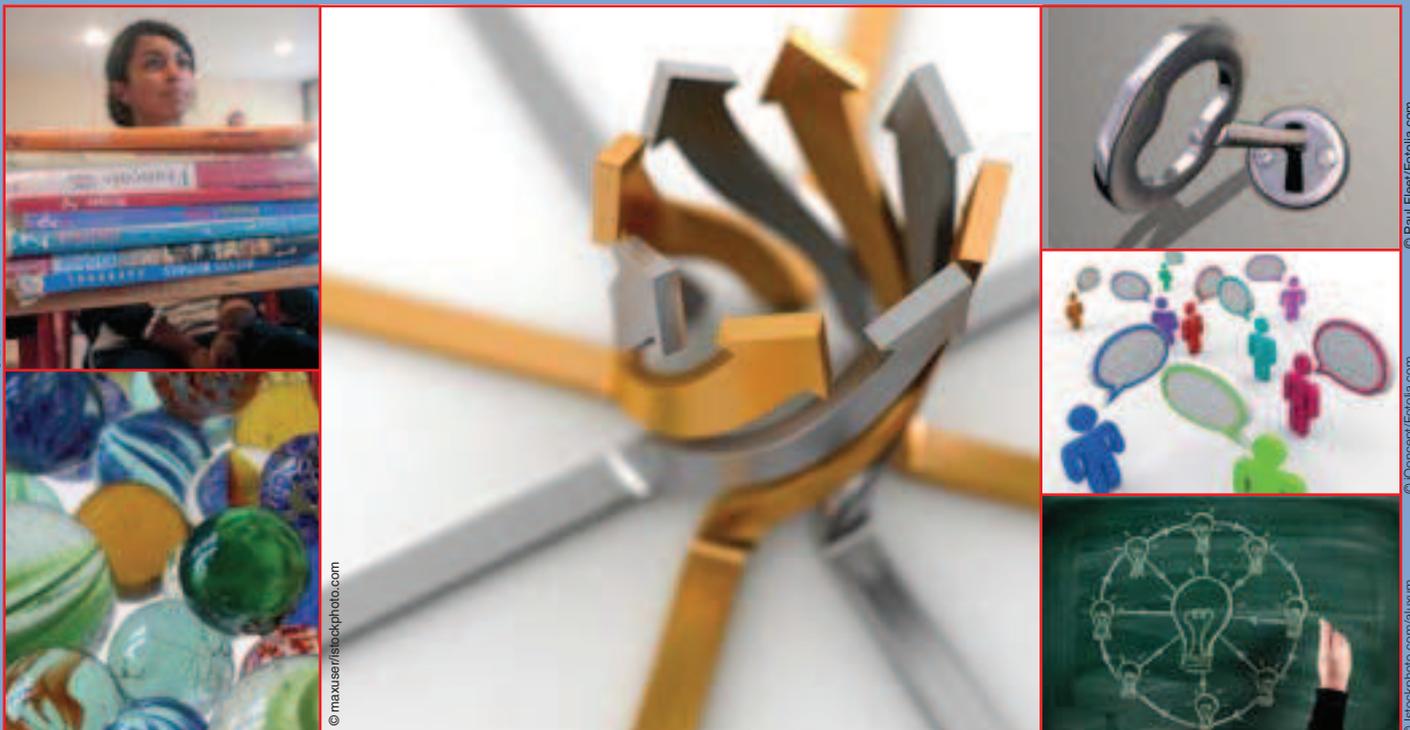


DOSSIER

La fabrication des programmes

Une *construction* partagée ?



Dossier coordonné par Véronique Ponvert et Roland Hubert ; réalisé par Sandrine Charrier, Thérèse Jamet-Madec, Georges Ortusi, Denis Paget, José Pozuelo, Thierry Reygades, Marc Rollin

**Les programmes
scolaires structurent
l'enseignement,
influencent
largement les pratiques
enseignantes et sont
en connexion avec
les formes d'évaluation.**

