

former des maîtres

SUPPLÉMENT AU MENSUEL LE SNESUP N° 599 - NOVEMBRE 2011



DOSSIER

La réforme des lycées

FORMER

Une enquête menée sur quatre académies a permis à **Gisèle Jean** de pointer les effets de la « mastérisation » sur les personnes et notamment les lauréats stagiaires

Page 4

Les évolutions de la société de l'information et son importance accrue dans l'École pousse à ouvrir le débat.

Emmanuelle Niguès explique les raisons de l'initiative SNES, SNESUP et SNETAP

Page 5

FOCUS

Avec l'introduction d'un référentiel de compétences professionnelles en lieu et place d'un programme en licence, on change la perception de ce qu'est la professionnalisation à l'université. **Marie Albane de Suremain** repère quelques-une des questions soulevées.

Page 15

Agenda

7 décembre

Journée SNEP-SNESUP sur invitation autour des contenus des concours de recrutement

2 février

Journée recherche du collectif FDE. La Formation des enseignants et la recherche en éducation.

2011- 2012, année de transition?



→ par Thierry Astruc,
rédacteur en chef

Sauf à habiter Clipperton, nul ne peut ignorer en France que 2012 est une année électorale. Traditionnellement, aucune réforme d'envergure n'est annoncée dans une telle période. Non pas par respect de la démocratie et pour ne pas engager le futur gouvernement issu des urnes, mais pour ne pas faire baisser la chance pour la majorité sortante de se faire réélire.

Le problème du futur candidat UMP est d'envergure en ce qui concerne l'Éducation nationale. Comment défendre un bilan, quand une des réformes phares qu'est la destruction de la formation des enseignants est critiquée ouvertement et presque unanimement ? Il suffit de lire pour s'en convaincre les deux versions du rapport Jolion : la première version, d'étape d'avril 2011⁽¹⁾ et la version finale.

Alors, la commission GROSPELLIN, dont le rapport avait été enterré en juillet tente sa chance une seconde fois. Le rapport sera probablement celui de juillet débarrassé de sa proposition de suppression des concours de recrutement.

Pour autant, les réformes en cours continuent d'être menées. Ainsi en est-il de l'arrêté Licence paru cet été ou de l'expérimentation de master dit « en alternance »⁽²⁾. Leur solution s'appelle l'adaptation à la marge, épaulée par une bonne communication.

Dans cette logique, le MEN va sûrement trouver un biais sur les certifications de langue (niveau B2) : ni moratoire, ni suppression, juste une adaptation qui permettra au plus grand nombre de ne pas en avoir besoin. Sans communication officielle.

Ainsi, puisque la rentrée 2011 n'a pas retenu l'attention des médias alors que la situation n'a jamais été aussi dramatique pour les neo-enseignants, rien de changera pour les professeurs stagiaires pour la rentrée 2012... jusqu'en mai.

Et puisque les mots « alternance » ou « compétences professionnelles » sont à la mode et bien perçus par l'opinion publique, même si ce qu'ils recouvrent pour les ministères n'a que peu de choses à voir avec la réalité, ces pistes là vont continuer à être défrichées... au bulldozer. Elles permettent des économies substantielles pour les budgets 2012 dans cette mode de l'austérité à tout prix, et continuent d'assommer tous les universitaires : pendant qu'ils vont réviser leurs maquettes (Licence et Master), ils auront moins de temps pour se faire entendre ou peser sur les élections (présidentielles et législatives, conseils centraux, composantes).

L'autre élément marquant de ce début d'année universitaire, c'est l'impact des RCE sur les universités qui

ont basculé au premier janvier dernier. Sans revenir sur les conséquences en terme de missions, d'emplois et de précarité, ou de budgets, arrêtons nous sur le devenir des centres départementaux d'IUFM et leurs mètres-carrés. Les budgets 2011 vont être durs à boucler, et les budgets 2012 seront donc, en prévision, plus contraints. Or un m² coûte cher à entretenir (17€ théorique pour le MESR, 10€ en moyenne officielle et près de 60€ en réalité dans certaines universités). La tentation est grande alors de fermer ces centres pour les universités. Ainsi le centre de Metz est directement menacé⁽³⁾. Et il serait aisé de se dire que cela n'est pas insensé, lorsqu'il existe un deuxième centre dans le même département.

À y regarder de plus près, le danger est immense. Ceux-là sont faciles à fermer, même pour l'opinion. Mais après, sans pilotage national de la FDE, notamment au niveau territorial, les CA des universités vont être amenés à fermer les autres. Ce sera leur décision, sans que l'État puisse intervenir. Décision logique si on se rappelle que les plus grands territoires sont loin de correspondre aux universités les plus riches.

Une alternative à la fermeture est leur rattachement à une autre université. Je suis dans ce cas là. En poste à la Seyne/Mer, à l'Ouest de Toulon, mais faisant partie de l'université de Nice, il m'arrangerait d'être rattaché à celle de Toulon, surtout en cas de fermeture de formation faute d'étudiant. En terme de maillage géographique, cela serait une catastrophe. Ce choix, qui oppose un principe fondamental à la réalité quotidienne, n'est pas facile à faire pour l'ensemble des collègues concernés. Le fatalisme risque fort de faire le reste.

La formation des enseignants est du ressort de l'État ; il doit avoir le dernier mot en cas de besoin.

Loi LRU, RCE, « mastérisation », autant de danger pour la formation des futurs professeurs. Comment épelle-t-on le mot abrogation, déjà ?

1. <http://www.snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=5709&ptid=5>

2. <http://snesup.fr/Presse-et-documentation?aid=5852&ptid=5&cid=2650>

3. <http://www.mesopinions.com/non-a-la-fermeture-du-site-de-l-iufm-de-metz-paixhans-petition-petitions-f5251a751codoo434accco16a4414ef.html>

Marcel Brissaud nous a quitté. Vous trouverez sur le site du SNESUP⁽⁴⁾ beaucoup de témoignages de sympathie. Nous avons voulu ici reproduire un extrait de celui de Michel Henry, de l'université de Franche-Comté.

« ... Mais j'ai surtout connu Marcel au sein de la commission Bancel qui devait rédiger le cahier des charges des IUFM. Nous formions un petit groupe de syndiqués, mobilisés en continu. Les débats constructifs que Daniel Bancel avait su animer, se poursuivaient entre nous après les séances. Marcel était pour tous une référence et ses contributions faisaient autorité. Comme mathématicien, il avait une bonne connaissance du fonctionnement des



© DR

IREM qu'il soutenait avec conviction. Le travail que nous avons mené avec Claude Comiti au sein de l'ARCUFFE (assemblée des responsables de centres universitaires de formation des enseignants et des formateurs) a pu trouver un large écho dans le rapport Bancel, grâce aux encouragements que Marcel nous prodiguait.

Nous avons participé largement à la rédaction des deux premiers chapitres sur les objectifs et les principes. Nous n'avons pas pu obtenir un consensus pour le troisième chapitre centré sur le déroulement des études en IUFM et la place des concours... »

1. <http://snesup.fr/Le-Snesup/L-actualite-du-SUP?aid=5876&ptid=5>



3

FORMER

SOMMAIRE

FORMER

Les effets sur les personnes
et sur le métier
de la formation des maîtres
Gisèle Jean **Page 3**

Plaidoyer pour une éducation
à l'information
Emmanuelle Niguès **Page 5**

DOSSIER

**LA RÉFORME
DES LYCÉES** **Page 6**

Bac pro en 3 ans : un premier
bilan accablant
Jean Sébastien Belorgey **Page 7**

Les nouveaux programmes
de l'austérité
Laurence De Cock **Page 8**

Reprendre le fil
de la démocratisation
Roland Hubert **Page 9**

L'introduction du droit au Lycée
Marc Boninchi **Page 10**

ISN : une nouvelle option
en Terminale
Dominique Faudot **Page 10**

Déconstruction de l'identité
disciplinaire au profit d'une
vision « orthodoxe et techniciste
de l'économie »
Gisèle Jean **Page 11**

La réforme des Lycées
et les mathématiques
Michèle Artaud **Page 12**

Pour un nouveau lycée
Denis PAGET **Page 13**

Augmenter l'horaire d'EPS,
une question qui interroge le
temps scolaire
Christian Couturier **Page 14**

ENVIE DE LIRE **Page 14**

FOCUS

La professionnalisation
en questions
Marie-Albane de Suremain
Page 15

Les effets sur les personnes et sur le métier de la réforme de la formation des maîtres

→ par Gisèle Jean, responsable du collectif FDE du SNESUP

L'entrée dans le métier enseignant a été mise sous tension selon le rapport Groperrin. Notre travail a consisté à analyser les discours produits par les stagiaires⁽¹⁾, comparés à ceux des années précédentes (PE et PLC). Ils permettent de comprendre les modifications produites par ce dispositif sur les façons d'entrer dans le métier pour les personnes et en creux les transformations actuelles du métier enseignant.

