1 Introduction

L'APMEP, association régie par la loi de 1901, a été fondée en 1910 ; elle engage ou soutient toute action qui lui paraît propre à améliorer l'enseignement des mathématiques. Ses adhérentes et ses adhérents sont très majoritairement des enseignantes et enseignants (de la maternelle à l'université).
L'association nationale agit en lien étroit avec 25 associations régionales, qui organisent notamment divers séminaires et colloques (dont les « Journées Nationales » annuelles, depuis 1960).
De plus, une vingtaine de commissions et groupes de travail nationaux apportent leurs contributions aux prises de position et aux publications de l'association.
L'APMEP anime un site internet (www.apmep.fr), édite régulièrement des brochures professionnelles, et diffuse deux périodiques : « Au fil des maths – le bulletin de l'APMEP » et le « BGV ».
L'association vit des cotisations de ses adhérentes et adhérents, des ventes de ses publications (dont les autrices et les auteurs sont bénévoles), d'une redevance du CFC (Centre Français d'exploitation du droit de Copie), de quelques recettes versées par des partenaires et de dons ouvrant droit à une réduction fiscale de 66 % sur leur montant au titre du don aux œuvres d'intérêt général (www.apmep.fr/Nous-soutenir). Les responsables de l'APMEP ne bénéficient d'aucune décharge de service pour la gestion de l'association, seules quelques décharges de service ont été ponctuellement accordées pour un projet spécifique de plateforme d'accompagnement pédagogique.

Le texte qui suit a vocation à être réactualisé chaque année en fonction de l'actualité. Il présente des propositions s'appuyant sur un certain nombre de constats qui interpellent l'APMEP.
Il s'appuie sur et opérationnalise le « texte d'orientation » de l'APMEP, approuvé par les adhérentes et adhérents suite à un vote en septembre 2010, qui exprime des positions relativement générales et pérennes sur l'enseignement des mathématiques (de la maternelle à l'université). Ce texte affirme en particulier l'importance de la résolution de problèmes dans l'activité mathématique ordinaire de la classe.
Ces deux textes sont destinés aux adhérentes et adhérents et aux interlocutrices et interlocuteurs potentiels de l'APMEP : enseignantes et enseignants (de toutes disciplines), mais aussi inspectrices, inspecteurs, décidrices et décideurs politiques, journalistes, responsables syndicaux, parents d'élèves, etc.

Le texte d'orientation de 2010 est disponible sur
www.apmep.fr/Texte-d-orientation-de-2010

2 Propositions et revendications de l'APMEP

L'enseignement des mathématiques de la maternelle à l'université
(texte approuvé par le Comité National du 21 juin 2026)

Nous avons fait le choix, dans un souci de promouvoir l'égalité femme/homme, d'écrire chaque terme dans les deux genres. Une réflexion est engagée sur les modalités d'une écriture inclusive qui, sans être un frein à l'intelligibilité de nos textes, reflète les préoccupations de l'association à ce sujet.

2.1 Propositions et revendications générales pour la scolarité

Cette partie, qui concerne l'enseignement des mathématiques en général et les actions autour de la scolarité, ne prétend pas être exhaustive. Les parties suivantes ciblent les propositions liées à chaque niveau d'enseignement et à la formation.

2.1.1 L'IA : une question d'actualité

Les problèmes et les risques liés au développement et aux usages massifs des Systèmes d'Intelligence Artificielle (SIA) sont nombreux : empreinte écologique, impact sur la santé mentale et sur les apprentissages, pollution informationnelle, flou concernant la gouvernance quant au développement, multitudes des biais et hallucinations, questions liées à la protection des données et de la propriété intellectuelle, conditions de travail des personnels dans l'industrie de l'IA, risque de destruction d'emploi. **Ainsi, l'APMEP se prononce pour un moratoire sur le développement sans contrôle démocratique et sur les usages massifs des SIA.**

En attendant la mise en place de ce moratoire, l'APMEP souhaite que l'institution communique auprès de la communauté éducative (parents, personnels d'éducation, élèves, personnels de direction…) sur la dangerosité de l'usage des SIA sans guidage par les enseignantes, enseignants et personnes expertes en termes d'apprentissage.
L'APMEP souhaite également qu'une formation sur les problèmes et les risques liés aux SIA et sur les moyens de sensibiliser les élèves à ces sujets soit déployée pour les professeures et professeurs de Mathématiques (et les autres personnels d'éducation).
L'APMEP demande à être partenaire dans les décisions institutionnelles quand aux usages demandés/imposés à la profession concernant les SIA.
L'APMEP sera très attentive aux textes scientifiques présents et futurs permettant d'estimer la plus-value pédagogique des SIA en regard des problèmes et des risques du développement et de l'usage de ceux-ci.

2.1.2 Conditions de travail des élèves

L'APMEP affirme la nécessité que les élèves soient accueillis dans des groupes-classes hétérogènes dont les effectifs limités et réduits permettent aux personnels enseignants de prendre en compte cette hétérogénéité, d'accompagner les élèves et de garantir un climat de classe propice aux apprentissages.

