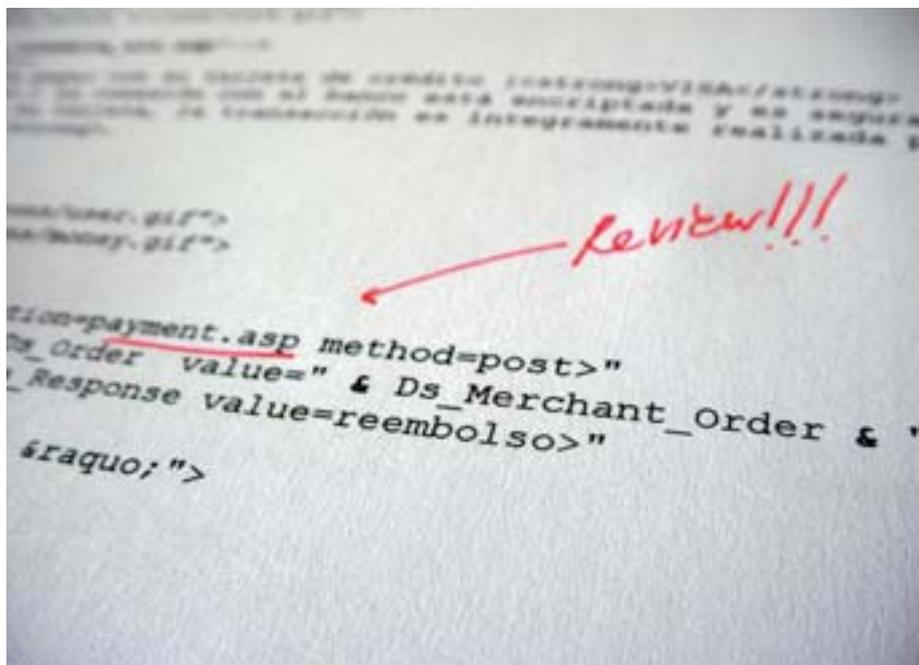
ture numérique ou informatique est à la fois une culture du code, du chiffre d'un côté — et d'autre part il y a tout ce qu'on a connu avant, dans le passé, qu'on maîtrisait relativement bien. Il me semble que ce n'est pas suffisant, parce que cette dimension informatique elle est elle-même déjà inscrite dans une forme de discours lettré, savant, qui introduit et incorpore des formes de préjugés et d'idées reçues qu'il faut interroger. Et c'est là où le rôle des documentalistes est de plus en plus important : faire émerger cette dimension et donner accès à tous les aspects qui accompagnent, qui façonnent l'accès aux documents à la fois aux instituteurs et formateurs comme aux étudiants et élèves ou à n'importe quel citoyen. Je crois que ce n'est pas aussi simple que cela peut paraître, car effectivement la complexité à laquelle il faut faire face, exige un travail à la fois méthodologique et en même temps historique.

Le troisième élément aussi, que l'on a souvent tendance à négliger, est le code. C'est là que se créent de vraies fractures numériques, puisque l'on va permettre à certains individus, qui ont une maîtrise même minimale de l'accès aux codes, de pouvoir manipuler de telle manière que cela va échapper à la majorité. C'est là où il faut imaginer des façons d'enseigner, de documenter qui n'ont pas peur du code. Car le code est lisible et accessible, et surtout il doit être intégré de manière beaucoup plus large qu'on le conçoit aujourd'hui, dans la formation et à tous les niveaux.

Une fois ce point de vue accepté, il faut à la fois imaginer la documentation de manière plus vivante ; elle doit accepter des mutations relativement rapides, non pas seulement pour accompagner les modifications, que ce soit dans les formats ou dans la manière de qualifier quelque chose mais surtout dans la manière de convertir ce qu'on avait avant pour pouvoir intervenir de manière beaucoup plus directe et plus efficace dans le référencement de ces documents. Et elle doit appréhender les enjeux de ces questions qui, à mon avis sont plutôt éthiques et politiques, et qui se posent de plus en plus.