L'organisation de la culture scolaire en disciplines constituées, directement issues de disciplines universitaires ou non, impose une professionnalité des enseignants dans la transposition didactique qui leur donne la légitimité d'intervenir dans la définition de ce qui doit (et peut) être enseigné. Censés traduire ce que la société attend de l'École, en terme de savoirs et d'attitudes intellectuelles, ils sont aussi porteurs d'enjeux politiques, sociaux et culturels et, à ce titre, la représentation nationale ne peut rester à l'écart de leur conception. Aujourd'hui, malmenés par l'imposition à marche forcée des « compétences clés » définies par la Commission européenne, soumis aux pressions dès qu'ils s'aventurent dans des domaines socialement sensibles, dénigrés par les tenants d'une culture patrimoniale figée, sommés de prendre en compte les évolutions scientifiques et technologiques d'une société en évolution toujours plus rapide, interpellés par les nouvelles formes de rapport aux savoirs qui naissent des mutations technologiques et culturelles d'un monde de plus en plus ouvert, leur écriture est confisquée par un petit nombre d'experts désignés par un ministère qui réduit le dialogue social à de vagues consultations formelles sans lendemain.

Rien d'étonnant alors à ce que la contestation des programmes n'ait jamais été aussi forte et aussi diverse, et à ce que les enseignants ne sachent pas quoi en faire dans certains cas, tandis que les élèves n'y trouvent pas sens.

Il est temps de reprendre le fil d'une élaboration des programmes plus démocratique, plus à l'écoute des attentes et des exigences de la communauté éducative, sans éviter les polémiques (dont on sait bien qu'elles peuvent être si fécondes dans l'acte éducatif) et dans le respect des missions fixées par la nation à son École. L'enjeu, humain et de société, n'est pas mince : il s'agit de l'avenir de la jeunesse.

Programmes scolaires

Un enjeu de société

Le débat public sur les contenus enseignés est toujours abordé par des biais et repose sur une doxa qui nous ressort éternellement les mêmes poncifs.

On critique les jargons ; on trouve toujours les programmes surchargés, quels que soient les efforts réguliers pour les alléger ; on déplore les cloisonnements disciplinaires ; on rêve de solutions miracles qui permettraient « d'apprendre à apprendre » sans apprendre, ou de compétences magiques qui ouvriraient le sésame de tous les savoirs... Parachuté du haut des instances européennes, le socle commun a tenté de transformer cette illusion en réalité.

L'affaire de tous

Sociétés savantes, universitaires, académiciens, professeurs au Collège de France, enseignants, politiques, journalistes, parents et élèves parfois, n'hésitent pas à mener des campagnes, voire des croisades sur tous les sujets sensibles. Si l'opinion s'alarme facilement sur les méthodes de lecture, sur l'orthographe ou sur des interprétations de l'histoire, elle reste beaucoup plus discrète sur la nature des sciences enseignées ou sur le contenu des enseignements technologiques, alors même que les changements de programme introduisent des réformes radicales – et souvent catastrophiques – des contenus. C'est à la fois très sain et très préoccupant. Très sain parce que ces débats montrent que le pays n'est pas indifférent à la transmission de la culture ; mais aussi très préoccupant



Ce travail n'est pas une pure production technique ou savante

parce que, faute de lieux où ces questions pourraient être clarifiées et menées à leur terme, ce sont des « experts » anonymes qui tranchent, souvent sans scrupule, des questions de grande portée pour l'avenir. Tel a été par exemple le mode d'élaboration du socle commun au sein d'un Haut Conseil de l'Éducation composé de membres presque tous cooptés par le pouvoir politique en place. Depuis, la traduction dans les programmes de l'imposition du socle au collège, assorti d'un livret de compétences pédagogiquement inopérant, et la rédaction des programmes

de lycée dans le cadre de la réforme du lycée ont suivi le même chemin. Or, un tel travail n'est pas une pure production technique ou savante. Les choix engagent des conceptions de l'homme, de la femme, des savoirs, des missions du système éducatif, de la société. Ces choix induisent la conception de la formation initiale de plusieurs générations de jeunes, et ont des conséquences lourdes sur le métier d'enseignant et les conditions de son exercice, sur la place allouée aux disciplines scolaires et sur les équilibres du curriculum des élèves. ■

Langues vivantes : comment articuler programmes et CECRL ?