- Garantir un nombre d'heures de mathématiques suffisant dans les cadrages des programmes et dans les dotations horaires globales afin que tous les élèves selon leurs besoins de l'école à la terminale puissent acquérir une culture mathématique.
- Instaurer un nombre maximal réduit d'élèves par classe quel que soit le niveau scolaire. Un affichage appuyé sur la moyenne du nombre d'élèves par classe sur l'ensemble du territoire et des niveaux n'est pas un indicateur pertinent.
- Garantir un accompagnement humain au sein de la classe par des professionnelles formées et des professionnels formés (AESH [1], ATSEM [2], AED [3], Service civique…)
- Au collège et au lycée, diminuer le nombre de séances d'enseignement en classe entière, et augmenter le nombre de séances en effectifs réduits consacrées à un enseignement personnalisé.
- Financer (en heures d'enseignement entre autres) et encourager les dispositifs et les initiatives qui proposent un décloisonnement des disciplines scolaires. Cela peut permettre aux élèves de donner leur plein sens aux mathématiques, aux autres disciplines et aux divers « thèmes transversaux » à appréhender. Les inclure dans les emplois du temps tout en assurant un juste équilibre des horaires entre les disciplines avec des moyens alloués suffisants.
- Garantir un parcours scolaire de l'élève sans rupture de programme, en cohérence et en continuité.

2.1.3 Conditions de travail des enseignantes et enseignants

- Garantir aux enseignantes et enseignants de mathématiques de pouvoir continuer à enseigner leur discipline indépendamment des contingences de la dotation horaire de l'établissement ou de pouvoir bénéficier d'une formation complémentaire si elles sont amenées ou s'ils sont amenés sans y être contraintes ou contraints à enseigner d'autres sujets .
- Donner la possibilité aux équipes d'intégrer dans le service des enseignantes et des enseignants du temps de travail en équipes : d'une part, pour le second degré, entre professeurs de mathématiques et enseignantes et enseignants des différentes disciplines, et d'autre part entre les différents niveaux d'enseignement et les différents cycles.
- Garantir, dans le service des enseignantes et enseignants, un temps de travail avec la recherche didactique, pédagogique et disciplinaire à des fins de création de ressources, de médiation ou de vulgarisation scientifique.
- Garantir pour les enseignantes, les enseignants et les élèves des espaces de travail et leur assurer la mise à disposition et l'entretien de l'équipement idoine (matériel pédagogique et de manipulation, manuels scolaires, ordinateurs, vidéoprojecteur…).

1. Accompagnant d'élèves en situation de handicap
2. Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles
3. Assistant d'éducation

2.1.4 Formation et développement professionnel

- Renforcer la formation (initiale et continue) sur les thématiques suivantes en prenant en compte la spécificité des mathématiques et de leur enseignement, en encourageant l'implication des chercheurs et chercheuses au sein de ces dispositifs.
  - sur l'acte d'évaluer pour les enseignantes, les enseignants et les personnels d'encadrement. Elle doit permettre de rendre plus efficaces les différentes évaluations (diagnostiques, formatives, sommatives), de mieux les intégrer dans l'enseignement pour favoriser leur caractère formateur et donner aux élèves confiance en leur potentiel. La formation doit aussi permettre aux enseignantes et aux enseignants de faire évoluer en conséquence les pratiques pédagogiques et les situations d'apprentissage proposées aux élèves.
  - concernant la sensibilisation aux questions d'égalité femme-homme dans la société et particulièrement en sciences. Développer, en direction de tous les personnels mais aussi des élèves et de leurs parents, des actions communes avec les associations spécialistes de la promotion des femmes, de la mixité sociale dans le domaine scientifique.
- Structurer des formations inter-métiers mêlant des personnels enseignants, des professionnelles et des professionnels de l'accompagnement.
- Reconnaître, dans le service des enseignantes-chercheuses et des enseignants-chercheurs, des PRAG [4] et des professeures et professeurs du primaire et du secondaire, le temps consacré à la diffusion des résultats de la recherche (disciplinaire et didactique) et aux actions de vulgarisation scientifique. Cela favoriserait, chez les élèves et les enseignantes et enseignants, une connaissance de l'état et des méthodes de la recherche en mathématiques aujourd'hui, notamment par des contacts avec des chercheuses et des chercheurs et grâce à des projets nationaux et des laboratoires de mathématiques.

