



CONTENUS ET PROGRAMMES D'ENSEIGNEMENTS

- LETTRES ET LANGUES ANCIENNES
- LANGUES VIVANTES
- HISTOIRE-GÉOGRAPHIE ET ÉDUCATION CIVIQUE
- DOCUMENTATION
- MATHÉMATIQUES
- SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE
- SCIENCES PHYSIQUES ET CHIMIQUES
- TECHNOLOGIE
- ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE
- ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES
- PHILOSOPHIE
- SCIENCES ÉCONOMIQUES ET SOCIALES
- ENSEIGNEMENTS TECHNOLOGIQUES
- ÉDUCATION AU DÉVELOPPEMENT DURABLE
- TICE
- HISTOIRE DES ARTS



Question de contenus...



Roland Hubert

cosécrétaire général du SNES



Sandrine Charrier

coresponsable
du secteur Contenus



Valérie Sipahimalani

coresponsable
du secteur Contenus

Alors que le système éducatif est soumis à une pression budgétaire sans précédent dont les conséquences sur les établissements sont lourdes en matière de conditions de travail et d'offre de formation, il doit également faire face à une attaque idéologique sur ses missions et ses objectifs.

Réforme des programmes en collège pour prendre en compte le socle commun, prescriptions de tous ordres sur les « bonnes pratiques », transformation de l'évaluation, redéfinition de la conception de l'orientation scolaire, réforme des trois voies du lycée... bouleversent le système éducatif, souvent sans débat, parfois insidieusement mais toujours à marche forcée.

On peut légitimement s'interroger sur la volonté du gouvernement de poursuivre la démocratisation de l'accès aux savoirs et aux qualifications quand ce dernier explique à l'envie la nécessité de réduire l'emploi public, théorise sur le retour aux fondamentaux pour mieux justifier l'abandon d'une ambition culturelle pour tous, renvoie la responsabilité de la réussite ou de l'échec au local, au nom d'une liberté pédagogique contrainte à la seule « obligation de résultats ».

Alors que le collège est sommé de se recroqueviller sur un socle commun à visée utilitariste, induisant une conception de l'aide et du soutien qui renvoie aux répétiteurs du XIX^e siècle, quand le lycée n'était ouvert qu'à ceux qui possédaient déjà les codes de la culture scolaire et ses implicites, il est indispensable et urgent de réinterroger les conditions d'une mise en activité, dans le temps scolaire, des jeunes plongés dans une société qui prône l'individualisme et la rentabilité immédiate. Le temps des apprentissages n'est pas celui des médias qui volent d'un événement à l'autre, souvent sans hiérarchie, les enjeux de la formation ne sont pas ceux de l'affichage permanent d'un tourbillon de réformes conduites à marche forcée.

Pour le SNES, la question de la culture commune est centrale dans le débat sur la relance de la démocratisation. L'objectif, que nous partageons, d'arriver à ce que 50 % d'une génération soit diplômée du supérieur, ne peut être atteint par de simples effets mécaniques, conséquences de réformes structurelles.

Les observatoires, qu'est-ce que c'est ?

Le secteur Contenus organise des stages académiques et nationaux qui permettent de débattre des contenus enseignés, en particulier des programmes rédigés par les groupes d'experts ministériels.

Les observatoires, c'est également le travail et la confrontation avec des chercheurs (didacticiens, sociologues...), des formateurs, des mouvements pédagogiques... sous des formes variées, dans le souci de nourrir la réflexion sur nos enseignements et de construire des propositions.

Par exemple, le SNES a travaillé les questions suivantes : le travail des élèves, l'égalité des chances, l'échec scolaire, l'accompagnement éducatif, le socle commun et la culture commune, l'évaluation, la notion de compétences, la démocratie dans les savoirs et les pratiques, le redoublement, la maîtrise de la langue, les différentes politiques scolaires en Europe, PISA, « l'art, ça s'apprend ! l'art, ça s'enseigne ! », l'enseignement de l'Évolution, l'enseignement des questions socialement vives, l'Éducation au développement durable.

Le secteur Contenus est présent tous les ans aux Rendez-vous de l'Histoire de Blois, ainsi que cette année au Salon du livre d'histoire des sciences et techniques d'Ivry (manifestation de l'ASTS).

Tous les comptes rendus sont disponibles sur le site www.snes.edu, cliquer sur « penser et exercer son métier », puis, dans la colonne de droite sur « dossier-débats », ou bien dans les rubriques disciplinaires (cliquer sur « Nos métiers - Nos pratiques », puis dans la colonne de droite sur « Contenus et pratiques, les observatoires »).

Il est nécessaire de s'interroger sur le sens de ce que l'on enseigne, les équilibres disciplinaires, les nouveaux champs du savoir à investir, les pratiques démocratisantes à mutualiser. Alors que le quotidien des enseignants reste la classe, avec les questionnements sur ce que l'on enseigne et comment on l'enseigne, il est indispensable de faire le point sur les évolutions effectives et à venir des contenus des différentes disciplines scolaires, sur les pratiques mises en œuvre et celles que l'on souhaite voir se développer, sur les attentes des personnels en terme de conditions d'exercice de leur métier. Le SNES mène la réflexion sur les contenus et les pratiques à travers ses observatoires installés il y a plus de quinze ans maintenant (voir encadré). Pour que les apprentissages aient du sens, il faut que les contenus disciplinaires se répondent les uns aux autres. C'est l'objectif de la culture commune proposée par le SNES et dont la traduction dans les faits suppose un travail de réflexion, de mise en cohérence, que nous vous proposons ici. Bonne lecture !

Roland Hubert, cosécrétaire général du SNES,

Sandrine Charrier, coresponsable du secteur Contenus
Valérie Sipahimalani, coresponsable du secteur Contenus

Dossier réalisé par Monique Baccelli, Dominique Balducci, Bruno Bitouzé, Alain Brayer, Patrice Bride, Marylène Cahouet, Alice Cardoso, Elisabeth Cassou-Barbier, Yves Cauet, Dominique Chabant, Sandrine Charrier, Jean-françois Clair, Claude Courivaud, Christian Couturier (SNEP), Valérie Dadi, Elise Dardill, Suzanne Dené, Magali Espinasse, Patrick Giordano, Michel Grasselli, Marc Hazart, Jean-Pierre Hennuyer, Thérèse Jamet-Madec, Vassilia Margarita, Emmanuelle Mariini, Cathy Mérand, Sylvie Obrero, Françoise Ordureau, Georges Ortusi, José Pozuelo, Thierry Reygades, Claire Richet, Jean-Paul Robin, Marc Rollin, Valérie Sipahimalani, Mireille Schöhn, Brigitte Sotura, Valérie Sultan, Franck Thénard Duvivier.

lettres et langues anciennes

La situation de l'enseignement des lettres

Les responsabilités pesant sur les enseignants de lettres sont de plus en plus lourdes. Beaucoup seraient bien tentés de faire porter uniquement sur nous et de manière infondée le poids d'un échec scolaire qui se répercuterait ensuite dans toutes les disciplines. En collège comme en lycée, notre charge de travail est devenue énorme et va continuer à s'alourdir dans le cadre des réformes annoncées. Selon les chiffres du ministère lui-même, ce temps de travail dépasse largement les 39 heures. En conséquence, beaucoup d'enseignants de lettres finissent par recourir au temps partiel afin de diminuer cette charge devenue insupportable. Ce pis-aller individuel, souvent mal vécu, ne saurait se substituer à l'engagement de toute la profession dans une lutte syndicale forte pour l'amélioration des conditions de travail car le temps partiel a surtout pour conséquences un salaire partiel et une retraite partielle. Le nombre de classes et d'élèves reste pour nous déterminant et nous pensons que trois classes en français sont un maximum à ne pas dépasser. La question de la RTT, qui ne semble toujours pas à l'ordre du jour, est pour nous essentielle. Alors que le ministre répète qu'il se préoccupe avant tout de l'intérêt des élèves, le SNES s'attache à prendre en considération les deux versants d'une même réalité car nous pensons que notre sort est intimement lié au leur et il serait absurde d'imaginer que le sacrifice de nos statuts permettra l'amélioration du système éducatif. Le SNES se bat également sur la question récurrente des conditions de travail de plus en plus dégradées en fin d'année, sur les épreuves de l'EAF. Mais face à cette situation, nous refusons de nous inscrire dans un discours de dégradation.

Avec l'amélioration des conditions de travail, la lutte contre l'échec scolaire est également pour nous une priorité essentielle. Des solutions efficaces existent pour faire percevoir à nos élèves les véritables enjeux de notre discipline, pour faire en sorte que la culture et la littérature les aident à trouver des réponses aux questions essentielles qui les préoccupent. De très nombreux travaux de recherche, dont le SNES fait régulièrement état dans ses publications mais qui ne sont toujours pas pris en compte par le ministère, proposent pourtant des solutions efficaces et innovantes. Las. En laminant la formation continue, en multipliant les stages sur « la mise en place » de réformes qui nous

envoient sur des fausses pistes au lieu de s'attaquer à l'essentiel, le ministère porte une responsabilité écrasante. Comment se fait-il que tant de travaux de recherche n'arrivent plus jusqu'aux enseignants, désormais sommés de résoudre seuls et au nom d'une prétendue « liberté pédagogique » des difficultés scolaires qui nécessiteraient à l'inverse une prise en charge vraiment sérieuse sur le plan national ? Dans les établissements difficiles notamment, l'obligation de résultats qui nous est faite, sans qu'aucun moyen nous soit réellement donné pour résoudre les problèmes, conduit souvent à des impasses très difficiles à vivre et sources de désespérance.

Une réflexion de fond en réponse à « l'accélération des réformes »

Alors que le gouvernement accélère les réformes et surtout les empile sans jamais en tirer de bilan sérieux, le groupe lettres considère que ce n'est pas au « kilomètre de réformes » que l'on définit l'efficacité d'un ministère mais à leur pertinence. Parce qu'il n'est pas plus crédible d'être « pour tout » que « contre tout », le SNES s'attache à juger sur pièces les réformes proposées. C'est la raison pour laquelle il a, par exemple, voté au CSE (Conseil supérieur de l'éducation) pour les programmes de langues anciennes en lycée, jugés progressistes par les collègues et contre les programmes de français en collège, jugés régressifs. Cette position s'est construite sur la base d'une vaste consultation des syndiqués. Cela dit, le SNES n'est pas seulement là pour réagir aux réformes proposées par le ministère. Il s'attache à penser l'évolution de notre discipline et ses conditions d'enseignement tout au long de l'année car un syndicat est un outil de lutte mais également un espace où la réflexion et les propositions s'élaborent de manière collective, avec la participation de tous les syndiqués intéressés.

L'actualité dans les collèges

Elle a été marquée par le socle commun de connaissances et de compétences, une expérimentation non aboutie de l'évaluation par livret, une situation de plus en plus dégradée des langues anciennes mais aussi par de nouveaux programmes pour le collège soumis au CSE de juillet 2008 (applicables à la rentrée 2009).

L'enseignement du français est désormais placé

**Pour rejoindre
le groupe,
participer
à la réflexion,
ou demander
votre inscription
sur la liste
de diffusion,
envoyer un mail à :
groupe-lettres
@snes.edu**

sous le signe de la fameuse tarte à la crème du « retour aux fondamentaux », « au socle », « aux bases » et autres « piliers ». Mais en quoi consistent au juste ces « fondamentaux » que l'on aurait tous quittés avec tant de légèreté et de déraison ? Aurait-ils disparu des programmes actuels, réduits depuis des années à un « apprentissage de l'accès » ? Cette rengaine tenace justifie en réalité un discours de faible ambition doublé d'un renoncement au savoir pour le plus grand nombre. De nombreux travaux de recherche démontrent pourtant que les élèves en difficulté, ceux qui ont du mal à entrer dans les apprentissages, n'y entreront pas plus une fois que l'on aura transféré ces notions dans un socle et dans le cadre d'un enseignement à deux vitesses. Il faudrait au contraire interroger le cœur des activités scolaires et mettre en lumière les mécanismes conduisant progressivement au décrochage. Quand le gouvernement s'intéressera-t-il enfin sérieusement à la question de l'échec scolaire ?

Qui a participé à la rédaction de ces programmes ? Avec qui ? Dans quel cadre de concertation ? Force est de constater que le culte du secret a présidé à leur élaboration et ce n'est pas la pseudo-consultation des

enseignants, bâclée dans des délais scandaleusement courts et dont les résultats n'ont jamais été publiés, qui donne un caractère plus démocratique au processus.

Selon le ministre, le constat d'échec du collège justifierait l'abandon des programmes de 1995 revus en 2002. Mais aucune étude scientifique ne vient non plus étayer les affirmations selon lesquelles le retour à des programmes et à des pratiques du siècle dernier serait de nature à faire réussir mieux les élèves. Conçus dans la foulée de ceux du primaire, les nouveaux programmes de français façon Darcos se présentent au final comme un genre de copier/coller assez disparate. La maîtrise de la langue y est partout réaffirmée mais comment y parvenir sans jamais réfléchir aux mécanismes de son fonctionnement ? Et comment imaginer qu'il soit possible de scinder, comme prévu dans le socle, l'étude de la langue, la lecture des textes et l'expression écrite et orale ? Ces nouveaux programmes ne vont pas du tout éclairer nos élèves sur le sens de ce qu'ils apprennent : seuls quelques-uns parviendront à les maîtriser, tandis que les autres resteront sur le bord de la route, tout comme la démocratisation de notre système éducatif.

La maîtrise de la langue

Le SNES avait organisé un grand colloque en 2005 sur cette question. Depuis, il n'a cessé de continuer à investir ce terrain car le ministre, passé maître dans l'art de multiplier les mesures d'affichage démagogiques et électoralistes fondées sur le « bon sens près de chez vous », esquive régulièrement les questions de fond et s'acharne à ne jamais poser les bonnes questions : aucun élément sérieux sur les pratiques actuelles d'enseignement de la langue française, diagnostics superficiels sur les lacunes des élèves, remise au goût du jour de prétendues « bonnes pratiques » issues d'un passé mal défini et souvent mythifié, en opposition avec les avancées de la linguistique moderne, traditionnellement accusée de tous les maux. L'histoire de la grammaire française et de son évolution, pourtant essentielle pour établir un diagnostic de qualité, est régulièrement passée sous silence. À la place, le ministre ravive une vieille querelle des anciens et des modernes qui fige les débats et empêche de réfléchir sereinement. Pire, il semble ne pas avoir pensé l'évolution d'un enseignement de la langue de la maternelle à l'Université, pas plus que l'apprentissage de la lecture ne saurait s'arrêter au CM2. La plupart des mesures préconisées suggèrent de revenir massivement à des apprentissages que nous faisons déjà et à des pratiques qui sont encore en réalité majoritaires, ce qui se passe de commentaires.

Le ministère aborde régulièrement le problème de la maîtrise de la langue en partant d'une guerre des terminologies souvent stérile : harmoniser les terminologies est effectivement une question importante mais lesquelles, comment et dans quel sens ? Il s'agit surtout de construire pour nos élèves une terminologie qui fasse sens. D'autres poncifs font également fureur, par exemple l'idée selon laquelle il faudrait « partir du simple pour aller au compliqué ». Nul ne contestera la nécessaire progressivité de notre enseignement. Pour autant, il est aujourd'hui démontré que bien des notions, apparemment simples, comme la ponctuation, ou la valeur d'un temps sont d'une complexité extraordinaire. À l'inverse, certains termes apparemment plus complexes comme celui de « champ lexical » recouvrent des réalités très simples à appréhender pour les élèves. Il est également démontré qu'un saucissonnage systématique des savoirs en microcompétences a bien peu de chances de conduire les élèves à une maîtrise de ce savoir et encore moins à une perception du sens de ce qu'ils apprennent. La question des pratiques pédagogiques ou des activités mises en œuvre doit également être abordée. Or chacun d'entre nous, souvent isolé dans sa classe, n'a pas toujours idée de ce que fait le voisin qui enseigne pourtant la même discipline. Une réflexion sur cette question serait autrement plus intéressante que de se demander s'il faut ou non mettre l'adverbe dans un socle. On ne voit pas en quoi l'absence de pratique ouverte du langage et de la réflexion sur la langue conduirait à la maîtriser mieux. La réflexion sur les différents usages de la langue, sur les mécanismes de production et de réception des discours nous semble compatible avec la pratique d'exercices de structuration.

Il est à craindre que cette conception rétrograde et peu efficace, après avoir « envahi » les programmes de collège, domine les programmes du lycée. La scission de la discipline entre « français » dans les enseignements généraux et « littérature française » dans les modules sous-entend que l'enseignement du français se réduira à celui de la maîtrise de la langue et de l'argumentation, qui d'ailleurs est marginale dans les programmes du collège. Cette conception de la discipline n'est pas la nôtre et nous continuerons à la combattre.



Une liste d'œuvres littéraires à étudier est imposée mais on ne dit pas comment les travailler avec les élèves, ni dans quel but ni avec quelles problématiques. Va-t-on désormais étudier *Croc blanc* uniquement pour la beauté du geste ? Pourquoi faut-il « faire lire » *Les Précieuses ridicules* en Cinquième et *L'École des Femmes* en Quatrième et pas l'inverse ? Selon quelles problématiques ? Voilà un programme qui risque de ne pas éclairer beaucoup nos élèves sur les enjeux de la littérature ou sur le sens de ce qu'ils apprennent et qui laisse les enseignants de lettres bien démunis pour déterminer les enjeux de la discipline en collège. Les nouveaux programmes font également fi de la démarche de « passerelles culturelles » permettant à l'enseignant de se mettre à la portée de l'élève et à ce dernier de former son jugement. La littérature de jeunesse est rejetée à la marge, de même que les projets de théâtre, d'écriture, réduits eux aussi à la portion congrue. Que dire aussi de l'absence totale de référence à l'interdisciplinarité ou au rôle de l'enseignant documentaliste ?

Après avoir consulté les collègues sur les programmes de collège (voir notre site *lettres* sur www.snes.edu), le SNES a été à l'initiative d'une déclaration intersyndicale rassemblant également de très nombreuses associations de spécialistes. Ces programmes ont été rejetés massivement au CSE. Nous avons ensuite publié un communiqué de presse demandant au ministre d'y surseoir pour en élaborer d'autres, démocratiquement cette fois. Nous poursuivrons cette bataille car outre leur caractère très régressif, ces programmes, en partie inapplicables, contiennent de nombreuses incohérences et des aberrations scientifiques graves. En laissant faire, le ministre a pris une responsabilité très lourde qu'il devra assumer. Dans sa prochaine publication, le groupe lettres développera largement cette question et continuera à formuler ses propositions.

Le projet de culture commune que nous défendons passe au contraire par le contact avec une culture vivante et plurielle issue de toutes les époques et de tous les horizons, permettant aux élèves de répondre aux questions profondes sur des sujets brûlants qui ne sauraient être laissés à la porte de l'école. Nous ne pensons pas que certains élèves, souvent les plus défavorisés, jugés « inadaptés au moule de l'école » gagneraient à la quitter précocement ou à bénéficier d'une éducation au rabais. Le projet de culture commune proposé par la FSU vise à modifier profondément l'école, afin de lui donner les moyens de transformer enfin la massification scolaire en une véritable démocratisation.

L'actualité dans les lycées

À l'heure où nous écrivons ces lignes, seuls des projets de macrostructure pour le « nouveau lycée » sont annoncés, des groupes d'experts pour la rédaction des programmes sont en train de se constituer et devront rendre leur copie le 15 décembre ! Comme

pour la rédaction des programmes de collège, aucune consultation des enseignants de lettres et de leurs représentants syndicaux n'est prévue. Pour l'instant, rien, dans la présentation de la nouvelle classe de Seconde, n'est dit sur les conditions d'enseignement ni sur les contenus, encore moins sur les pratiques. Cependant cette structure nous inspire déjà les plus grandes craintes.

La situation actuelle dans les lycées n'est pas satisfaisante. Les différentes réformes se sont accompagnées de réductions horaires et de dégradations des conditions d'enseignement. Une rénovation du lycée et de l'enseignement du français est bel et bien nécessaire, mais pour un meilleur encadrement des élèves et une meilleure adaptation des programmes et des pratiques au monde contemporain. L'enseignement de notre discipline doit tenir compte des conditions actuelles de communication et de création. En effet, l'usage de l'informatique, par exemple, a modifié considérablement les pratiques de la langue écrite, a créé de nouvelles formes de communication que nous ne pouvons pas ignorer. L'analyse du discours des médias ne peut plus se borner à la presse écrite mais doit concerner les médias audiovisuels. Une collaboration plus grande avec les enseignants documentalistes dans ce domaine notamment serait un réel apport pour les élèves. Enfin comment ignorer aujourd'hui l'étendue de la palette des arts narratifs : bande dessinée, cinéma, vidéo... ?

Un des grands manques de l'enseignement du français dans le lycée actuel est celui de la maîtrise de la langue orale. Même si elle est évaluée au baccalauréat, elle n'est pas pleinement enseignée : spécificités de la langue orale, techniques de prise de parole, capacités d'échange et d'écoute, autant d'éléments fondamentaux pour l'avenir professionnel et citoyen de nos élèves, éléments pourtant négligés faute de temps, de dédoublement des classes et de formation des enseignants.

Hélas rien de tout cela dans la réforme annoncée par le ministre. C'est au contraire moins d'heures et moins d'ambition que l'on voudrait nous imposer. Comment penser que l'on permettra aux élèves d'acquérir une véritable culture littéraire, des capacités d'analyse, d'expression, de lecture critique, d'argumentation en trois heures hebdomadaires en Seconde et Première ? Que dire d'un projet qui fixe d'abord un horaire et attend qu'on y case ensuite programme et contenus ?

La présence d'un enseignement de lettres dans les modules d'exploration et d'approfondissement pourrait signifier une meilleure formation des élèves dans notre discipline mais cela risque bien d'être le contraire. Alors que l'enseignement général s'intitule « français », le module supplémentaire a pour titre « littérature française ». Est-ce à dire que l'étude de la littérature sera réservée à la petite minorité qui choisira ce module, sur un

ou deux semestres ? Est-ce à dire que la discipline sera, comme en collège, coupée en deux : pour tous, la maîtrise de la langue, dans un socle commun renforcé, et pour les rares qui se sentent dès le collège « la fibre littéraire », l'étude des textes littéraires ? Quant à la littérature étrangère, francophone ou non, ne serait-elle plus digne d'être étudiée ?