Depuis 2005, les professeurs de langues doivent mettre en œuvre le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) et donc faire travailler cinq compétences orales et écrites. Les IPR font pression, via les inspections, pour que les collègues respectent prioritairement le CECRL. Parallèlement, l'inspection générale a écrit des programmes qui, tout en adoptant la logique des compétences, se réfèrent aux savoirs, au lien entre langue et culture, au développement de l'esprit critique, à l'ouverture à l'autre. Mais comment concilier ces deux logiques dans les cours en

travaillant les thèmes préconisés par les programmes, tout en faisant travailler les compétences du CECRL, d'autant plus en l'absence de formation ? Les enseignants ne veulent pas renoncer à ce qui leur semble indispensable : préparer les élèves à une bonne maîtrise de la langue mais aussi à être des citoyens cultivés, ouverts et ayant l'esprit critique. Ce choix est encore moins évident – voire impossible – pour les collègues confrontés aux groupes de compétences qui entraînent une juxtaposition de compétences et compliquent voire empêchent le nécessaire travail de synthèse.

Règles de fabrication

Qui écrit les programmes ?

Le ministre établit un cadrage de la rénovation des programmes et l'adresse au directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), chargé de conduire le projet.

Un groupe d'experts sous la présidence d'un universitaire ou d'un inspecteur général les rédige. Ses membres, choisis

par les présidents de groupes en accord avec la DGESCO, doivent être complémentaires dans leur expertise.

Le bureau des programmes de la DGESCO suit les groupes d'experts (respect du cahier des charges, relais entre le groupe et l'ensemble des acteurs du système éducatif durant la phase d'élaboration des textes).

Un socle qui déstabilise

Des disciplines malmenées ?

Depuis la loi d'orientation de l'école de 2005, la conception usuelle des programmes disciplinaires s'est trouvée confrontée au collège à la notion de socle commun et à une forme différente d'évaluation des acquis des élèves par l'imposition du Livret Personnel de Compétences.

Cette validation par compétences, très consommatrice de temps en cours et en dehors du cours pour les enseignants, s'ajoute et souvent s'oppose à la notation chiffrée qui reste encore la norme. De redoutables problèmes se posent aux enseignants : alors que la priorité affichée est l'obtention du socle (intitulé « tout ce que nos enfants doivent savoir »⁽¹⁾) pour chaque élève, tous les enseignants savent que l'accès à une voie du lycée avec des chances de réussite requiert bien plus en terme de connaissances et de démarches intellectuelles.

Le socle commun, dans une course à l'utilitaire, marginalise les disciplines qui ne s'inscrivent pas directement dans le « lire-écrire-compter-cliquer » (éducation musicale, arts plastiques, EPS, technologie...), au profit de postures et de comportements normés plus en adéquation avec les attentes immédiates du monde économique. Les autres disciplines ne sont pas épargnées, la notion même de socle pouvant changer la nature de leur déclinaison scolaire.

Continuum du second degré

La relecture des programmes à la « lumière du socle » a ainsi conduit l'inspection générale à des stratégies différentes suivant les

Quelle mise en cohérence ?



La construction des diplômes professionnels

Les diplômes professionnels (CAP, bac pro, BTS...) sont construits par les commissions consultatives professionnelles (CPC) qui concernent l'ensemble des champs de l'activité économique. Dans ces CPC siègent les représentants des salariés du privé, des employeurs, des enseignants et de l'administration.

Pour construire un diplôme, une enquête d'opportunité est commandée : il s'agit de savoir si le diplôme envisagé correspond à une demande sur le marché de l'emploi, à quel niveau de qualification et pour quel vivier. Puis, un référentiel des activités professionnelles est rédigé : il s'agit de définir les tâches que le diplômé devra exercer dans son travail. Ensuite, le référentiel de compétences est décliné : il s'agit des savoirs et compétences nécessaires pour effectuer ces tâches, ce référentiel définit les contenus disciplinaires des programmes. Enfin, le référentiel de certification précise le règlement d'examen pour les candidats scolaires ou étudiants, pour les stagiaires de la formation continue, pour ceux qui souhaitent accéder aux diplômes par la VAE. Ce mode de construction permet de s'assurer que les diplômes correspondent à de vrais besoins

économiques que le patronat, qui y est associé, ne peut pas remettre en cause notamment dans les conventions collectives. Paradoxalement, ce mode de construction assure une place importante aux disciplines générales, enseignements absolument indispensables pour la mobilité et les évolutions professionnelles des salariés.

Pour des raisons historiques, les baccalauréats technologiques sont également examinés en CPC même si toute la démarche n'est pas appliquée puisque ces bacs ne visent plus l'insertion professionnelle immédiate.