2.1.5 Programmes

- Garantir une stabilité de programmes construits en concertation approfondie avec les professionnelles concernées et les professionnels concernés (personnels enseignant, de la formation et de la recherche, associations professionnelles, sociétés savantes) et soumis à une consultation ouverte et fiable avec une mise en œuvre dans des délais raisonnables.
- Expliciter les enjeux des modifications de programmes envisagées.
- Maintenir un organisme indépendant du ministère de l'Éducation nationale chargé de l'évaluation du système éducatif (comme le fut le CNESCO [5]).
- Mettre en place, au niveau national, une instance d'évaluation et de suivi des programmes (en élargissant son cadre d'action de l'école maternelle à l'enseignement post-baccalauréat), chargée notamment de donner un avis sur la pertinence et la « faisabilité » des programmes en cours. Cette instance devrait plus particulièrement étudier les articulations inter-cycles de la maternelle à l'enseignement supérieur. Elle pourrait suggérer d'éventuels ajustements.
- Ouvrir le CSEN [6] à des personnes représentant des associations de professeures et professeurs spécialistes et associer les représentantes et représentants de l'APMEP, des IREM [7], et de la CFEM [8], à la conception des programmes.

2.1.6 Périscolaire

Il est important d'encourager et de faciliter les activités périscolaires dans le domaine des mathématiques (et plus généralement dans le domaine des sciences) par exemple par la création de clubs ou d'ateliers mathématiques. Une approche ludique, par projet pluridisciplinaire peut en effet favoriser la motivation des élèves et leur permettre d'approfondir leur culture mathématique. Ces dispositifs permettent aux enseignantes et

4. Professeur Agrégé affecté dans l'enseignement supérieur
5. Centre national d'étude des systèmes scolaires
6. Conseil Scientifique de l'Éducation Nationale
7. Instituts de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques
8. Commission Française pour l'Enseignement des Mathématiques

aux enseignants d'essayer d'autres pratiques, notamment pédagogiques, sans être liés par les programmes. Ils ne doivent cependant en aucun cas pallier les défauts structurels de l'institution.

Pour veiller à l'équité des propositions sur le territoire, garantir la stabilité des dispositifs et assurer que ces actions ne soient pas bénévoles, il faudrait :

— Rémunérer les enseignantes ou enseignants qui animent un club ou un atelier en heures supplémentaires ou en décharge horaire.
— Obtenir un soutien de la part des cheffes ou chefs d'établissement et de l'inspection pour la création de clubs ou d'ateliers mathématiques (en lien avec les arts, les sciences, la culture…)
— Mettre en place des formations pour les personnes animant ces moments périscolaires, afin qu'elles puissent développer leur culture mathématique et mettre en œuvre des activités motivantes (jeux, etc.), en s'appuyant sur l'expertise d'associations telles que Animath (dont l'APMEP est une composante) et sur la recherche.

2.2 La scolarité obligatoire : l'école et le collège

Le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture » de 2015 constitue le « ciment » de la scolarité obligatoire, et a pour finalité d'être acquis par toutes et tous. Les mathématiques sont à la fois objet d'étude et outil pour résoudre des problèmes. À ce titre, leur enseignement doit être basé sur des situations variées favorables à des approches ludiques, manipulatoires, et expérimentales. L'APMEP souhaite un enseignement des mathématiques qui favorise chez les élèves la curiosité et la créativité. L'enjeu est de développer l'ouverture sur le monde, le plaisir, la culture, la formation à l'esprit scientifique, à l'esprit critique et l'appétence des mathématiques sans les réduire à un outil pour les autres sciences. De l'école au collège un enseignement par cycles assure le développement des six compétences mathématiques. L'APMEP est opposée à ce que les repères de progression annuels soient prescriptifs et qu'ils puissent servir à l'évaluation des enseignants. Elle ne valide ni l'uniformisation des pratiques enseignantes, ni celle des progressions.

2.3 La spécialisation progressive des études

La différenciation des parcours scolaires commence dès la classe de Seconde (voie générale, voie technologique, voie professionnelle) ou dès la première année de CAP [9]. De nombreux élèves ayant alors moins de 16 ans, il leur est encore possible de valider le socle commun, si besoin. Cela suppose une liaison efficace entre le collège et les lycées (LP [10] et LEGT [11]). Le lycée est un lieu d'enseignement qui prépare les jeunes au Baccalauréat et à l'entrée dans l'enseignement supérieur ou la vie active. Le lycée doit permettre aux élèves de poursuivre dans des formations nécessitant des mathématiques sans pour autant être spécialistes de la discipline. C'est un temps important pendant lequel les enseignantes et enseignants accompagnent les élèves et leurs familles pour définir les choix post-bac.

2.3.1 Le lycée d'enseignement général et technologique

Constats généraux

Les constats concernant le lycée sont **trop nombreux, trop spécifiques** pour pouvoir être exhaustivement listés ici. Nous encourageons les lectrices curieuses et les lecteurs curieux, en demande ou souhaitant partager leurs opinions à contacter la commission Lycée ou le bureau de l'APMEP.
Les réformes récentes ont conduit à une déstructuration des classes et des équipes pédagogiques dans le cycle terminal, ce qui impacte la santé mentale des élèves et fragilise leur suivi. Cette organisation dégrade les conditions d'apprentissage et contribue à accentuer les inégalités sociales et de genre.
Le parcours mathématique des lycéennes et des lycéens manque de lisibilité. L'organisation actuelle brouille l'identité du baccalauréat général : l'importance des spécialités donne davantage l'image d'un baccalauréat de spécialistes que d'un baccalauréat réellement généraliste. Par ailleurs, la place des sciences demeure trop limitée pour caractériser un profil véritablement général.