L'actualité des langues anciennes

La situation des langues anciennes est toujours aussi alarmante. Celles-ci sont actuellement soumises à d'insupportables pressions : il y a tout d'abord les restrictions budgétaires drastiques conduisant les recteurs, qui ont de plus en plus de pouvoirs, à privilégier des disciplines jugées plus « rentables ». La seconde s'exerce directement dans les établissements où l'enseignement des langues anciennes devient de plus en plus difficile : suppression progressive du latin et du grec, emplois du temps aberrants, mise en concurrence volontaire des langues anciennes avec d'autres options, phénomène qui va s'accroître dans le cadre de la nouvelle Seconde. La réforme des lycées, en mettant en concurrence les modules d'exploration et d'approfondissement et en limitant le nombre de modules semestriels à quatre condamnera de fait les langues anciennes.

Au collège comme au lycée, les langues anciennes se retrouvent dans l'œil du cyclone d'un gouvernement prompt à privilégier des enseignements jugés « plus utilitaires » sur le marché du travail, ce qui traduit non seulement une vision totalement étriquée et absurde de ce qu'est le travail mais aussi une bien curieuse conception des missions de l'école, qui servirait uniquement à « apprendre un métier ». Nous ne partageons évidemment pas

cette analyse. Le programme de langues anciennes le plus pertinent du monde ne servira pas à grand-chose s'il n'est désormais appliqué que dans quelques établissements privilégiés.

Dans le projet de culture commune de la FSU, où un enseignement démocratisé des langues anciennes a toute sa place, y compris dans les collèges ruraux et les quartiers difficiles, l'élève est considéré comme un tout. Notre réflexion sur la culture commune s'articule autour de la construction du sujet, de sa relation avec les autres et avec le monde : la culture est indispensable, non seulement pour survivre mais aussi pour vivre. Dans notre projet de culture commune, l'élève est appréhendé dans toute sa complexité : il a une pensée, un inconscient, un imaginaire, un corps, des pulsions, des sentiments... La culture est avant tout un travail de l'homme sur lui-même et sur la condition humaine. Elle porte en elle une part de prise de conscience personnelle mais aussi une dimension sociale. On voit combien est important le rôle de l'enseignement des langues anciennes dans un tel système éducatif. X. Darcos veut mener ses réformes au pas de charge, de façon à interdire tout débat, nous considérons que nous n'avons pas à nous conformer à sa temporalité. Nous devons réfléchir au lycée et au collège que nous voulons, à la liaison nécessaire entre la Troisième et la Seconde, et à l'enseignement de nos disciplines. Nous devons prendre le temps de faire un bilan des réformes précédentes et notamment des modes d'évaluation au baccalauréat, le temps de construire un projet innovant, démocratique. Le groupe lettres du SNES mène ce débat avec l'ensemble des enseignants de lettres pour construire ses positions et son projet : consultation sur la réforme du lycée et sur les nouveaux programmes de collège (voir sur www.snes.edu), stages syndicaux académiques, liste de diffusion. ■

Nos demandes et nos propositions

- Un allègement concret de la charge de travail des enseignants de lettres afin de limiter le nombre de classes à prendre en charge.
- Des horaires suffisants et des dédoublements permettant de varier les situations pédagogiques : la diminution constante du nombre d'heures conduit à un accroissement des inégalités car de plus en plus d'activités, faute de temps, sont renvoyées hors la classe. L'écrit est le grand perdant dans cette opération.
- Une formation continue qui réponde aux attentes des personnels, qui permette de réels échanges au niveau des pratiques pédagogiques et une large diffusion des travaux de la recherche.
- Un bilan sérieux de l'existant et une réflexion approfondie sur l'évolution de notre discipline en lieu et place d'un empilement de réformes irréfléchies et précipitées.
- L'abandon du socle commun en collège doublé d'une réflexion de fond sur un enseignement cohérent du français et des langues anciennes dans les différents cycles dans le cadre du projet de culture commune proposé par la FSU. Une refonte complète des nouveaux programmes de collège prévus pour 2009 sur des bases sérieuses et réellement démocratiques.
- Un bilan sérieux des évaluations en collège et en lycée.
- Une réflexion de fond sur l'enseignement du français en lycée, sur les épreuves de l'EAF et sur les conditions dans lesquelles celles-ci se déroulent, le tout en concertation avec les personnels. L'abandon de la scission de la discipline en « français » et « littérature » annoncée dans la réforme du lycée.
- Un enseignement démocratisé des langues anciennes sur la base de conditions satisfaisantes et d'une égalité de l'offre sur l'ensemble du territoire. Cet enseignement ne doit pas être réservé à quelques établissements privilégiés dans le cadre de « pôles d'excellence » laissant tous les autres sur le bord de la route.

langues étrangères et régionales

En lisant un rapport de la Commission européenne de 2007, on peut constater que la France a généralisé l'enseignement de deux langues vivantes dans l'enseignement général mais pas dans l'enseignement professionnel, qu'elle a introduit le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et que la diversité des langues enseignées a diminué. Adopté en France par décret en 2005, le **CECRL** constitue un tournant dans l'apprentissage et l'enseignement des langues car il impose une approche dite par compétences (qui sont évaluées), et une validation par palier (six paliers, de A1, niveau introductif ou découverte à C2 niveau de maîtrise de l'utilisateur expérimenté). Satisfait que l'enseignement des langues puisse revêtir un caractère européen, le SNES condamne néanmoins le morcellement des activités langagières que cette nouvelle approche implique. Il reste effectivement attaché à la transmission d'une langue comme vecteur d'une autre culture et d'une autre pensée, en lien avec le développement de l'esprit critique et citoyen. Il dénonce les dérives liées à une évaluation permanente se substituant aux apprentissages, au regroupement des élèves par niveau, via des groupes de compétences que l'institution tente d'imposer, ainsi qu'aux certifications par des organismes privés des niveaux du CECRL atteints par les élèves, avec un risque inhérent pour les diplômes nationaux.

Au collège

Alors que tout le monde reconnaît les difficultés grandissantes d'apprentissage et/ou d'attitude, **les effectifs** ne diminuent pas ! Pire, les enseignants de langue se retrouvent parfois avec plus d'élèves que dans les autres disciplines du fait qu'ils n'enseignent pas en classe entière mais en **groupes de compétences** (qui s'apparentent souvent à des groupes de niveaux) ou en groupes classes par regroupement d'élèves provenant de plusieurs classes ! Par ailleurs, le socle commun de connaissances impose une évaluation par compétences. Alors que le livret d'évaluation est toujours en cours d'expérimentation dans toutes les disciplines, en langues vivantes, les enseignants doivent d'ores et déjà le remplir, via **la validation du niveau dit A2 du CECRL** (qui implique des

tâches telles comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquents, lire des textes courts très simples, échanger des informations brèves, décrire simplement son entourage et sa vie quotidienne, rédiger une lettre très simple) dans une des deux langues vivantes étudiées. C'est une des nouvelles conditions d'obtention du brevet. Or, elle pose problème : d'une académie à l'autre, à la session 2008, les modalités d'obtention du brevet ont été différentes, le niveau A2 ou le B2i (brevet informatique, autre condition d'obtention du brevet) ayant été pris en compte ou pas dans l'obtention du DNB, dans le cadre d'un diplôme national, qui plus est le premier pour les élèves ! En l'absence d'un bilan par le ministère de la session 2008 et d'une grille d'évaluation nationale des compétences de niveau A2 que nous réclamons, nous pouvons craindre que la session 2009 donne lieu aux mêmes aberrations. De plus, il faut être vigilants face à l'espace numérique de travail (ENT) ; certains chefs d'établissement l'ayant utilisé pour la validation du A2 et du B2i, sans que les enseignants puissent contrôler ce qui a été fait de leur évaluation préalable. Enfin, le SNES ne peut se résoudre à accepter qu'une seule langue vivante soit prise en compte dans le cadre du socle commun, alors que nous préparons nos élèves aux exigences du monde globalisé.

Au lycée

La question des **horaires** d'enseignement n'est pas réglée non plus : depuis des années, les effectifs sont de plus en plus lourds (jusqu'à plus de 35 élèves !), alors que les heures de cours sont souvent *a minima* (seulement 1 h 30 par semaine dans certaines filières), que les dédoublements sont réservés aux classes de Terminale (et en LV1 seulement), et que les langues ne sont pas soumises au même traitement selon la filière et le niveau où elles sont enseignées. On demande pourtant à l'école de préparer chaque jour tous les élèves aux défis de la mobilité, notamment professionnelle.

Dans ce contexte, **les groupes de compétences**, regroupements très souvent discutables sur le plan pédagogique (car utilisés comme groupes de niveaux, empêchant tout travail interdisciplinaire sur le long terme et

**Pour joindre
le groupe,
participer
à la réflexion,
envoyer un mail à :
contenus.secretariat
@snes.edu**



Les langues régionales

Cet enseignement s'applique au basque, au breton, au gallo, au catalan, au corse, à l'occitan-langue d'oc, aux langues régionales d'Alsace et des pays mosellans, au tahitien, aux langues mélanésiennes et aux créoles. Ces langues font partie du patrimoine et de l'identité nationale. Plusieurs ont des liens avec les langues de nos proches voisins et sont une façon d'accéder plus facilement à leur culture (les parcours romans sont des dispositifs transdisciplinaires souples associant l'enseignement de différentes langues néolatines et du latin). Elles contribuent à lutter contre la standardisation des pratiques culturelles et notamment la prédominance de la langue anglaise. Dans le service public, leur enseignement à parité horaire (moitié français, moitié langue régionale), préconisé par la Commission européenne, constitue une expérience linguistique sans équivalent qui favorise l'apprentissage des autres langues vivantes. Dans les DOM-TOM, elles constituent des enjeux politiques, culturels et sociaux que la République ne peut ignorer.

Elles sont confrontées, comme les langues dites rares, à de nombreuses difficultés : horaires non respectés, regroupements de niveaux, discontinuité de l'offre. Les enseignants ont des services partagés entre plusieurs établissements. Quant aux postes, il y a eu une chute drastique aux CAPES depuis 2002, ce qui aggrave encore les problèmes de recrutement notamment dans les disciplines non linguistiques.

rendant l'enseignement monotone du fait de la pratique d'une à deux compétences par période donnée), ne sont pas une réponse acceptable aux difficultés d'apprentissage d'élèves soumis à des effectifs pléthoriques.

La décision ministérielle de proposer **une certification de niveau B1** aux élèves volontaires de Seconde européenne (en anglais, espagnol ou allemand) par des organismes étrangers qui peuvent être privés, pose de nombreux problèmes : intérêt réel et coût

Au collège et au lycée, la définition du « bilinguisme », terme utilisé par X. Darcos dans une déclaration le 1/09/2008 et dans la circulaire de rentrée portant sur l'accompagnement éducatif, est particulièrement fallacieuse. En effet, concernant les difficultés d'apprentissage des LV, le SNES ne peut cautionner l'idée que quelques stages d'anglais intensif, le « e-learning » ou des dispositifs périscolaires, pas forcément encadrés par des professionnels, seraient suffisants pour y faire face ! Nous savons bien l'impact négatif de l'insuffisance d'exposition à la langue, notamment en classe, et des groupes classes trop importants. Les collègues de langues se sentent donc une fois de plus culpabilisés par cette annonce qui induit un soupçon d'incompétence à leur égard. Par ailleurs, l'insistance institutionnelle autour de l'enseignement de « l'anglais à tout prix », que l'on trouve dès le primaire et que l'on retrouve en Sixième (90 % des élèves font de l'anglais en LV1), signifie un refus d'œuvrer sérieusement à la diversification des langues.

de ces certifications, délivrance de certifications privées à un nombre restreint d'élèves, articulation entre les examens et ce type de certification, etc. Le SNES a alerté le ministère sur la mise en place de ces certifications et demandé qu'il n'ait recours, en les indemnisant en HSE, qu'à des enseignants volontaires. Il demande que les diplômes français du baccalauréat et du BTS demeurent, tout en attestant de l'acquisition des cinq compétences du CECRL.

Par ailleurs, le SNES a dénoncé la tendance du MEN à **transformer les épreuves terminales du baccalauréat en CCF** (contrôle en cours de formation) pour des raisons budgétaires, notamment l'épreuve d'expression orale au bac STG, et plus récemment, celle de la compréhension orale. Nous avons d'ailleurs exigé que cette épreuve reste en expérimentation en 2007-2008 afin de tirer un véritable bilan de sa généralisation à toutes les LV1.

Or, pour l'instant aucun bilan n'a été présenté par le ministère et pire, à la rentrée, celui-ci a confirmé la suppression pure et simple de cette épreuve. Comment l'interpréter au moment où, parallèlement, se mettent en place des évaluations de toutes les compétences en BTS Commerce International (filiale qui concerne nettement moins d'élèves) ? Encore un exemple du décalage entre les effets d'annonce (en l'occurrence, la valorisation des LV au bac) et les moyens qui sont octroyés.

Quant aux annonces de semestrialisation ou de modules de certains cours, dans le projet de réforme du lycée, elles nous font craindre la généralisation des groupes de compétence qui sont souvent des groupes de niveau, la dispense d'un enseignement de langue vivante une fois que l'élève a atteint un

LANGUES VIVANTES

palier du CECRL et une baisse des horaires en Seconde (5 heures pour la LV1 et la LV2 au lieu de 5 h 30 aujourd'hui).

En ce qui concerne la diversité de l'offre, elle s'est effondrée en France ces dernières années comme le montre le rapport établi à la demande de la Commission européenne en septembre 2007. Cet état de fait est totalement en contradiction avec la communication de la Commission européenne du 18/09/2008 qui incite au développement du « multilinguisme » et notamment des langues issues de l'immigration, des langues des pays émergents (ex. : portugais, russe) et des langues régionales.

L'institution devrait donc informer les parents pour qu'ils sachent qu'un enseignement de l'anglais d'une heure et demie par semaine n'est pas forcément le meilleur choix pour l'école primaire. De plus, on ne peut que

déplorer que de nombreux collègues de langues dites « à faible diffusion » (arabe, portugais, italien, russe...) soient contraints d'accomplir d'autres tâches que celles d'enseigner.

L'apprentissage des langues vivantes est un élément important de la culture commune que défend le SNES. Construction de soi, construction de la pensée, ouverture aux pensées et aux cultures de l'autre, cet enseignement doit faire partie du bagage de base pour les élèves, qui seront tous de plus en plus obligés d'être mobiles géographiquement mais aussi parce qu'ils ont tous besoin d'être bien armés, professionnellement et culturellement, pour vivre dans un monde de plus en plus complexe. Les réformes actuelles ne sont pas à la hauteur des enjeux. Le SNES continuera de défendre un enseignement des LV qui ne se cantonne pas à des compétences utilitaires. ■

Enseignement secondaire supérieur (lycée)

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Élèves inscrits	2 165 780	2 121 912	2 118 750	2 127 944	2 129 747	2 265 779
Pas de langue étrangère	1,2 %					0,6 %
Au moins une langue étrangère	98,8 %	100 %	100 %	100 %	100 %	99,4 %
Une langue étrangère	38,9 %	35,1 %	35,4 %	34,9 %	34,6 %	36,9 %
Deux langues étrangères	54,9 %	59,9 %	59,9 %	60,5 %	60,8 %	58,3 %
Trois langues étrangères	5,0 %	5,0 %	4,7 %	4,6 %	4,5 %	4,2 %
Moyenne	1,64	1,70	1,69	1,70	1,70	1,66
% étudiant plus d'une langue	59,9 %	64,9 %	64,6 %	65,1 %	65,4 %	62,5 %

	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Élèves inscrits	2 165 780	2 121 912	2 118 750	2 127 944	2 129 747	2 265 779
Arabe	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %
Chinois	0,1 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %
Allemand	23,5 %	22,7 %	22,3 %	21,0 %	19,7 %	17,5 %
Anglais	96,9 %	97,0 %	97,1 %	97,5 %	98,2 %	97,5 %
Espagnol	36,3 %	38,7 %	41,2 %	42,7 %	44,1 %	43,3 %
Italien	5,1 %	5,2 %	5,4 %	5,6 %	5,8 %	5,5 %
Japonais	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %	0,1 %
Néerlandais	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
Polonais						0,0 %
Portugais	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %	0,2 %
Russe	0,5 %	0,5 %	0,5 %	0,4 %	0,5 %	0,5 %
Autres	0,8 %	0,8 %	0,9 %	0,9 %	0,9 %	0,9 %
Moyenne	1,64	1,66	1,68	1,69	1,70	1,66

Langues vivantes proposées en lycée et proportions d'élèves suivant leur enseignement. (Source : *La diversité de l'enseignement des langues dans l'Union Européenne, rapport pour la CE, septembre 2007*). La moyenne est le nombre moyen de langues étudiées par élève. Ainsi on peut constater que l'hégémonie de l'anglais se maintient, tandis que l'espagnol progresse principalement au détriment de l'allemand dont le développement reste une priorité fixée par les indicateurs de la LOLF.

histoire-géographie

Les enjeux de la discipline

L'histoire géographique en tant que discipline scolaire a une existence ancienne dans l'enseignement secondaire. Elle est, depuis la fin du XIX^e siècle, étroitement liée au projet républicain. En cela, elle a toujours eu comme objectif de participer à la formation de la communauté nationale et du futur citoyen. Cela explique sa présence tout au long du collège mais aussi du lycée. Quelle que soit la filière en effet, tous les candidats au bac passent une épreuve écrite pour cette discipline. Elle est prise dans une tension forte entre des finalités souvent contradictoires : participer, d'une part, à la formation identitaire des Français et, depuis quelques années, des Européens, ce qui suppose la transmission de valeurs communes pour fonder un sentiment d'appartenance et, d'autre part, à la formation de l'esprit critique nécessaire au futur citoyen d'une société démocratique. Ceci explique en grande partie les débats récurrents qui surgissent dans l'espace public quant aux contenus des programmes.

Les textes et instructions officiels

Les programmes sont identiques pour tous les élèves de la Sixième et la Seconde. Ensuite, ils se différencient selon les séries, mais avec de fortes similitudes. Ils sont conçus sur un principe de répétition globale des mêmes périodes et espaces entre le collège et le lycée. Après un survol, forcément rapide, de la préhistoire à nos jours de la Sixième à la Troisième, on retrouve (brièvement) l'Antiquité en Seconde pour arriver très vite au XIX^e siècle dès ce niveau et finir sur le temps présent à la fin de la Terminale. Dans les deux cas, les programmes sont presque exclusivement centrés sur la France, l'Europe et les États-Unis. Les dernières réécritures des programmes, en lycée et au collège, ne remettent pas en question ce principe de répétition et la faible part accordée à l'histoire extra-européenne.

Si les programmes en géographie permettent de traiter d'autres espaces ainsi que des approches plus conceptuelles, ils n'évitent pas non plus le phénomène de redondance entre collège et lycée. L'histoire géographique est évaluée en contrôle terminal à l'écrit au brevet. Pour le baccalauréat, elle donne lieu à une épreuve écrite dans les séries générales, mais aussi, depuis l'an dernier, dans les séries STG. Ce changement doit être généralisé au reste de la voie technologique. Cet abandon de l'épreuve orale, que nous avons dénoncé et qui est motivé uniquement par un souci budgétaire, a

des implications extrêmement lourdes sur les programmes des séries technologiques et les pratiques pédagogiques possibles dans ces classes.

Au lycée

En Seconde et dans les séries générales, les programmes datent de 2002. Malgré la demande de nombreux collègues qui les jugent pléthoriques et nos diverses interventions auprès du ministère, ceux de Première et de Terminale n'ont pas donné lieu à une révision permettant un réel allègement.

Dans les séries technologiques, ils ont été réécrits récemment, pour prendre en compte la réforme de ces séries mais aussi pour acter le passage à l'écrit de l'épreuve du bac.

Nous avons dénoncé ces programmes qui, sous prétexte d'offrir un même contenu disciplinaire aux élèves de la voie technologique, sont totalement inadaptés à ses spécificités, à son public et ne sont qu'une fade déclinaison des programmes de la série ES, découpés pour être soi-disant réalisables sur un volume horaire bien plus réduit. En réalité, ils condamnent les cours de STG à un *Reader's digest* incompréhensible, au cours magistral à marches forcées, avec définition de notions apprises par cœur. La volonté, par souci d'économie, d'avoir une épreuve commune pour les séries STL, ST2S et STI, a piloté la rédaction de programmes incohérents, inappropriés de fait à aucune d'entre elles.

La culture commune que nous défendons au SNES ne signifie pas que tous les élèves étudient le même événement, sous le même angle, mais que tous puissent, par des voies diverses, s'initier aux modes de pensée de l'histoire, comme outil de compréhension des sociétés d'hier mais aussi d'aujourd'hui, afin de pouvoir se projeter comme acteur possible d'un avenir commun. C'est dans ce cadre que nous avons proposé une tout autre approche de l'histoire-géographie pour les différentes séries de la voie technologique, qui nous semblait autrement plus novatrice et stimulante.

Repenser autrement notre discipline dans le cadre d'une réforme du lycée ?

Tout n'est pas pour le mieux dans le lycée actuel : l'échec important en Seconde, les limites de la démocratisation avérées, les filières qui jouent mal leur rôle. Tout cela nous

Pour rejoindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : contenus.secretariat@snes.edu

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :
Rendez-vous de l'histoire à Blois
Présent depuis 2004, le SNES organise tous les ans, en partenariat avec les Cahiers d'Histoire, des conférences et tables rondes sur le thème officiel, mais sous un angle critique ou décalé. Cette année il s'agissait de : « Européens et Américains en 1968. Unité et diversité du mouvement social ». En parallèle, un stage syndical réunit chaque année une cinquantaine de collègues venus de toute la France.

invite au débat quant aux mutations nécessaires dans ses structures mais aussi sur l'organisation des enseignements. S'il ne s'agit pas d'accepter des réductions d'horaires pour faire des économies de postes, bien des collègues cependant souhaitent qu'on puisse réfléchir à d'autres contenus en histoire et géographie, et même sous une autre forme. Faut-il conserver un « tronc commun » et penser des cursus d'approfondissement qui permettrait, enfin, de travailler autrement, sur d'autres découpages temporels, en abordant des thèmes jusque-là quasi inconnus du secondaire, en faisant de l'histoire comparée, etc. Des pistes sont lancées, il serait souhaitable que la profession ait du temps pour y réfléchir... le calendrier actuellement imposé est loin d'être favorable au débat serein.

Au collège

Les nouveaux programmes, qui seront mis en œuvre en Sixième dès la rentrée 2009, sont parus au BO du 28 août 2008.

Nous avons été consultés en amont de leur élaboration à diverses reprises et nous avons fait des propositions concrètes pour les quatre niveaux. Par contre, les modalités de la consultation officielle ont été très décevantes (voir sur ce point le site du SNES).