DES CHOIX DE MÉTIER ASSOCIÉS MAJORITAIREMENT À DES VALEURS

Comme leurs prédécesseurs, les jeunes enseignants légitiment leur choix de métier par la volonté d'enseigner, de faire réussir les élèves, de transmettre un savoir. Les PE et PLC se retrouvent de plus en plus proches sur ce qu'est le métier enseignant : un métier d'éducateur. Ces motifs varient peu mais le doute croît sur les possibilités d'éviter l'échec scolaire, de parvenir à la réussite de tous. Le choix « par défaut » augmente fortement pour les PLC ainsi que le vécu d'un malaise de l'école pour les enseignants en collège.

Le modèle républicain de la transmission de connaissances et de valeurs est associé au modèle de l'éducateur qui doit faire réussir tous les élèves. C'est en référence aux valeurs portées par ces deux modèles que se construit la critique des stagiaires sur les dispositifs de formation. L'objectif de réussite des élèves devient inatteignable et produit une certaine « culpabilisation ».

UNE TRÈS GRANDE AMERTUME

A la différence des années précédentes, les enquêtes réalisées en fin d'année font apparaître une très

grande amertume exprimée sur le mode de l'injustice. Ils ne soumettent pas à la critique uniquement leur formation, mais ce qu'elle révèle de la place de l'École dans notre société. « *Je trouve que cette année est un véritable gâchis et que tout est fait pour dégoûter les professeurs du métier ; il est irresponsable de laisser autant de responsabilités sur les épaules des personnes non formées.* »⁽²⁾

Pour la majorité des enquêtés, le métier d'enseignant est peu reconnu, peu valorisé. Certains mettent en lien cette dévalorisation et les choix politiques. « *De cette année, je garderai de mauvais souvenirs liés à un grand sentiment d'injustice faite aux stagiaires, aux élèves, à madame l'Éducation... C'est honteux de la part d'un État* »

**L'engagement
de soi, jusqu'en
limite physique
semble devenir
la modalité
pour faire
tenir la
situation,
« jusqu'à
l'épuisement »**

L'engagement de soi...



© Funky64

le snesup

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 : © Philippe Leroyer



► *démocratique, civile et responsable vis à vis de ses concitoyens* » (PLC Lyon).

Le travail de conversion, du passage entre étudiant et enseignant interroge l'identité personnelle et s'apparente souvent à une phase de survie. Lorsqu'il s'effectue dans des conditions difficiles (temps court, repères incertains, « solitude ») le novice va chercher à construire de nouveaux repères pour affronter l'épreuve en s'appuyant sur des ressources personnelles et/ou collectives. L'entrée dans le métier est d'abord vécue comme une épreuve physique : fatigue, stress, course contre le temps, dus à la fois aux déplacements mais également à la difficulté d'organiser le travail de classe en découvrant les techniques, les savoirs de métier au moment même de la prise en main de la classe. Épreuve psychologique, il faut reconsidérer le métier idéalisé, accepter l'acculturation, se trouver de nouveaux repères pour soi, avec les autres. Ces deux épreuves sont vécues sous l'enjeu de la titularisation, « épée de Damoclès », dont les règles sont sans cesse redéfinies ainsi que le rôle des acteurs. Le « non dit », les injonctions paradoxales de l'institution amènent les stagiaires à se construire une identité personnelle et professionnelle sur le mode de l'engagement de soi et de la recherche de repères par tâtonnement.

L'ENGAGEMENT DE SOI

L'engagement de soi, jusqu'en limite physique semble devenir la modalité pour faire tenir la situation, « jusqu'à l'épuisement ». Le registre de l'action est plus fort que celui du constat négatif.

Le discours des stagiaires porte à la fois sur la présentation de soi dans l'action pédagogique, ses limites, la façon dont ils font face, et sur une justification de leur action légitimant leur choix initial, se trouvant du côté de la valeur sociale du métier et des raisons de leur choix « le contact avec les élèves », « faire réussir » « ce qui m'aide à tenir ce sont les élèves ». La plaisir d'enseigner est rarement évoqué ou bien comme un objectif insaisissable cette année, car l'évaluation de leur travail est souvent négative. Dans le même temps, ils situent cette période comme transitoire, avec un espoir d'amélioration de la situation les années suivantes, cette projection leur permet de tenir mais également de se construire comme enseignant sur la durée. La capacité à prendre de la



© mis rhone
Confrontations d'idées

distance dans la situation, est difficile, mais les traces de celle-ci se trouvent dans les discours, les actions collectives menées notamment par les PLC.

UTILISER DES TECHNIQUES ÉPROUVÉES

L'entrée dans le métier, sans repères autres que ceux d'élève ou d'étudiant, conduit les jeunes enseignants à construire très vite des routines organisationnelles par tâtonnement, mais également à reprendre des méthodes déjà éprouvées par la profession. Après le temps de la découverte des outils, puis des techniques en usage, sans toujours savoir pourquoi ils existent, ils tentent quelques mises en place de cours déjà éprouvées en prenant le moins de risques possibles. « *Finalement, pour rester en accord avec ses valeurs, on affronte des difficultés plus grandes... que si on reste dans la vision classique de transmission.* »

Sans conclure à un conformisme pédagogique, nous sommes cependant loin du modèle du changement par la créativité du professionnel, des projets, de la transformation du métier par les jeunes prônée par l'institution. Sans connaître les liens entre valeurs et techniques du métier, il est difficile de se l'approprier et de participer à son évolution.

LA RECHERCHE DU SEMBLABLE

Pour faire face à la situation, à l'isolement, à la solitude, pour « tenir au quotidien », les stagiaires disent avoir besoin de moments de confrontation de leurs expériences, d'exprimer leurs doutes, mais ils se heurtent à l'insuffisance de moments institutionnalisés avec les

tuteurs et au statut incertain de ces derniers. Avouer ses difficultés, essayer de puiser des ressources dans une équipe trouve ses limites, « *il faut quelqu'un pour écouter, partager et conseiller* ». Une partie importante des jeunes ne trouvant pas ces lieux et moments construisent des liens avec d'autres stagiaires. Liens horizontaux, de pairs (Rayou, Van Zanten 2004), ils communiquent entre semblables partageant les mêmes doutes et se forgeant au même moment les mêmes outils par bricolage successifs. Pour faire face aux situations de changements rapides, les jeunes enseignants pour tenir dans le métier, et rester sur les valeurs qui ont guidé leur choix, s'engagent et se surengagent les premières années, mais ils tentent également de construire du collectif par la recherche de voies nouvelles pour tisser des liens horizontaux. Ils restent sur les valeurs de réussite de tous, et le modèle du professionnel qui doit faire réussir tous les élèves, le praticien réflexif et créatif confrontés à des dispositifs de formation qui tendent à la reproduction de l'existant à moindre risque. Cet engagement sans appui solide peut conduire à un épuisement rapide et à un désengagement. ●

L'engagement de soi, jusqu'en limite physique semble devenir la modalité pour faire tenir la situation, « jusqu'à l'épuisement »

« il est irresponsable de laisser autant de responsabilités sur les épaules des personnes non formées »



© Quo Vadis, Baby

1. Notre travail repose sur des enquêtes envoyées par mail aux stagiaires en juin PE et PLC des académies de Créteil, Paris, Poitiers et Grenoble, de témoignages recueillis directement à Poitiers et Paris (notamment par Gérard Grosse et Yves Baunay pour l'institut de la FSU), des sondages et enquêtes faites par les syndicats et les mouvements de stagiaires. Les réponses sont comparées avec les enquêtes menées depuis plusieurs années auprès des stagiaires.
2. Site stagiaire impossible

Plaidoyer pour une éducation à l'information

Face aux réformes régressives du gouvernement actuel, et dans l'attente des échéances électorales de 2012, nous anticipons en proposant d'autres visions des changements nécessaires pour une éducation tournée vers l'avenir.

La société de l'information met à disposition de tous l'accès aux savoirs et à la connaissance, et à sa diffusion. Il serait très inquiétant que le système éducatif français passe à côté de son appropriation grâce à une éducation à la culture informationnelle et numérique. La science de l'information et son enseignement sont au centre de ces enjeux. La création de la 7¹e section du CNU en 1983, puis la création du CAPES de Documentation en 1989 étaient déjà des révélateurs de l'évolution de nos sociétés et des besoins éducatifs. Avec le développement d'Internet puis du web 2.0, la dématérialisation et le numérique, les besoins d'enseignements en information-documentation se sont considérablement multipliés. Par son aspect à la fois disciplinaire et interdisciplinaire, l'Information-Documentation sera la clé pour « relier les connaissances » et relever « le défi du XXI^e siècle »⁽¹⁾. Les théories de Jean Meyriat⁽²⁾ sur l'Information-Documentation et les travaux de recherche scientifique ont permis de définir les différentes problématiques de l'Information-Documentation ces dix dernières années. L'épistémologie et la didactique de l'Information-Documentation ont été largement étudiées et ont abouti à l'identification des différents aspects de son enseignement⁽³⁾, et à la création de *curricula*. Les fondements de la science de l'information, tant dans les sciences dures (informatique et mathématiques appliquées) que dans les sciences humaines ou sociales (sociologie, sémiologie, sciences cognitives par exemple), en font une discipline moderne et évolutive. Ignorer aujourd'hui les enjeux éducatifs de l'enseignement de l'Information-Documentation relève d'attitudes passéistes voire réactionnaires. L'éducation à la culture informationnelle doit être formalisée dans des programmes spécifiques de la maternelle à l'université. Les enseignements de l'Information-Documentation ne peuvent être dispensés

L'éducation à la culture informationnelle doit être formalisée dans des programmes spécifiques de la maternelle à l'université

Nouveau média

que par des enseignants (professeurs-documentalistes dans le primaire et le secondaire, professeurs-documentalistes et enseignants-chercheurs dans le supérieur). La réflexion sur la mise en place de programmes spécifiques doit être ouverte à tous les niveaux du système éducatif. C'est pourquoi le SNESUP, le SNES et le SNETAP, vont ouvrir le débat sur l'éducation à la culture informationnelle avec le SNUIPP et le SNASUB au sein de la FSU.