9. Certificat d'aptitude professionnelle
10. lycée professionnel
11. lycée d'enseignement général et technologique

Dans les enseignements faisant intervenir plusieurs disciplines, il n'existe pas toujours de cadrage national précis concernant la répartition horaire entre ces disciplines. Cette situation conduit à des organisations variables selon les établissements.

L'un des objectifs de la réforme était de diversifier les parcours. Dans les faits, cette diversification reste limitée, notamment en raison des attentes des formations du supérieur et de la procédure Parcoursup, qui incitent les élèves à adopter des stratégies de choix de spécialités plutôt qu'à construire des parcours diversifiés.

Les programmes de mathématiques du lycée sont exigeants et les classes présentent une forte hétérogénéité, tant dans les parcours des élèves que dans leurs appétences et leurs connaissances. La classe de seconde se situe à l'articulation entre la fin du cycle 4 et l'entrée dans le cycle terminal des voies générale et technologique. Dans le cycle terminal, les enseignements de spécialité ont des contenus exigeants et des coefficients élevés au baccalauréat. Les effectifs actuels, souvent trop importants, ne permettent pas leur mise en œuvre dans des conditions satisfaisantes.

Le temps de consolidation et de remédiation annoncé pour la rentrée 2023 ne bénéficie pas d'un financement dédié dans les établissements. Il en résulte de fortes disparités entre les établissements concernant les horaires et l'organisation des enseignements. Depuis 2019, l'accompagnement personnalisé disciplinaire a par ailleurs disparu des textes et de nombreux établissements.
L'organisation actuelle des enseignements au lycée général et technologique a accentué la sous-représentation des filles et des élèves issus des classes populaires dans les parcours scientifiques.
Le temps consacré à l'orientation reste insuffisant, notamment pour travailler avec les élèves sur les stéréotypes.

Une épreuve anticipée de mathématiques est prévue à partir de la session 2027. La calculatrice y est interdite.
Le baccalauréat comporte une épreuve orale, le Grand Oral, adossée aux enseignements de spécialité. Aucun horaire spécifique n'est prévu pour la préparation de cette épreuve et aucun barème national n'est associé à la grille d'évaluation…

Constats spécifiques à la filière générale

En classe de première, seuls les élèves qui ne suivent pas la spécialité mathématiques bénéficient d'un enseignement d'une heure trente de mathématiques intégré à l'enseignement scientifique. Cet enseignement, présenté comme relevant du tronc commun, ne concerne en réalité qu'une partie des élèves.
En terminale, les élèves ne conservent que deux des trois spécialités choisies en première.
Des enseignements optionnels sont proposés, dont deux en mathématiques : « mathématiques expertes », réservé aux élèves suivant la spécialité mathématiques, et « mathématiques complémentaires », théoriquement accessible à toutes et tous. Toutefois, le programme de mathématiques du tronc commun de première ne fournit pas intégralement les bases nécessaires pour aborder sereinement l'option « mathématiques complémentaires ». Par ailleurs, l'ouverture de ces options dépend des moyens propres à chaque établissement, alors même qu'elles sont fréquemment attendues par les formations du supérieur.
Les seules mathématiques communes à l'ensemble des élèves relèvent de l'enseignement scientifique. Dans ce programme, les références aux mathématiques, indiquées par des doubles flèches, ne précisent ni les contenus attendus ni leur niveau d'exigence. De plus, l'horaire effectivement consacré aux mathématiques dans cet enseignement n'est pas explicitement défini.

Constats spécifiques à la filière technologique

Tous les élèves bénéficient d'un enseignement de mathématiques reposant sur un programme commun à l'ensemble des séries et réparti sur les deux années du cycle terminal. Or les profils et les motivations des élèves peuvent être très différents selon les séries, par exemple entre les filières tertiaires et les filières scientifiques.
L'épreuve anticipée de mathématiques intervient avant la fin complète de l'enseignement de la discipline, ce qui peut créer un décalage entre les apprentissages en cours et l'évaluation certificative.
Dans l'enseignement de spécialité physique/chimie-mathématiques, il n'existe pas toujours de cadrage national précis concernant la répartition horaire entre ces disciplines. Cette situation conduit à des organisations variables selon les établissements.
La réforme a introduit plusieurs enseignements interdisciplinaires (enseignement scientifique, spécialités de STI2D [12] et STL [13] sans cadrage national précis concernant la répartition horaire entre les disciplines concernées. Dans les faits, cette répartition résulte souvent d'ajustements de services plutôt que d'un véritable projet pédagogique.

Revendications

Nous demandons la refonte totale de la réforme du cycle terminal du lycée général et technologique avec une **implication forte des acteurs de terrains** et spécialistes (associations et sociétés savantes).