Mais nous déplorons le peu d'ambition du ministère quant à une réelle participation de l'ensemble des acteurs de terrain à l'élaboration de nouveaux programmes. Il s'agit là nous semble-t-il d'une occasion manquée, ne serait-ce que parce que la réflexion collective des enseignants sur les contenus disciplinaires, qui constituent le quotidien de leur métier, pourrait être considérée comme constitutive de la formation professionnelle.

En histoire, les « entrées particulières » sont dans l'ensemble une nouveauté plutôt appréciée des collègues, qui apprécient la liberté de choix offerte par les « démarches » proposées, la possibilité de faire une histoire plus « incarnée ». La consultation évoque cependant les risques de glissement vers une histoire anecdotique ou réduite à celle de quelques figures héroïques, qui dénatureraient l'enseignement de la discipline.

On peut se réjouir de la disparition de la référence patrimoniale, dont nous avons souligné les ambiguïtés dans les finalités qu'elle sous-tend. Par contre, **la récurrence du terme « raconter » dans la rubrique capacités marque un retour en force du récit, au détriment de l'analyse critique du document qui est pourtant un référent fort pour la profession.**

Nous avons pris note des évolutions positives : plus grande place accordée aux civilisations

extra-européennes, à l'histoire de l'esclavage et des traites, à celle de l'immigration, mais aussi à la conquête coloniale. Cependant, bien des attentes ne sont pas satisfaites : la place accordée à l'histoire économique et sociale reste très mineure, et la vision très occidentalocentrée demeure malgré tout. De même, l'approche conceptuelle n'est pas claire, ou mal assumée.

Bien qu'il y ait quelques choix d'entrées laissés aux collègues, on peut regretter cette occasion manquée de sortir de l'accumulation factuelle qui n'est satisfaisante pour personne et cantonne l'image de la discipline à une recension de dates et d'événements qui exige surtout un travail de mémorisation. La quantité des « repères » à faire acquérir reste très importante et on ne sait toujours pas quel sens, à terme, ils revêtent pour les élèves.

En géographie, les programmes ont été plus novateurs, laissant plus de choix aux collègues et généralisant l'approche par étude de cas. Le choix politique d'étudier la mondialisation en Quatrième pour terminer le cursus du collège par la France et l'Europe n'est guère convaincant en terme pédagogique. Mais cela montre à quel point notre discipline doit se plier à des injonctions de toutes sortes...

La grande nouveauté est surtout dans le choix du développement durable comme fil directeur du programme de Cinquième. Certains le regrettent ou craignent que cela soit le simple reflet d'un effet de mode, d'autres pensent qu'il s'agit en effet d'un enjeu central aujourd'hui et que c'est un défi pour la géographie enseignée qu'il nous faut relever. Nous engageons la réflexion sur ce thème, amené à prendre une place importante dans notre enseignement.

Nos conceptions disciplinaires

Il ne s'agit pas de renier les finalités citoyennes de l'enseignement de l'histoire-géographie, mais ce n'est pas l'accumulation de repères factuels, chronologiques ou spatiaux comme autant d'éléments du patrimoine qui permettront de dépasser une vision étriquée de notre discipline.

Et encore faut-il s'entendre sur ces finalités civiques si souvent évoquées !

Au SNES, nous portons dans le cadre de notre conception de la culture commune, un tout autre projet.

Sans renier l'approche chronologique, il faudrait sortir du continuum chronologique impossible à tenir et construire des programmes, conçus de la Sixième et la Terminale, qui combinerait des approches variées : entrées par concepts ou notions, avec un noyau dur certes,

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :

Mondialisation et développement durable

Comment enseigner le développement durable et la mondialisation ? Lors d'une journée de réflexion organisée par le SNES le 11 décembre 2008, des chercheurs et des universitaires feront le point sur les approches scientifiques et les débats épistémologiques qui traversent ces questions ainsi que les enjeux pour nos enseignements.

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :
Colloque sur l'enseignement des questions vives »
Enseignement de la Shoah, du fait religieux, de l'esclavage, du fait colonial, de l'immigration, de l'espace israélo-palestinien ou encore mémoire de la résistance... Ces questions ont fait l'objet d'un colloque organisé, en mars 2008, par le SNES et le CVUH (Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire). Pendant deux jours, plus de 160 collègues ont pu écouter des chercheurs et participer à des ateliers. Les actes de ce colloque sont publiés aux éditions ADAPT.

mais surtout des questions au choix qui permettent de varier les échelles temporelles et spatiales (prenant acte de la recherche universitaire actuelle).

Les finalités civiques peuvent aussi être assumées dans une histoire et géographie enseignées qui soient plus ouvertes au questionnement, à la réflexion, à la pluralité des sociétés. Dans tous les cas, elles ne doivent jamais occulter les finalités intellectuelles, au risque d'une perte de sens ou d'un détournement de notre enseignement. **Les injonctions mémorielles répétées (par exemple la lecture de la lettre de Guy Môquet), les tentatives d'instrumentalisation de la part du politique (loi de février 2005 sur la colonisation), ont montré ce qui pesait sur notre discipline mais aussi notre capacité de vigilance et de réaction collective face à ces dérives.**

L'histoire et la géographie doivent permettre au contraire de sortir l'élève de son identité héritée, de mettre à distance sa mémoire, son territoire de vie, son expérience individuelle

pour comprendre, interroger le monde proche et lointain qui l'entoure.

Plutôt que « créer du Français » ou de l'Européen, en servant un récit reconstruit et nécessairement téléologique, en érigeant en patrimoine les traces du passé ou les paysages d'un territoire qui soit national ou européen, il faut penser notre discipline en terme de projet commun à construire, et donner les outils à nos élèves pour être des acteurs efficaces et désireux de créer du vivre ensemble. Comment telle ou telle société pense-t-elle, représente-t-elle, aménage-t-elle son espace ? Comment a-t-elle réglé les problèmes qui se sont posés à elle au cours de son histoire, dans quelles circonstances, dans quelles tensions, par quels choix, pour quels projets... ?

Redonner toute leur place aux sociétés, travailler le rapport entre l'initiative des acteurs et la complexité du réel qui ouvre des possibles, mais ne rend pas tout possible, permettrait aux élèves de se penser eux-mêmes comme acteurs, devant faire des choix et prendre des décisions : c'est la base de la citoyenneté... ■

éducation civique

Attention aux dérives !

La consultation que nous avons lancée sur les nouveaux programmes du collège nous a permis de faire revoir sa copie au ministère sur de nombreux points. Nous avons en particulier obtenu que soit retirée cette formulation injustifiable dans le programme de Troisième, à propos des droits « accordés à tous les habitants régulièrement installés sur le territoire », comme si les sans-papiers n'avaient aucun droit ! Maladresse,

étourderie, concession à l'air du temps ? On peut se poser la même question à propos des sujets du brevet. Nous nous sommes exprimés par communiqué pour critiquer, d'une part, l'indigence intellectuelle de ces sujets, bien peu conforme aux ambitions de notre enseignement ; d'autre part, l'insistance sur les « devoirs » des citoyens, censés contrebalancer les droits, jusqu'à un curieux « devoir de fraternité ». Il est de notre devoir syndical de rester vigilant sur tous ces points ! ■

Éducation civique juridique et sociale au lycée

À la faveur de la réforme du lycée de 2000, l'ECJS est introduite dans les enseignements, à hauteur d'une demi-heure par semaine. Cet enseignement a une place particulière car, d'une part, il ne constitue pas une discipline, d'autre part, il prend la forme d'une recherche documentaire et de la pratique du débat argumenté. Il signifie donc une relation pédagogique profondément modifiée, qui ne s'appuie pas sur la transmission classique de savoirs disciplinaires. L'ECJS n'est pas réservée aux profs d'histoire-géographie. Elle peut être assurée par des professeurs de SES, plus rarement de lettres ou de philosophie. Certains enseignants s'en sont emparés en appréciant l'alternative qu'il offre en terme de pratiques, d'autres sont très sceptiques quant aux capacités d'élaboration de savoirs qu'elle pourrait permettre. Le problème est qu'elle est souvent dévoyée, servant de variable d'ajustement pour l'organisation des services.

Malgré toutes les insuffisances que l'ECJS présente, il semble surtout que personne ne soit chargé par le ministère de dresser un bilan de cet enseignement récent.

Plus grave, en l'état actuel, le projet en cours sur la réforme du lycée ne dit rien de ce qu'il devient. On aimerait penser, au moins, que le travail de recherches documentaires ou sur l'argumentation à partir d'éléments d'actualité trouveront une place non négligeable au sein des disciplines existantes (avec un volume horaire suffisant) pour ne pas être abandonnées.

documentation

L'éducation à la culture de l'information constitue un élément essentiel et sans doute original du projet éducatif de culture commune porté par le SNES. À l'heure actuelle, cette éducation reposant sur la volonté des professeurs documentalistes et des collègues des différentes disciplines peine à trouver une vraie place dans le cursus scolaire. Pourtant, face au développement de pratiques informationnelles nouvelles, une formation des élèves, avec un cadre didactique précis, est plus que jamais nécessaire. Les apprentissages documentaires permettent aux élèves d'acquérir des savoirs utiles et à ce titre on peut les considérer comme constitutifs de la discipline information-documentation.

La responsabilité de cet enseignement doit être confiée aux documentalistes titulaires d'un CAPES créé il y a près de vingt ans, grâce à notre syndicat qui a su mobiliser la profession pour lui permettre d'être reconnue. Demander des instructions officielles, définissant clairement les savoirs et les compétences à transmettre aux élèves, ne signifie pas pour autant qu'il faudrait figer les mises en œuvre pédagogiques : méthodes actives, collaborations avec les enseignants d'autres disciplines sont incontournables. Une revalorisation de nos missions pédagogiques est essentielle mais le SNES reste attaché à notre double identité professionnelle, à la fois enseignante et gestionnaire, assumée par la majorité des collègues, comme l'ont révélé nos enquêtes.

Au collège

Socle commun et nouveaux programmes : régression en matière de culture informationnelle

Les compétences informationnelles et documentaires sont éparpillées dans plusieurs piliers du socle. Citons pêle-mêle : « s'informer, se documenter », « communiquer, échanger », « être éduqué aux médias », « consulter spontanément un dictionnaire, une encyclopédie », « savoir rechercher l'information utile ». Les capacités nécessaires pour s'informer et se documenter sont considérées comme allant de soi, alors qu'il faut du temps aux enseignants documentalistes pour les faire acquérir aux élèves. On passe sous silence l'apprentissage des procédures intellectuelles requises pour la recherche documentaire, la connaissance des différents supports comme des systèmes et outils d'information. Les avant-programmes⁽¹⁾ visant à mettre en œuvre le socle à partir de la rentrée 2009, ne faisaient plus du tout mention du travail en collaboration avec les documentalistes. L'information-documentation se retrouve donc de plus en plus marginalisée même si les interventions du SNES ont permis de faire évoluer ces projets.

Dans le programme de lettres, on peut se féliciter des ajouts sur la littérature jeunesse ainsi que sur l'étude des textes documentaires et de presse, en associant « dans la mesure du possible » (*sic*) le professeur documentaliste. Le programme de SVT, dans la partie « santé et environnement » en Troisième, prévoit de travailler au CDI avec le professeur documentaliste. Le programme de technologie accorde une large place à l'information-documentation, du point de vue des TIC. Mais les notions concernant la maîtrise de l'information de ce programme (« recherche d'informations sur la toile » en Sixième, « Moteur de recherche, mot-clé, opérateurs de recherche » et « Identifier les sources » en Cinquième, etc.) ont été introduites sans cohérence ni réelle progression pédagogique, et sans faire apparaître une possible collaboration avec le professeur documentaliste.

B2I : une « course à la croix » au détriment de toute finalité pédagogique

Le socle ne permettra pas l'acquisition d'une véritable culture de l'information qu'il ne faut pas réduire à la culture numérique, la seule pourtant que le ministère ait décidé d'évaluer superficiellement par le B2I collège (Brevet informatique et Internet). Connaissances et capacités exigibles pour le B2I correspondent au quatrième pilier du socle, « Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ». Rendu obligatoire pour l'obtention du brevet à la session 2008, le B2I a un contenu didactique sujet à caution : à quels savoirs fait-il référence ? Quelles sont les compétences info-documentaires précises attendues des élèves ? Se pose aussi le problème de la formation : comment les professeurs documentalistes peuvent-ils la mettre en place, sans cadre horaire ? Dans ce contexte de non-apprentissage, le B2I constitue une caricature d'évaluation. La plupart du temps, les principaux se sont tournés vers les enseignants de technologie et les enseignants documentalistes pour leur imposer la validation des items. Quel paradoxe alors que le rôle pédagogique des enseignants documentalistes a été réduit dans les nouveaux programmes de collège !

Les activités documentaires dans l'accompagnement éducatif

La recherche documentaire risque, avec la généralisation de l'accompagnement éducatif depuis la rentrée 2008, d'être reléguée hors temps scolaire. À terme, les activités documentaires ne concerneront-elles plus que quelques élèves volontaires ? Seront-elles déconnectées des différentes disciplines et donc totalement artificielles ? L'inégalité de traitement pour la rémunération des travaux supplémentaires incitera peu d'enseignants docu-

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : documentalistes@snes.edu

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :

- Colloque de l'ERTé sur l'Éducation à la culture informationnelle

Le SNES était présent. Nous avons rendu compte de la richesse des contributions et des échanges dans un article en ligne sur notre site : <http://www.snes.edu/spip.php?article16007>

- Manifeste « formation à la culture de l'information »

Notre association professionnelle la FADBEN vient de publier ce manifeste en ligne sur leur site : <http://www.fadben.asso.fr> Le SNES partage l'analyse qui y est faite de la nécessité de « maîtriser l'information pour participer à la société du savoir », du « développement chez tous les élèves d'une culture de l'information »...

(1) BO spécial n° 6 du 28/08/08.

mentalistes à participer à un dispositif qui repose sur le volontariat des personnels. Qui, dans ce cas, sera garant de la qualité des apprentissages info-documentaires ? Les élèves devraient pouvoir venir au CDI pour leur travail personnel ce qui suppose davantage de postes de documentalistes pour les guider. Mais sans apprentissages info-documentaires formalisés, l'aide individualisée restera inefficace.

Au lycée

État des lieux des pratiques

En Seconde, des séquences d'enseignement à la recherche documentaire sont proposées par le professeur documentaliste sur les créneaux ECJS ou sur les heures de modules, parfois sur l'heure de vie de classe. **En Première, les TPE** sont le seul créneau officiel ouvert à la démarche documentaire. Le lycéen aborde la notion de problématique et valide ses hypothèses de recherche par un va-et-vient entre recherche d'informations et affinement de son sujet de TPE. Il consigne sa démarche dans la tenue de son carnet de bord et peut ainsi avoir une réflexion sur l'évolution de son travail. Des collaborations existent avec les nouveaux programmes de **STG** et de **ST2S**. Au niveau **post-bac**, les classes préparatoires sont parfois très demandeuses pour les **TPE** ; les sollicitations des **BTS** sont plus ponctuelles. Ces pratiques, tributaires de moyens horaires et humains insuffisants, restent des activités pédagogiques aléatoires. C'est pourquoi il est devenu urgent de réfléchir à une formalisation des apprentissages documentaires au lycée.

Vers un enseignement modulaire de l'information documentation ?

L'organisation modulaire peut sembler pertinente

par rapport aux pratiques de recherche documentaire. Un module d'information-documentation pourrait permettre une articulation entre culture et pratique, ce qui passe par le travail de groupe associant professeurs documentalistes et professeurs d'autres disciplines, toute activité documentaire s'inscrivant dans un contexte disciplinaire.

Le projet actuel de réforme du lycée évoque un module d'accompagnement comprenant des travaux interdisciplinaires mais aussi de l'aide à l'orientation et de la remédiation. Si les compétences documentaires participent bien à la construction de l'autonomie, on ne peut les réduire à une simple aide méthodologique offerte aux seuls élèves volontaires. Le module « informatique et société numérique » est quant à lui trop réducteur car la maîtrise de la technique informatique ne peut dispenser de la formation intellectuelle qui la sous-tend. La création d'un module qui permettrait à tous les élèves d'acquérir des compétences info-documentaires (rechercher, trier, classer, hiérarchiser l'information...) comme les savoirs sous-jacents (les médias, le droit de l'information, la validité des sources, l'édition, l'indexation, les langages documentaires, les bases de données, les outils de recherche...) est une nécessité pour de futurs étudiants dont le manque d'autonomie avéré dans les pratiques informationnelles et documentaires contribue fortement à leur échec. Des évolutions sont nécessaires pour la reconnaissance de l'information-documentation comme un enseignement à part entière. La réforme du lycée doit permettre aux élèves d'acquérir une culture ouverte sur le monde d'aujourd'hui, répondant aux impératifs de notre société de l'information. ■

Le SNES demande

1. L'instauration officielle d'une formation de tous les élèves à l'information-documentation, de la Sixième à la Terminale, dont la responsabilité serait confiée aux enseignants documentalistes. Cela suppose des instructions pédagogiques officielles avec une dotation horaire adéquate. Le SNES revendique la mise en place d'un curriculum en information-documentation, prescrivant « un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissages [selon] une progression déterminée » pour tous les niveaux de classes du collège. L'enseignant documentaliste assurerait cet enseignement en partenariat avec les enseignants de disciplines choisies en abondant l'horaire de ces disciplines. Au lycée, un enseignement d'information-documentation devrait pouvoir permettre de former tous les élèves à la maîtrise de l'information.

2. Des instructions plus claires dans les accompagnements de programmes des disciplines pour la formation à l'information-documentation. Pour rendre conscients les collègues des enjeux de cette formation et permettre les collaborations.

3. Une revalorisation de la profession d'enseignant documentaliste :

- augmentation des postes aux concours, avec la définition d'un taux d'encadrement dans les CDI pour permettre deux postes minimum par établissement ;
- création d'un corps d'aide-documentaliste en appui aux tâches de gestion ;
- création d'une inspection spécifique qui connaisse la discipline et soit en mesure de la promouvoir ;
- règlement de tous les contentieux statutaires : paiement des heures supplémentaires au taux des certifiés, création d'une agrégation en documentation, révision des services pour dégager le temps nécessaire au travail pédagogique (préparations, évaluations, concertations)...

Deux professeurs documentalistes sur trois ne seront pas remplacés à la rentrée 2009 : la profession, de fait, risque de disparaître. Près de 20 ans après la création du CAPES de documentation, c'est une véritable régression à laquelle on assiste. La France, qui a su inventer ce métier porteur d'innovation, ne lui offre pas aujourd'hui des conditions d'exercice efficaces. Nos revendications vont certainement à l'encontre du discours actuel prônant la réduction des heures de cours et les économies de postes. Mais elles sont une condition nécessaire de la démocratisation de l'enseignement à laquelle le SNES est attaché.

mathématiques

La formation mathématique du collège au lycée doit répondre à trois objectifs :

- donner une culture mathématique nécessaire à la formation personnelle et citoyenne ;
- donner les connaissances nécessaires pour les poursuites d'études dans toutes les séries générales et technologiques ;
- inciter les élèves à s'orienter vers les études scientifiques en stimulant le goût des mathématiques.

Aux réductions horaires passées (fourchettes horaires au collège, réduction en série S), la réforme du lycée en laisse présager de nouvelles. Ces réductions, associées au risque d'un repli de l'enseignement du collège sur le socle commun et son évaluation, peuvent compromettre le troisième objectif. Il y a là une menace sur la qualité de la formation mathématique des élèves et en particulier des futurs scientifiques.

Au collège : le socle commun

Les nouveaux programmes sont appliqués dans toutes les classes depuis la rentrée 2008. L'acquisition des connaissances et des compétences composant le socle commun induit une organisation nouvelle des apprentissages et de l'enseignement.

Comme les autres, l'évaluation internationale PISA montre les difficultés de nos élèves les plus faibles et nous renvoie à nos pratiques quotidiennes, mais les dédoublements ont disparu et l'aide aux élèves est transférée en accompagnement éducatif le soir après les cours.

Les textes disent que le socle commun couvre quasiment tous les champs du programme, les différences résidant dans le degré d'approfondissement et d'expertise. Et pourtant le BO du 19 avril 2007 indique : « sur deux points importants, le socle commun se démarque du programme :

- dans le domaine du calcul littéral, les exigences du socle ne portent que sur des expressions du 1^{er} degré à une lettre et ne comportent pas les techniques algébriques ou graphiques de la résolution des équations du 1^{er} degré à une inconnue ;
- dans le domaine géométrique, les élèves doivent apprendre à raisonner et à argumenter mais l'écriture formalisée d'une démonstration de géométrie n'est pas un exigible du socle... »

On est loin des trois objectifs formulés dans l'introduction générale des programmes de mathé-

matiques en collège : formation générale, outil mathématique et expression.

La formation générale est réservée à quelques élèves

Dans l'approche des résolutions algébriques ou graphiques des équations et de l'utilisation de certaines méthodes de calcul « toute technicité est exclue » ce qui restreint la portée de l'outil. En géométrie, on est amené à imaginer que c'est le prof ou la classe qui rédigeant : l'expression devient collective et non plus individuelle.

Enfin une remarque révélatrice : « Dire que l'exigibilité pour le socle est différée ne veut pas dire que la capacité ne doit pas être travaillée, bien au contraire, mais que les élèves pourront bénéficier de plus de temps pour la maîtrise ». Le caractère cumulatif de la discipline nécessite des dispositifs d'aide immédiate aux élèves les plus en difficulté, différer l'exigibilité revient à institutionnaliser la sélection des jeunes tout au long de leur scolarité.

Les conséquences sont :

1 – une formation au rabais

- Au-delà de la perte de technicité dans les calculs algébriques, on exclut de fait le passage du concret à l'abstrait.
- La géométrie dans l'espace et l'arithmétique permettent souvent à des élèves en difficulté de s'exprimer à travers d'autres types d'activités, or dans ces domaines, on se limite au minimum.
- Le rôle des élèves est réduit à celui de simple exécutant.

2 – une nouvelle gestion du groupe classe

- Le travail personnel doit être « différencié en fonction du profil et des besoins des élèves, ainsi que des objectifs du socle commun » ; au moment de traiter la notion d'équation, d'aborder la



Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, envoyer un mail à : maths@snes.edu

notion de fonction ou d'étudier Thalès faut-il faire le tri des élèves ?

- La majorité du contenu du programme de Troisième est hors socle, comment faire travailler ensemble des élèves cantonnés au socle et d'autres dont l'approche des notions sera d'une tout autre nature ?