E. N. : CELA NÉCESSITE-T-IL DE FAIT DES ENSEIGNEMENTS SPÉCIFIQUES QUI N'EXISTENT PAS POUR L'INSTANT ?

M. D. : J'en suis convaincu. Je plaide depuis un certain temps pour aller au-delà de ce qui existe (une petite initiation à l'html). Aujourd'hui, on peut apprendre l'html de manière relativement simple et rapide sur Internet, ce n'est pas le problème. La question, c'est la prolifération des langages et des codes et en même temps voir d'où elle vient, pourquoi sont-ils conçus, comment construisent-ils l'accès, et surtout quel est notre regard sur les objets ? Avec les dimensions de l'objet-document qui sont en train de se transformer, c'est l'individu qui devient le document vivant. Cela implique une forme d'interactivité qu'il faut prendre au sérieux et qui nécessite une formation qui n'existe pas encore. Qui aura la mission, le mandat d'articuler et de former ? Il faut envisager dans ce cas des formes de collaboration qui vont



Savoir décodé

Il faut penser au-delà des modèles premiers fondateurs de la science de l'information.

dans certaines mesures, reproduire la manière dont on produit l'environnement numérique et non pas seulement la manière dont on le reçoit, et il ne faut pas que l'on soit passif, mais que l'on soit aiguillé et actif dans la manière dont on construira la formation. Ce n'est pas évident. Dans la tradition, la formation a toujours été une manière de recevoir et après de faire passer dans l'apprentissage. Il faut rappeler que la pédagogie, la transmission du savoir, a mis fin à ce qu'on a appelé l'époque du non-savoir et nous sommes dans une période tout à fait déterminante et les choix que l'on va faire aujourd'hui vont jouer sur la longue durée. L'enjeu est énorme et il est en même temps urgent.

E. N. : QUE PENSEZ-VOUS DE LA CRÉATION DE CURRICULA INFORMATIQUES DE LA MATERNELLE À L'UNIVERSITÉ ? C'EST UNE QUESTION QUI REVIENT BEAUCOUP DANS LE MONDE DE LA RECHERCHE EN SCIENCE DE L'INFORMATION EN FRANCE

M. D. : Moi, je suis d'accord avec cette idée de créer un curriculum qui soit spécifiquement pensé et conçu pour cette dimension-là. En revanche, j'ai certaines hésitations avec la science de l'information car, pour moi, cette science a existé à un moment, et elle continue à faire des travaux importants. Néanmoins, il faut penser au-delà des modèles premiers fondateurs de la science de l'information. Il faut adapter et adopter à la fois des méthodes comme les ancrages institutionnels en fonction de ce que le numérique est

en train de faire ; non pas dans ses promesses mais plutôt dans ce qu'il a déjà accompli. Il y a une remise en question des premières conceptions qui étaient derrière cette science. Ce n'est pas du tout une critique : c'est plutôt dire de la même façon que les pratiques évoluent, pour reprendre l'expression d'usage efficace, la discipline elle-même est restée figée dans une large mesure avec des conceptions et surtout des méthodes qui étaient appropriées dans les années 60 et qui aujourd'hui ne correspondent plus exactement. Je crois que c'est un vrai problème, car cela a permis de maintenir une forme de stabilité qui n'est pas nécessairement la meilleure solution. Il faut dépasser certains vocabulaires hérités, comme la distinction très nette entre l'écriture ou la lecture classique et l'écriture ou la lecture sur écran. Aujourd'hui l'écran n'est plus comme au début de l'ère de l'informatique, il est devenu beaucoup plus interactif, il n'est plus cette dimension de voile qu'on a pu analyser comme modèle ou schéma de représentation, et ainsi de suite. Si l'on accepte ces éléments qui se sont transformés et transforment toujours notre quotidien, nos rapports avec les objets et les savoirs, les curricula envisagés seront à la fois enrichissants et essentiels.

(1) Selon l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE, 2000), la littératie est l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités. Cette définition se rapproche de l'alphabétisation, qui est d'ailleurs la traduction première de *literacy*.

Mouvement pédagogique CRAP et refondation

→ par Philippe Watrelot, président du CRAP-Cahiers Pédagogiques

L'auteur nous présente dans cet article le mouvement pédagogique qu'il préside, Les Cahiers Pédagogiques (www.cahiers-pedagogiques.com), et expose le positionnement de ce mouvement concernant la réforme en cours de « refondation », notamment sur la formation des enseignants.

L'année 2012 a été marquée par une célébration importante pour le CRAP-Cahiers Pédagogiques. Nous avons en effet fêté le n° 500 de la revue *Cahiers Pédagogiques* avec un numéro double *Apprendre au XXI^e siècle* et une journée de réflexion le 30 octobre consacrée à la pédagogie dans les médias. L'histoire de notre revue et de notre association se confond avec l'histoire de l'innovation pédagogique et de l'éducation nouvelle. Le premier numéro indique que la revue est un « *bulletin de liaison des enseignants des classes nouvelles* » issues du plan Langevin-Wallon. François Goblot, un des fondateurs de la revue, dans l'éditorial du premier numéro écrivait : « *L'équipe de rédaction est constituée par les lecteurs eux-mêmes, indiquait-il, faites-nous part de vos expériences. Soyez concis, précis et pratiques. Ne ménager pas les détails concrets. Ainsi les essais que vous aurez faits dans l'enceinte de vos classes ne seront pas réservés aux bénéficiaires de vos seuls élèves* ».