Même si elle engage l'ensemble des acteurs, cette démarche entraîne parfois des contenus aux exigences dépassant largement le niveau de qualification visé et, par effet de retour, des contenus réellement enseignés en retrait des objectifs affichés dans les référentiels. Le réexamen régulier, tous les cinq ans environ, ne pallie pas ce problème, même s'il assure une certaine cohérence entre contenus des référentiels et activité dans le travail et les entreprises.

1. Le SNES est représenté dans l'ensemble des CPC du ministère de l'Éducation nationale.

disciplines, augmentant l'ambiguïté sur les objectifs du collège, tiraillé entre une fonction de fin d'étude obligatoire validée par le LPC et son ancrage dans un second degré cohérent allant de la Sixième à la Terminale. Théorisant l'idée qu'il existerait des compétences et des savoirs transversaux qui seraient premiers, que l'on pourrait apprendre sans véritable ancrage disciplinaire, le socle porte en creux l'idée que l'enseignement par disciplines constituées serait dépassé, l'organisation disciplinaire n'étant plus la bonne structuration de la culture scolaire et de l'activité intellectuelle des élèves. L'interdisciplinarité ne serait plus l'outil d'une mise en cohérence de savoirs spécifiques et le croisement de regards et d'approches sur des « objets d'étude », mais serait au service de l'acquisition de ces supposées compétences transversales.

Programmes disciplinaires conçus en complémentarité ou sorte de curriculum décliné

en compétences... la coexistence de ces deux logiques est-elle possible à terme ? ■

1. Nom donné à la version grand public du socle commun de compétences et de connaissances, préfacée par tous les ministres de l'Éducation nationale depuis 2006, éd. Sceren/XO

Le Haut Conseil de l'Éducation : un organisme consultatif

Institué par la loi de 2005, il est composé de 9 membres, nommés par les présidents de la République, de l'Assemblée nationale, du Sénat et du Conseil économique et social environnemental. « Il émet un avis et peut formuler des propositions sur les questions relatives à la pédagogie, aux programmes, aux modes d'évaluation des connaissances des élèves, à l'organisation et aux résultats du système éducatif et à la formation des enseignants. » (art. L.230-2 du code de l'éducation).

Qui est consulté ?

Des représentants des enseignants, des parents d'élèves, des associations disciplinaires, etc., sont censés être consultés dans la phase d'élaboration (ce qui est loin d'être systématique). Une consultation des enseignants est organisée sur les projets de programmes par les IA-IPR, sous la responsabilité des recteurs (consultations parfois confidentielles). Le Conseil supérieur de l'éducation (CSE), dont les organisations syndicales sont membres ainsi que les représentants des usagers, des collectivités territoriales et des associations, donne un avis consultatif.

Qui décide ?

Le ministre, qui peut recueillir l'avis du Haut Conseil de l'Éducation (HCE), arrête le contenu des programmes. Leur publication sous forme d'arrêté au JO leur donne valeur réglementaire.

Les programmes doivent être publiés 12 mois au moins avant leur entrée en vigueur, sauf décision ministérielle expresse prise après avis du CSE (art. D. 311-5 du code de l'éducation).



Questions socialement vives

Il faut les enseigner

La Seconde Guerre mondiale et la Shoah, le Moyen-Orient, la colonisation, le créationnisme et la théorie de l'évolution, l'enseignement de la biologie de la reproduction et la question de l'orientation sexuelle, l'évolution du monde du travail et des inégalités sociales, le chômage et le rôle économique et social de l'État...

Régulièrement, des polémiques naissent à propos de contenus enseignés dans certaines disciplines qui abordent des questions dites « socialement vives », c'est-à-dire touchant à des sujets qui font débat dans la société parce qu'ils sont lourds d'enjeux sociaux, politiques. Ainsi principalement l'Histoire-Géographie, les Sciences Économiques et Sociales, les Sciences de la Vie et de la Terre sont-elles régulièrement interpellées par des groupes de pression, des parlementaires ou des associations. S'il est évident que certaines questions peuvent