L'inspection générale de mathématiques compatit : « *la gestion du programme et du socle en classe de Troisième demande réflexion* ».

3 – Quelle est la priorité : socle ou programme ?

La réponse fournie est simple : « *on ne peut pas gérer deux priorités en même temps. La logique de la loi d'orientation c'est la priorité de l'acquisition du socle* ».

Évaluation diagnostique des élèves de Sixième

La circulaire de rentrée 2007 précisait que l'évaluation diagnostique serait faite pour la dernière année en Sixième. Et pourtant, à la rentrée 2008, on recommence l'évaluation, avec les mêmes items pour la quatrième année. Quelle surprise est celle des élèves de Sixième qui reconnaissent les exercices de mathématiques sur lesquels ils ont déjà, l'année dernière, vérifié leurs acquis ! Évalue-t-on les capacités des élèves dans la maîtrise de la langue et des notions mathématiques ou tout simplement leur mémoire ? Espérons seulement que les enseignants se gardent bien d'y voir « *des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages* » et que les parents d'élèves n'y cherchent aucune information sur « *les réussites et les difficultés éventuelles* » de leurs enfants. Quant aux activités de remédiation, suite logique de ces évaluations, sur quelles bases et quand sont-elles conduites ? Les heures d'ATP ont pratiquement disparu, remplacées par les PPRE et autres dispositifs, eux-mêmes jamais sérieusement évalués. On comprend mal que les IPR conseillent aux enseignants de renouveler régulièrement le contenu de leurs cours alors que visiblement ce conseil ne s'applique pas à nos savants évaluateurs !



Au lycée

La classe de Seconde

Il y a une vraie difficulté dans cette classe à réaliser les trois objectifs cités dans l'introduction, compte tenu des différences très marquées entre élèves dans la réussite et le goût pour les mathématiques. La réponse actuelle à cette difficulté est un programme à géométrie variable qui introduit peu de notions nouvelles par rapport au collège, à charge de l'enseignant d'adapter au mieux en fonction des élèves, l'aide individualisée ne répondant qu'à des difficultés ponctuelles des élèves.

Un changement de programme à prévoir dans la continuité de ceux du collège

Le nouveau programme de Troisième appliqué cette année introduit les probabilités et supprime la géométrie analytique et vectorielle. Ainsi, au moins sur ces deux aspects le programme devra être réécrit. Prendra-t-il davantage en compte l'intégration des TICE avec un enseignement moins formel des fonctions, plus centré sur la résolution de problèmes, et une plus grande place aux problèmes de constructions de figures géométriques planes ou dans l'espace sur des logiciels de géométrie dynamiques ?

Quelle place réservera la réforme à l'enseignement des mathématiques ?

Un enseignement « fondamental » de mathématiques sous forme d'un module 3 heures ne permettrait pas de répondre aux trois finalités énoncées plus haut et risquerait de se réduire à un enseignement de « math du citoyen ». Les élèves ont 4 heures de mathématiques en Troisième, ce qui est la norme dans les pays européens. La réduction à 3 heures, l'année de Seconde, dans le cursus d'un élève qui envisage une formation scientifique ne peut se justifier.

Le cycle Terminal

La réforme conduira-t-elle à une remise en cause du principe d'un enseignement différencié de mathématiques selon les formations ?

Voilà plus de dix ans que les programmes de mathématiques des séries non scientifiques ne sont plus définis comme des sous-programmes de la série scientifique. Ils affichent l'objectif de « *promouvoir la cohérence de la formation des élèves en utilisant les liens entre les différentes parties du programme et en tissant les relations entre les mathématiques et les autres disciplines* » et sont pour cette raison différenciés selon les séries (horaires, niveau d'exigence, mais aussi contenus, approches et objectifs).

Par exemple :

- en ES et STG : traitement de « l'information chiffrée » et référence explicite à des notions relatives aux sciences économiques et sociales ;
- en spécialité en L : dimension culturelle, avec un éclairage historique des nombres, une étude des perspectives parallèle et centrale en lien avec les arts graphiques ;
- en TMD : liens avec des phénomènes acoustiques ;
- en ST2S : exploitation de données biologiques, modèles d'évolution.

Loin d'une vision utilitariste, c'est un enrichissement mutuel de plusieurs disciplines qui est visé. Cette conception est possible dans une organisation en séries identifiées, que deviendrait-elle dans une organisation modulaire comme la réforme Darcos l'envisage ? Un enseignement non différencié de mathématiques, commun à tous les lycéens, constituerait un recul considérable ; il rendrait encore plus difficile les apprentissages pour des élèves en difficulté et compromettrait la formation mathématique des futurs scientifiques.

Faut-il une série scientifique moins monolithique ?

Depuis 2002, le programme de la série a été pro-

fondément renouvelé avec des objectifs plus ambitieux pour une formation voulant mieux préparer aux études supérieures (renforcement de l'analyse, de la place de la démonstration), et mieux articulé avec les autres disciplines scientifiques en abordant la question de la modélisation.

Dans le même temps la réforme s'est accompagnée d'une réduction des horaires, qui suivait les réductions horaires au collège (horaires planchers en cycle central).

Nous avons chiffré à l'époque ces réductions successives de la Sixième à la Terminale scientifique comme l'équivalent de la perte d'une année dans la formation mathématique d'un scientifique. On comprend pourquoi les mathématiques en Première et Terminale S sont perçues comme difficiles pour des élèves un peu fragiles.

En demandant le même niveau de formation dans les trois disciplines scientifiques, l'exigence de travail des lycéens s'est sans doute accrue et cette organisation des enseignements prend mal en compte la diversité des centres d'intérêt des lycéens. Les besoins de formation diffèrent avec les choix d'orientation dans le supérieur. Ne faudrait-il pas, à l'opposé du projet d'un lycée unique, diversifier davantage la série ? ■

Les conditions pour une intégration réussie des TICE dans l'enseignement des mathématiques

L'évolution des programmes, et plus récemment l'expérimentation d'une épreuve pratique au baccalauréat, en Terminale S, tend à développer la démarche expérimentale dans l'enseignement. Celle-ci a toujours existé en mathématiques mais elle a pris une dimension nouvelle avec les possibilités offertes par les outils informatiques. Pour autant, il ne suffit pas qu'une activité soit sur ordinateur pour placer l'élève dans une démarche expérimentale. Selon la situation proposée et la façon dont l'activité est menée, la part d'initiative et d'essais-erreurs laissée aux élèves peut être très variable.

L'exploration permise par l'ordinateur ne donne pas nécessairement d'idée sur les éléments mathématiques permettant la justification des conjectures. La mobilisation des connaissances qu'elle suppose doit toujours faire l'objet d'apprentissage. L'utilisation des TICE, aussi riche soit-elle dans les classes, ne permet pas d'en faire l'économie. Les programmes et les horaires d'enseignement doivent donc prendre cela en compte. Enfin l'intégration des TICE suppose des conditions matérielles : salles équipées, effectifs réduits (qui n'existent pas au collège et ont été supprimés en STG).

L'épreuve pratique en TS sera expérimentée de nouveau cette année mais cette fois dans tous les établissements. Une épreuve de même type en Troisième sera aussi tentée dans quelques collèges de l'académie de Versailles. L'objectif est d'évaluer l'usage des outils informatiques, mais aussi de tester les capacités des élèves à s'engager dans une démarche expérimentale, ce qui semble difficile dans une épreuve écrite traditionnelle. Évidemment, comme pour l'évaluation des capacités expérimentales en sciences physiques et SVT, cette épreuve n'échappe pas aux critiques propres à toute épreuve locale (bachotage sur un nombre limité de sujets, écarts de notes entre établissements, fragilisation du bac ; alourdissement de la tâche...). Dans les établissements où l'expérimentation a eu lieu, elle a mis en évidence l'insuffisance des moyens en équipements matériels comme en temps d'enseignement mais aussi les problèmes posés par l'évaluation d'une telle épreuve et la nécessité de penser un apprentissage progressif de la démarche expérimentale assisté par ordinateur tout au long de la scolarité.

sciences de la vie et de la Terre

Quels choix pour la formation scientifique des jeunes de ce pays en Sciences de la vie et de la Terre ?

Pour le SNES, les Sciences de la Vie et de la Terre, au collège et au lycée, ont pour mission de donner des connaissances biologiques et géologiques indispensables pour la vie personnelle (gestion de sa santé et des risques sanitaires), pour se constituer une représentation de la nature (environnement, biodiversité, variabilité), pour se constituer une culture (sens du normal, du pathologique, de la maladie, de la monstruosité, de la normalisation, de la créativité), pour participer de manière éclairée et responsable aux débats citoyens qui traversent la société (statut des vérités scientifiques, de l'expertise, principe de précaution, de prévention, bioéthique, OGM, etc.), mais aussi de susciter des vocations scientifiques. Si la pénurie de jeunes scientifiques dans l'enseignement supérieur est avérée dans tous les pays occidentaux, les raisons de ce désengagement sont complexes : enseignement secondaire donnant une mauvaise image de la science, réputation d'exigence du cursus universitaire, débouchés peu attractifs ?

Comme toutes les disciplines, les sciences expérimentales et parmi elles les SVT subissent les effets des réformes en cours. Les SVT revendiquent la volonté de former les jeunes de manière rigoureuse, par la réflexion et par la pratique. Comprendre et décrire le réel à partir de l'observation et de l'expérimentation fait la richesse de cet

enseignement. Or les conditions de cette formation se détériorent. Au collège, les contraintes budgétaires conduisent à des effectifs lourds dans le même temps que les dédoublements permettant des travaux pratiques de qualité se raréfient. Les dotations ne permettent pas l'achat de matériel en quantité suffisante (matériel lourd tel que les microscopes, mais aussi périssable, pour les dissections par exemple). La banalisation de l'utilisation des TICE (là où les conditions matérielles sont réunies) permet de nouvelles et intéressantes pratiques pédagogiques, mais le virtuel ne saurait se substituer au contact avec les objets. Les heures de décharges consacrées à la préparation des travaux pratiques et à la gestion du laboratoire, bien que statutaires, sont souvent remises en cause par l'administration des établissements. Au lycée, à l'heure où nous écrivons ces lignes, la réforme en cours s'appuie là encore sur des impératifs budgétaires plus que pédagogiques.

Enfin, la formation continue disciplinaire n'est plus assurée, alors qu'elle permettait des mises à niveau ainsi que la mutualisation des pratiques innovantes.

Au collège

Depuis 2002, les programmes de SVT en collège ont été publiés quatre fois... ceux qui terminent de se mettre en place devaient obéir à une double logique : cohérence verticale avec l'école élémentaire et le lycée, cohérence horizontale avec les programmes de mathématiques, de sciences physiques et de technologie. Les nouveaux programmes de l'école élémentaire, qui voient la diminution de l'horaire indicatif pour l'enseignement des sciences,

Contenus des programmes de collège version 2002 (première publication) – 2009 (BO d'août 2008)

La principale nouveauté de ces programmes réside dans la répartition des contenus de Quatrième et de Troisième : « les relations au sein de l'organisme » (communication nerveuse et hormonale) est maintenant traitée en Quatrième, l'histoire de la Terre et l'évolution des organismes vivants, en Troisième. Le programme de Troisième a aussi été nettement allégé, par la disparition de l'étude de la fonction de nutrition et l'allègement de la partie « responsabilité humaine ». Les exemples d'activité ont disparu des textes, mais apparaissent dans les Ressources ayant remplacé les traditionnels documents d'accompagnement. Toute mention à la nécessité de pratiquer en groupe à effectif restreint a disparu des textes. L'histoire des sciences est à peine citée mais apparaît l'histoire des arts... Le SNES a proposé des amendements, peu ont été retenus. Il a donc voté contre ces programmes (présentés en même temps que ceux de mathématiques, sciences physiques et technologie) lors de leur passage au Conseil supérieur de l'Éducation en juillet 2008 (voir L'US n° 671 du 18 septembre 2008).

groupe.svt@snes.edu

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : groupe.svt@snes.edu

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :

– *L'évolution, théorie scientifique et enseignement.*

Théorie scientifique récupérée ou combattue à des fins politiques ou religieuses, quelle formation des enseignants, quels contenus pour permettre aux jeunes une critique rigoureuse ?

Le SNES a organisé en mars 2006 et octobre 2007 un stage puis un colloque sur ces questions. Les actes sont publiés sous forme d'un CD (bon de commande ADAPT page 39).

la prise en compte du socle commun de connaissances et de compétences (prise en compte hétérogène selon les disciplines), et la réforme du lycée qui s'annonce, mettent à mal ce bel édifice. Par ailleurs, ces dernières années, les contenus des programmes ont connu des dérives. La volonté affichée de laisser au professeur sa liberté pédagogique se heurte à l'injonction de mettre en œuvre de « bonnes pratiques », telle la démarche d'investigation. L'évaluation par compétences, matérialisée par la mise en place des livrets d'évaluation de l'acquisition du socle commun expérimentés en 2007-2008, nous fait redouter un glissement vers un enseignement à deux vitesses. Privilégier le « faire » plus que le « comprendre » risque de cantonner la pratique du raisonnement scientifique aux « bonnes » classes ou aux « bons » collègues. De même, les « éducations à » (la santé, la sexualité, l'environnement, la sécurité routière etc.) doivent s'appuyer sur des connaissances rigoureuses et impliquent une réflexion éthique, sociale, sinon même politique, qui n'est pas prévue dans les programmes.

Au lycée

La force actuelle des programmes (datant de 2000 à 2002) réside dans la diversification de leurs contenus dans les trois séries générales, et dans le travail en groupes à tous les niveaux. Le programme de Seconde est apprécié pour ce qu'il permet d'aborder des thèmes en résonance avec l'actualité (OGM, pollution, sport), même si l'organisation horaire – 1 h 30 de travail pratique, mais seulement une heure de cours de quinzaine en classe entière – n'est pas simple. Le programme de Première L, avec deux thèmes transdisciplinaires avec les sciences physiques (représentation visuelle du monde, et alimentation et environnement), suscite le questionnement des élèves. Mais l'absence d'heures de concertations et l'horaire de 45 minutes hebdomadaires ne permet pas de le traiter sereinement. Les débats sur des thèmes de société prévus par les textes sont difficiles à mettre en place. En Première ES, les textes précisent qu'il s'agit d'« *un programme scientifique en interaction forte avec les implications économiques et*

Réforme des lycées

En l'état actuel, le projet de réforme du lycée pose de nombreuses interrogations. En Seconde, que signifie le regroupement des SVT et des SPC ? Quelle possibilité de travail en groupes à effectifs réduits, support indispensable d'un enseignement passant par l'étude du concret ? Et quel horaire ? Au cycle Terminal, la diversification est nécessaire. Les Sciences de la Vie et de la Terre participent de la culture commune, elles s'enseignent en relation avec les autres disciplines. Il ne peut donc s'agir d'un enseignement commun conçu comme une série d'étapes de difficulté ou de complexité croissantes. Le SNES interpellera le groupe d'experts chargé de la rédaction des nouveaux programmes.

sociales ». La difficulté réside plutôt dans la préparation au bac anticipé, dont l'épreuve de type « sous-S » met parfois les élèves en difficulté.

Dans ces deux séries, il est regrettable que le thème procréation fasse parti des thèmes au choix : certains élèves quitteront le lycée général sans avoir réfléchi à ces questions.

Le programme de la série S, conçu sur les deux années de Première et Terminale, est le seul comportant de la géologie. Il permet de mettre en place les deux grands paradigmes actuels : la théorie de l'évolution en biologie, et la tectonique des plaques en géologie, donnant l'occasion de travaux pratiques variés (2 heures en Première, 1 h 30 seulement en Terminale). Passionnant pour les uns, trop exigeant et lourd pour les autres, il montre les limites de la série pour les élèves n'ayant pas le goût de la discipline. L'épreuve du baccalauréat est difficile mais formatrice, comportant une dissertation et deux études de documents. Le programme de la spécialité de Terminale, abordant notamment la climatologie et la génétique, permet de traiter des questions de société.

Le défi actuel pour les SVT est donc avant tout, pour le collège comme pour le lycée, de demeurer une discipline vraiment expérimentale. Pour cela, il faut pouvoir travailler avec de petits groupes d'élèves, sur un matériel parfois coûteux. Le SNES est vigilant sur ces questions et continuera de s'engager auprès des collègues et du ministère pour une formation scientifique de qualité. ■

TPE : voir sciences physiques et chimiques.

L'évaluation des capacités expérimentales en Terminale S

L'ECE est entrée dans les habitudes, mais continue de poser de nombreux problèmes :

- **problème déontologique quand il s'agit d'évaluer les élèves sur des manipulations qu'ils n'ont souvent effectuées qu'une fois dans l'année ;**
- **problème déontologique encore quand il s'agit d'évaluer des élèves que l'on connaît (puisque les échanges**

entre établissements sont quasi impossibles) ;

- **problème financier (le coût de l'épreuve est supporté par les crédits d'enseignement de la discipline, et conduit les collègues à choisir les sujets les moins onéreux) ;**
- **enfin et surtout, problème de la reconnaissance du travail accompli, le plus souvent sans ordre de mission et**

non rémunéré alors que l'organisation est lourde en temps et qu'il s'agit d'une épreuve Terminale du baccalauréat. Le SNES effectue chaque année une enquête sur les conditions de passation du baccalauréat et de cette épreuve en particulier.

Ses remarques auprès de l'Inspection générale ont permis d'apporter quelques améliorations.



sciences physiques et chimiques

ECE

L'épreuve de capacités expérimentales a posé problème, dès sa mise en place, en 2004. Si elle a eu le mérite d'évaluer l'approche expérimentale jusque-là ignorée du baccalauréat, ses modalités de mise en œuvre ont été plus que contestables.

En effet, l'évaluation telle qu'elle est pratiquée ne permet pas d'assurer un véritable anonymat des candidats et le calendrier à géométrie variable (selon les académies et les établissements) contribue à fragiliser le caractère national du bac.

Outre ces considérations, le contenu de l'épreuve pose encore problème : s'agit-il d'évaluer une gestuelle qui obéit à des consignes ou bien une réelle démarche expérimentale, tâtonnante par nature (et donc non valorisée par l'examineur) ?

À ces problèmes s'est rajoutée l'absence de rémunération des professeurs pour lesquels l'épreuve constitue une charge importante de travail.

L'enseignement scientifique actuel, tel que nous le concevons, doit répondre à un double objectif. D'une part, participer à la formation de l'esprit critique et, d'autre part, fournir un éclairage scientifique du monde actuel, à la fois pour saisir les enjeux citoyens (énergie, OGM...), et pour permettre une meilleure compréhension du monde qui nous entoure.

Bien entendu, l'enseignement scientifique n'a pas le monopole d'une telle formation, mais il doit tenir une place décisive dans la construction d'une culture commune émancipatrice.

Parce que le mot « culture » est trop souvent envisagé sous un point de vue trop réducteur, réduit à sa dimension littéraire, patrimoniale, ou ludique, l'enseignement scientifique se trouve trop souvent écarté de ce concept.

La composante scientifique de la culture commune que nous souhaitons porter, vise à favoriser la compréhension du monde, mais aussi les échanges, la discussion, les transferts féconds y compris dans le débat citoyen qui s'en trouve enrichi.

Mais la réalité des classes nous montre à quel point l'acquisition de cette culture commune constitue finalement une ligne d'horizon assez éloignée, et cela ne relève pas que de la formation continue des enseignants qui doit, en tout état de cause, être revivifiée. Il nous faut donc nous interroger sur le programme et son adéquation à la formation souhaitée, à condition de ne pas en rester à des questions rabougries du type : « En quoi la conductimétrie favorise-t-elle le développement de l'esprit critique ? ». À condition donc de bien articuler tout ce qui est proposé sur toute une année scolaire, sur tout un cursus et de tenir compte des autres disciplines, notamment des maths et SVT. À condition aussi d'améliorer nos conditions d'enseignement, au collège comme au lycée, où les enseignements scientifiques, écartés du concept culturel, sont plus que jamais menacés...

Au collège

État des lieux

L'enseignement des sciences n'étant pas actuellement réellement généralisé en primaire, le cursus des élèves en physique-chimie se restreint souvent aux trois années de Cinquième, Quatrième, Troisième à raison de une heure et demie ou deux heures par semaine. L'enquête menée par le SNES en 2008 auprès de 250 collègues a montré que près du quart des élèves ne bénéficiaient pas de la totalité de l'horaire prévu. En effet, la constitution des groupes à effectifs restreints permettant l'expérimentation se fait souvent sur une

logique inacceptable de réduction de l'horaire élève. D'autre part, toujours selon cette enquête, les dotations matérielles sont très contrastées selon les domaines abordés. La pénurie de matériel est particulièrement marquée en optique où les enseignements s'en trouvent appauvris dans les pratiques pédagogiques.

Les programmes

La version 2004 des programmes de collège, appliquée progressivement depuis la rentrée 2006, a subi plusieurs restructurations.

Le socle commun a d'abord été mis en place, conformément à la loi Fillon de mars 2005. Repéré comme « sous-programme » dans le programme, « sous-projet » dans le projet éducatif, le socle incarne une forme de résignation qui conforte l'idée que les objectifs ne doivent pas être les mêmes pour tous.

Si l'hétérogénéité des classes de collège est un fait incontestable, l'exigence d'un programme unique portait en lui une volonté démocratique qui se traduisait par un regard d'éducabilité envers chaque élève. L'existence d'un « niveau intermédiaire », s'il va réduire certainement la tension entre les objectifs pédagogiques et la réalité de la classe, risque de porter atteinte au sens des contenus et de ce fait, à leur démocratisation. À quoi sert-il de « retenir » que le poids et la masse sont deux grandeurs différentes (socle), sans savoir que ces deux grandeurs sont proportionnelles (hors-socle) ?

Au Conseil supérieur de l'éducation de juillet 2008, les programmes ont fait l'objet d'ajustements, dans le but de les harmoniser avec ceux du primaire. Sous couvert de liberté pédagogique, ont été quasiment supprimées du texte les mises en perspective didactique, bien appréciables, afin d'éclairer l'articulation des concepts entre eux. Cependant, le SNES a obtenu l'inclusion du circuit dérivation (qui structure 100 % des circuits domestiques !) au sein du socle en Cinquième, et la suppression de la référence à l'évaluation internationale PISA dans les programmes. Du point de vue des contenus, la physique semble souffrir depuis déjà longtemps d'une disproportion de l'électricité (61 % du temps dédié à la physique sur l'ensemble du collège, contre 29 % en optique et 10 % en mécanique). Les résultats sont pourtant souvent décevants en terme d'acquisition et d'appétence pour les sciences, alors que d'autres champs semblent négligés (comme la thermodynamique à travers le concept de température et de pression). On voit bien la nécessité de s'interroger sur nos pratiques et de veiller à la représentativité de la discipline à travers les contenus abordés.