Les connaissances et les compétences techniques des professeurs-documentalistes qui gèrent par ailleurs des systèmes d'information (SIGB, Portail documentaire) de plus en plus complexes, et qui enseignent une discipline en perpétuelle évolution suffisent à la revendication de la création de l'agrégation d'Information-Documentation. La science de l'information, par sa nature, est sans cesse dans l'innovation pédagogique, comme avec la pédagogie des usages. « Le défi des usages numériques des digital natives est sans doute l'un des plus redoutables et des plus immédiats qui se posent aujourd'hui à tous les acteurs du système éducatif, car il souligne un double fossé, entre générations d'une part, et entre monde scolaire et monde privé d'autre part. Mais cette nouvelle culture numérique des jeunes générations peut être aussi l'aiguillon le plus acéré pour faire évoluer l'école et les pratiques enseignantes »⁽⁴⁾.

Dans l'enseignement supérieur, les besoins en enseignements théoriques comme pratiques sont de plus en plus prégnants avec une documentation numérique généralisée. Le nombre de postes d'enseignants-chercheurs comme de professeurs-documentalistes est insuffisant et nous ne pouvons pas répondre à l'ensemble des demandes d'enseignements à l'heure actuelle. L'importance de l'éducation à la culture informationnelle et numérique est, comme souvent, largement reconnue dans les Grandes Ecoles (voir Médialab à l'IEP Paris⁽⁵⁾). Et certaines disciplines universitaires ont également depuis longtemps intégré ces enseignements dans les

cursus (biologie, chimie, physique, linguistique, sciences de l'éducation, histoire, droit, médecine, etc.), offrant ainsi à leurs étudiants les savoirs, les connaissances et les compétences indispensables pour la réussite de leurs études, pour leur entrée dans les différents secteurs professionnels et pour leur vie de citoyen. Face aux réformes régressives du gouvernement actuel, et dans l'attente des échéances électorales de 2012, nous anticipons en proposant d'autres visions des changements nécessaires pour une éducation tournée vers l'avenir. Michel Serres a explicité cette nécessité dans son discours à l'Institut de France en mars 2011 lors d'une séance solennelle inter-académique présidée par M. Gabriel de Broglie, chancelier de l'Institut, sur le thème : *Les nouveaux défis de l'éducation*.

« Ce changement si décisif de l'enseignement, — changement répercuté sur l'espace entier de la société mondiale et l'ensemble de ses institutions désuètes, changement qui ne touche pas, et de loin, l'enseignement seulement, mais sans doute le travail, la politique et l'ensemble de nos institutions — nous sentons en avoir un besoin urgent, mais nous en sommes encore loin ; probablement, parce que ceux qui traînent encore dans la transition entre les derniers états n'ont pas encore pris leur retraite, alors qu'ils diligenteraient les réformes, selon des modèles depuis longtemps évanouis »⁽⁶⁾. ●

1. Morin Edgar, *Relier les connaissances Le défi du XXI^e siècle*. Paris : Seuil, 1999.

2. Couzinet Viviane, *Jean Meyriat, théoricien et praticien de l'information-documentation*. Paris : ADBS, 2001.

3. Deschamp Jacqueline, *Science de l'Information : de la discipline à l'enseignement*. Paris : Ed. Des Archives contemporaines : 2010.

4. Serres Alexandre, *L'école au défi de la culture informationnelle*. In Dinet Jérôme (dir.), *Usages, usagers et compétences informationnelles au XXI^e siècle*. Paris : Hermès, Lavoisier, 2008.

5. <http://medialab.sciences-po.fr/>

6. Serres Michel, *Petite Poucette*. (mardi 1^{er} mars 2011). *Institut de France : les nouveaux défis de l'éducation*. <http://www.institut-de-france.fr/education/serres.html>. [page consultée le 18 octobre 2011]



© Marcella Bona



DOSSIER



© Dubwise Version

La réforme des lycées

→ par Thierry Astruc, responsable du collectif FDE

Dans cette dernière année de mandature, le gouvernement boucle sa réforme des lycées. Multiforme, cette réforme pour les familles s'articule entre changement de programmes et introduction de nouvelles disciplines d'une part, et réforme de l'orientation d'autre part. Ces deux versants de la réforme ont des conséquences directes sur l'enseignement supérieur.

L'impact sur les flux étudiants, difficile à anticiper, se verra sur le moyen et long terme.

Mais les changements de programme vont fortement influencer sur les contenus des enseignements en Licence, sans que les universitaires aient été informés. Comme si le BAC, premier grade du supérieur, était une barrière étanche entre le lycée et l'université. Comme dans le même temps, la notion de programme national disparaît (arrêté Licence) au profit de référentiel de compétences professionnelles, il y a fort à parier que ce sera aux enseignants du supérieur de s'adapter par leurs propres moyens.

L'introduction de deux nouvelles matières (droit et informatique) pose quelques problèmes notamment en termes de corps enseignants, que nous détaillons dans ces pages (M. Boninchi p. 10 et D. Faudot p. 11).

Nous analysons aussi les changements de programmes et de modalités de contrôle des connaissances (Histoire-Géographie p. 8, SES p. 11, Mathématiques p. 12). Une analyse de la place des STAPS par le SNEP se trouve p. 13.

**Dossier
coordonné
par
Thierry Astruc,
responsable
du
collectif FDE**

Cette réforme c'est aussi un changement majeur pour l'enseignement professionnel. Auparavant, il fallait quatre ans pour préparer le BAC (deux ans de CAP ou BEP puis deux ans de lycée professionnel). Il en faut maintenant trois. L'économie budgétaire est la bienvenue. Nous avons demandé au SNUEP-FSU de bien vouloir nous donner leurs analyses (p. 7).

Mais surtout, cette réforme est un premier pas vers « l'autonomie LRU » (voir l'analyse du SNES p. 9). Désengagement de l'État (les TOS dépendent de la région), mise en concurrence (disparition de la carte scolaire, dotation aux résultats), développement des petits pouvoirs locaux... L'impression que l'Université a servi de cobaye (terme officiel : expérimentation) n'est pas une illusion.

Le principe de base des réformes gouvernementales est qu'elle soient menées à budget constant (alors que l'objectif réel est de faire des économies). Cela s'est traduit pour nous, et cela se traduira pour les lycées par une augmentation du poids de la gouvernance, au détriment de nos missions.

Il faudra pour les chefs d'établissement, directeurs d'entreprise, faire un appel croissant aux précaires. Cela tombe bien, les contre-réformes de la formation des enseignants et de leur recrutement sont sur le point de créer des viviers conséquents.

Il est plus que temps de réagir collectivement.

Bac pro en 3 ans : un premier bilan accablant

→ par Jean Sébastien Belorgey, Jérôme Dammerey, SNUEP-FSU

La réforme des lycées prend un tout autre visage pour les lycées professionnels, avec notamment le Bac pro en trois ans, contre quatre auparavant. Les auteurs, responsables au Syndicat National Unitaire de l'Enseignement Professionnel nous en donnent leur analyse.

La rentrée 2011 constitue la dernière étape dans la généralisation du Bac Pro 3 ans. Ainsi, à partir de la session 2012, l'enseignement professionnel (EP) devra faire réussir mieux avec une année de formation en moins. Pour le SNUEP-FSU, **cette réforme ne permettra pas d'atteindre les objectifs** affichés par le ministère : diminution du nombre de jeunes sortants sans diplôme, élévation du niveau de qualification et augmentation des poursuites. En revanche, le **MEN supprime des milliers d'emplois dans l'EP** sur le dos des élèves les plus défavorisés.

« BAC PRO EN 3 ANS » : DÉCROCHAGE SCOLAIRE EN FORTE AUGMENTATION !

Aujourd'hui, ils sont 293 855 jeunes à être recensés comme décrocheur par le ministère ; soit environ 5 % de l'effectif second degré. Les réformes actuelles portant sur les trois voies du lycée ont des conséquences dramatiques sur les élèves les plus « fragiles » qui ont de plus en plus de mal à aller au bout de leur cycle de formation. En lycée professionnel, depuis 3 ans, c'est en moyenne chaque année, 15 % des élèves qui abandonnent leur formation ! Au final, du fait de l'abandon par le gouvernement de tout projet éducatif ambitieux, **le décrochage scolaire ne fait qu'augmenter depuis 3 ans.**

UNE ÉLÉVATION DU NIVEAU DE QUALIFICATION EN TROMPE L'ŒIL !