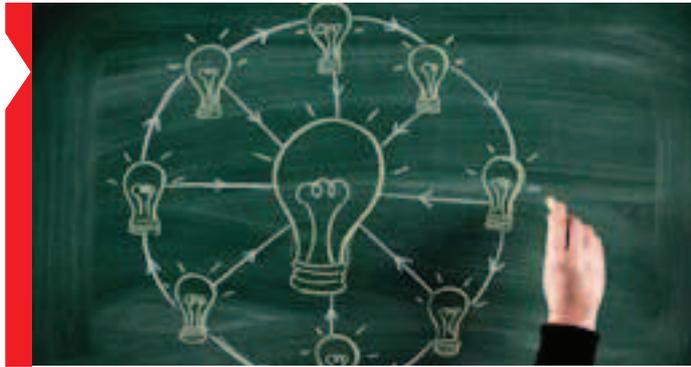
toucher au plus intime et qu'il convient donc d'y être très attentif quand on les aborde collectivement dans le cadre d'un cours, il est aussi clair que le rôle de l'École, dans le respect de la neutralité politique et de la laïcité, se doit de donner aux jeunes les outils théoriques, les concepts scientifiques et les démarches intellectuelles pour se situer rationnellement dans la société et les débats qui la traversent. Par leur formation et la maîtrise de leur discipline, les enseignants sont capables de « scolariser » ces savoirs et de les rendre accessibles aux jeunes auxquels ils s'adressent.

Sans doute, certains esprits étroits et conservateurs, peu enclins à accepter que les citoyens de demain soient suffisamment éclairés et autonomes pour se forger leur propre opinion sur un certain nombre de sujets, préféreraient laisser à la famille le monopole de l'éducation des jeunes sur ces questions.

Connaître pour comprendre

Pour le SNES, la démocratisation de l'accès aux savoirs englobe largement l'ambition de donner les clés de compréhension du monde et des rapports sociaux à l'œuvre dans notre société. L'École ne peut ni ignorer les questions conflictuelles, ni être le porte-parole de tel ou tel groupe de pression. Encore faudrait-il pour cela que les enseignants, par leur professionnalité qui s'appuie sur leur maîtrise des contenus enseignés, soient mis dans une situation sereine pour aborder avec leurs élèves ces questions, loin de toute pression et procès d'intention. Mais cela passe par une confection des programmes plus démocratique, ce qui impose, en amont, un débat plus large créant les conditions d'un consensus sur les missions de l'École. ■

Donner
les clés de
compréhension
du monde



Quelle place pour la représentation nationale ?

Le choix des contenus à enseigner

L'élaboration des programmes scolaires engage bien au-delà de l'école tous les citoyens et tous les parents qui se soucient de la transmission culturelle de génération en génération.

Les dispositifs et Institutions qui ont présidé à l'élaboration des programmes ces quinze dernières années relèvent tous, d'une manière ou d'une autre et à des degrés divers, d'une forme d'expertise qui entre en contradiction avec une construction démocratique des programmes.

Il est parfaitement légitime que l'Assemblée nationale ou le Conseil Économique et

Social – et peut-être d'autres institutions représentatives – émettent des demandes en matière de contenus, au moins sur les grands équilibres et les grands objectifs de la formation des jeunes.

Il peut être acceptable que des institutions représentatives veillent au respect des principes généraux inscrits dans la Constitution et des textes fondateurs de notre République, et solennisent un travail de rénovation des programmes sous la forme d'une feuille de route transmise à des instances compétentes. Pour autant, le Parlement ne peut prétendre dicter les programmes, encore moins exiger une vision idéologique, voire partisane des contenus de l'École.

Une conception exigeante et forcément impartiale

En effet, les programmes doivent concilier une multitude de compétences et d'acteurs ayant des logiques spécifiques qu'il faut entrecroiser : logique scientifique ; logique pédagogique et didactique pour que les savoirs soient effectivement enseignables et formateurs à chaque étape du système éducatif pour tous les élèves ; logique démocratique pour qu'ils correspondent bien aux besoins d'une société soucieuse de progrès pour tous, d'égalité et de prise en compte des antagonismes ou particularismes culturels des groupes qui la composent. La conciliation de ces logiques résulte nécessairement de la capacité à confron-

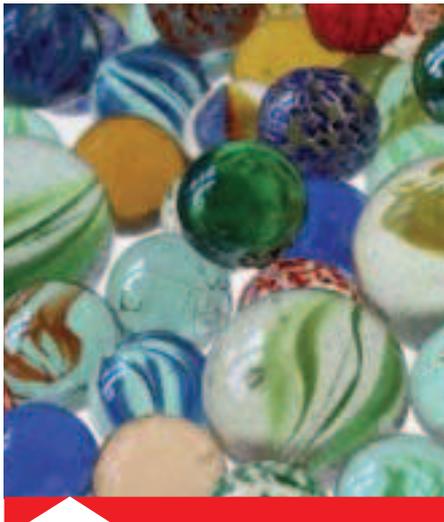
Et ailleurs, en Europe

Portugal

Tous les programmes d'enseignement sont définis totalement nationalement. Le pouvoir politique fixe toutes les orientations en matière de contenus d'enseignement.