Depuis plusieurs années, une méthode « type » s'est vue s'imposer : la démarche d'investigation. Si par certains aspects, cette démarche peut être pertinente, près d'un enseignant sur deux (selon l'enquête) ne s'y sentent toujours pas à l'aise...

Au lycée

Les objectifs du lycée accompagnant la réforme de 2002 étaient les suivants :

- offrir à chacun une culture de base indispensable à la compréhension du monde ;
- faire comprendre la démarche scientifique ;
- faire apparaître les liens entre sciences et techniques ;
- permettre de s'orienter en connaissance de cause, en classe de Seconde notamment.

Seconde

Enseignements obligatoires

La classe de Seconde étant la dernière année de sciences physiques obligatoire, il s'agissait de faire un dernier tour d'horizon de la discipline, en construisant des contenus nouveaux mais aussi en mettant en perspective des savoirs acquis au collège. Ainsi, la partie « chimique ou naturel ? » venait en aboutissement du travail mené en Cinquième et Quatrième concernant l'interprétation microscopique de la matière, et les techniques d'extraction de mélanges. Cette partie du programme de Seconde aboutissait donc sur des questions ancrées socialement, et permettait aux futurs citoyens de se bâtir une réflexion éclairée sur le sujet.

L'alternance du cours et des séances de travaux pratiques permettait de construire des contenus en relation étroite avec les résultats de TP, et proposait aux élèves une diversité d'approches (expérimentale et théorique). Mais force est de reconnaître qu'un bon nombre d'élèves reste en échec dans la discipline, ce qui interroge nécessairement les contenus et les pratiques mis en œuvre au sein de nos classes, et de leurs effets en terme de démocratisation.

Options

Les enseignements optionnels de MPI permettaient, en terme de contenus, une continuité intéressante en électricité (absente du tronc commun), entre les classes de Troisième et de Première. L'horaire de trois heures, avec des effectifs raisonnables, permettait l'organisation de séance de TP ambitieuses, à la fois sur les plans didactique et de la technicité des savoirs faire abordés (acquisition informatique, traitement de données, etc.). Malheureusement, cette option ne rassemblait que 15 % des élèves de Seconde, alors que près de 70 % d'entre eux intégraient une Première S. Elle constituait donc, incontestablement, une entorse au projet de Seconde de détermination, en préorientant les « bons » élèves dès la fin de la Troisième.

C'est une des leçons à retenir concernant l'architecture modulaire de la classe de Seconde (puis celle du

TPE

Les TPE ont malheureusement été abandonnés en Terminale, ce qui n'a pas été sans conséquences en terme de cohérence pédagogique. Ils restent un espace privilégié où l'élève est davantage acteur de son apprentissage et mobilise un éventail de contenus. La difficulté des élèves à cerner une problématique, et à mettre en œuvre des stratégies permettant d'y répondre, témoigne de la nécessité d'un investissement lourd et d'un encadrement important de la part des professeurs. Sans oublier la nécessité de maintenir une exigence d'argumentation construite, qui ne va pas de soi, tellement il est facile de se relâcher face de documents chatoyants, souvent obtenus par simple « copier-coller ».

lycée par extension). Si la modularisation des enseignements peut constituer un support permettant à chacun de découvrir des contenus et de diversifier les approches, elle ne doit pas constituer une préorientation implicite, enfermant de ce fait les élèves.

Série S

En Première S, les élèves abordent des contenus d'une technicité bien plus importante qu'en Seconde, à la fois en physique et en chimie. Le formalisme mathématique, en partie responsable de cette technicité, est bien visible par exemple dans le programme de mécanique (approche vectorielle, etc.). Cette tendance se confirme dans le programme de Terminale, où peu de « fenêtres » sont aménagées pour prendre le temps de construire du sens, et ancrer la discipline au sein d'une problématique de société. Faut-il corréler cela avec les représentations de la discipline chez les élèves ? Si l'adjectif « intéressant » revient souvent dans leur bouche en Terminale S, lorsqu'ils sont interrogés sur leur vision de la physique, le taux de non-réponse à la question « à quoi sert la physique ? » passe de 6 % en Seconde à 46 % en Terminale S⁽¹⁾.

Si la question paraît assez restreinte et innocente, ses résultats témoignent cependant de la nécessité de faire du sens et d'ancrer nos enseignements autour de problématiques actuelles (par essence interdisciplinaires), sans pour autant renier ce qui constitue les fondements de la discipline (processus de modélisation, démarche expérimentale, etc.).

Spécialité

L'enseignement de spécialité a permis aux élèves d'approfondir des connaissances dans des domaines variés, à la fois en physique et en chimie. Malheureusement, le système des trois spécialités (maths, physique-chimie et SVT), qui avait pour vocation de faire émerger des profils variés chez les élèves, a finalement conduit à une hiérarchie disciplinaire et à des effets pervers en terme d'orientation. En effet, un élève de Terminale S, a deux fois plus de chance d'intégrer une classe préparatoire s'il a pris une spécialité maths, plutôt que physique-chimie (et six fois plus qu'avec l'option SVT)⁽²⁾ ! Dans ces conditions, peut-on encore croire à l'argument « du choix », rabâché sans cesse concernant la modularisation ? ■

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : physique.chimie@snes.edu

(1) Rapport de la DEPP, mars 2007 : l'image des sciences physiques et chimiques au lycée.

L'adjectif « intéressant » est associé à la discipline par les élèves de Terminale S :

- à 64 % en physique, à 67 % en chimie.

L'adjectif « intéressant » est associé à la discipline par les élèves de Seconde :

- à 47 % en physique et à 70 % en chimie.

(2) Source : rapport de l'inspection générale (nov. 2007). La série scientifique au cycle terminal du lycée : articulation avec le cycle de détermination et orientation vers les études supérieures.

Taux de passage des bacheliers S en classes préparatoires en 2005, toutes classes prépas confondues (scientifiques, économiques et littéraires) :

- 43,2 % en spécialité maths ;
- 18,1 % en spécialité physique-chimie ;
- 7,2 % en spécialité SVT.

technologie

Parce qu'elle est liée à l'évolution rapide des techniques et à ses conséquences sociales, la technologie, reconnue discipline d'enseignement et de culture générale, a vécu de nombreux soubresauts et adaptations depuis sa création.

Les difficultés auxquelles elle a été d'abord confrontée résident dans sa définition, et dans la confusion qu'entretient son appellation.

Pour le SNES, l'intérêt de cette discipline réside surtout dans les pratiques pédagogiques qu'elle organise à partir de la « démarche de projet technique ». Par cette démarche active liée à la notion de production ou de fabrication dont l'aboutissement et l'évaluation sont les critères essentiels de validation de ce qui est acquis, la technologie donne du sens et valorise, sans les concurrencer ou s'y substituer, les différents apports disciplinaires de l'enseignement scientifique que l'élève utilise.

Au cœur de cette démarche, la confrontation à la réalité et à l'organisation du monde du travail, conjugue des questions pratiques, théoriques et morales qui orientent les valeurs que les élèves construisent. Le travail de mémoire, fait à partir de l'histoire des techniques, incite à développer vigilance et esprit critique vis-à-vis d'un présent parfois fascinant et d'un futur à construire.

La technologie permet à l'élève de donner du sens à ses apprentissages en présentant une vision globale des processus, des savoirs et des savoirs faire, en imposant des parcours cohérents et obligés de compréhension, d'études, de réalisation, de distribution, d'utilisation d'objets techniques. Par la culture qu'elle construit à l'issue du collège, associée à la connaissance d'outils modernes liés à ses pratiques, cette discipline aide les élèves dans leur choix d'orientation vers des formations générales, technologiques ou professionnelles.

Cependant, peu de place lui est donnée dans le socle commun de compétences et de connaissances. Est-ce dû au fait que les textes produits par le ministère sont construits à partir des directives d'harmonisation des systèmes scolaires européens, où la technologie, telle qu'elle est enseignée en France au collège, est souvent ignorée ? De fait, la technologie reste très mal représentée dans les instances ministérielles parce qu'elle est éloignée des enseignements et recherches universitaires, et qu'elle ne dispose toujours pas d'un réel corps d'inspection.

Les nouveaux programmes imposés par le ministère au mépris du Conseil supérieur de l'éducation, qui a voté contre en juillet dernier, abandonnent en grande partie l'idée du projet technique au profit de la démarche d'investigation : il ne s'agit plus de produire un objet à partir d'un besoin, mais de comprendre son fonctionnement. L'amalgame actuel

entre « sciences » et « technologie » aboutit à une confusion sur les concepts, les objectifs et les démarches, se réduisant à un discours sur la technique d'où l'évaluation par la production sera exclue. La démarche d'investigation, imposée comme outil de pédagogie, est totalement inadaptée pour isoler le besoin auquel répond un objet technique, analyser son fonctionnement ou justifier les choix et solutions pratiques associés à sa fabrication. Les collègues la rejettent, plusieurs enquêtes nous le montrent, parce qu'elle participe à réduire l'élève à un simple opérateur, maîtrisant, au mieux, quelques outils sans recul ni esprit critique. En s'éloignant de la démarche de projet, les nouveaux programmes ne seront pas de nature à modifier la désaffection que connaissent actuellement les sections scientifiques et technologiques dans les vœux d'orientation des collégiens. Réécriture après réécriture, ils accentuent les inégalités sociales en confortant le virtuel, sans doute moins coûteux, au détriment de la confrontation au réel qui faisait le fondement de la discipline.

Par ailleurs, organiser les cours en groupes n'apparaît plus dans les nouveaux textes et les plans d'équipement que diffusent les inspecteurs généraux et inspecteurs pédagogiques régionaux de rattachement de la discipline sont totalement utopistes et déconnectés de la réalité du collège. Enfin, le projet de réforme par lequel les épreuves pratiques seraient supprimées des concours de recrutement achèverait de vider la discipline de ses dernières références à la culture technique et à la production industrielle.

Vouloir faire de cet enseignement une sous-matière au service des disciplines scientifiques n'a aucun sens et remet en cause toute sa cohérence. Le cours de technologie ne saurait être réduit à une vague leçon de choses sur quelques notions techniques et scientifiques.

L'objet de la technologie n'est pas l'expérimentation et la vérification d'hypothèses scientifiques comme on veut nous le laisser croire. La technologie ne travaille pas directement sur les savoirs, mais les connecte les uns aux autres.

Le SNES, qui a toujours été force de propositions, défendra sa conception de la technologie en collège face aux attaques qu'elle subit et soutiendra les collègues dans leurs difficultés. ■

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : techno@snes.edu



éducation physique et sportive

Des programmes en question...

L'éducation physique et sportive est parfois vécue comme étant une discipline un peu à part. Les enseignants ne sont pas habillés comme tout le monde, ils ont un local éloigné de la salle des profs, exercent souvent en dehors des locaux de l'établissement, travaillent fréquemment en réunion de coordination disciplinaire, consacrent une partie de leur service à l'animation sportive... Leurs interventions en conseil de classe sont souvent sur un autre registre que celui des autres enseignants. Si on leur reconnaît une très bonne connaissance des élèves et de leurs comportements, qui s'intéresse à ce qu'ils enseignent vraiment ? Qui sait ce qu'un élève apprend en EPS ? Il est vrai qu'avant 1996, l'EPS n'avait pas de programmes au sens classique du terme, c'est-à-dire une organisation hiérarchisée et planifiée des savoirs à enseigner. Par ailleurs, les savoirs, connaissances et autres compétences que l'on peut acquérir dans la pratique des activités physiques, sportives et artistiques se prêtent mal à un découpage systématique. L'activité humaine globale déployée dans cette pratique est tout aussi difficile à analyser.

Malgré ces difficultés, qui du reste se retrouvent dans toutes les disciplines à des degrés divers, la tentative pour mettre en forme ce qui doit être appris en EPS est un enjeu déterminant pour l'école. C'est même un enjeu politique de premier plan et c'est la raison pour laquelle le pouvoir s'investit beaucoup plus qu'avant sur ce sujet, au point de faire écrire, chose totalement inédite, les programmes du primaire par le ministre lui-même.

Il s'agit finalement d'afficher le plus clairement possible : dans quelle culture faire entrer les élèves, de quel outillage ont-ils besoin pour construire la société de demain ? Pour notre discipline, seront-ils des « pratiquants sportifs⁽¹⁾ éclairés » ?

Mais pour répondre à cette question, il faut déterminer ce qui est essentiel à tel ou tel niveau de scolarité.

En collègue

Les premiers programmes pour le collège datent de 96. Ils se sont bâtis sur des débats ambigus et parfois incompréhensibles de l'extérieur. Mais

ils reposent en fait sur les questions que toutes les disciplines se posent ou devraient se poser : que retenir du champ de connaissance et de pratiques pour constituer le cadre disciplinaire ? Chez nous il y a eu, il y a toujours, des oppositions d'une saveur particulière entre ceux qui ont un peu « honte » de la culture de référence et ceux qui au contraire voient dans les techniques corporelles, dont les techniques sportives sont les plus représentatives, le témoignage d'une activité humaine de haut niveau. Certes, le sport en tant qu'institution est critiquable, mais pas plus au fond que le marché de l'art. Il est même parfois totalement condamnable, mais pas plus que l'utilisation de la physique à des fins guerrières. On ne remet pas pour autant en cause l'enseignement de la physique. Le SNEP soutient l'idée que l'école a comme fonction de faire « entrer » tout le monde dans la culture. Et chacun doit s'approprier une part de la culture pour entrer lui-même « en culture ». La dimension physique et sportive est un élément à part entière de la culture scolaire contemporaine. Les programmes d'EPS portent les traces de ces débats et le choix institutionnel est un compromis entre une tendance à l'abstraction, l'intellectualisation, la transversalité, et une tendance consistant à ancrer l'EPS dans le fond culturel, concret et pratique, des activités physiques et sportives. Le général s'apprend dans le spécifique, pas le contraire.

Pour l'année 2008-2009 les programmes toujours en vigueur sont :

– Sixième (cycle d'adaptation). Arrêté du 18/06/96 (RLR 524-2A, p. 143) ;

– Cinquième/Quatrième (cycle central). Arrêté du 10/01/97 (RLR 524-2B, p. 162) ;

– Troisième (cycle d'orientation). Arrêté du 15/09/98 (RLR 524-2C, p. 188).

Documents d'accompagnement : CNDP1997.

L'ensemble de ces programmes, ainsi que les documents d'accompagnement correspondants, sont également disponibles sur le site du SNEP (www.snepfu.net, rubrique *textes officiels*).

Au mois de juillet 2008, de nouveaux programmes ont été proposés et votés au Conseil supérieur de l'éducation. Le SNEP s'est abstenu. L'institution a dans un premier temps produit un texte qui mettait fortement l'accent sur l'aspect généraliste et abstrait du cœur disciplinaire. Une nouvelle fois nous nous sommes opposés à cette démarche. Le texte final a bougé, prenant en compte nombre

Pour joindre le SNEP, envoyer un mail à educ@snepfu.net. Site : <http://www.snepfu.net/index2.php>

(1) Le terme « sportif » est à entendre au sens large, incluant un vaste ensemble de pratiques physiques traditionnelles ou modernes.

Le SNEP organise régulièrement des événements dont l'enjeu explicite est le travail sur les contenus disciplinaires. Des colloques nationaux bien-sûr (le dernier en 2005 a réuni à Paris 1200 enseignants d'EPS et formateurs), mais également des initiatives locales : cette année le SNEP organisera dans toutes les académies des « Assises de l'EPS et du Sport scolaire ».

de nos remarques et propositions d'amendement. Il a gagné en lisibilité et en clarté. Mais il reste bancal sur la nature de la discipline. De plus, il y a des désaccords professionnels sur la définition des compétences et les niveaux attendus. Le SNEP demande la mise en chantier d'une grande réflexion sur ce qu'il y a à apprendre. Selon nous, la profession devrait être largement associée à ce travail, ce qui est rarement le cas aujourd'hui. Nous défendons l'idée que les professionnels que nous sommes doivent être au cœur des débats sur les contenus.

L'arrêté du 9 juillet 2008 est paru au *JO* n° 0181 du 5 août 2008. En tout état de cause il ne sera applicable qu'à la rentrée 2009.

En lycée

Connaître :

– *BO* hors-série n° 6 du 31 août 2000 : orientations générales et la classe de Seconde pour l'enseignement obligatoire, l'enseignement de détermination et l'option facultative ;

– *BO* hors-série n° 5 du 30 août 2001 : programmes de Première et Terminale (cycle terminal).

Des documents d'accompagnements ont également été publiés par le CNDP en mars 2001 pour le premier fascicule et en mars 2002 pour le second.

Ces programmes s'inscrivent complètement dans les logiques décrites dans le chapitre sur les collèges. Ils ont eux aussi constitué un point d'équilibre.

La prochaine réforme des lycées, critiquée par le SNEP, débouchera à terme sur une nouvelle réécriture des programmes qui va à coup sûr remettre au-devant de notre scène les mêmes ingrédients et les mêmes tensions, sans doute exacerbés par la situation de crise provoquée par le gouvernement qui refuse de prendre le temps d'une réforme sérieuse. Partant du constat, juste, d'un lycée qui doit être amélioré, nous voyons se dessiner à grands pas une situation pire que la précédente : un lycée encore plus compliqué et surtout sans moyens. Dans ce contexte, la nature des savoirs (savoir-faire, compétences...) à acquérir va être réétudiée, dans un temps très court. Les conditions sont alors réunies pour que tout se passe mal, en EPS comme ailleurs. Le SNEP fera tout ce qui est en son pouvoir pour que les enseignants ne soient pas une nouvelle fois dépossédés du débat.

Apprendre en EPS

Pour le SNEP, les APSA (activités physiques, sportives et artistiques) constituent un vaste patrimoine, en évolution constante, de « techniques humaines » qui visent l'exploration des limites mais aussi la maîtrise des possibilités corporelles. Chaque APSA, de façon originale, propose un certain nombre de pro-

blèmes à résoudre (nécessitant d'acquérir des savoirs, des connaissances, des compétences...). Ainsi, par exemple l'athlétisme privilégie la recherche d'une performance face au temps et à l'espace mettant en jeu une forte composante énergétique et technique ; la gymnastique privilégie le registre du contrôle corporel dans l'espace par la maîtrise du risque liée à la recherche de difficulté ; les sports collectifs privilégient le registre des capacités individuelles au sein d'un jeu d'opposition collective... L'entrée dans l'éducation physique consiste donc à se confronter aux différents registres de la culture physique sportive et artistique. Ensuite il faut se transformer, progresser dans ces activités. Chacun doit alors « rentrer en projet » pour viser un niveau qu'il n'a pas au départ. Selon les activités, ces projets seront de différentes natures. Mais ils ont un point commun : ils ne peuvent se réaliser sans « l'autre ». Comme adversaire, partenaire, soutien, spectateur... le sujet en EPS est un être pleinement social.

On peut définir au moins cinq projets qui nous paraissent pertinents sur le plan éducatif et spécifique à l'EPS :

– projet de transformation d'ordre athlétique (mise en jeu et transformation de son potentiel) ;

– projet de transformation d'ordre esthétique (formes gestuelles codifiées ou symboliques) ;

– projet de transformation d'ordre technique (production de formes gestuelles adaptées, plus ou moins codifiées) ;

– projet de transformation d'ordre tactique et stratégique (choisir entre différentes alternatives pour atteindre un but) ;

– projet de transformation d'ordre réflexif et proprioceptif (centration sur soi, connaissance de soi dans l'activité).

Ainsi, en se confrontant au patrimoine historiquement constitué, l'élève devra réaliser un projet ou des projets. C'est cette expérience particulière qui lui permettra d'avoir un rapport au monde et aux autres plus riche, plus varié, mieux maîtrisé. Dans ce sens, c'est au cœur de ce processus que les finalités telles que la citoyenneté, la santé... auront une chance de « prendre corps ». ■



enseignements artistiques

Les enjeux

L'enjeu principal est celui de la reconnaissance de ces enseignements comme composantes indispensables dans la formation de l'individu, mettant en jeu la conception même de ces enseignements. Le repérage des concepts indispensables à la définition de la culture commune, la place de la culture, de la création, des pratiques, l'articulation entre ces enseignements, les ateliers, la chorale, sont des questions fondamentales. Les réponses à ces questions conditionnent l'organisation de ces enseignements : horaires, contenus obligatoires, encadrement des élèves, place d'éventuels intervenants extérieurs, conditions de recrutement des enseignants.

Ainsi, on ne peut que regretter l'amalgame qui est sans cesse fait entre enseignements artistiques obligatoires, activités, pratique, ouverture culturelle, ateliers... Or, les uns ne peuvent se substituer aux autres.

La mise en place du socle commun, de l'accompagnement éducatif et du nouvel enseignement d'histoire des arts qui deviendra obligatoire pour tous les élèves au collège et au lycée dès la rentrée 2009 ajoutent encore à la confusion. Absentes du socle commun, les pratiques artistiques risquent ainsi de n'être bientôt plus dispensées que dans le cadre de l'accompagnement éducatif, et les enseignements artistiques obligatoires du collège centrés sur l'histoire des arts et les objectifs transversaux du socle commun.

Au lycée, ces enseignements ont su trouver leur place, bien qu'ils soient limités à un nombre restreint d'établissements et d'élèves. Ainsi, le nombre d'options artistiques devrait être multiplié et la série L-arts développée et enrichie. Or, les choix actuels du ministère font craindre au contraire un éclatement des enseignements artistiques au collège et une diminution des options en lycée. L'inquiétude est grande face aux restrictions budgétaires, aux suppressions de postes et à l'annonce d'une nouvelle réforme des lycées.

Le collège

Deux enseignements artistiques sont obligatoires : les arts plastiques et l'éducation musicale*.

L'éducation musicale

En 2007-2008, la profession a été consultée par le ministère sur des projets de programmes.

Parallèlement, le SNES a organisé sa propre consultation. Les demandes principales des collègues relayées par le SNES ont été en partie prises en compte dans la version définitive des programmes qui seront mis en œuvre à la rentrée 2009 :

- les pratiques instrumentales étaient exclues de ces projets, réservées aux élèves qui le souhaitent, et non travaillées en classe. Nous avons obtenu le rajout d'un paragraphe sur les ressources instrumentales ;
- la démarche pour construire un cours a été explicitée ;
- la progression des apprentissages a été en partie précisée ;
- les musiques des différents continents ont été davantage prises en compte.