L'augmentation du nombre de bacheliers en lycée professionnel en 2011 s'explique par le chevauchement de la fin des cycles en 4 ans et la mise en place des BAC pro en 3 ans. Cela a servi la communi-

Le ministère met un terme au projet d'un parcours possible du CAP au BTS

cation du ministère. Là où ce dernier annonce les bienfaits de sa réforme, le SNUEP-FSU constate un simple effet mécanique dont les conséquences disparaîtront dès la rentrée 2012.

Pire, l'augmentation du nombre d'élèves orientés en CAP ainsi que le renforcement de l'insertion professionnelle voulu par le ministère aura des conséquences très négatives sur les poursuites d'études et donc sur l'augmentation du niveau de qualification des jeunes. Contrairement à ce qu'il a annoncé, avec la « rénovation » de l'EP, **le ministère met un terme au projet d'un parcours possible du CAP au BTS.**

COMMENT FAIRE MIEUX AVEC MOINS ?

Dès la première année d'application de la « réforme », le ministère a modifié les modalités d'évaluation en imposant une épreuve de contrôle au bac pro. L'épreuve orale notée sur 20 compense entièrement la moyenne générale du bac. De 77 % en 2008, le taux de réussite au bac a grimpé à 87 % en 2009. Cela a permis dès la rentrée 2009, à M. Chatel de justifier de la généralisation de la réforme. **Dès 2012, le Bac Pro ne sera plus un diplôme national.** 90 % des épreuves seront passées en Contrôle en Cours de Formation (CCF). Le professeur de la classe conçoit les sujets, les duplique, surveille l'épreuve, corrige, saisit les notes. Il fait tout de A à Z. Localement. De fait, il y a disparition des sujets nationaux, de l'anonymat, de l'harmonisation des notes : le bac pro devient donc un diplôme « maison »



Seconde Bac pro viticole

dont la valeur dépendra de la renommée de l'établissement. De plus, cette modalité d'évaluation a permis d'améliorer les résultats notamment ceux de l'apprentissage privé.

Depuis la mise en place de cette contre-réforme, les conditions d'étude des élèves et les conditions de travail des personnels de l'EP se sont fortement dégradées. Les diplômes professionnels de niveau V et IV sont énormément attaqués. Aujourd'hui, le **SNUEP-FSU exige l'abrogation de cette contre-réforme** et un véritable projet éducatif pour la réussite de tous les jeunes dans le service public de la formation professionnelle initiale sous statut scolaire.





Les nouveaux programmes de l'austérité ou comment réécrire des programmes scolaires sous pression budgétaire, le cas de l'histoire-géographie en lycée

→ par Laurence De Cock, Professeure d'histoire-géographie au lycée de Nanterre et co-animatrice du groupe « Pour un aggiornamento de l'enseignement de l'histoire-géographie »

Au-delà des difficultés de mise en place de la réforme pour les programmes d'Histoire-Géographie (faire cours à un même niveau à ces élèves qui passent les épreuves anticipées du BAC et à des élèves qui passeront les épreuves en Terminale), l'auteure analyse l'impact des changements des contenus des programmes.

La réforme du lycée est l'une des mesures-phares du ministère Chatel. Justifiée médiatiquement par l'urgence de rénover une structure campée sur ses archaïsmes, elle répond en réalité à des impératifs budgétaires au même titre que la suppression de postes de titulaires et de la formation des enseignants tout en confortant, sous une apparence d'adaptation à des contraintes techniques, de réels choix politiques en matière d'éducation. Le principe de la « rénovation » de structure adopté, il fallait alors mettre en adéquation des nouveaux horaires impartis à l'histoire-géographie avec une réécriture des programmes susceptibles de s'adapter aux nouvelles contingences. De fait, on sait aujourd'hui que la seule lettre de cadrage ministériel concernant la réécriture des programmes insistait non sur des contenus incontournables d'enseignement, mais sur la nécessité de mettre en conformité les programmes et la nouvelle

la « honte »
des collègues
face à cette
pratique
d'« urgentiste »

architecture du lycée, à savoir adapter des programmes à la réduction des horaires en Seconde (fin des modules), à la suppression de l'histoire-géographie en Terminale Scientifique et à la mise en place de l'épreuve anticipée du Bac en Première S. Forte de cette directive purement technique, la commission d'experts a réalisé l'exploit de procéder à une refonte totale des programmes en un temps record : 6 semaines pour le programme de Seconde, 4 pour le programme de Première et 6 pour celui des différentes Terminales. Conformément aux usages, ces différents programmes ont été soumis à la consultation des enseignants sur des périodes extrêmement courtes, laissant nombre de collègues – déjà sonnés par la frénésie de réformes – découragés et démunis face à cette demande précipitée d'analyses. Le nombre de remontées ayant été totalement indigent, les nouveaux programmes sont entrés en vigueur

dès la rentrée 2010. Nous sommes pourtant un certain nombre à en avoir pointé les risques, notamment concernant le nouveau programme de Première qui opère une concentration en une année d'un programme qui s'étendait auparavant sur deux ans. Depuis septembre, nous sommes donc acculés à une véritable course contre la montre, pour mener une partie de nos élèves de Première vers le Bac S à partir d'un programme d'une excessive lourdeur et ne laissant place à aucun moment de distanciation critique. Couvrant un siècle et demi, articulé en moments-clés et « études », nous jouons de simplifications outrancières sous une forme uniquement magistrale alors que les enjeux civiques et politiques du programme restent fondamentaux : histoire économique et sociale, histoire politique du xx^e siècle, guerres mondiales, guerre froide etc. Les échos des collègues, désormais étayés par une véritable pratique de terrain, évoquent parfois la « honte » des collègues face à cette pratique d'« urgentiste » qui met à mal l'une de notre première mission éducative : l'accompagnement d'un esprit critique.

Il semblerait qu'à tous les étages de l'édifice éducatif (de la Maternelle à l'Université), le paradigme de la rentabilité supplante celui de l'émancipation par le savoir. Pour nous qui croyons encore aux missions d'une école républicaine et aux vertus civiques des sciences humaines et sociales, la procédure d'« impeachment » actuellement à l'œuvre n'en est que plus aigre et indigeste.

Course
contre
la montre



1. Pour plus de détails sur les modalités d'écriture et les contenus des différents programmes de lycée, voir Laurence De Cock, « Faut-il consulter les enseignants sur les nouveaux programmes ? » <http://aggiornamento.hypotheses.org/213>.
2. Voir « Un programme à refaire » : <http://aggiornamento.hypotheses.org/178> et Laurence De Cock, Philippe Olivera, Marjorie Galy, Sylvain David, « La réforme des lycées contre les sciences sociales », Cahiers d'histoire, revue d'histoire critique, n° 110, 2009.
3. Nous recensons ici toutes les initiatives à ce jour existant contre le programme de Première : <http://aggiornamento.hypotheses.org/522>



Reprendre le fil de la démocratisation

→ par Roland Hubert, cosecrétaire général du SNES-FSU

Présentée comme fondée sur un meilleur accompagnement des lycéens et une spécialisation plus progressive censée lutter contre les inégalités scolaires et sociales, la réforme de la voie générale, dès sa deuxième année de mise en œuvre, montre son véritable visage. Machine à supprimer les postes, à « rationaliser » l'offre de formation et à installer la concurrence entre personnels et établissements, elle ne résout aucun des problèmes soulevés lors de sa mise place.

Et les désillusions commencent à naître : les effectifs de classe augmentent ; les lycéens ne s'y retrouvent ni dans l'accompagnement personnalisé ni dans les enseignements d'exploration de seconde ; les personnels voient leurs missions s'élargir, leurs conditions de travail se détériorer encore plus, leurs statuts mis en cause, le poids des hiérarchies augmenter par les pouvoirs accrus des chefs d'établissement sur le déroulement de leur carrière (et bientôt sur l'évaluation des enseignants ?) ; les marges de manœuvre des établissements (des chefs d'établissements en fait) en terme d'horaires creusent les inégalités entre lycées...

Elle s'inscrit dans un projet de transformation radicale du second degré, en parallèle avec celles des voies technologique et professionnelle et en cohérence avec les tentatives d'imposer le socle commun et son livret au collège, voire d'une école du socle intégrant premier degré et collège. La réforme de l'orientation vient à point pour « gérer les flux » dans cette nouvelle organisation du système éducatif. Le lycée n'est plus qu'une propédeutique du supérieur ouvert aux 50 % d'une génération ayant vocation à poursuivre des études jusqu'au niveau L3 et à la petite partie dont l'économie aurait besoin au niveau IV de qualification. Les transformations du baccalauréat, à travers les modifications des épreuves, vont dans ce sens en augmentant la part de contrôle local par les enseignants qui ont suivi l'élève. Elles préfigurent la mise en place d'un examen de fin de second degré avec des épreuves nationales ne concernant plus que les disciplines dites fondamentales regroupées dans un tronc commun à l'ensemble des séries de la voie générale. La réforme des séries technologiques industrielles et de laboratoire qui a commencé en première cette année va malheureusement dans le même sens.