12. Sciences et Technologie de l'Industrie et du Développement Durable
13. Sciences et Technologies de Laboratoire

En particulier l'APMEP **DOIT être impliquée** dans les décisions constituant le parcours mathématique des élèves de lycée.
L'APMEP s'engage à discuter et à réfléchir à la redéfinition des parcours des lycéennes et des lycéens en mathématiques.

2.3.2 Le lycée professionnel

Les savoirs scolaires notamment en mathématiques doivent amener les élèves à raisonner sur des situations professionnelles : abstraire, mener à bien un raisonnement mathématique et non pas uniquement voir les mathématiques de manière utilitariste.
Enseigner les mathématiques doit s'inscrire pleinement dans une perspective d'un lycée professionnel comme voie d'excellence permettant à l'élève de se construire en tant que citoyen ou citoyenne et acteur ou actrice professionnelle éclairée. Les éléments institués par la réforme de 2019 et les ajustements suivants concernant les modalités pédagogiques, les programmes, les volumes horaires, l'organisation des enseignements et des examens sont disponibles sur notre site.

Constats

Le morcellement des interventions en mathématiques dans les différents dispositifs (co-intervention, accompagnement personnalisé et réalisation de projet) dilue l'enseignement des mathématiques.
L'autonomie laissée aux établissements quant à la répartition des moyens entraîne une iniquité territoriale.
Le programme des baccalauréats professionnels limite les mathématiques à leur dimension d'utilisation en termes d'outils. La connaissance mathématique dans sa dimension objet d'étude est cantonnée à une approche inductive sans questionner l'utilisation de la démarche déductive en lien avec l'abstraction.
Le projet : « Organiser l'année de terminale en lien avec le projet de l'élève : obtenir un diplôme puis, accéder à l'emploi, soit poursuivre ses études » ne permet pas le développement des capacités disciplinaires, transversales que ce soit pour l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études.

Propositions et revendications

Elles sont développées en référence au programme, à l'évaluation et à l'accompagnement des équipes enseignantes.
Permettre le développement des capacités disciplinaires, transversales que ce soit pour l'insertion professionnelle ou la poursuite d'études en inscrivant l'apprentissage des connaissances mathématiques dans un temps long au cours des trois années du baccalauréat professionnel.
Cela se traduit par :

- Une référence plus importante au langage mathématique formel à partir des activités contextualisées, qui est à expliciter dans les programmes pour chaque domaine. Développer de manière systématique la mobilisation du vocabulaire ensembliste et logique dans le cadre de la décontextualisation des activités.
- Le développement de la progressivité des apprentissages dans le module algorithmique sur les 3 ans avec une mise en exergue de l'algorithmique débranchée.
- La réécriture des programmes de lycée professionnel pour favoriser la poursuite d'études et les passerelles entre le CAP et le baccalauréat professionnel.
  - La suppression du programme de CAP et son remplacement par le programme de seconde baccalauréat professionnel, à réaliser sur les deux années de CAP.
  - Le renforcement du programme de mathématiques (suppression du module complémentaire actuel) sur les trois ans dans un objectif de poursuite d'études et de renforcement de la dimension d'abstraction des élèves avec notamment des capacités ou connaissances évaluées pour le bac professionnel et d'autres qui ne le seraient pas sur le modèle du socle commun en lien avec de futurs apprentissages en STS [14].
  - Poursuivre la création de CPGE [15] (d'ingénieurs ou de commerce) réservées aux bachelières professionnelles ou bacheliers professionnels.

14. Section de technicien Supérieur
15. Classes Préparatoires aux Grandes Ecoles

- Rétablir une épreuve nationale au baccalauréat pondérée à 60% avec prise en compte à 40% du contrôle continu de première et de terminale.
- Créer une commission d'évaluation et de suivi des programmes, dans un travail spécifique sur les programmes du LP, en articulant les mathématiques et la physique-chimie et en analysant les nouvelles modalités pédagogiques : co-intervention, chef d'œuvre/projet et en s'assurant d'une application identique des textes dans les établissements.
- Instituer des temps de concertation inclus dans l'obligation réglementaire de service entre personnels enseignants et acteurs de l'établissement dans le cadre de la co-intervention et de la démarche de projet.

Des propositions plus détaillées sont présentes sur notre site.

2.3.3 L'enseignement post-baccalauréat

L'ensemble des formations publiques de l'enseignement post-bac doit offrir un maillage territorial et social de qualité à toutes et tous, avec des formations professionnelles, technologiques, académiques en lien avec la recherche, dans des structures diverses (universités, IUT [16], lycées, écoles, etc.).
Toutes ces formations doivent mener à des diplômes reconnus au niveau européen et garantir une formation initiale de qualité permettant un développement personnel, social, culturel et professionnel tout au long de la vie.