Les programmes sont complexes et organisés autour de deux champs de compétences : percevoir et produire. À partir de ces deux champs de compétences sont déclinés des enjeux et objectifs de formation, puis l'énoncé de principes pédagogiques. L'atteinte de ces objectifs repose sur des parcours de formation annuels constitués d'au moins cinq séquences comprenant l'étude d'une œuvre de référence et la réalisation d'un projet musical d'interprétation ou de création. Chaque séquence s'élabore sur la base de référentiels de compétences organisés par grands domaines couvrant pratiques et cultures musicales. Chaque référentiel présente les capacités et attitudes qui se construisent tout au long des quatre années de collège et mettent en regard les connaissances qui y sont liées. Ils permettent également d'identifier les acquis évaluables pour chaque cycle de formation.

Il y a eu un effort notable de clarification entre la dernière version des programmes et celle qui a été soumise à la profession. Les tableaux incitent les enseignants à exploiter de nombreuses notions, mais les référentiels sont assez complexes, et la démarche pour construire un cours, bien qu'explicitée, n'est pas simple (beaucoup de tableaux sont à croiser entre eux).

Les projets de programmes présentaient une description de l'espace et des équipements nécessaires dans une salle d'éducation musicale. Le ministère a supprimé ce paragraphe malgré nos protestations, au motif que ce n'était pas de la responsabilité de l'État, donc que cela n'avait pas à figurer dans un programme.

Ces éléments auraient permis aux professeurs de s'appuyer sur un texte pour obtenir une salle et du

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : ens.artistiques@snes.edu

* Il existe également des classes à horaires aménagés musique ou danse (CHAM/CHAD) dans certains collèges, réservées à des élèves pratiquant la musique ou la danse en dehors de l'établissement (conservatoires et écoles de musique). Elles permettent aux élèves de suivre un enseignement musical renforcé au collège et par un emploi du temps scolaire regroupé, de continuer leur formation au conservatoire.

matériel adapté aux exigences disciplinaires. Nous avons demandé la publication d'un autre texte sur le sujet.

Les arts plastiques

Les nouveaux programmes d'arts plastiques qui seront mis en œuvre à la rentrée 2009 sont considérés comme complémentaires des disciplines « fondamentales » et permettent une certaine transversalité. La pratique est à la fois réaffirmée et articulée avec la culture artistique.

Au collège, le programme est organisé autour de trois axes majeurs de travail (non étanches entre eux) : l'objet, l'image et l'espace.

En Sixième : **l'objet et l'œuvre.**

En Cinquième : **image, œuvre et fiction.**

En Quatrième : **image, œuvre et réalité.**

En Troisième : **l'espace, l'œuvre et le spectateur.**

En 2007-2008, la profession a été consultée par le ministère sur ces projets de programmes.

Parallèlement, le SNES a organisé sa propre consultation. Certaines de nos demandes ont été en partie prises en compte dans la version définitive des programmes, par exemple :

- rajout d'un paragraphe sur l'intérêt d'une référence aux recherches concernant le développement de l'enfant ;

- renforcement de la démarche créative et de la référence à la notion de matérialité et de pictorialité en Sixième ;

- rajout de la notion « d'œuvres » aux deux thématiques du cycle central : images et fiction, images et réalité.

Mais des problèmes demeurent :

- le découpage entre les niveaux paraît arbitraire et peu fluide ;

- la question de l'image dans le cycle central est trop importante au détriment de la question de la matérialité et du travail en volume, en Quatrième surtout ;

- la charge de travail (traitement des fichiers, des logiciels, et temps de montage pour l'approche vidéo) ;

- l'articulation avec l'histoire des arts (*voir encadré*) ;

- la question de l'équipement des salles et de la lourdeur de la maintenance du matériel.

En outre, ces programmes nécessiteront un véritable plan de formation continue pour l'utilisation de logiciels de montage vidéo et la pratique de l'infographie.

Ils imposeront une transposition didactique et une exploitation pédagogique qui s'adresseront à des enseignants formés à ce type d'exercice et d'analyse, et conseillés lors de leur formation et lors de stages en situation. Il est donc important que l'année de stage en situation professionnelle soit maintenue avec la réforme du CAPES.

Quelle formation pour les enseignants à ces outils ?

Comment gérer cet équipement avec 18 classes et 27, 28 voire 30 élèves par classe ? Ces outils sont des possibles mais ne doivent pas occulter les fondamentaux des arts plastiques.

Le socle commun : où en est-on ?

« Tous les enseignements et toutes les disciplines ont un rôle à jouer dans l'acquisition du socle. Dans ce cadre, les pratiques scolaires artistiques, culturelles et sportives y contribuent pleinement. »

Malgré cette affirmation, aucun des cinq piliers du socle ne concerne directement les pratiques artistiques : les compétences et connaissances disciplinaires liées à des pratiques et qui sont au cœur de l'éducation musicale et des arts plastiques ne font pas partie du socle commun.

Le programme d'éducation musicale s'inscrit dans le cadre de la mise en œuvre du socle commun de manière très partielle. Il n'en retient pas la conception linéaire des apprentissages, ni le recentrage sur des fondamentaux, mais il en retient la notion de compétences car chaque séquence s'élabore sur la base des référentiels de

La réforme du lycée : du flou et beaucoup d'inquiétudes

Si certains collègues ont voulu voir dans un enseignement modulaire le moyen de faire accéder plus de jeunes aux enseignements artistiques au lycée et notamment d'articuler profil scientifique et profil artistique, force est de constater que l'organisation dévoilée par Darcos risque au contraire de mettre en péril les options artistiques actuelles :

- comment construire des emplois du temps avec de multiples modules accessibles à tous ?

- comment offrir des enseignements artistiques dans un plus grand nombre de lycées et pour un plus grand nombre d'élèves dans le contexte de suppressions massives de postes dans lequel nous sommes ?

Pourquoi une redéfinition des enseignements artistiques en « arts et histoire des arts » alors que la dimension histoire des arts fait partie intégrante de chaque enseignement artistique ? L'organisation en modules semestriels est-elle réellement pertinente en terme de formation des élèves ?

Le programme actuel de Seconde peut-il se découper en modules semestriels ou bien un éventuel découpage en modules impliquerait-il nécessairement une refonte des programmes ? Une somme de modules fait-il une culture ? Quelles incidences sur la forme et les modalités d'évaluation ?

L'accompagnement éducatif

Plusieurs problèmes se posent :

- Il ne faudrait pas que les activités existantes dans le temps scolaire et qui fonctionnent bien entre midi et 14 heures soient déplacées systématiquement à 16 heures. Il y a un risque que les volontaires de la tranche « midi deux » rentrent chez eux après 16 heures et ne participent plus aux activités, notamment à cause de problèmes de transports scolaires.
- Il y a un risque que la chorale, qui est une activité d'enseignement, en prolongement des cours et qui actuellement est dans le service des enseignants soit rémunérée systématiquement en HSE.
- On peut craindre que, dans le cadre budgétaire contraint dans lequel nous sommes, les pratiques artistiques extrascolaires, payées en HSE pour les enseignants ou encadrées par des intervenants extérieurs, remplacent à terme les pratiques artistiques actuellement dans le service des enseignants, ou en HSA.
- Il y a un risque de déplacer complètement l'éducation artistique hors du temps scolaire faute de moyens donnés dans les DHG pour permettre aux professeurs de l'assurer dans le cadre de leur métier.

compétences. Il précise que les compétences du socle commun sont à croiser avec les compétences propres à la discipline.

En arts plastiques, le programme précise, dans un exercice un peu contraint, la contribution de la discipline à chaque pilier : autonomie, initiative, maîtrise de la langue française, compétences sociales et civiques, acquisition d'une culture humaniste et scientifique.

Mais l'architecture du programme réaffirme bien la mise en œuvre d'une pratique en cours puisqu'elle est organisée autour de trois axes majeurs de travail : l'objet, l'image et l'espace.

Le lycée

Il existe sept enseignements optionnels au lycée qui se déclinent sous la forme d'options facultatives ou d'enseignements de spécialité en série L : Arts plastiques, Musique, Arts du cirque, Cinéma et audiovisuel, Danse, Histoire des arts, Théâtre.

Au niveau de la classe de Seconde, l'horaire de l'option est de trois heures hebdomadaires.

Dans le cycle terminal, les horaires et les programmes sont fortement différenciés entre l'option facultative et l'enseignement de spécialité :

- 3 heures par niveau en option facultative. Seuls les points supérieurs à 10 sont retenus pour le baccalauréat (oral). Ces points sont multipliés par 2 pour la première option choisie.
- 4 heures + une heure en classe dédoublée en enseignement de spécialité en Première et Terminale L. Le coefficient au baccalauréat est de 6 (3 à l'écrit et 3 à l'oral).

Le cumul de l'enseignement de spécialité et de l'option facultative est possible dans le même domaine en raison de la différenciation des programmes.

Dans les faits, la Dotation horaire globale (DHG) ne permet quasiment jamais de dédoubler la cinquième heure en L.

Beaucoup d'options facultatives ne bénéficient pas des trois heures par niveau, certaines d'entre

elles fonctionnent même avec trois heures pour les trois niveaux d'enseignement, ce qui n'est pas acceptable.

Deux enseignements artistiques au cœur de deux séries technologiques.

Les arts appliqués sont uniquement présents en série technologique (voir partie enseignements technologiques). La formation couvre deux champs, deux grands secteurs d'activité : les métiers d'art et le design. Cette filière technologique arts appliqués prépare à des poursuites d'études professionnalisantes dans un domaine de conception et de création de produits et de services relevant de l'artisanat ou de l'industrie. Il existe également une série « technologie de la musique et de la danse » en lycée technologique. Les élèves préparant ce baccalauréat se destinent en principe à une carrière musicale. La formation est assurée en partenariat avec le conservatoire.

Les programmes

En vigueur depuis la rentrée 2002, les programmes des enseignements ou domaines artistiques du lycée ont été revus en cohérence.

Cela se traduit notamment par un préambule commun à tous, ainsi que par une architecture commune au niveau des programmes :

- le préambule s'articule autour de trois principes : composante pratique, composante culturelle, composante technique et méthodologique ;
 - les programmes sont construits sur le même plan : définition, objectifs, compétences attendues, programme, aspects méthodologiques de la mise en œuvre, compétences attendues, évaluation.
- Pour tous les domaines d'enseignement, un quart du programme est libre.

Le partenariat

Pour le Cinéma et audiovisuel, la Danse, le Théâtre, les Arts du cirque, un partenariat culturel institutionnel est obligatoire, agréé par le ministère

L'outil informatique

Il fait partie intégrante des pratiques des enseignants (logiciels spécifiques, DVD, etc.). La pertinence pédagogique des TICE dans ces deux disciplines est avérée et fait l'objet d'un développement important de logiciels et de sites internet. Ces disciplines ont une contribution originale à apporter à la maîtrise des TICE et sont en prise directe avec les questions délicates autour du droit d'auteur.

Il est nécessaire que ces évolutions soient mieux prises en compte dans le cadre de la formation continue.

de la Culture. Les intervenants participent à la fois à la formation et à l'évaluation des élèves. Ce partenariat déclenche en principe une subvention versée par la DRAC (Direction Régionale des Affaires Culturelles), mais les situations sont diverses selon les Régions. La subvention est fortement remise en question depuis plusieurs années. Le financement des options facultatives est particulièrement touché.

L'organisation des enseignements est régie par la circulaire d'orientation conjointe des ministres de la Culture et de la Communication et de l'Éducation nationale du 3 janvier 2005 sur la politique d'éducation artistique et culturelle aux préfets de Région et aux recteurs. Elle précise que le ministère de la Culture ne prend en charge que le financement de la rémunération des intervenants dans les options obligatoires. Les options facultatives peuvent faire l'objet d'un soutien complémentaire des DRAC.

De plus en plus, les DRAC demandent aux lycées de participer au financement en s'y engageant

sous la forme d'une convention signée entre les parties. Cette dernière évolution suscite beaucoup de débats, mais il est difficile de faire une synthèse claire car la situation diffère selon les Régions et les académies.

Pour l'histoire des arts, le partenariat n'est pas obligatoire mais peut se pratiquer de multiples façons en s'appuyant sur les ressources humaines locales.

Il prend la forme « *d'interventions, qu'elles soient ponctuelles ou continues, de professionnels (archéologues, architectes, chercheurs, chorégraphes, conservateurs, metteurs en scène, musiciens, plasticiens, etc.), de relations privilégiées avec des institutions et des services culturels (archives, bibliothèques, musées, théâtres ou opéras, etc.), de collaborations avec des associations habilitées* ».

Pour la musique et les arts plastiques, le partenariat est envisageable mais non obligatoire, car les professeurs sont spécialisés (recrutement par concours). ■

L'histoire des arts en arts plastiques et en éducation musicale

(voir aussi l'encadré spécifique en page 38)

50 % des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques devront être consacrés en collège au nouvel enseignement d'histoire des arts articulant thématiques transversales et périodes historiques. Dans les trois voies du lycée, il s'agira de 24 heures par an réparties entre les différentes disciplines.

En arts plastiques

« *Développer la curiosité et favoriser la créativité de l'élève notamment en lien avec une pratique artistique sensible et réfléchie* » (extrait de l'arrêté d'organisation) est un des objectifs de l'enseignement de l'histoire des arts. Ceci peut nous sembler tout à fait pertinent, constructif, et nous le mettons déjà en pratique dans les cours d'arts plastiques.

Au collège, comment répondre à l'injonction de 50 % d'histoire des arts alors que les nouveaux programmes d'arts plastiques ne sont pas séparés en 50 % de pratique et 50 % d'histoire des arts ?

Où la pratique va-t-elle se situer si on enlève 30 minutes de cours par semaine ? N'est-ce pas en travaillant les notions par la pratique que se construisent les questions et se transposent les contenus ? (Cf. textes de 1994.)

Ou bien faut-il avoir une autre interprétation de l'arrêté d'organisation concernant l'histoire des arts ?

En effet, les programmes d'arts plastiques ne précisent pas ce pourcentage et traitent la question de l'histoire des arts autrement :

« *En cohérence et en lien avec ces programmes d'arts plastiques, cet enseignement s'appuiera sur quelques exemples nécessaires à la compréhension des problématiques suscitées par les thématiques étudiées. Quelques-uns de ces exemples pourront être choisis dans les périodes des programmes d'histoire. Un projet interdisciplinaire pourra également être organisé (visite de musée d'art ou d'exposition).* »

En éducation musicale

L'histoire des arts fait naturellement partie des contenus d'enseignement puisque la discipline travaille sur des œuvres et permet « *de poser des repères représentatifs de la diversité des cultures dans l'histoire des arts : Objet d'étude ou support d'une pratique artistique, l'œuvre est au centre de l'éducation musicale.*

Au côté des autres disciplines et en lien avec elles, l'éducation musicale prend ainsi toute sa place au sein

de l'histoire des arts et prépare les élèves à poursuivre une formation artistique au lycée. »

De multiples questions se posent si on tente de mettre en regard les programmes d'éducation musicale et l'arrêté d'organisation de l'histoire des arts, par exemple :

– comment articuler un programme d'histoire des arts chronologique avec un programme d'éducation musicale qui ne l'est pas ?

– comment consacrer 50 % des programmes à l'histoire des arts alors que les pratiques artistiques sont au cœur de l'enseignement ?

– comment croiser les tableaux déjà complexes du programme d'éducation musicale avec les tableaux d'histoire des arts ?

En lycée, comment conjuguer les thématiques des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques avec celles de l'arrêté d'organisation d'histoire des arts ?

Les collègues vont donc être confrontés cette année à des difficultés et des contradictions entre les programmes, d'une part, et l'arrêté d'organisation concernant l'histoire des arts, d'autre part.

philosophie

Faire de la philosophie au lycée, aujourd'hui et demain

L'enseignement philosophique a sa place dans toutes les séries générales et technologiques.

Le SNES défend l'idée que cet enseignement doit permettre aux élèves de développer l'esprit critique nécessaire pour s'orienter dans la vie et dans la pensée. L'enseignement philosophique exige un engagement de pensée personnel, tant de la part du professeur que de l'élève, il ne saurait être assimilé à une « histoire des idées », dont la neutralité apparente serait aussi inévitablement douteuse que doctrinaire. Les programmes actuels de philosophie assument cette ambition et les professeurs de philosophie dans leur immense majorité souhaitent continuer à faire de la philosophie générale au lycée. Les filières existantes se sont développées de façon déséquilibrée et le SNES travaille depuis longtemps déjà à proposer un rééquilibrage salutaire des trois grandes voies d'enseignement général. La philosophie est une discipline transversale et en tant que telle doit pouvoir se pratiquer efficacement dans toutes les voies de formation du lycée général et technologique. En fonction des horaires impartis aux séries, c'est un même programme de notions dont le nombre plus ou moins important permet un travail plus ou moins approfondi. Toutefois, l'horaire et les difficultés propres aux élèves, aujourd'hui trop souvent orientés par défaut dans les séries autres que scientifiques, influent sur les pratiques en classe. L'expérience montre en outre que l'effort fait pour articuler le programme (sans le dévoyer pour autant) aux disciplines dominantes d'une série favorise la réussite des élèves. On peut envisager l'approche philosophique de thèmes que les élèves étudient dans d'autres disciplines, par exemple en série littéraire la question du « sujet » abordée en lettres avec « l'autobiographie », ou encore la question (sensible) de la mémoire en histoire. Rien n'est prévu actuellement pour favoriser un travail interdisciplinaire de cette nature. Cela ne devrait d'ailleurs certainement pas s'envisager au détriment de l'horaire existant.

Que voulons-nous ?

La profession s'accorde sur les constats suivants :

- un horaire de quatre heures hebdomadaires en Terminales S et ES est un minimum requis pour un enseignement élémentaire ;
- le travail en effectif réduit est favorable à la réussite des élèves, il est nécessaire dans les séries technologiques où les élèves sont plus en difficulté face aux exigences des exercices écrits. Nous demandons depuis des années le dédoublement systématique de la totalité de l'horaire dans ces séries où la discipline souffre d'un horaire et d'un coefficient au baccalauréat insuffisants ;

- il n'est pas plus acceptable que certaines classes de séries technologiques ne bénéficient pas de l'heure dédoublée prévue réglementairement ;
- l'introduction d'un enseignement de philosophie en classe de Première littéraire est une des mesures à prendre pour redynamiser la série littéraire à condition de se donner les moyens suffisants pour ne pas dégrader en conséquence les conditions d'enseignement en Terminale ;
- l'évaluation de la discipline doit continuer à se faire en Terminale dans le cadre de l'examen national du baccalauréat ;
- les épreuves actuelles telles qu'elles sont proposées aux élèves des séries technologiques ne sont pas satisfaisantes, une réflexion devrait être menée avec la profession pour les faire évoluer sans pour autant remettre en cause le principe de l'exercice de dissertation qui est bien approprié à la discipline.

L'enseignement de la philosophie et la réforme du lycée

Faire de la philosophie une discipline du tronc commun d'un cycle Terminal, Première et Terminale ? Pourquoi pas puisque c'est une discipline transversale.

Cela n'est acceptable que si l'horaire proposé est suffisant. L'enseignement philosophique demande du temps et de la continuité.

Faire de la philosophie un enseignement modulaire semestriel ? Ce n'est tout simplement pas sérieux, il faut du temps pour appréhender la particularité d'une discipline qui exige de rompre avec le confort des préjugés. Il faut du temps pour maîtriser un tant soit peu les exercices écrits. L'idée d'introduire un enseignement philosophique en Première littéraire est portée par le SNES depuis plusieurs années dans l'idée de donner plus de temps aux élèves pour se familiariser avec la discipline.

Oui, il faut proposer de la philosophie à tous les élèves, mais on aurait tort de croire que c'est en alignant tout le monde sur un horaire objectivement insuffisant et inapproprié aux objectifs de la discipline qu'on aura agi de façon équitable. Vouloir à tout prix réduire les horaires des élèves et mouler de force toutes les disciplines dans une structure modulaire relève d'un dogme qui n'est sans doute que l'instrument grossier d'une malheureuse politique d'austérité et de renoncement à la qualité de l'enseignement. La qualité de l'enseignement c'est aussi l'enjeu des concours de recrutement, raison pour laquelle nous demandons que la part disciplinaire dans les épreuves ne se trouve en aucun cas compromise ou amoindrie à la faveur de la prochaine réforme. ■

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : contenus.secretariat@snes.edu

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :

À l'initiative du SNES une journée de réflexion et de débats a eu lieu à l'Ecole Normale Supérieure en novembre 2008 : « *Quelles Humanités pour quelle société ?* ». Il a réuni une centaine de participants autour d'Alain Badiou, Etienne Klein, Hélène Merlin-Kajman, Edouard Aujaleu, Hélène Bouchilloux, Roland Hubert.

sciences économiques et sociales

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : contenus.secretariat@snes.edu

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :

Colloque de l'APSES pour la série ES et les SES, le 17/11/2007

Le SNES, représenté par Roland Hubert, a tenu à souligner l'attachement de notre syndicat à la diversification des séries et, dans ce cadre, à l'existence d'une série économique et sociale.

L'objectif central des sciences économiques et sociales n'a pas varié depuis leur création en 1966 : aider l'élève à comprendre le monde contemporain pour lui donner des repères dans la construction de sa citoyenneté. À l'aune du besoin d'explication de la crise financière actuelle, on mesure l'actualité et le caractère résolument moderne de cet objectif.

Les SES ont été un vecteur essentiel, à travers la filière B puis la série ES, de la démocratisation du système éducatif. La diversité des parcours autorisés par la série ES dans l'enseignement supérieur et la réussite des étudiants titulaires d'un bac ES, y compris dans les voies les plus prestigieuses, permettent d'affirmer que la série ES doit poursuivre sa mission.

L'identité des SES...

Elle repose sur un contenu et une pédagogie valorisant des méthodes actives, permettant aux élèves d'acquérir des savoirs et des savoir-faire ayant du sens pour eux. Les programmes invitent les enseignants à partir de grands problèmes contemporains, d'objets (le chômage, l'emploi, la mondialisation...) qui correspondent à des questionnements pouvant être ceux des élèves et qui seront abordés autrement que par la transmission d'un savoir *a priori* théorique. Il ne s'agit pas d'évacuer la théorie pour privilégier un discours sans fondements scientifiques mais, contrairement à ce qui se fait généralement à l'Université, les SES ne font pas de la maîtrise des concepts un préalable à tout questionnement.