En consultant la liste des revues de sciences humaines proposée par l'AERES, on peut constater que nous y figurons avec un qualificatif : « *interface* ». Notre fonction est en effet aussi de faire connaître l'état de la recherche et la réflexion des chercheurs sur les thèmes des dossiers que nous choisissons de développer. Sans avoir la prétention de nous présenter comme une revue scientifique, ni même au sens strict comme une revue de vulgarisation, nous essayons de donner à nos lecteurs des éléments pour nourrir leur réflexion et leur action.

Lors de la concertation pour la refondation de l'École et plus précisément l'atelier 4 « *Des personnels formés et reconnus* », il a bien sûr été traité de la création des ESPÉ. De nombreux participants considéraient que ceux-ci devaient avoir un lien fort avec la recherche. Et certains proposaient de créer des revues pour populariser les travaux des chercheurs auprès des enseignants et faire connaître les pratiques enseignantes. En oubliant qu'une telle revue existe déjà depuis 1945... et qu'elle sert de support de formation depuis bien longtemps !

La revue ne se limite d'ailleurs pas au papier puisque nous avons aussi développé les formats numériques. Un site (www.cahiers-pedagogiques.com) complète le lien avec nos lecteurs et adhérents et présente également de nombreuses ressources gratuites. Mais il n'y a pas que la revue. Nous sommes aussi une association et lorsqu'on a comme devise depuis 1976 « *changer l'école pour changer la société, changer la*



© Tienvilffien

« **Changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école** »

société pour changer l'école », on comprend aisément que ce qui nous fait agir en tant que mouvement, c'est la transformation de l'École. Depuis sa création (en 1963) l'association CRAP rassemble des enseignants de différents niveaux, de la maternelle à l'université et de différents syndicats. En 2011, dans la perspective des présidentielles nous avons élaboré dans nos troisièmes assises des propositions « *pour une école plus juste et plus efficace* ». Nous avons aussi publié dernièrement des contributions destinées à la concertation pour la refondation de l'École. Nous y rappelions, entre autres, qu'« *enseigner est un métier qui s'apprend* », collectivement et continûment. C'est d'ailleurs pour cela que nous organisons aussi des « rencontres » et des colloques et autres événements tout au long de l'année à Paris et en Province. Être militant pédagogique, c'est donc d'abord se remettre en question sans cesse, réévaluer ses pratiques, les dispositifs mis en œuvre, les questionner au regard de ses valeurs et de ses objectifs. Pour cela la réflexion collective est essentielle.

Je voudrais rajouter enfin que les « rencontres du CRAP », une semaine située à la

fin août, sont des moments toujours agréables et toniques où se mêlent la réflexion sur les pratiques, des activités et des moments d'échanges informels et conviviaux. C'est un très bon moyen de démarrer l'année. J'invite tous les lecteurs à venir !

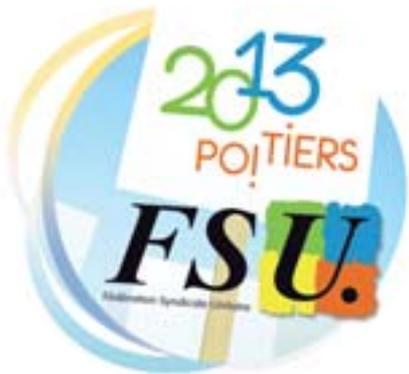
Nous sommes donc un mouvement pédagogique et une revue. Bicéphale mais pas schizophrène ! La revue animée par des bénévoles et deux permanents permet de diffuser des idées et des pratiques mais celles-ci se nourrissent de nos activités et notre réflexion militante. Et la revue est aussi la clé de notre indépendance financière et politique. Car si nous recevons une subvention du ministère, l'essentiel de nos ressources provient de la vente. S'abonner est déjà un acte militant...

Notre ambition est donc de faire vivre la réflexion pédagogique et de permettre la nécessaire transformation de l'école et de notre métier. Nous croyons à la capacité des acteurs de l'École à se saisir des marges de manœuvre pour faire évoluer le système. Nous ne pouvons le faire seuls mais en lien avec les syndicats et les autres associations complémentaires de l'école.