DES LYCÉENS PEU SATISFAITS

Toutes les mesures phares de la réforme laissent un goût un peu amer aux lycéens. L'accompagnement personnalisé, en fonction des choix faits par les établissements en matière d'utilisation des heures mises à leur disposition et dont le volume varie d'un quart à un tiers de la dotation globale, revêt des formes très différentes d'un lycée à l'autre. Le choix est simple : privilégier l'accompagnement personnalisé en petits groupes ou les dédoublements, TP et TD. Dégager suf-



Le phare du bout du monde

Pour les enseignants la réforme se traduit par une accentuation des tensions dans l'exercice de leur métier

fisamment de moyens pour l'aide, le soutien ou l'information sur l'orientation conduit alors à détériorer les conditions d'études en cours et à sacrifier les enseignements d'exploration dont l'horaire (1 h 30) et les contenus ne permettent pas de véritablement découvrir des disciplines nouvelles. En Première, la mise en place du tronc commun permet une économie substantielle de postes en augmentant les effectifs de classe par les regroupements d'élèves de différentes séries.

Chaque établissement sauve les meubles comme il peut, le ministère ne communiquant que sur la surface des choses en instrumentalisant quelques expériences menées dans des contextes particuliers. Plus encore que précédemment l'opacité est totale et seuls les initiés sont en mesure de trouver le « bon parcours ». Ou comment aggraver un problème que l'on prétendait résoudre !

DES ENSEIGNANTS EN PERTE DE REPÈRES, TOUJOURS PLUS PRESSURÉS PAR LEUR HIÉRARCHIE

Pour les enseignants la réforme se traduit par une accentuation des tensions dans l'exercice de leur métier. Les facteurs pédagogiques en sont multiples : l'augmentation des effectifs de classe ; des horaires disciplinaires réduits qui ne permettent plus vraiment d'installer tous les élèves dans l'activité scolaire ; la difficulté toujours plus grande de donner sens

aux apprentissages par manque de temps, de possibilité de diversifier les approches et les pratiques mais aussi à cause de programmes tantôt pléthoriques tantôt dénaturants la discipline et imposant parfois un retour en arrière de 30 ans dans la conception de la discipline enseignée.

S'ajoute une pression accrue de l'administration par l'imposition de « bonnes pratiques » et de prescriptions diverses, par les pouvoirs des chefs d'établissement et la mise en concurrence des disciplines à travers l'utilisation des heures à disposition des établissements. Les salles des professeurs bruissent beaucoup plus des interrogations sur le sens de notre métier et sur le sentiment d'être démunis face aux problèmes à résoudre au quotidien que des discussions d'équipes pédagogiques sereines ou de débats sur des projets collectifs.

L'urgence est à la remise à plat de cette réforme, à reprendre le fil de la démocratisation en se posant les bonnes questions : comment faire entrer tous les élèves dans l'activité scolaire ? Comment construire du commun en s'appuyant sur la diversité des lycéens ? Comment mieux prendre en compte les évolutions des pratiques culturelles des jeunes ? Comment conjuguer exigences disciplinaires, préparation à l'enseignement supérieur et l'entrée au lycée de la réflexion, dans les programmes, sur les enjeux de la société d'aujourd'hui ?



L'introduction du droit au Lycée

→ par Marc Boninchi,
Université Jean Moulin-Lyon II

L'introduction du Droit en Terminale L spécialité, si elle part d'un bon sentiment (éclairer ce qu'est le Droit pour que les élèves puissent mieux choisir leur orientation) se heurte à des écueils que le MEN est loin d'avoir évités.

Un arrêté ministériel du 12 juillet 2011, publié au *J.O.* du 20 septembre, prévoit d'introduire un nouvel enseignement de spécialité au Lycée pour les élèves de Terminale L. Cet enseignement optionnel, intitulé « droit et grands enjeux du monde contemporain », sera ouvert à compter de la rentrée 2012 pour un volume de trois heures hebdomadaires. Le ministère de l'éducation souligne que l'objectif n'est pas d'aborder par anticipation les enseignements dispensés à l'université, mais « plus simplement de faire découvrir le droit, le rôle social qui est le sien », ainsi que la manière dont il aborde et traite les questions de société. Si l'objectif paraît louable, la lecture du programme des futurs enseignements et du préambule de l'arrêté laisse le lecteur perplexe. Les promoteurs du projet entendent utiliser le droit pour faire réfléchir les élèves sur la société et sur les grands enjeux du monde actuel. L'idée n'est pas mauvaise en soi et il est certain que le droit est un excellent « révélateur » social qui donne à qui sait le décrypter une clef de lecture de la société dans laquelle il s'insère. Mais cette analyse critique est une tâche complexe, qui nécessite à la fois du recul et une excellente connaissance du droit positif, et qui oblige à mobiliser des savoirs et des savoir-faire situés au carrefour de nombreuses disciplines (philosophie, sociologie, etc.) Il sera sans doute difficile de trouver des enseignants capables de dispenser de tels cours avec efficacité face à un public jeune et vierge de toute connaissance. Une approche critique du droit est nécessaire et gagnerait à être développée à l'université dont les enseignements demeurent souvent très descriptifs. Son introduction au Lycée nous semble en revanche

Aucun travail sérieux de réflexion ne pourra être réalisé dans le temps imparti et avec un programme aussi chargé

bien trop précoce : les enseignants devront s'en tenir à des généralités sans pouvoir affiner réellement leur analyse. La liste des thèmes à aborder dans le cadre dudit cours est à la fois hétéroclite et excessivement longue (la loi, la jurisprudence, le contrat, la responsabilité, la personne, le justiciable, le travailleur, l'entreprise, l'évolution de la famille, le sexe et le droit, la lutte contre les discriminations, internet et le droit, l'organisation juridictionnelle, la constitution, les relations internationales, la construction européenne, etc.) Aucun travail sérieux de réflexion ne pourra être réalisé dans le temps imparti et avec un programme aussi chargé (22 thèmes). D'autres critiques ont également été soulevées lors de l'examen du projet par le Conseil supérieur de l'éducation. D'abord, sur la méthodologie imposée par le ministère qui prescrit d'utiliser une « démarche inductive » en partant d'exemples concrets liés à l'actualité ou à la vie des lycéens (un élève frappe un autre dans un établissement, des photos compromettantes sont diffusées sur Facebook, un élève est contrôlé par les services de police, etc.) Les repré-



© Pshab

Toutes les intentions ne sont pas louables

sentants du SNES ont émis de justes doutes sur la pertinence de cette méthode en regrettant que l'on renonce à enseigner la véritable méthode du raisonnement juridique. Aucune réponse satisfaisante n'a été donnée par le ministère sur ce point ou sur le problème des moyens et des garanties de compétences des futurs enseignants. Alors que de tels cours exigeraient un haut degré de qualification, le ministère a indiqué qu'ils pourraient être assurés par toute personne titulaire d'une licence de droit ou de l'IAE ou par des doctorants et des professionnels. Le projet est finalement très décevant et laisse une fâcheuse impression de bricolage.

ISN : une nouvelle option en Terminale⁽¹⁾

→ par Dominique Faudot, Université de Bourgogne

L'introduction de l'Informatique et Sciences du Numérique dans les programmes de Terminale S spécialité a été menée de manière bien différente de celle du Droit en Terminale L. L'auteur nous en fournit son analyse.



© Alain Bachellier

Suite à une expérimentation menée depuis 2008 dans 4 académies en seconde (environ 30 classes), à la rentrée 2012, l'option ISN (Informatique et Sciences du Numérique) sera proposée aux lycéens de la filière générale au même titre que les options math, physique et STI. Les détails de la future épreuve sont parus au *BO*⁽²⁾. Le programme proposé aux lycéens, très ambitieux et très technique, correspond en thématiques, à la formation d'un étudiant de M2 informatique⁽³⁾ ! Les aspects sociologique et juridique y sont survolés. Aucun pré-requis n'est attendu pour l'instant d'un élève de terminal entrant

en Li info. Cela ne durera peut-être pas avec ce programme ; ce qui risque d'aggraver encore la fracture numérique et les difficultés rencontrées par les étudiants non issus de S et s'orientant vers une formation Info, dans un contexte de restriction budgétaire, aucun moyen n'étant disponible pour une remise à niveau nécessaire.

Le chargé de mission, l'IGEN du groupe des mathématiques, s'appuie sur l'INRIA (expertise), le CNDP (ingénierie documentaire), la DGESCO, la Suisse (didactique) et l'association *Pasc@line*⁽⁴⁾, dont un des objectifs est « Adapter les programmes péda-



gogiques pour mieux préparer les jeunes aux évolutions des métiers et aux attentes des entreprises, dans un environnement international »

La formation des maîtres — entre 500 et 2 000 selon les prévisions — est mise en œuvre dans les académies, cha- peutée par les rectorats et les universités mais rarement par les IUFM. Cette formation des maîtres n'est pas prise en charge par la formation continue, et les ensei- gnants (environ 100 sur Versailles, 74 sur Lyon...) sui- vent la formation sans décharge, à leur grand regret d'ailleurs. Certains ont pu comme à Grenoble, se faire dispenser de correction de bac. Un travail personnel important leur est la plupart du temps demandé (par exemple 10 heures hebdomadaires à Montpellier). Cette formation est prévue en 2 niveaux, au volume d'heures non précisé et très disparate (30 heures pré- sentiel à Rennes et 108 heures à Versailles). Certaines académies comme Dijon n'ont pas encore commencé le niveau 1, d'autres ont quasiment terminé le niveau 2. Les heures des formateurs sont prises en charge par les universités, par le biais de convention avec le rec- torat, dans le service ou en heures complémentaires. On s'oriente désormais vers l'utilisation d'une plate-

forme FOAD remplaçant l'enseignement présentiel pour au moins la moitié du temps de formation. Sur une formation de 60 heures, on trouve 30 heures de FOAD, 12 heures de présentiel et 18 heures de pro- jets.