... remise en question

• Dans ses fondements, par des attaques idéologiques

Depuis leur création, les SES ont fait l'objet de remises en causes récurrentes visant à atteindre leur caractère pluridisciplinaire.

À l'heure actuelle, les principales attaques sont d'ordre idéologique et proviennent du Medef, via l'Institut de l'entreprise, de la presse spécialisée « bien pensante », du Codice⁽¹⁾ et du ministre de l'Éducation nationale qui reproche à la série ES de préparer ses élèves... au chômage ! Les SES sont accusées de dénigrer l'entreprise et l'économie de marché pour ne servir qu'une bouillie faisant la part trop belle à la marcoéconomie et à une sociologie jugée « trop compassionnelle » selon le rapport de la commission Guesnerie ! En fait, ce qui est dénigré, au nom d'un combat contre le relativisme culturel, c'est le pluralisme des approches théoriques et la formation de l'esprit critique. La commission propose de « piloter la refonte des programmes par les objectifs d'acquisition des fondamentaux ». Au lieu de mettre la « boîte à outils » au service de la compréhension des problèmes et objets qui nous entourent, il s'agit d'en faire la finalité de l'enseignement. Cette démarche risquerait de conduire à la séparation de l'économie et de la sociologie, en ne réservant le croisement des regards qu'à un nombre limité d'objets.

• Par la réforme des lycées

Les SES seraient présentes en seconde dans le cadre des enseignements d'exploration, sous forme d'un module semestrialisé d'une cinquantaine d'heures. Dans le cycle terminal, les SES seraient présentes dans le parcours « sciences de la société », également dans le cadre de modules semestrialisés. Cette modularisation risque elle-même de se prêter à l'éclatement du champ disciplinaire des SES, à remettre en cause le croisement des approches, voire à aborder les SES par un objet étroit qui ne ferait pas sens pour les élèves.

Les démarches pédagogiques en SES (études de documents, utilisation des TICE...) rendent indispensable le travail en groupes restreints et donc l'existence de travaux dirigés. Rien n'est actuellement garanti quant au maintien de ces derniers.

Enfin, l'apprentissage des savoir-faire propre à la dissertation, exercice déjà remis en cause par le rapport Guesnerie, qui lui reproche de faire « la part particulièrement belle aux compétences rhétoriques », risque de très mal s'accommoder d'un temps très court et d'horaires faibles. Si la dissertation n'a pas vocation à être le seul type d'exercice évalué au baccalauréat, elle est indis-



pensable pour permettre aux élèves de se former à une démarche intellectuelle conduisant à construire une argumentation solide étayée par un dossier documentaire.

Repenser la place des SES et maintenir leur spécificité

Pourquoi détruire ce qui marche ? En tout état de cause, tout changement devrait avoir pour enjeu de rechercher les conditions pour que tous les lycéens puissent bénéficier en Seconde d'un enseignement de SES sur tout ou partie de l'année au choix, à l'opposé de ce que propose le ministre dans son projet de réforme qui reste inacceptable, en particulier pour les SES. Dans le cycle terminal, il serait indispensable que les SES soient considérées comme une dominante incontournable d'une série ou du parcours « sciences de la

société » et que cet enseignement se répartisse sur l'ensemble de l'année. Enfin, il n'y a pas de raison de refuser l'ouverture de l'enseignement des SES à d'autres séries ou dans d'autres parcours que celui des « sciences de la société ».

Le SNES demande que la spécificité des SES soit maintenue : l'approche par objets, par thèmes, par questionnements demeure essentielle ainsi que le croisement des regards disciplinaires. Le respect de la laïcité suppose la confrontation des approches théoriques et que les programmes soient élaborés par un groupe d'experts indépendant des lobbies : les SES n'ont pas à servir de porte-parole d'un quelconque groupe de pression défendant des intérêts particuliers.

Les méthodes pédagogiques actives utilisées en SES doivent conduire à la possibilité de continuer à travailler en petits groupes. ■

(1) Codice : Conseil pour la diffusion de la culture économique, mis en place en septembre 2006 par le ministère de l'Économie et des Finances.

physique appliquée

La physique appliquée est une spécificité des séries technologiques industrielles. Malheureusement elle se trouve dans les mêmes difficultés, en terme de reconnaissance, que les disciplines technologiques industrielles : contenus peu renouvelés, recrutement d'enseignants stoppé, « étiquette » de moins en moins respectée dans la définition des services. Cette dernière est pourtant une composante essentielle des contenus de ces séries, et pas seulement pour les spécialités qui relèvent de l'électricité. Tout projet de réforme des séries technologiques industrielles devrait prendre en compte cette dimension...

Champ d'intervention

Les enseignants de physique appliquée interviennent principalement dans :

- Les baccalauréats de la série STI :
 - génie électrotechnique ;
 - génie électronique ;
 - génie mécanique ;
 - génie des matériaux ;
 - génie civil ;
 - génie énergétique ;
 - génie optique.
- Les BTS principalement « alimentés » par des élèves issus de ces baccalauréats.

Les physiciens appliqués enseignent principalement l'électricité, tandis que la « mécanique » l'est par des professeurs de « construction mécanique ». Les physiciens appliqués peuvent être amenés à enseigner un peu de mécanique lorsque aucun enseignement de construction mécanique n'est prévu (c'est le cas pour certains BTS).

La formation des enseignants de physique appliquée ne leur permet d'enseigner ni en collège, ni en Seconde générale et technologique, ni dans les séries L, ES ou S.

Les programmes des bacs STI

Les programmes des bacs STI étaient initialement définis par l'arrêté du 10 juillet 1992 pour le génie mécanique, le génie électronique, le génie électrotechnique, le génie civil et le génie énergétique, par l'arrêté du 16 décembre 1993 pour le génie des matériaux et par l'arrêté du 11 septembre 1997 pour le génie optique.

Ces programmes ont été modifiés afin de tenir compte des modifications des programmes de physique-chimie de Seconde (suppression de l'électricité). Les horaires et les coefficients à l'examen diffèrent d'un bac STI à l'autre. Les programmes ne prennent pas toujours suffisamment en compte cette diversité. Ils sont souvent obtenus par compression du programme d'un bac où horaires et coefficients sont importants. Il est nécessaire de reprendre chaque item et de le revisiter à la lumière de ce qui constitue la dominante du bac concerné. Les collègues expérimentés et ceux des autres disciplines (électronique, électrotechnique, construction mécanique, etc.) seront de bon conseil en la matière.

Certains programmes comportent des commentaires aussi importants que les programmes.

Les programmes des BTS

Les programmes des BTS sont revus périodiquement (en principe tous les 5 ans). Là aussi, la

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, envoyer un mail à : enseignements.technologiques@sned.edu

diversité des formations n'est pas toujours suffisamment prise en compte et les programmes ne renseignent pas toujours assez sur les contenus réels d'enseignement. Il est là aussi nécessaire de reprendre chaque item et de le revisiter à la lumière de ce qui constitue la dominante de la formation concernée. Les collègues expérimentés seront toujours de bon conseil en la matière.

Où trouver horaires, programmes et commentaires ?

Vous devez logiquement pouvoir les consulter au CDI de votre établissement.

Les programmes des bacs STI et les commentaires associés sont disponibles sur le site EDUSCOL : <http://www.eduscol.education.fr/D0017/default.htm>

Il vous faudra les chercher sous la rubrique physique-chimie !

Les horaires des bacs STI sont disponibles sur le site du SNES.

Les manuels

Leur publication obéit à une logique de marché. Les formations comportant beaucoup d'élèves bénéficient de manuels fréquemment renouvelés tandis que les formations comportant très peu d'élèves n'ont droit qu'à des ouvrages obsolètes voire à rien du tout.

Cette logique explique l'existence de manuels (de qualité variable) pour à peu près tous les bacs et leur quasi-absence pour les BTS.

Cette absence est compensée par des ouvrages destinés aux professionnels ainsi qu'aux étudiants

de STS, d'IUT ou d'écoles d'ingénieurs. Il en faut plusieurs pour « couvrir » l'ensemble d'un programme. Leur prix et leur « approche » ne permettent pas de les faire acheter par les élèves mais ils constituent une base intéressante pour les enseignants et peuvent être mis à disposition des élèves intéressés via le CDI.

Il existe aussi des annales et des recueils d'exercices comportant souvent des sujets d'examen. Certains recueils comportent des résumés de cours.

Les effectifs

La circulaire du 21 décembre 1979 précise que « dans le secteur industriel... les enseignements d'atelier et de chantier ainsi que les travaux pratiques seront dispensés par groupes comportant un effectif de 12 à 15 élèves ». Cela concerne bien évidemment les TP de physique appliquée des sections STI et des BTS. En clair, les groupes de TP doivent comporter moins de 16 élèves. ■



sciences de l'ingénieur

Champ d'intervention

Sciences de l'ingénieur est, depuis la rentrée 2000, la nouvelle dénomination de l'enseignement de Première et Terminale S technologie industrielle. Cette évolution a conduit le groupe d'experts à élargir les champs technologiques étudiés. Cette discipline se place en continuité de l'option de détermination de Seconde « Initiation aux sciences de l'ingénieur » (ISI) qui, dans le même esprit remplace l'option précédente « Systèmes automatisés ».

L'organisation des enseignements

L'enseignement de sciences de l'ingénieur étant sur deux champs technologiques principaux, le génie mécanique et le génie électrique, le SNES a obtenu que cet enseignement soit dispensé pour chaque classe par deux enseignants de « sciences de l'ingé-

nieur ». En fait, cette discipline n'existant pas, il convient d'interpréter ce texte par « deux enseignants de spécialités différentes » et de prévenir la section syndicale du lycée lorsque cet esprit n'est pas respecté.

Le plus simple est souvent de s'informer auprès du collègue que vous remplacez ou d'un collègue intervenant dans les classes concernées.

Les programmes

- Classe de Première SI, série scientifique (S), arrêté le 9 août 2000, BO hors série n° 3 du 30 août 2001.
 - Classe de Terminale SI, série scientifique (S), arrêté le 9 août 2000, BO hors série n° 3 du 30 août 2001.
- Ces programmes sont souvent jugés très cohérents mais très lourds et ambitieux. Réalisés pour l'essentiel sous forme de travaux pratiques, ils nécessitent un équipement en cohérence parfaite avec

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, envoyer un mail à : enseignements.technologiques@snes.edu

leurs contenus, d'autant plus qu'une évaluation finale de ces travaux pratiques est réalisée sur ces équipements.

Les effectifs

La circulaire du 21 décembre 1979 précise que « dans le secteur industriel »... « les enseignements d'atelier et de chantier, ainsi que les travaux pratiques seront dispensés par groupes comportant un effectif de 12 à 15 élèves ». Cela concerne aussi les TP de sciences de l'ingénieur. En clair, les groupes de TP doivent comporter moins de 16 élèves.

L'évaluation au baccalauréat

Une circulaire à paraître précise l'évaluation des sciences de l'ingénieur au baccalauréat. Cette évaluation comporte deux épreuves terminales :

- une épreuve théorique de coefficient 4 ;
- une épreuve pratique de coefficient 5.

Le SNES a demandé une inversion de ces coefficients mais a pris acte de l'accord du ministère, et en particulier de l'Inspection générale, pour ne pas introduire de contrôle continu dans l'épreuve de travaux pratiques.

Le SNES a obtenu que cette évaluation soit corrigée par deux enseignants de spécialités différentes : génie mécanique et génie électrique. En cas de difficultés, merci de contacter le S4 du SNES.

Voie technologique

La voie technologique est souvent présentée comme une spécificité française, ses détracteurs affirment qu'elle est superflue, « coincée » entre voie générale et voie professionnelle.

Dès lors que l'on essaie de positionner les voies les unes par rapport aux autres, on introduit de fait une hiérarchie entre elles. Pourtant, ce n'est pas ainsi qu'historiquement les formations et les voies ont construit le système éducatif.

Dans la voie professionnelle, les formations sont construites autour de l'acquisition d'un métier, métier défini à partir de la description du travail réel effectué par l'ouvrier, le salarié, l'employé. Sans oublier la formation au « métier de citoyen » facteur commun nécessaire à la vie sociale et professionnelle. Pour la voie technologique : les formations sont construites autour de « champs technologiques » : les élèves travaillent sur des systèmes techniques (industriels, produits de services, de communication...) en étudiant l'ensemble du cycle de vie de ce système, de la validation du besoin au recyclage, en passant par la conception, la production, la maintenance.

La voie générale est construite autour de l'étude de champs disciplinaires, disciplines souvent universitaires ou en combinaison.

Ces trois approches sont radicalement différentes, et même si elles peuvent se nourrir mutuellement, il n'y a pas lieu de construire une quelconque hiérarchie entre elles. Elles proposent des modes différents d'ap-

propriation des savoirs, connaissances, compétences, et donc développent des pédagogies différenciées sur des objets différents. Elles répondent à la diversité d'appétence des jeunes pour les études, à leurs centres d'intérêts différents, à leur histoire scolaire différente. Tenter de rapprocher deux voies du lycée correspondrait donc à appauvrir le système éducatif, à offrir moins de possibilité de réussite aux jeunes. Si réforme il doit y avoir, celle-ci devrait respecter les spécificités de chaque voie et en particulier, à l'intérieur de la voie technologique, la diversité des séries : STI, STL, STG, ST2S, hôtellerie, arts appliqués, TMD... Dans cette réforme, la place et le rôle des enseignements technologiques de détermination en classe de Seconde sont centraux ; ils doivent permettre de découvrir le champ technologique, d'être porteur de contenus et en même temps de ne pas enfermer le jeune dans une filière dès le début de la classe de Seconde. Le couplage d'options complémentaire peut être une solution intéressante.

Les options technologiques de Seconde

(Rappel de l'existant, qui risque d'être profondément modifié par la réforme du lycée en gestation.)

Les options technologiques font partie des enseignements de détermination.

Elles permettent aux élèves de découvrir des champs technologiques et par là même de préciser leur vœu d'orientation avant l'entrée en Première.

Le choix des options s'inscrit dans une définition de parcours.

Ce choix n'est pas définitif mais il est parfois difficile en fin de Seconde de changer de parcours. C'est pourquoi le SNES demande la mise en place de passerelles et d'heures complémentaires, prévues par la réglementation, lorsque les élèves n'ont pas suivi l'option en Seconde.

Les parcours sont les suivants :

- Parcours STT : option IGC...
- Parcours STI : options ISI, ISP ou MPI...
- Parcours SMS : options SMS, BLP...
- Parcours STL : options PCL, BCP, MPI...
- Parcours arts appliqués : options création-design, culture-design.

Seules les séries STT et SMS ont été rénovées et sont devenues respectivement STG et ST2S. Dans le cadre du projet de réforme en cours d'élaboration par le ministère, il est peu probable que les autres séries (STI, STL, arts appliqués, hôtellerie...) puissent bénéficier d'une rénovation ambitieuse. Mais, pour la prochaine rentrée, les programmes ne devraient pas être modifiés au niveau des classes de Première et Terminale.

Conséquences sur les programmes des réformes STG, ST2S

Dans les deux séries, il s'agit d'une conception ambitieuse de ces formations, la préparation aux pour-



suites d'études (y compris universitaires) est réaffirmée. Dans le même temps le caractère technologique est conservé notamment à travers les « activités ». Mais les moyens, en particulier horaires, ne sont pas à la hauteur de l'ambition, les enseignants et les élèves sont trop souvent mis en difficulté face à des notions difficiles à transmettre et à s'approprier. Malgré tout, les premiers résultats du bac STG ne marquent pas de recul par rapport au bac STT en terme de réussite, si l'on fait abstraction qu'il y a eu à la session 2008, 10 % de candidats en moins... Où sont-ils passés ? La démographie ne peut pas expliquer seule cette érosion. Le SNES a demandé un bilan précis de ce baccalauréat à l'inspection générale. Quoi qu'il en soit, nous ne pourrions porter un jugement vraiment étayé qu'à partir du niveau de réussite de ces bacheliers dans l'enseignement supérieur (BTS, Université...). C'est là que la pertinence, ou non, de la réforme pourra être formalisée. À condition que le ministre accepte de la laisser vivre un peu....

Les sigles

Sciences et technologie de la gestion (STG)

Textes de référence : arrêté du 14 janvier 2004, BO hors-série n° 1 du 12 février 2004, arrêté du 14 décembre 2004 BO hors-série n° 2 du 24 février 2005. *La réforme de la série STG trouve son ancrage dans une rénovation des contenus qui dégage les caractéristiques suivantes :*

- **le programme de mercatique** est cohérent dans son ensemble et prend en compte les évolutions du champ professionnel et des pratiques. À la demande du SNES, sa rédaction permet plus de lisibilité, de façon à permettre un lien plus évident avec une démarche active ;
- **l'enseignement de « Management des organisations »** (3 heures) intègre les demandes du SNES d'un renforcement d'une étude plus identifiée des organisations et des associations publiques à des fins d'ouverture et de rééquilibrage par rapport à l'étude de l'entreprise (vrai surtout en Première). C'est un enseignement transversal qui devrait permettre à l'élève de contextualiser l'enseignement de spécialité et renforcer son attractivité. Il n'en reste pas moins que nous continuons à demander, compte tenu de l'ambition de ce programme et des démarches actives nécessaires pour qu'il soit pertinent, un dédoublement de l'horaire (2 heures + 1) ;
- **l'économie** reste dans la logique que nous avons contestée d'économie de marché avec toutefois des améliorations par rapport à l'enseignement de Première, puisqu'en Terminale des points macroéconomiques essentiels sont abordés de façon assez large ;
- **le référentiel de droit** n'a quant à lui pratiquement pas évolué sur le fond et reste abordé à partir de l'entreprise. Nous regrettons une approche réductrice des relations du travail ;

- **l'enseignement de « Comptabilité et finance d'entreprise »** est plus cohérent par rapport aux pratiques et évolutions du champ professionnel. Toutefois, le recours à l'informatique indispensable pose des problèmes importants de mise en pratique compte tenu des prérequis inégalement acquis par les élèves, des effectifs et du volume horaire ;

- **l'enseignement de « Gestion des systèmes d'information »** : le SNES a demandé la réécriture de ce programme, « illisible » et « infaisable » dans sa première mouture pour beaucoup de collègues même les plus aguerris. Le programme actuel marque une évolution importante dans le sens d'une meilleure lisibilité. Il n'en reste pas moins qu'en particulier dans cet enseignement, la demande de formation des collègues est forte y compris dans les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre. Les difficultés à faire passer les apprentissages sont fortes. Cette spécialité souffre d'un problème de vivier. Un bilan s'avère indispensable afin de faire le point des difficultés rencontrées, des causes et mettre en place très rapidement les remédiations nécessaires ;

- **communication et gestion des ressources humaines** : ce programme rompt avec la logique d'apprentissage de techniques au profit d'une approche plus généraliste et analytique de la communication, avec une nouvelle dimension intégrant le concept de ressources humaines. Cette nouvelle approche ne présentera d'intérêt que si elle peut être menée de façon pratique et active, et à ce titre les collègues ont besoin de repères et supports concrets.

Sciences et technologies de la santé et du social (ST2S)

Rappel des textes :

- BO n° 36 du 5 octobre 2006 (horaires) ;
- BO hors-série n° 2 du 26 octobre 2006 (programmes de Première) ;
- BO n° 14 du 5 avril 2007 (programmes de Terminale) ;
- BO n° 29 du 26 juillet 2007 (programmes d'histoire-géographie) ;
- BO n° 34 du 27 septembre 2007 (livret scolaire) BO n° 41 du 15 novembre 2007 (épreuves du baccalauréat ST2S) ;
- et bien sûr le site <http://eduscol.education.fr> pour le contenu des programmes.

La rénovation de la série (anciennement SMS : sciences médico-sociales) a été appliquée pour les classes de Première dès la rentrée 2007 et pour les classes de Terminale à la rentrée 2008. Cette rénovation répond à plusieurs objectifs : faire du baccalauréat ST2S un diplôme de poursuites d'études en l'ouvrant sur des études supérieures plus diversifiées, renforcer les enseignements scientifiques, développer les savoirs en lien avec les spécificités des métiers des secteurs sanitaires et sociaux, réaffirmer la démarche technologique, développer l'interdisciplinarité pour améliorer la compréhension des

concepts et favoriser la prise de recul. Aux trois enseignements de spécialité (biologie humaine et physiopathologie, sciences sanitaires et sociales, et méthodologies appliquées en santé et action sociale) s'ajoutent les enseignements généraux qui doivent renforcer la formation humaine et scientifique.

Cette rénovation a abouti à une réduction horaire alors que l'engagement avait été donné de la faire à moyens constants ! Les horaires sont aujourd'hui de 27,5 heures en classe de Première et de 29,5 en classe de Terminale (sans compter les 2 heures de l'option LV2). Même si elle a apporté 2 h 30 de plus dans les disciplines scientifiques, elle a supprimé 5 heures dans les disciplines générales (français, philosophie, économie) et les options.

Séries sciences et technologies industrielles, et sciences et technologies de laboratoire

En l'absence de réforme les référentiels restent identiques :

STI : BO hors-série du 24 septembre 1992 + rectificatif BO n° 10 du 10 mars 1994 ; BO spécial n° 11 du

1^{er} septembre 1994 (microtechnique) ; BO hors-série du 30 décembre 1993 (matériaux) ; BO n° 28 et spécial du 9 juillet 1998 (optique) ; BO n° 33 du 25 septembre 1997 (arts appliqués).

STL : BO hors-série du 24 septembre 1992 (PLPI) (CLPI) ; BO hors-série du 30 décembre 1993 ; BO hors-série n° 7 du 28 novembre 1996 (B-GB).

L'absence de réforme a non seulement rendu ces contenus obsolètes (les champs technologiques évoluent vite), mais compte tenu des incertitudes sur l'avenir les équipements n'ont, trop souvent, pas été rénovés. Heureusement les enseignants ont fait évoluer les contenus, mais aujourd'hui il apparaît une lassitude due au mépris dans lequel les ministères successifs ont tenu ces formations. Le SNES a développé ses propositions pour une « évolution prospective de la série STI » notamment publiées dans un document : supplément au n° 618 de *L'US*, 25 mars 2005.

Depuis, ce dossier a de nouveau été bloqué par le ministère et le dernier projet de Darcos pour le lycée risque d'effacer les formations STI, STL, du système éducatif. ■

éducation au développement durable

L'Éducation au développement durable : un devoir de formation pour les générations futures...

L'urgence écologiste (changement climatique, pollution de l'eau, épuisement des énergies fossiles, recul de la biodiversité) et l'aspiration des sociétés pour d'autres modes de développement plus démocratiques, entraînent l'urgence pour l'éducation de prendre en compte l'Éducation à l'Environnement pour un Développement Durable.