Les enjeux du thème 1

→ par Claire Bornais, secrétaire nationale du SNESUP

Ce thème aborde les questions d'éducation, formation, culture et recherche, qui concernent très directement le SNESUP.



La version préparatoire, soumise au débat dans les congrès départementaux de décembre/janvier, a été écrite de juin à fin septembre. La première partie est consacrée à un état des lieux et un bilan critique des politiques passées qui font largement accord au sein des syndicats de la FSU, et sera vraisemblablement peu amendée durant les congrès départementaux et national. Seule la fin de cette partie, consacrée à la refondation de l'école, nécessite d'être profondément modifiée, maintenant que les projets gouvernementaux sont connus, et que l'on peut constater leur réel manque d'ambition. Ceci n'est pas très étonnant, compte tenu des contraintes budgétaires auxquelles le gouvernement a choisi de sou-

mettre l'État en ratifiant le traité européen sur la stabilité, la coopération et la gouvernance, et de la nécessité de recruter des personnels à tous les niveaux qui accompagnerait un projet ambitieux tel que le porte la FSU.

Ce projet est décliné dans les parties II et III, les questions des formations supérieures et des diplômes sont principalement abordées à la fin de la partie III : les positions de la FSU en la matière sont très directement inspirées de celles du SNESUP. Il en est de même dans la partie V, consacrée à l'enseignement supérieur et la recherche (ESR) : financement, évaluation, régionalisation. Le SNESUP doit renforcer sa réflexion sur ces points, et être présent dans les débats, pour améliorer la connaissance fédérale de ces questions, car l'esprit des réformes imposées à l'ESR ces dernières années inspire également celles qui sont en cours ou prévues pour les autres niveaux d'enseignement. Le modèle défini par la stratégie

de Lisbonne – l'évaluation et son corollaire le « benchmarking », la contractualisation, etc. – en est le schéma directeur, dans une perspective néolibérale de « l'économie de la connaissance ». La question de la lutte sur le terrain se pose à tous niveaux, et donc à la fédération de manière cruciale : sans mouvement d'ampleur porté au niveau fédéral, et intersyndical, il est à craindre que chacun dans son secteur ne puisse gagner.

La partie VI aborde les métiers et missions des personnels, et les ESPE : là encore, la formulation est assez vague, puisque le projet de loi n'a été connu qu'en décembre. Il appartient aux adhérents du SNESUP de faire connaître dans les congrès de la FSU les gros problèmes qu'il pose, en matière de fonctionnement démocratique, de garanties budgétaires, de lien avec la recherche, et d'avenir des personnels des IUFM (cf. lettre FDE du 11 janvier 2013), pour faire évoluer le texte.

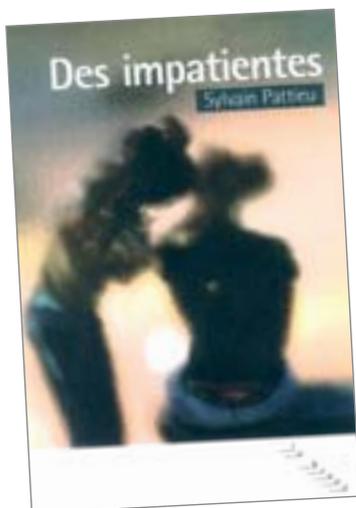
NOTES DE LECTURE

Développement durable et autres questions d'actualité. Questions socialement vives dans l'enseignement et la formation

Ce livre fait suite à un premier ouvrage : *L'école à l'épreuve de l'actualité* (2006). Le lien entre la société et son école a toujours été fort et fait l'objet de recherche, notamment par le biais des Questions socialement vives (QSV). Cet ouvrage fait le point de la recherche sur ces QSV, champ de recherche récent.

Au travers de 22 articles, il traite de sujet allant du développement durable aux nanotechnologies contre une espèce invasive, en passant par l'école bilingue en Corse. Cet ouvrage riche mérite une lecture attentive.

• Ouvrage collectif coordonné par A. Legardez et L. Simonneaux



Des impatientes

Après deux ouvrages très différents, l'un sur les trotskistes et libertaires dans la Guerre d'Algérie et l'autre sur le lien entre travail et tourisme, de l'éducation populaire au secteur marchand, l'auteur, jeune enseignant d'histoire à Paris 8 publie un premier roman de 250 pages qui se lit d'un trait. Les deux personnages principaux, Alima et Bintou, deux lycéennes aux personnalités très différentes vivent en banlieue parisienne, dans le

même espace, connaissent les mêmes réalités crues : celles du lycée puis celle du travail dans les grandes surfaces. Avec un style différent en fonction des multiples personnages, l'auteur nous amène à découvrir de l'intérieur un monde dur, complexe mais également fait de luttes et de solidarité. Un style et un sujet à découvrir.