L'habilitation des candidats pour 2012 sera basée sur le bilan de formation du candidat, effectué par les membres des corps d'ins- pection et reposera sur l'implication des candidats durant la formation. Un rapport attestera de la capacité à dispenser l'ensei- gnement concerné. La validation définitive des candidats habilités pour 2012 inter- viendra à l'issue de leur deuxième année de pratique et s'appuiera sur une visite d'ins- pection durant la période.

Ces différentes phases seront complétées, lors de la constitution des services pour la rentrée scolaire 2012, par la désignation par les chefs d'établissement des personnels qui seront chargés de ces enseignements. À l'issue de l'année 2012-2013, une VAE sera

créée et sera proposée aux enseignants habilités.

Nous sommes très loin d'une vraie formation de type concours. Le choix a été fait en effet de ne pas créer une nouvelle discipline avec un nouveau corps professoral mais de s'ap- puyer sur les professeurs d'autres disci- plines (STI, math, physique-chimie). Aucun cadre national pour la formation des maîtres ni en volume, ni en méthode, ni en moyen. Aucun standard national pour le recrute- ment des stagiaires ni des futurs forma- teurs.

**Le choix
a été fait...
de s'appuyer
sur les
professeurs
d'autres
disciplines**

1. Ne pas confondre avec le B2i, validation de compétences des élèves concernant l'utilisation des TIC (école, collège et lycée).
2. *BO spécial* du 6 octobre, Première partie : éva- luation d'un projet et soutenance orale de 8 minutes ; deuxième partie de 12 mn : dialogue argumenté avec la commission d'évaluation.
3. *BO spécial* n° 8 du 13/10/2011.
4. Organisatrice d'un « Colloque sur l'Approche Compétences dans l'enseignement Supérieur ».

Déconstruction de l'identité disciplinaire au profit d'une vision

→ par Gisèle Jean, responsable du collectif FDE

« orthodoxe et techniciste de l'économie »

Le programme de SES de terminale ES a aussi été modifié lors de la réforme des lycées. Ce changement touche à la nature même des SES.

Ce programme, comme celui de première, a mobi- lisé contre lui la très grande majorité de la pro- fession et onze organisations d'enseignants- chercheurs du supérieur se sont prononcées contre la « liquidation des SES » et pour un moratoire concernant son application à la prochaine rentrée

Le CSE (Conseil Supérieur de l'Éducation), a égale- ment émis un avis négatif. Pourtant le groupe d'experts et le ministère ont poursuivi leur travail de sape d'une discipline et des contenus qui inquiètent le Medef et quelques tenants d'une économie désincarnée.

LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE À L'OPPOSÉ DE L'ESPRIT DE LA DISCIPLINE

L'entrée dans les programmes se fait désormais par des notions : l'étude des concepts et des outils en eux-mêmes. Les thèmes et démarches sont calqués sur ceux du supérieur, niant les spécificités de l'ensei- gnement secondaire. En se tenant éloignés des « questions socialement vives », susceptibles de mobiliser l'intérêt des élèves, les programmes sont en rupture avec l'un des objectifs fondateurs de SES : leur permettre aux élèves de comprendre le monde qui les entoure, en s'appuyant sur des connaissances scien- tifiques mises à jour régulièrement.

La démarche « pédagogie » choisie s'obstine à

privilégier la technique et à nier le réel. Sur la question de la mondialisation : « pré- senter la structure simplifiée de la balance des paiements et d'expliquer pourquoi une balance des paiements est toujours équilibrée au sens comptable » plutôt que de commencer par s'interroger sur les déséquilibres commerciaux internatio- naux. Il faut savoir « comment représen- ter le marché du travail », sans se poser la question de son existence réelle, unique- ment à travers l'analyse néo-classique. Si les classes sociales sont réintroduites (après avoir été chassées du programme de première), elles n'apparaissent que comme outil d'analyse de la structure sociale, n'interviennent en rien dans l'ana- lyse des conflits sociaux et surtout les termes de « lutte des classes » sont tota- lement bannis. Le développement durable n'est traité que sous l'angle économique. Le pluralisme des approches théoriques est donc sérieusement limité, des auteurs aussi importants en sociologie que Bour- dieu (dans l'analyse de la mobilité sociale) sont mis à l'écart.

**Le dévelop-
pement
durable
n'est traité
que sous
l'angle
économique**

Sociology from within



LE PRIMAT DE LA SCIENCE ÉCONOMIQUE EST MAINTENU AU DÉTRIMENT DE LA SOCIOLOGIE ET DES AUTRES SCIENCES SOCIALES

L'Association des professeurs de sciences économiques, avec le soutien de nombreux universitaires et maisons d'édition, a réalisé un programme de contournement en pre- mière, accessible sur son site SESâme qui propose une autre démarche scientifique, pluraliste et pédagogique, car il ne suffit ni de refuser, ni de s'indigner mais de construire collectivement. (Apses.org)



La réforme des lycées et les mathématiques

→ par Michèle Artaud, IUFM Université de Provence

Bien au-delà du changement de programme en mathématiques, ou des réductions d'horaires, le danger principal de cette réforme réside dans la mise en danger des mathématiques dans l'enseignement général.

Comme l'ont signalé les articles précédents, la réforme des lycées impose une diminution des horaires obligatoires dans les disciplines, et l'étude des mathématiques se voit amputée d'une heure obligatoire en seconde (4 h au lieu de 5 h), l'heure correspondant au dédoublement de la classe. En série L, les mathématiques deviennent optionnelles dès la classe de Première ; pour les séries S et ES, les séances en demi-classe disparaissent ; 30 minutes sont ôtées à la spécialité en terminale ES tandis qu'en série S, une demi-heure est ajoutée à l'horaire obligatoire en terminale mais une heure est enlevée en Première. Pour ce qui concerne la seconde, un rapport publié par l'IGEN en février 2011⁽¹⁾ vient tempérer ce constat préoccupant : la plupart des établissements ont augmenté d'une heure dédoublée l'horaire obligatoire. Cela dit, il s'agit d'une initiative laissée à l'appréciation locale, qui n'a donc aucun caractère contraignant, et la diminution du travail en demi-classe risque d'être une conséquence négative de cette réforme, intensifiée par les difficultés rencontrées dans la mise en place de l'aide personnalisée.

De manière concomitante, les programmes, en mathématiques comme ailleurs, changent. Celui de la classe de Seconde a été modifié à la rentrée 2009 ; dans les voies générales et technologiques, les changements ont eu lieu cette année en première et auront lieu l'an prochain en terminale (les programmes viennent de paraître). Les choix effectués renforcent une évolution déjà présente dans les programmes précédents : le travail algébrique est intégré dans l'étude des fonctions et prend appui sur les fonctions pour être développé, le domaine des probabilités et de la statistique est renforcé et la présence du domaine géométrique diminue, en série S notamment. On insiste sur le fait que l'étude des mathématiques doit être motivée par des problèmes, en construisant les mathématiques comme réponse à ces problèmes et en s'appuyant pour ce faire sur l'utilisation d'outils logiciels.

Comme toujours à l'occasion d'un tel changement, des objets mathématiques sortent du programme d'étude (c'est le cas ici, par exemple, des équations différentielles en terminale S) et des voix s'élèvent pour pointer tel ou tel choix, jugé non pertinent voire désastreux ou encore peu viable, plus rarement noter une voie de progrès, ou bien réclamer de la formation pour les professeurs⁽²⁾. Cependant, **peu perçoivent que les mathématiques sont une discipline scolaire « en danger » dans le système d'enseignement général** – la société ne perçoit plus leur utilité sociale et les élèves n'éprouvent ni le besoin ni le désir de les étudier –, alors que l'on peut voir

Chercher π



© fidecomite

Un rapport inadéquat tant à ce que sont les mathématiques et leur position actuelle dans la société qu'à ce que peuvent produire les élèves

dans les modifications de programmes qui se succèdent ces dernières années des tentatives pour que les mathématiques ne subissent pas le sort de la rhétorique ou, plus récemment, du latin⁽³⁾. Comment faire percevoir l'utilité des mathématiques dont la visibilité est absente dans la société ? En construisant en classe les mathématiques comme permettant d'apporter des réponses à des problèmes, répondent en substance les programmes. Mais ils se heurtent à des pratiques établies, justifiées par des arguments qui ne se laissent pas facilement contrebattre et qui tiennent notamment à un rapport inadéquat tant à ce que sont les mathématiques et leur position actuelle dans la société qu'à ce que peuvent produire les élèves. On met donc en avant des domaines moins usés par l'école, comme les probabilités et la statistique, en pensant que les choses y seront plus aisées⁽⁴⁾, ou encore on organise le programme de certaines parties autour de problèmes. Mais, même si ces éléments peuvent constituer une condition favorable, ce travail de transformation de l'enseignement des mathématiques ne se décrète pas ainsi. Il demande un travail de fond que l'état du métier de professeur et la vision qu'en a la société permet peu, voire empêche – comme en témoigne par exemple aujourd'hui la difficulté d'existence, dans les masters d'enseignement, d'une véritable élaboration

de pratiques outillées par des savoirs didactiques portant sur les gestes de l'étude comme sur les mathématiques elles-mêmes.