Constats

- Un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants post-bac se trouvent en difficulté :
  - Mauvaise compréhension des attentes de l'enseignement supérieur.
  - Éloignement géographique de l'enseignement supérieur suivi.
  - Situations matérielles et financières ne permettant pas d'étudier sereinement.
- Selon les parcours des élèves, certains contenus post-bac ne sont pas toujours en continuité avec ceux du cycle terminal.
- Les profils mathématiques des jeunes qui arrivent dans l'enseignement supérieur sont de plus en plus hétérogènes.
- Les réformes successives des programmes de mathématiques du lycée professionnel et du lycée technologique ont creusé les écarts entre les élèves des voies générale, technologique et professionnelle à l'entrée des STS et des IUT.
- Avec les mêmes spécialités scientifiques, les filles n'envisagent pas les mêmes études supérieures scientifiques que les garçons (DEPP [17] mars 2026 [18]). Les mêmes disparités sont observées suivant les différentes origines sociales et/ou géographiques.
- Des formations menant à des diplômes non reconnus au niveau européen vantés et délivrés par certaines écoles privées post-bac sèment la confusion dans l'esprit des parents et des élèves à l'inscription sur Parcoursup et sur Mon Master.
- Le nombre de postes permanents en mathématiques à l'université et, plus généralement, les moyens dans l'enseignement supérieur, mènent à une forte diminution du taux d'encadrement pour les étudiantes et les étudiants et ce de façon inégale sur le territoire. Les dernières évolutions économiques ont diminué les inscriptions dans les parcours en alternance du supérieur.

Propositions et revendications

- Donner les moyens suffisants aux établissements d'enseignement supérieur publics pour assurer un suivi et un encadrement de qualité des étudiantes et étudiants, en particulier à l'entrée en post-bac.
- Allouer des moyens pour améliorer les conditions d'études pour prendre en compte les origines sociales, les origines géographiques, le genre ... : hébergement pour filles et garçons (internats, cités universitaires ...) ; espaces de travail avec des horaires d'ouverture adaptés ; espaces de restauration.

16. Institut Universitaire de Technologie
17. Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance
18. www.education.gouv.fr/depp/filles-et-garcons-sur-le-chemin-de-l-egalite-de-l-ecole-l-enseignement-superieur-edition-2024-413799

— Poursuivre la création de parcours d'études supérieures pour les bachelières professionnelles et les bacheliers professionnels (CPGE, STS,...) afin de leur offrir de meilleures chances de réussite et éviter que ces parcours ne soient qu'un prétexte pour permettre l'ouverture de filières.
— Défendre toutes les CPGE publiques sur l'ensemble du territoire et soutenir le développement des CUPGE [19] permettant à des étudiantes ou des étudiants d'envisager l'accès aux grandes écoles tout en suivant un parcours universitaire sans défavoriser les autres parcours universitaires.
— Donner les moyens aux établissements publics pour la promotion de leurs formations (salons, forums, affichages, publicités murales...) afin de concurrencer efficacement l'omniprésence de la communication des formations privées.
— Transparence, sur Parcoursup et sur Mon Master, des écoles privées post-bac et leurs débouchés
— Expliciter les équivalences des diplômes fournis par les écoles post-bac (Bachelor vs BUT [20] vs L3, Mastère vs Master vs CTI [21]) et attribuer des dénominations non ambiguës aux diplômes du supérieur pour éradiquer la confusion chez les jeunes, les familles, les accompagnants à l'orientation, les recruteuses et les recruteurs...

2.4 La formation des enseignants

Cette formation comporte un certain nombre d'exigences étroitement imbriquées : connaissances et compétences disciplinaires, épistémologie et histoire des disciplines, didactique, utilisation des outils numériques, sciences cognitives, pédagogie, psychologie, sociologie et connaissance du système éducatif. L'efficacité de la formation suppose de n'en négliger aucune. Un concours seul ne garantit pas les connaissances et compétences pour le professorat. Tout enseignant et toute enseignante doit bénéficier d'une formation disciplinaire et professionnelle liée au métier dès le début et tout au long de sa carrière. La formation disciplinaire de tout enseignant ou et toute enseignante de mathématiques doit être consistante et adaptée à sa mission d'enseignement, étant entendu que tout professeur ou toute professeure des écoles enseigne les mathématiques.

2.4.1 Formation initiale

Constats

En raison de la mise en œuvre de la réforme du recrutement des enseignantes et enseignants (CAPES [22], CAPLP [23], CRPE [24]), de nombreuses incertitudes subsistent concernant la formation initiale des enseignantes et enseignants recrutés.

— Le maillage territorial des formations des futurs ou futures PLP [25] reste indéterminé à ce jour.
— Les concours de recrutement du CRPE, du CAPES et du CAPLP, ainsi que les concours de l'enseignement privé sous contrat sont avancés en L3 avec un contenu essentiellement disciplinaire. Les concours de fin de M2 sont maintenus pour une période transitoire (jusqu'en 2027). Ces changements ont été effectués sans concertation préalable avec les composantes universitaires (UFR [26], INSPE [27])
— Une nouvelle mention de Licence « professorat des écoles » va être créée à la rentrée 2026 (L1,L2).
— A partir de 2026, la formation initiale sera rémunérée puis validée par l'obtention d'un « Master enseignement et éducation » (M2E).
— La charge de travail en Master ou DU [28] des lauréates et lauréats des concours restera très lourde et ne constitue pas une entrée sereine dans le métier.