• Sylvain Pattieu, Éditions du Rouergue, 2012

Lettre de la SG de la FSU aux ministres de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Madame la Ministre, Monsieur le Ministre,

Les Lilas, le 10 janvier 2013

La FSU et ses syndicats concernés (SNEP-FSU, SNES-FSU, SNESUP-FSU, SNETAP-FSU, SNUEP-FSU, SNUipp-FSU) vous font part des propositions qu'ils formulent sur le dossier de la formation des enseignants et CPE. La façon dont ce dossier est actuellement géré par les ministères de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, dans le cadre de la Refondation de l'École, n'est satisfaisante ni sur la forme, ni sur le fond.

En effet, le gouvernement impose une méthode de travail qui renforce les tensions : transmission tardive des textes, invitation de quelques syndicats à une audience mais pas de tous, cloisonnement ministère de l'Éducation nationale, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, ministère de l'Agriculture, de l'Agroalimentaire et de la Forêt, diffusion partielle des textes, certains n'étant fournis qu'aux syndicats du supérieur, d'autres qu'à ceux de l'Éducation nationale, sans parler de ceux qui ne sont pas communiqués du tout... Cela ne permet pas de créer les conditions de la mise en œuvre d'une nouvelle formation répondant aux enjeux présents.

La FSU formule les 15 propositions suivantes pour la refondation de la formation :

1. Une formation de niveau master correspond au haut niveau de formation indispensable à des enseignants concepteurs. C'est pour cela que l'ESPE doit être une composante universitaire garantissant un lien fort avec la recherche. Les connaissances produites par la recherche contribuent à l'amélioration des pratiques.
2. Des prérecrutements doivent être mis en place pour démocratiser l'accès à nos métiers, sécuriser les parcours et intégrer leur diversité, garantir le vivier, permettre aux étudiants de se consacrer exclusivement à leur formation. D'autres aides doivent être développées, notamment pour favoriser les reconversions.
3. Une carte nationale des formations doit permettre l'implantation équilibrée de toutes les formations sur le territoire, et la préparation de tous les concours.
4. La formation doit être cadrée nationalement.
5. Elle doit être adossée à la recherche et intégrée, c'est-à-dire contenir toutes les composantes du métier simultanément : discipline(s), didactique, pédagogie, épistémologie, connaissance du système éducatif, sociologie, psychologie, etc. Elle comporte des stages et doit donner lieu à la production d'un mémoire.
6. Les concours sont nationaux et des épreuves doivent comporter des éléments de professionnalisation.
7. Aucun étudiant ne doit être utilisé comme moyen d'enseignement et donc de remplacement. Tout stage doit se construire dans une logique de formation.
8. Certaines certifications doivent relever de la formation initiale et ne doivent pas être exigées en plus. Ce n'est pas le cas aujourd'hui. Aucun stagiaire ne doit être licencié pour le seul motif qu'il ne justifie pas du CLES et du C2ize.
8. L'entrée dans le métier doit être progressive, avec des compléments de formation durant les deux premières années de titulaire.
10. L'évaluation des stagiaires doit être transparente (connaissance des attentes réelles d'évaluation). Il doit y avoir plusieurs regards croisés (visites, suivis et jury pluriels) et des possibilités de recours.
11. La formation continue doit être développée, sous des formes variées y compris diplômantes, construite avec les personnels, et bénéficier de moyens suffisants et pérennes.
12. Tous les formateurs de terrain et tuteurs doivent bénéficier de décharges et de formations. Les équipes pluricatégorielles de formateurs doivent être reconstituées et renforcées, en s'appuyant notamment sur le potentiel actuel des IUFM. La formation de formateurs, en lien avec la recherche, doit être mise en œuvre.
13. La démocratie doit être garantie. Les personnels doivent être représentés et élus dans les ESPE comme dans toutes les instances, avec une proportion d'au moins 50%, en limitant la désignation de personnalités extérieures.
14. Le président et le directeur de l'ESPE doivent être élus.
15. Le MEN, le MESR et le MAAF doivent garantir les moyens nécessaires au bon fonctionnement des ESPE (budgets fléchés).

La FSU sollicite une audience auprès de vous afin d'échanger de manière plus approfondie sur ce sujet.

Bernadette Groison, secrétaire générale de la FSU