Former les élèves à la complexité, au décryptage des enjeux qui se posent en terme d'avenir pour l'humanité, réinterroger les contenus d'enseignement nécessaires à l'exercice d'une nouvelle citoyenneté, doivent relever de la responsabilité du système éducatif. Face aux simples proclamations médiatiques, l'EDD doit être considérée comme un objet d'étude et s'inscrire dans l'acquisition d'une culture commune en s'appuyant sur des savoirs avérés et scientifiques. Nécessairement transversale, la démarche pédagogique en EDD implique la contribution des différentes disciplines. Il s'agit alors de relever un triple défi : scientifique, éducatif, pédagogique. Cela suppose pour les enseignants de bien connaître leur disci-

pline, de rechercher des convergences méthodologiques, d'inscrire dans les apprentissages, l'action. L'indépendance des formateurs en EDD doit être garantie et ne peut être laissée aux organisations privées (associations) ou aux seules initiatives des collectivités territoriales. La référence à la laïcité est ici, tout particulièrement nécessaire.

... qui n'est pas sans soulever certaines questions...

Au nom du principe de précaution, il s'agit d'être vigilant dans nos pratiques.

Les circulaires de 2004 et 2007 ont porté « généralisation de l'Éducation au Développement Durable » dans le système éducatif français. Quelques questions ou dangers méritent d'être soulignés.

La généralisation

Confier l'Éducation au Développement Durable au service public d'éducation (enseignements généraux, professionnels, agricoles) constitue un pas en avant vers la démocratisation. Ainsi ce domaine n'est plus laissé aux seuls médias et au hasard des réseaux associatifs. De plus, à un moment où les collectivités territoriales s'engagent parfois fortement sur cette thématique, il n'est pas inutile qu'un

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : groupe.edd@snes.edu

Le SNES réfléchit et agit avec d'autres :

Le Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable (CFEEDD) auquel appartient le SNES ainsi que plusieurs syndicats de la FSU et de nombreuses associations laïques d'Éducation Populaire, organise les 2^{es} Assises nationales de l'éducation à l'environnement vers un développement durable en deux temps :

- assises territoriales de septembre 2008 septembre 2009 ;
- assises nationales : 27 au 29 octobre 2009 Caen.

Il est important que les militants SNES soient pleinement acteurs de ces Assises, à tous les niveaux, pour souligner combien la généralisation de l'EDD dans le service public d'Éducation ne peut se contenter des paroles ministérielles mais exige des dispositifs et de moyens concrets.

cadre national soit posé en termes éducatifs sous condition d'une clarification des attentes, et inscrit dans la durée, les apprentissages scolaires nécessitant un temps qui n'est pas celui des médias, ni du temps électoral.

Le risque comportementaliste

Beaucoup de projets et d'actions conduisent à « faire des gestes »... à identifier de « bonnes pratiques »... Est-on toujours dans une démarche éducative, une démarche qui interroge, développe l'esprit critique, questionne le sens ?... en un mot qui émancipe... ? Le dressage comportementaliste guette... ainsi que l'individualisme conduisant à un « égo-écologie ».

L'évaluation

Indispensable dans tout processus éducatif, elle est fortement interrogée par cette thématique et exige encore une réflexion collective qui n'a été prise en charge que par de rares universités (par exemple l'Uqam). Les travaux disponibles sur le site ministériel Eduscol ne constituent encore qu'une première approche.

La formation

Qui peut décider aujourd'hui de qui est formateur en EDD ? Multiplicité des regards, méthodologie (complexité, systémique...), partenariat, travail collaboratif..., bouleversent nos démarches et approches habituelles de la formation... et c'est sans doute la raison pour laquelle les choses avancent très lentement...

Les moyens

Cette question récurrente... se pose ici bien curieusement : la généralisation de l'EDD pointe des dispositifs (PPCP, IDD, TPE...)... au moment même où ils se réduisent ou disparaissent. D'aucuns parlent alors de « Paradoxe 21 ».

Une question syndicale ancienne...

En janvier 1993, le SNES organisait un colloque national s'intitulant « Enseigner l'environnement ». Monique Vuillat, alors secrétaire générale, déclarait : « *il serait regrettable que le système éducatif ne développe pas un enseignement capable d'aider progressivement les jeunes à comprendre que l'Homme a franchi une étape décisive dans son rapport avec la nature. Ignorer cela, ce serait renoncer à tout devoir de formation des nouvelles générations* ». Quinze ans après, la question de l'EDD reste entière, sans doute parce qu'elle pose un certain nombre de problèmes difficiles à traiter.

Elle interpelle le métier dans ses pratiques et ses programmes. Sur le plan pédagogique, les défis à relever sont ceux de l'interdisciplinarité, du temps scolaire, la question du travail en partenariat et la formation des enseignants. Sur le plan idéologique, la difficulté d'enseigner une question qui reste « socialement vive ». Il s'agit d'analyser les enjeux

scientifiques, économiques et politiques qui pèsent sur notre présent et notre futur. Le discours à transmettre n'est pas toujours neutre.

Elle pose aussi la question fondamentale de la croissances, du développement et de l'imbrication entre l'économique, le social et l'environnemental : elle s'inscrit dans des combats que mènent nos syndicats au niveau national et international pour la promotion d'un monde plus solidaire et équitable.

... qui reste particulièrement d'actualité avec les réformes en cours...

Les dessous du Grenelle de l'environnement dans les lycées

Xavier Darcos veut « intégrer les principes de l'éducation au développement durable dans la réforme des lycées » (annonce du 8 octobre devant les responsables académiques EDD, lors du bilan de l'opération « l'École agit »).

Il retient cinq pistes :

- **faire « entrer le DD » dans toutes les disciplines** lors des réformes de programmes. Fait-on entrer des mots, des notions, des méthodes, des démarches ?... c'est à clarifier !... et la difficile question de la mise en cohérence des programmes entre eux n'est pas évoquée ! Aucune référence à l'exigence de codisciplinarité en matière d'EDD, puisque cela exige moyens en personnes, en temps, en financement... pas davantage que des références à des projets, des actions partenariales... dont l'intérêt a pourtant été souligné par les pratiques de l'enseignement agricole ;
- **développer des filières de formations professionnelles** qui intègrent « les principes de l'EDD » (mais les coupes sombres dans le recrutement des enseignants... permettent à Bouygues de créer ses propres écoles... pour les métiers du bâtiment !) ;
- **promouvoir « le concept d'établissement exemplaire »**. Le Sigle E3D (Établissement en Démarche de Développement Durable) aurait sans doute l'intérêt de mettre l'accent sur l'exigence pédagogique caractéristique d'un établissement scolaire. Une référence ministérielle sans doute à situer dans le foisonnement montant des labels privés divers... et des dispositifs de communications des Régions ;
- **renforcer la formation des enseignants** : chacun y est favorable... mais la restriction des moyens dans ce domaine ne traduit pas la mise en œuvre concrète d'une telle orientation ;
- **créer une Fondation pour l'EDD...** « pour engager des actions concrètes dans les établissements ». Signe du désengagement ministériel dans ce domaine fondamental pour les enjeux du XXI^e siècle ? Externalisation ? Sous-traitance ?...

Les mots ne peuvent dissimuler l'absence de volontarisme du ministre dans ce domaine où l'urgence environnementale tant soulignée exige aussi une réponse en termes d'urgence pédagogique. ■

technologies de l'information et de la communication pour l'éducation

Omniprésentes dans la société, les TIC ont leur place à l'école. Elles permettent d'enseigner autrement, de manière enrichie, ce qui ne justifie pas de modifier les contenus d'enseignement pour leur faire de la place. Les disciplines existaient avant elles, et elles sont toujours nécessaires à la construction d'une culture commune qui ne peut émerger que si on n'enferme pas les élèves dans des pratiques essentiellement virtuelles et individualistes. Depuis la disparition de l'option informatique, introduite grâce au SNES en lycée dans les années 90, les TICE sont présentes de façon suggérée ou obligatoire dans les programmes de nombreuses disciplines, mais ne font pas l'objet d'une discipline en soi (excepté certains enseignements professionnels ou technologiques au lycée). Alors que l'Unesco⁽¹⁾ prône un tel enseignement, aucun horaire n'est identifié pour un enseignement d'information-documentation, et les conditions ne sont pas créées pour que les professeurs documentalistes interviennent régulièrement auprès des élèves. Les TICE transforment notre métier, parfois insidieusement. Le B2i (brevet informatique et internet) participe de la généralisation d'une évaluation par compétences, comme pour le niveau A2 en langues, anticipant l'évaluation de l'acquisition du socle commun dans les autres disciplines. Les élèves sont évalués sur des compétences (par ex. « Lorsque j'utilise ou transmets des documents, je vérifie que j'en ai le droit ») sans avoir de cours. Du coup on assiste à des différences d'exigences selon les établissements : comment est définie une compétence ? Est-elle pérenne ? Selon quels critères estime-t-on qu'elle est acquise ? C'est pourquoi le SNES est opposé à ce genre d'évaluation, d'autant que sans le B2i validé, l'élève n'a pas le brevet des collèges ! En sera-t-il de même pour le B2i niveau lycée ?

En outre, une épreuve de « maths expérimentales » au Bac S est en cours d'expérimentation, une autre va l'être pour le brevet dans l'académie de Versailles.

C'est aussi par l'entrée « administration » que les TICE s'immiscent dans notre système éducatif : édition de bulletins électroniques, gestion des

absences quand chaque salle de l'établissement est équipée d'un ordinateur, cahier de textes électronique qui pose à la fois la question de ce qu'est un cahier de textes, de ce à quoi il sert et pour qui, de qui peut y accéder, messagerie électronique qui peut faciliter échanges et transmission de documents ou circulaires...

Avec les ENT⁽²⁾, se posent les questions de « qui fait quoi, pour qui » et de « qui peut accéder à quoi ». L'École a toujours fonctionné dans un espace clos, mais pas hermétique, préservant une certaine confidentialité. Un ENT l'ouvre à l'extérieur ou, plutôt, permet à l'extérieur de s'y inviter. Les frontières deviennent floues : entre espace public et espace professionnel, domaine public et vie privée, entre « vitrine de l'établissement » et « moyen d'assurer une meilleure formation des élèves », entre droits et devoirs. Et tout cela se fait sans réel cadrage réglementaire (donc au gré des politiques d'établissements ou académiques), avec peu d'informations et de formations, dans une relative opacité : les « entrées » qui permettent des indicateurs statistiques d'utilisation pourraient devenir, comme avec GiBii⁽³⁾, des outils de surveillance des « bonnes pratiques » des personnels, la lecture des accusés de réception de courriels administratifs peut attirer des réflexions de la direction... Le « flicage » n'est pas loin de la gestion, et les syndicats n'ont actuellement pas le moindre droit de regard, sauf à saisir la CNIL⁽⁴⁾ quand il est déjà trop tard.

Pourtant, tout peut se paramétrer en informatique, y compris les droits d'accès. C'est un des atouts des TICE : elles permettent de faire beaucoup plus qu'avant, plus rapidement, pour peu qu'on en fasse un usage raisonné. « Raisonné » signifie un temps d'appropriation et un temps de réflexion, et non le développement d'outils dans la précipitation, « pour faire bien », ou laisser à penser qu'on est plus efficace en utilisant les TICE qu'en se contentant de moyens traditionnels d'enseignement.

Dans ce contexte, ne faut-il pas se poser la question d'une discipline « TICE » dans le secondaire, au-delà d'un module d'informatique proposé à la vavite dans le projet Darcos de réforme du lycée ? ■

Pour joindre le groupe, participer à la réflexion, ou demander votre inscription sur la liste de diffusion, envoyer un mail à : tice@snes.edu

(1) Dans un rapport publié début 2008.

(2) Environnements Numériques de Travail, appelés aussi bureaux virtuels. C'est un ensemble de logiciels et d'applications auquel on accède par le biais d'un identifiant et d'un mot de passe. Il peut être local ou académique (dans ce cas, sa base « élèves » est Sconet).

(3) GiBii : logiciel gérant la validation des items du B2i, en passe d'être généralisé.

(4) Commission nationale « Informatique et Libertés ».

histoire des arts

Une vision patrimoniale des enseignements

Sur injonction du président de la République, un nouvel enseignement d'histoire des arts, obligatoire pour tous les élèves depuis l'école primaire jusqu'aux trois voies du lycée, se mettra en place à la rentrée 2009 au collège et au lycée (il est en vigueur depuis la rentrée 2008 à l'école primaire).

Inscrit dans le volet artistique et culturel du projet d'école et d'établissement, cet enseignement concerne toutes les disciplines.

Au-delà de ce qui relève de l'histoire des arts dans chaque discipline, un arrêté concernant l'organisation de l'histoire des arts a été publié au BO articulant thématiques transversales et périodes historiques suivant les programmes d'histoire.

Cet enseignement peut s'articuler avec des dispositifs qui existent déjà : classes à PAC, ateliers artistiques, TPE, résidences d'artistes, etc. Le recours au partenariat est encouragé (partenariat avec des structures culturelles, associations, collectivités territoriales).

En collège

Aucun horaire n'est formalisé dans les emplois du temps des élèves. Le temps d'enseignement est pris sur le temps de cours de l'ensemble des disciplines (y compris les enseignements scientifiques et techniques et l'EPS), en cohérence avec les volets « histoire des arts » de leur programme disciplinaire. Il est précisé que « *l'enseignement de l'histoire des arts représente un quart du programme d'histoire et la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques* ».

En lycée

Le volume horaire annuel consacré à l'enseignement de l'histoire des arts de la Seconde à la Terminale est de vingt-quatre heures, à prendre sur les horaires des différentes disciplines.

« *Dans les trois voies (générale, technologique et professionnelle), l'enseignement de l'histoire des arts est mis en œuvre dans le cadre des "humanités" : outre les enseignements artistiques, le français, l'histoire-géographie – éducation civique, les langues vivantes et anciennes, et la philosophie. Il peut aussi être abordé dans le cadre des enseignements scientifiques et techniques (mathématiques, physique-chimie, sciences et vie de la terre, vie sociale et professionnelle), des sciences économiques et sociales,*

de l'éducation physique et sportive, et des formations techniques assurées dans les ateliers professionnels. »

Aucune heure de concertation n'est prévue à quel niveau que ce soit.

Rien n'est dit sur l'articulation éventuelle entre ce nouvel enseignement d'histoire des arts et les enseignements d'histoire des arts existant déjà au lycée sous la forme d'option facultative ou d'enseignement de spécialité en série L.

L'organisation de cet enseignement est confiée au conseil pédagogique, au collège et au lycée. Dès la lettre de mission de N. Sarkozy aux ministres de la Culture et de l'Éducation, le SNES a alerté les collègues, et demandé au ministre de renoncer à imposer 50 % d'histoire des arts dans les programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques et 25 % dans les programmes d'histoire. La pétition du SNES a recueilli plus de 5 000 signatures.

Fin juin, nous avons découvert un projet de programme d'histoire des arts qui n'a jamais été soumis à consultation. Avec neuf organisations syndicales, le SNES a demandé le retrait de ce texte de l'ordre du jour du Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE).

Le ministre a refusé de prendre le temps de la consultation. Les programmes ont été soumis au CSE du 3 juillet dernier et ont été très majoritairement repoussés. À l'initiative du SNES, 22 organisations ont rédigé un communiqué de presse et ont demandé au ministre de ne pas publier ce texte. Le ministre a passé outre en publiant ces programmes au BO du 28 août dernier. ■





ADAPT • Éditions

un service du SNES

Les éditions ADAPT, association créée par le SNES, ont 20 ans

Sur le site vous trouverez :

- catalogue avec descriptif détaillé de chaque publication, livre ou cédérom ;
- Commande en ligne ou par correspondance ;
- dossiers multimédias parus dans *L'US magazine*, avec de nombreux liens ;
- tests de cédéroms éducatifs ;
- arrière-boutique des militants pour imprimer le catalogue...

LES DERNIÈRES PARUTIONS

L'évolution, théorie scientifique, et son enseignement (cédérom)

ACTES DU STAGE DE MARS 2006 ET DU COLLOQUE D'OCTOBRE 2007

Une organisation syndicale comme le SNES se doit de s'emparer de questions, comme celle de l'évolution, qui constituent des enjeux de société.



C'est pourquoi, en mars 2006 puis en octobre 2007, un stage puis un colloque ont réuni des professeurs du secondaire, de toutes disciplines, et des chercheurs biologistes, philosophes, didacticiens, formateurs.

Textes numérisés, enregistrements audios du colloque (plus complets et vivants) ainsi que la vidéo de la performance théâtrale de Jean-Luc Bruyas, large bibliographie et sitographie.

Indispensable à tous les professeurs de SVT, de philosophie... et aux autres !

• *Coédition Adapt-SNES, 9,50 euros franco de port.*

L'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie

ACTES DU COLLOQUE ORGANISÉ PAR LE SNES ET LE CVUH

L'actualité s'invite régulièrement dans les cours et parfois à l'initiative des hommes politiques... À l'inverse, d'autres sujets suscitent des controverses dans l'espace public mais sont parfois tenus à distance des programmes scolaires.

Enseignement de la Shoah, du fait religieux, de l'esclavage ou encore mémoire de la Résistance... Autant de sujets qui ont récemment fait l'objet de commandes officielles dans les programmes scolaires.



Les 14 et 15 mars 2008, le SNES-FSU et le Comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire (CVUH) organisaient deux journées de réflexion sur l'enseignement des questions socialement vives en histoire et géographie. Cet ouvrage en est issu, il rassemble la plupart des contributions des universitaires et des chercheurs qui ont participé au colloque.

• *Adapt-éditions, 170 p., 16 euros franco de port.*

Inventer la préhistoire

LES DÉBUTS DE L'ARCHÉOLOGIE PRÉHISTORIQUE EN FRANCE

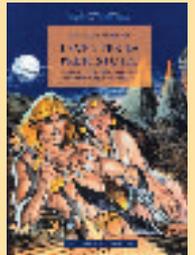
Une histoire intellectuelle, sociale et culturelle de la naissance de l'archéologie préhistorique en France. Voici l'histoire intellectuelle, sociale et culturelle de la naissance de l'archéologie préhistorique. L'action se déroule en France dans la seconde moitié du XIX^e siècle.

L'expédition d'Égypte de Bonaparte et le déchiffrement des hiéroglyphes par Champollion viennent de renouveler l'intérêt pour l'archéologie tandis que les travaux de Georges Cuvier révèlent l'existence d'un passé géologique peuplé d'animaux disparus. À la Royal Society de Londres, à l'Académie des sciences de Paris et dans les sociétés savantes, les scientifiques admettent désormais que l'homme existait en un temps lointain où vivaient encore le mammouth et l'ours des cavernes.

Accessible aux non-spécialistes, illustré de nombreuses images et d'extraits de textes qui ont été choisis pour leur originalité et donnent un accès direct aux sources, l'ouvrage contient aussi des encadrés apportant de brèves mises au point sur quelques sujets spécifiques.

Cet ouvrage propose par ailleurs une réflexion plus théorique sur les processus constitutifs de l'émergence d'une nouvelle science.

• *Nathalie Richard, coédition ADAPT/Vuibert, 236 p., 25 euros franco de port.*



À PARAÎTRE

Évolution du vivant (sous presse)

UN ENSEIGNEMENT SEMÉ D'EMBÛCHES ?

L'évolution du vivant est devenue le paradigme central de la biologie et, si les chapitres explicitement consacrés à la théorie de l'évolution dans

la scolarité obligatoire ne sont pas si nombreux, elle oriente néanmoins la totalité de l'enseignement des sciences de la vie et de la Terre. Depuis

1859 les idées darwiniennes ont fait leur chemin, depuis 1953 la génétique et la biologie moléculaire ont donné un support matériel aux phénomènes évolutifs et la théorie n'a cessé de se consolider et s'enrichir. L'esprit des moins scientifiques ; il est donc essentiel de bien faire comprendre le sens des théories scientifiques et donc la nature même de l'activité scientifique.



Cet ouvrage collectif analyse la réalité de cet enseignement aujourd'hui, la nature des obstacles didactiques ou socioculturels, rappelle l'apport de la cladistique... afin d'aider les professeurs dans leur tâche ou les étudiants à mieux assimiler la biologie contemporaine.

• *Maryline Coquidé et Stéphane Tirard (dir.). Épistémologie, didactique, histoire et enseignement de la biologie avec une postface de Jean Gayon.*

La scénographie

GUY-CLAUDE FRANÇOIS À L'ŒUVRE

Le mot scénographie jouit d'un privilège paradoxal. Déjà en usage au XVI^e siècle, il semble pourtant signer la modernité. Réintroduit dans le vocabulaire théâtral au début du XX^e siècle, il ne connaît son véritable épanouissement qu'à partir des années 70 où il n'est plus seulement spécialisé et confiné



dans la sphère théâtrale : on le retrouve en architecture, en muséographie, voire en sémantique. L'ancrage premier dans le théâtre peut s'estomper, il ne disparaît cependant jamais tout à fait : « inventer un pays » non seulement dans le registre de l'image ou des mots, mais dans celui d'un début de réalisation concrète, dans une matérialité affirmée et qui ne se donne pas sans résistance, c'est cela qu'évoque le théâtre. Et c'est ce que souligne le retour en scène du mot scénographie.

Guy-Claude François est, depuis le début des années 70, un des acteurs les plus inventifs de ce mouvement de renouvellement de la scénographie. Pour autant, il ne s'agit pas ici d'une monographie, ni d'une description chronologique. L'objectif de cet ouvrage est de proposer une réflexion et de suggérer des façons d'appréhender l'imaginaire spatial contemporain.

• *Luc Boucris, coédition L'Entretemps/Adapt Éditions.*

INTÉGRALITÉ DU CATALOGUE CONSULTABLE EN LIGNE SUR WWW.ADAPT.SNES.EDU

BON DE COMMANDE

NOM : Adresse :

Commande :

À envoyer à ADAPT Éditions, 46, avenue d'Ivry, 75647 Paris Cedex 13

améliorer ensemble
les conditions d'étude
et de travail

augmenter
nos salaires

assurer la réussite
de tous les élèves

revaloriser
nos métiers et
nos carrières

lutter contre les
ghettos scolaires

reconnaître et
respecter les
qualifications

2
DÉCEMBRE
Je
VOTE

travailler
en équipe

faire évoluer
les contenus
et nos pratiques

snes

SYSTÈME ÉDUCATIF -
MÉTIERS - CARRIÈRES

Avec le
snes,
fsu

mon vote
a du sens.