19. Classes Universitaires Préparatoires aux Grandes Écoles
20. Bachelor universitaire de technologie
21. Commission des titres d'ingénieur
22. Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré
23. Concours d'accès au corps des professeurs de lycée professionnel
24. Concours de Recrutement de Professeurs des Écoles
25. Professeurs de Lycée Professionnel
26. Unité de formation et de recherche
27. Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation
28. Diplôme Universitaire

— La formation des tuteurs ou tutrices académiques et maîtres ou maîtresses d'accueil temporaires est inégale et insuffisante sur l'ensemble du territoire. L'indemnité de mission est insuffisante au vu de la charge de travail. Les tuteurs ou tutrices ne bénéficient pas de décharge.
— Les enseignants-chercheurs et enseignantes-chercheuses ne bénéficient pas tous et toutes d'une formation à l'enseignement.

Propositions et revendications

— Conserver le format de concours de recrutement nationaux du CAPES externe et du CAPES interne, qui assure le contrôle des capacités des professeures et professeurs et une égalité de traitement des candidates et candidats et des lauréates et lauréats sur tout le territoire.
— Garantir que tous les enseignantes et enseignants quel que soit leur statut, y compris les contractuelles et contractuels, bénéficient d'une formation adéquate (disciplinaire, didactique et pédagogique) et conséquente durant leur première année d'exercice.
— Organiser des concertions avec les composantes universitaires (UFR, INSPÉ) sur les dispositifs de formation du L1 au M2. Effectuer un suivi sur un temps long de la mise en place de la réforme et évaluer le dispositif.
— Financer et développer, dans toutes les licences, des modules optionnels permettant :
  — une découverte du métier d'enseignant ou d'enseignante, en particulier de mathématiques,
  — de se préparer au professorat des écoles sous forme de « modules pluridisciplinaires » équilibrant sciences et humanités,
  — de préparer des parcours pluridisciplinaires mathématiques et sciences physiques pour les futures ou futurs PLP.
— Veiller à ce que ces modules ou la licence professorat des écoles n'enferment pas précocement les étudiantes et les étudiants dans un parcours tubulaire. En particulier, assurer aux étudiantes et aux étudiants la possibilité de se réorienter et leur permettre de poursuivre des choix ambitieux par exemple vers un master disciplinaire.
— Après le concours en L3 qui doit être positionné le plus tard possible dans l'année :
  — assurer aux étudiantes et aux étudiants lauréats des concours d'enseignements, une formation dans leur académie d'origine, validée par l'obtention du master,
  — veiller à ce que la formation articule de manière équilibrée les apports universitaires (formation disciplinaire mathématique exigeante, didactique, pédagogique et interdisciplinaire,) et une pratique en établissement progressive (sans dépasser un tiers-temps d'exercice),
  — assurer une articulation cohérente de la formation entre les différentes personnes qui interviennent (enseignantes-chercheuses ou enseignants-chercheurs, PRAG, temps partagés et PFA[29]…). Respecter les ratios actuels d'intervention : 70% enseignantes-chercheuses ou enseignants-chercheurs, PRAG-PRCE[30], temps partagés, 30% PFA et assimilées ou assimilés,
  — veiller à un maillage territorial équilibré pour la formation des enseignantes et enseignants.
— Affecter à tout stagiaire un tuteur ou une tutrice volontaire, enseignant dans le même établissement, formé à cette fonction d'accompagnement, et bénéficiant d'une décharge de service suffisante (de l'ordre de 15 %) et d'une indemnité de mission correspondant à la tâche.
— Pour tous les néo-titulaires du Primaire, du Secondaire et du Supérieur, accorder une décharge de service significative pour leur faire bénéficier d'un complément de formation et d'un accompagnement spécifique et personnalisé, tout au long des trois premières années d'enseignement qui suivent la titularisation.