Au-delà de temps supplémentaire dévolu à la constitution des programmes et à la consultation précédant leur publication que réclament certains, c'est surtout de savoir, et de savoir didactique, dont la profession manque cruellement pour pouvoir entendre à la fois les élaborations permises par les programmes et viables dans le système d'enseignement, et la nécessité de la disparition du paradigme de la « visite des œuvres » au profit d'un paradigme de « questionnement du monde »⁽⁵⁾.

1. http://media.education.gouv.fr/file/La_reforme_du_lycee/89/4/Mise-en-oeuvre-de-la-reforme-des-lycees-d-enseignement-general-et-technologique_170894.pdf.

2. Voir par exemple <http://www.univ-irem.fr/spip.php?rubrique133>, <http://www.apmep.asso.fr/IMG/pdf/contribution-APMep-consultation-programmes.pdf> et http://www-fourier.ujf-grenoble.fr/~demailly/communique_math_TS_2011.pdf.

3. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=163.

4. Les phénomènes transpositifs qui cherchent à « rapprocher » les mathématiques enseignées dans le secondaire des mathématiques vivantes de la recherche sont également à l'œuvre ici mais de façon plus souterraine.

5. http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=182.

Pour un nouveau lycée

→ par Denis PAGET, professeur de lettres dans un lycée du val de Loire, Institut de recherches de la FSU

Denis Paget, auteur de *Collège commun, Collège humain* analyse la situation actuelle du Lycée en France. Ceci l'amène à formuler plusieurs propositions pour aller dans le sens d'une véritable démocratisation.

Disons d'abord qu'il n'est pas de progression possible du nombre de lycéens qui poursuivront des études sans une amélioration sensible des apprentissages sur toute la chaîne éducative. Rappelons ensuite que les solutions de cette amélioration ne relèvent d'aucune recette miracle ; nous en sommes au stade où les solutions pédagogiques restent largement à inventer à partir de l'expérience du quotidien et des réflexions menées dans les différentes disciplines des sciences de l'éducation. Toute réforme doit donc s'inscrire dans le temps long et partir des enseignants, de leurs controverses et de leur formation.

Parmi les mesures d'urgence qu'il me paraît nécessaire de prendre, je crois qu'il faudrait donner des possibilités de reprendre ce qui a été manqué à divers niveaux du cursus. Le verdict scolaire actuel revêt un caractère tellement définitif qu'il décourage tous ceux qui ont le sentiment d'avoir échoué à un moment de leur scolarité. De ce point de vue, la perception positive des classes d'adaptation pour les élèves venant de l'enseignement professionnel en Première ou en STS, ou pour ceux qui veulent se réorienter, indique une des voies possibles. Allons même plus loin en souhaitant que les lycées accueillent beaucoup plus d'adultes en formation, jeunes ou moins jeunes.

Mais quelle structure des lycées proposer ? Les mêmes idées reviennent toujours : modulariser les formations et se rapprocher d'un système « à la carte » ? conserver des voies identifiées en les diversifiant plus ou moins ? créer une sorte de lycée unique ? de droite ou de gauche ces idées reviennent en boucle. Ce n'est pas très étonnant car chacune présente des avantages et des inconvénients. Un lycée modulaire laisse l'initiative du parcours à l'élève et à sa famille : c'est très souple mais c'est aussi très inégalitaire car tous les

élèves ne sont pas en situation de faire les bons choix ; la formation risque l'éclatement et les déséquilibres. Conserver des voies identifiées à dominantes renforce la cohérence inter-disciplinaire mais présente aussi le désavantage de la rigidité, de la hiérarchie sociale des filières. Le lycée unique évite cette hiérarchie et permet de maintenir une culture commune le plus longtemps possible mais présente l'inconvénient de demander à tous les élèves de faire à peu près la même chose en faisant fi des goûts et en éliminant de fait de nombreux domaines aujourd'hui couverts par la diversité car on ne peut demander à tous les élèves de tout faire. Ajoutons qu'un lycée unique tuerait définitivement toute formation professionnelle de service public et ferait prendre le risque — déjà bien présent dans les réformes — de laisser dominer la pédagogie des séries générales sur tout ce qui a pu s'inventer dans les enseignements technologiques et professionnels.

Il faut donc trouver une voie qui limite ces inconvénients et installe pourtant des exigences plus égalitaires. J'en propose une : celle qui construirait des dominantes organisées mais plus nombreuses et évolutives que celles d'aujourd'hui à partir d'un choix de majeures et de

mineures. Ces dominantes devraient inclure des champs nouveaux (par ex. l'écologie, l'environnement, les risques ; l'urbanisme, l'architecture, les cultures urbaines ; la communication et les médias ; les nouveaux systèmes technologiques et les énergies nouvelles ; la socio-histoire etc.). En même temps, et pour éviter les hiérarchies, il faudrait construire des enseignements de culture générale commune, fondés sur une honnête vulgarisation, c'est à dire une culture pour non spécialiste mais qui ouvre aux grandes problématiques scientifiques ou philosophiques, ou historiques, ou littéraires etc. Elle suppose une maîtrise suffisante de la langue pour poursuivre des études supérieures et construire sa pensée. Cette « culture commune » devrait être validée séparément des spécialités des dominantes et sans compensation pour s'assurer qu'elle est vraiment acquise. Les universités pourraient peut-être faire valoir différents niveaux d'approfondissement exigible en fonction des poursuites d'études envisagées.

Enfin, il faut fluidifier les parcours entre les différents types de lycée et décloisonner le professionnel sans le faire disparaître. Le principe de poursuites d'études post-bac pro me semble entrer progressivement dans les faits à condition de prévoir et multiplier des formations type licences pro ou licences technologiques pour accorder à ces lycéens la possibilité d'aller au plus haut niveau.

Un tel projet ne peut vivre dans des classes comme celles que nous connaissons cette année ; il suppose aussi de changer les modalités de travail en donnant du temps à un travail personnel réellement encadré.

Des dominantes organisées mais plus nombreuses et évolutives que celles d'aujourd'hui à partir d'un choix de majeures et de mineures



Une maîtrise suffisante de la langue

i. Voir par ailleurs une interview de Denis Paget : <http://www.snuipp.fr/transformer-le-college-une>



Augmenter l'horaire d'EPS, → par Christian Couturier, responsable national du SNEP-FSU

une question qui interroge le temps scolaire

L'augmentation des exigences vis-à-vis de l'EPS nécessite une plus grande place dans les lycées, à l'envers des tendances actuelles.

Le SNEP-FSU œuvre pour que les réformes successives aillent en ce sens.

La réforme des lycées s'est encore appuyée sur un lieu commun qui n'est même plus discutable : les jeunes Français ont trop d'heures de cours. Il faut donc les diminuer, quand dans le même temps les cours particuliers continuent de se développer, alors même que la réforme prétendait renforcer l'aide individualisée. Mécaniquement sur le long terme, l'augmentation des cours particuliers et des remises à niveau se croisent avec la diminution progressive des heures de cours obligatoires.

L'apprentissage, quelle que soit la discipline, est long et exigeant. Il requiert du temps. Si l'on n'interroge pas le temps scolaire, on est dans une impasse pour espérer un quelconque progrès démocratique. L'éducation physique et sportive est une loupe intéressante pour poser cette question.

En effet les horaires actuels (2 heures par semaine, soit, en tenant compte de l'accès aux équipements sportifs, en moyenne 1 h 15 au plan national) ne permettent pas de répondre aux besoins d'activité physique des adolescents, d'autant que les exigences vis-à-vis de l'EPS ont augmenté ces trente dernières

années ; il ne s'agit plus seulement de faire ou de savoir-faire, mais aussi de comprendre la culture physique sportive et artistique. L'urgence serait donc d'augmenter les horaires (le SNEP revendique deux séquences par semaines, soit 4 h). La réponse immédiate est toujours, y compris chez nos partenaires syndicaux : oui mais ce que vous dites est vrai pour toutes les disciplines, et donc impossible : **on ne peut pas étendre le temps scolaire...** Pourtant, la place de l'EPS est une véritable problématique sociale. La chute drastique de la pratique sportive à l'entrée au lycée — particulièrement chez les filles et dans les milieux défavorisés — pose à grande échelle des problèmes de santé publique, et la place de la culture sportive et corporelle dans le monde d'aujourd'hui nécessite de faire de chaque citoyen un pratiquant éclairé et critique (la santé étant ici entendue au

sens large du terme). Comment faire en 1 h 15 par semaine ?