Pologne

Tous les enseignants, quelle que soit leur discipline, sont responsables de l'élaboration des programmes. Ils font donc des choix, des propositions et, au bout du compte, c'est le chef d'établissement qui approuve les programmes.



Construction des programmes : une réflexion collective et croisée

ter des points de vue et à aboutir à des compromis qui ne peuvent être l'apanage de la représentation nationale. Il faut donc créer des lieux où ces logiques se confrontent, à l'image de ce que sont les commissions d'élaboration des formations et diplômes professionnels qui obligent les représentants du patronat, des salariés, des enseignants, du ministère de l'Éducation, à travailler ensemble pour mener à bien les études préalables à la confection des référentiels. Ce travail d'observation, de réflexion et de confrontation ne peut se jouer dans la temporalité politique qui pense tout à très court terme. C'est à partir de ce travail préliminaire que peut se concevoir une démarche démocratique d'élaboration associant universitaires, chercheurs, inspecteurs, enseignants, représentants des personnels...

Une élaboration démocratique

La capacité individuelle de penser les contenus d'enseignement et les programmes se construit dans la réflexion collective et croisée avec tous les autres acteurs du système éducatif et de la société. Quant au rôle des professeurs dans la conception des programmes, il doit être considéré comme faisant intégralement partie de leur activité professionnelle. Il constitue un élément central de leur formation continue permettant une réactualisation, une réappropriation constante des savoirs enseignés et une vision plus globale. On est évidemment très loin des pseudo-consultations auxquelles se livre régulièrement le ministère. ■

Finlande

En Finlande, le Conseil national de l'éducation définit les grands principes des programmes nationaux d'enseignement ; les municipalités et établissements scolaires définissent leurs propres programmes tout en respectant les grands principes et en ayant la possibilité d'y ajouter leurs propres points de vue.

Droit et grands enjeux du monde contemporain en série L *Petite chronique d'un fiasco*

La genèse du programme de « droit et grands enjeux du monde contemporain », spécialité de la nouvelle Terminale L, est emblématique des dysfonctionnements actuels dans la conception et l'élaboration des programmes scolaires.

Épisode étape : La réforme des structures de la voie générale impose un intitulé et un horaire. Aucune réponse aux questions sur le contenu de cette nouvelle spécialité, sur son rapport avec les autres disciplines de la série, les objectifs en terme de formation et les personnels appelés à l'enseigner ! L'attente de la communauté éducative se situe sur une réflexion sur les grands enjeux du monde contemporains, le droit venant apporter un éclairage particulier permettant aussi de découvrir le fonctionnement de cette discipline absente du second degré.

Épisode étape : Un groupe d'experts est nommé sous la présidence d'un juriste émérite, plaçant ainsi cet enseignement dans

le cadre d'une propédeutique à une poursuite d'études en droit. Aucune information n'est donnée sur la lettre de mission adressée au groupe.

Épisode étape : Le projet de programme ne recueille aucune voix favorable au CSE. Le directeur de la DGESCO s'étant « personnellement impliqué dans la rédaction du projet » publie le projet au *BO* sans aucune modification.

Épisode étape : Une circulaire, débattue nulle part, fixe les modalités de recrutement des « enseignants » chargés de cet enseignement, en totale contradiction avec les règles statutaires de nomination des enseignants.

Résultat ? Avant même sa mise en œuvre, un thème du programme (la famille) suscite une polémique et les chefs d'établissement ont entamé la recherche d'enseignants volontaires pour assurer cet enseignement. ■

Une autre façon de penser les contenus d'enseignement ?

Le curriculum

La notion de « curriculum » reste en France peu utilisée, contrairement à la plupart des autres pays. Elle nous vient des sciences de l'éducation anglo-saxonnes.