29. Professeur Formateur Académique
30. professeur certifié affecté dans l'enseignement supérieur

2.4.2 La formation continue

Constats

— L'offre de formation continue des enseignantes et enseignants est actuellement très insuffisante au regard de l'évolution du métier et de sa complexité.
— Dans certaines académies la formation continue volontaire a presque disparu, compte tenu des contraintes d'organisation. Elle est remplacée par des formations décidées au niveau des établissements ou des bassins, avec des contenus essentiellement transversaux, laissant de côté les formations disciplinaires.
— Du fait des contraintes imposées par les EAFC [31] trop peu de formations « longues » sont proposées et trop de formations se limitent à des actions ponctuelles d'information.
— La nouvelle organisation « hors du temps face à l'élève » alourdit la charge de travail des personnels enseignants, morcelle la formation, et la rend moins efficace. Elle amène à placer les formations le soir et pendant les vacances scolaires. De plus en plus, les « formations à distance » remplacent les formations « en présentiel », au détriment de l'aspect « humain » indispensable à toute formation complexe. Ces conditions dégradent les conditions de formations pour les formateurs ou formatrices et les personnels formés.
— La mise en place de Contrôle en Cours de Formation (CCF) en mathématiques pour l'obtention du BTS [32] a été faite de manière très différente selon les sections de STS, les établissements et les académies. Dans les STS implantées dans les Lycées Professionnels, les enseignantes ou les enseignants avaient en général bénéficié de formations à l'évaluation en CCF pour le baccalauréat professionnel. En revanche, pour celles qui sont implantées en LEGT, les spécialités dans lesquelles a été mis en place le CCF en mathématiques étant peu nombreuses, la formation des enseignantes et des enseignants concernés a été le plus souvent inexistante.
— Le plan d'ensemble des offres d'actions de formation proposées par l'Éducation nationale, mais aussi par divers organismes ou associations, manque de visibilité.
— Les laboratoires de mathématiques étaient prévus pour la formation des personnels enseignants. Ce dispositif est sur ce point un échec. Il n'y a pas de dotation, ce sont des lieux de coordination et de diffusion de culture scientifique, mais rarement des lieux de formation. Toutefois, le fait qu'ils soient des lieux d'échanges inter-degré est intéressant.
— Les efforts individuels de formation continue des enseignantes et des enseignants (notamment l'obtention de diplômes ou certificats) ne sont pas assez valorisés, et sont trop peu reconnus dans l'avancement de la carrière.
— Le cadre de formation en « constellations », globalement positif, ne permet pas toujours de répondre aux besoins de formation des professeures et des professeurs des écoles dans leur circonscription.
— Le plan de formation en constellation était prévu pour 6 ans, il n'y a pas d'information quant à l'organisation pour les années à venir.
— La reconnaissance institutionnelle des missions de formation continue est insuffisante, inégale sur le territoire, et se dégrade.

Propositions et revendications

— Encourager et valoriser la formation continue pour tous les personnels enseignants sous toutes ses formes, institutionnelles ou non (stages, colloques, séminaires, groupes de travail, préparations de masters, recherches universitaires, lectures,...).
— Favoriser la formation entre pairs.
— Proposer une formation en mathématiques à toutes les enseignantes et à tous les enseignants de mathématiques.
— Offrir des formations systématiques lors de modifications des programmes.
— Donner leur place aux temps de formation institutionnelle pendant les heures ouvrables et hors des vacances scolaires.
— Ouvrir toute formation proposée à distance par une EAFC [33] à toutes les enseignantes et à tous les

31. École académique de formation continue
32. Brevet de technicien Supérieur
33. École Académique de la Formation Continue

enseignants au niveau national.
— Former les enseignantes et enseignants à l'évaluation en CCF, et mettre cette formation à la disposition de tous les personnels concernés, chaque année.
— Former les enseignantes et enseignants à l'orientation post-BAC (pas seulement à l'utilisation de Parcoursup).
— Reconnaître davantage l'obtention de diplômes universitaires ou de certificats professionnels dans le déroulement de la carrière, au moyen d'augmentations salariales, ou de réductions de temps de service, ou d'accès favorisés à certains postes.
— Évaluer l'efficacité des formations (stages en présentiel, formations à distance, observations de classes, ressources pour l'autoformation…), notamment l'efficacité de celles exclusivement à distance.
— Prendre en considération tout au long de la carrière les besoins de formation des enseignantes et enseignants face à l'évolution du métier.
— Rendre obligatoire et effective, pour tout enseignant et toute enseignante, l'utilisation d'un crédit-temps réservé à la formation (au sens large du terme), d'au moins une trentaine d'heures par an, cumulable, et pris en compte dans le temps de service. Dans ce cadre, chacun et chacune doit pouvoir choisir les contenus et modalités de sa formation.
— Améliorer, pour les professeures et professeurs des écoles, l'articulation entre animations pédagogiques et formations en constellation en appui sur les groupes IREM, le réseau des référents mathématiques de circonscription, l'APMEP, etc.
— Renouveler le programme de formation en constellations et permettre à des constellations de continuer un travail au-delà d'une année.
— Soutenir la création, le développement et la pérennisation, par des moyens financiers, administratifs et humains significatifs, de laboratoires de mathématiques, dans les collèges, les lycées professionnels et les lycées d'enseignement général et technologique et y associer les professeures ou professeurs des écoles. Effectuer un suivi long de ces laboratoires, avec une équipe stable d'enseignantes et d'enseignants, associant des chercheurs.
— Accorder des décharges de service suffisantes pour les formateurs et formatrices qualifiés, et favoriser leur formation continue, notamment au sein des IREM/IRES[34].
— Créer un CAFIPEMF (Certificat d'Aptitude à la Fonction d'Instituteur ou de Professeur des Écoles Maître Formateur) option mathématiques et assurer au moins trois postes de CPC (Conseiller Pédagogique de Circonscription) par circonscription.
— Allouer des moyens financiers aux constellations pour le matériel pédagogique et les interventions extérieures.

34. Instituts de Recherche pour l'Enseignement des Sciences