Le SNEP affiche, à rebours du sens commun, l'impérieuse nécessité d'augmenter fortement le temps scolaire. C'est d'abord une exigence démocratique. Malgré tout ce qu'est dit, le temps scolaire est moins inégalitaire que le temps hors de l'école. Il faut tout mettre à plat : heures d'enseignement, temps de pratique encadrée, temps de pratique autonome et évidemment les contenus. Enfin, après une grande consultation au cœur de laquelle les enseignants seront, il faudra décider de ce qui entre dans le cadre du commun et de l'optionnel, et ce, dans le cadre d'un allongement à 18 ans de la scolarité obligatoire.

En tout état de cause, à chaque réforme concernant les lycées, le SNEP défendra une augmentation des horaires d'EPS pour tous.

ENVIE DE LIRE

DEUX OUVRAGES VIENNENT DE PARAÎTRE CHEZ AGONE

L'École des ouvriers de Paul Willis

Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers

Traduction de l'anglais par Bernard Hœpffner

Préface, postface et entretien avec l'auteur par Sylvain Laurens & Julian Mischi



Le rejet du travail scolaire par les « gars » et le sentiment qu'ils « en savent plus » trouvent un écho dans le sentiment très répandu dans la classe ouvrière que la pratique vaut mieux que la théorie : « Un brin de zèle vaut une bibliothèque de diplômes », annonce un grand placard placé dans l'atelier. Au travers d'une enquête (classique de la sociologie du monde ouvrier) menée dans un collège anglais fréquenté essentiellement par des enfants d'ouvriers, le sociologue Paul Willis analyse comment ils en viennent à accepter, après leurs parents, des positions rela-

tivement dominées dans le monde du travail. De l'école à l'usine, ce livre rend compte de la façon dont, en désorganisant l'encadrement scolaire, en s'opposant aux « fayots », ils privi- légient la sortie du système scolaire, confirmant le fait que l'école ne leur promet aucun avenir professionnel en dehors du travail manuel.

Sociologue et ethnographe britannique rattaché au courant des cultural studies, Paul Willis enseigne la sociologie à l'Université de Princeton (USA).

Apprendre le travail - L'école & la clôture des destins sociaux

Coordination Sylvain Laurens & Julian Mischi

L'ensemble de l'expérience scolaire mérite d'être analysée en prêtant attention non seulement aux savoirs pédagogiques mais aussi aux comportements des élèves, en dévoilant les rapports de domination mais aussi d'insubordination qui s'y expriment. Quelles sont les inclinations personnelles incorporées au fil des ans à travers la répétition métronomée des séquences, les injonctions à « tenir en place », rester assis pendant des heures, obéir à des ordres, « rendre

un travail dans les temps », « s'exprimer dans un niveau de langage adéquat », etc. ? En quoi ces dispositions peuvent-elles faciliter des orientations scolaires et professionnelles et être transposées dans d'autres univers sociaux ? Quelles sont les formes de sociabilité tissées entre élèves face à l'autorité pédagogique ? Quels rapports aux ordres, aux injonctions professorales, aux valeurs et savoirs des classes dominantes sont intériorisés au fil des cursus ? »



La professionnalisation en questions

→ par Marie-Albane de Suremain, UPEC IUFM de Créteil

L'inscription en 2007 de l'insertion professionnelle comme une des missions principales de l'Université a changé quelque peu les pratiques universitaires. Avec l'introduction du référentiel de compétences professionnelles en lieu et place des programmes dans l'arrêté Licence et les masters en alternance, cette course à l'employabilité des étudiants vient de subir une accélération. L'auteure nous en donne des clés.

Comme une formule dont la simple énonciation déclencherait à la fois le vent, la pluie, la foudre ou déplacerait des montagnes, la **professionnalisation** serait susceptible d'apporter une solution efficace à bien des maux de l'université ou, au contraire, de déclencher des passions furieuses contre une imposture. Le sujet est donc miné - sans doute le symptôme de la cristallisation de multiples questions sur ce qui a tout d'un mot-valise, faute d'une explicitation de sa définition et des multiples enjeux qu'il recouvre.

Il ne s'agira ici que de repérer quelques unes des questions en pagaille qu'un tel terme peut soulever. Partant de son usage actuel, on pourra constater qu'il existe dans l'enseignement supérieur certaines filières dites professionnalisantes - BTS, IUT, licences et masters professionnels ou encore des doctorats financés par des Cifre⁽¹⁾. Leur succès, estimé en termes d'insertion professionnelle des étudiants, est tel que pour certains, elles devraient inspirer une réforme de l'Université « de masse ». Pourtant, comment un tel modèle, à l'efficacité fondée sur la sélection des étudiants⁽²⁾, pourrait-il être généralisable sans laisser sur le carreau le plus grand nombre des étudiants ? La valorisation actuelle du label « professionnalisant » est telle que le MESR, nonobstant la distinction réglementaire entre master pro et master recherche⁽³⁾, incite au développement de diplômés adossés à la recherche mais qui seraient aussi professionnalisants, tels les masters métiers de l'enseignement et de la formation. D'ailleurs, si l'on essaie d'identifier quels seraient les enseignements professionnalisants ou non, la frontière devient floue. Les enseignements dits « disciplinaires » ne participeraient-ils pas à la formation professionnelle des enseignants d'une

Le succès des filières professionnalisantes devrait inspirer une réforme de l'Université « de masse » ?

Ces indicateurs-là sont utiles

discipline ? Une formation professionnelle pourrait-elle être délivrée sans ancrage disciplinaire, « hors sol » pour ainsi dire ?

La confusion est telle que l'enjeu est visiblement ailleurs - moins dans les caractéristiques de tel ou tel enseignement que dans l'objectif qui leur semble assigné : assurer l'employabilité des étudiants. S'agit-il encore d'une finalité propre à l'Université ou de l'expression d'une demande des milieux économiques jouant sur les angoisses, bien légitimes, d'une société marquée par le risque du chômage ? La demande va d'ailleurs jusqu'à un processus d'acculturation aux comportements attendus des futurs salariés, ce que les référentiels de compétence permettraient de mieux évaluer. Il y a donc une forme d'instrumentalisation de l'Université et du supérieur par une demande sociale, réduite à un certain type d'intérêts économiques, les entreprises n'assurant plus en effet leur mission de formation. Cette commande de « sous-traitance » est d'ailleurs à courte vue : quelle serait la « plus value » apportée par l'Université à la formation de futurs salariés, s'il s'agit de formater des étudiants aux compétences attendues en entreprise à un instant T... par définition vite obsolètes ? Quel « gain » représenterait pour l'entreprise à terme un tel assujettissement de l'Université dont la mission est de produire et transmettre des savoirs, de former des esprits critiques, bien plus autonomes et adaptables par la suite à toute sorte de situations⁽⁴⁾ ? Comment une professionnalisation pourrait-elle d'ailleurs se réduire à une accumulation de stages, avec le risque de réduire les étudiants à des bouche-trous



Moule à bouteilles

© Pierre Alain Dorange

corvéables gratuitement ou à très bon marché ? Des aller-retour entre terrain et formation universitaire sont une condition nécessaire à la formation non d'exécutants, mais de concepteurs critiques de pratiques professionnelles.

Dès lors l'injonction incantatoire à une professionnalisation (qui reste de fait très indéfinie) de l'Université tend à s'inscrire dans un dispositif de communication relayant des intérêts à très court terme des milieux économiques et jouant sur les peurs réelles d'une société souffrant du chômage. Cette mise en demeure de l'Université à se professionnaliser pour survivre - y compris dans ses financements - invite bien davantage à une analyse posée et développée de ce que professionnaliser veut dire et de ce qu'il revient à l'Université de faire ou de ne pas faire.

1. Conventions industrielles de formation par la recherche, qui soutiendraient des recherches permettant une insertion professionnelle hors du milieu académique de la recherche.

2. Voir l'étude du Cereq <http://www.cereq.fr/pdf/Net-Doc-69.pdf>

3. Arrêté du 25 avril 2002 http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=374A5D4BFA92B1700290878B10A09F4.tpdjoi0v_1?cidTexte=JORFTEXT00000771847&dateTexte=20101023

4. Ce que montrent par exemple les études du Cereq à propos de l'insertion professionnelle des étudiants diplômés des LSH, pourtant réputées « inutiles ». 81 % des diplômés en LSH ont un emploi après leur sortie. <http://www.cereq.fr/pdf/b274.pdf>



© Garry Knight



GMF

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 31/12/2011.

** 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 avantage 30 et valable jusqu'au 31/12/2011. 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 R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 76, rue de Procy 75057 Paris Cedex 17 et ses Filiales GMF Assurances, La Sauvegarde, GMF Vie, Assistance Juridique et Fidéa Assistance. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Chartres 323 562 678 - Siège social : 7, avenue Marcel Proust 28932 Chartres Cedex 9 - Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.

Les contrats complémentaires santé sont souscrits par l'ADACC.S, agréé de GMF Assurances et la Sauvegarde.