Il n'y a pas de définition stable et unanime de ce qu'est un curriculum⁽¹⁾. Il s'agit d'un programme global de formation. Les programmes scolaires sont un sous-ensemble du curriculum.

Au lieu de réfléchir les contenus à enseigner indépendamment les uns des autres, le curriculum construit une cohérence sur l'ensemble du parcours scolaire. Il se préoccupe notamment des situations d'apprentissage, de leur progression, des acquisitions des élèves, de la formation des enseignants.

En France, l'idée d'un curriculum en documentation est née dans les années 90, afin de rendre compte des pratiques d'information et de documentation que doivent acquérir les élèves, des contenus de savoirs, et des situations d'apprentissage dans lesquelles ces

contenus et ces pratiques peuvent s'acquérir. Depuis, de nombreux enseignants-documentalistes de terrain, des associations ou des équipes de recherche comme celle de « l'ERTÉ Culture informationnelle et curriculum documentaire », ainsi que le SNES, tentent d'ouvrir des pistes en ce sens et revendiquent la mise en place d'un curriculum. Il est temps que la réflexion s'engage au niveau ministériel pour que les objets d'apprentissage soient réfléchis, en les organisant, et ce afin qu'ils soient effectivement mis en œuvre dans les pratiques pédagogiques. La notion de curriculum est-elle transposable à l'ensemble des disciplines dans le cadre d'une formation globale ? Permettrait-elle de repenser les programmes en complémentarité, de chercher des convergences entre eux en amont de leur écriture pour construire une véritable culture commune ? ■

1. Voir les travaux de Jean-Claude Forquin, Philippe Perrenoud, Roger-François Gauthier.

Espagne

Le gouvernement central fixe le cœur des programmes nationaux, qui correspond à 55 % de l'horaire-élève. Chaque communauté autonome a la responsabilité de mettre en œuvre les 45 % restant pour établir son propre programme scolaire que chaque établissement peut ensuite adapter en fonction du contexte socio-économique et culturel.



« Interroger le contenu des disciplines scolaires pour savoir en quoi elles préparent au monde contemporain »

Philippe Perrenoud est professeur à l'Université de Genève. Il co-anime le Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE). Ses travaux sur la fabrication des inégalités et de l'échec scolaire l'ont conduit à s'intéresser au métier d'élève, aux pratiques pédagogiques, à la formation des enseignants dans le cadre universitaire, aux évolutions du curriculum, au fonctionnement des établissements scolaires, et aux transformations du système éducatif. Outre de nombreux articles il a publié une vingtaine de livres.

Site internet : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php.html>



Vous écrivez : « *Je ne pars donc pas des programmes scolaires, mais d'une question aussi facile à poser que difficile à traiter : de quelles compétences les adultes ont-ils besoin pour faire face aux situations auxquelles la vie les confronte* ». Extrait de « *Quand l'école prétend préparer à la vie... Développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?* » (Paris ESF, 2011).

L'US : N'est-ce pas une entrée très utilitariste en ce qui concerne le rôle de l'école ?

Ph. P. : On va à l'école pour en sortir avec une culture plus large, donc mieux préparé à la vie dans toutes ses composantes. Cela n'a rien d'utilitariste au sens péjoratif de l'expression. Les compétences ne sont pas le contraire de la culture et notamment des connaissances. Toute compétence suppose des connaissances et y ajoute la capacité de s'en servir pour prendre des décisions, régler des problèmes, piloter sa vie ou lui donner un sens. Préparer des gens à la vie ne se limite pas aux aspects « pratico-pratiques ». Par exemple, une protection efficace contre les maladies sexuellement transmissibles passe par la compréhension des mécanismes de la transmission virale, fondée sur des concepts et des connaissances biologiques.

L'US : Vous parlez dans votre livre des nouvelles disciplines à introduire dans la scolarité obligatoire...

Ph. P. : Je ne dis pas qu'il faut les introduire, je dis que le droit, l'économie, la psychologie, les sciences sociales, l'urbanisme sont des disciplines absentes ou très marginales dans l'enseignement obligatoire, alors que ce sont autant de clés pour comprendre un monde complexe, citoyen, multiculturel, globalisé, un monde gouverné par les logiques économiques et financières, un monde dans lequel le droit est omniprésent. On devrait s'étonner que les disciplines qui préparent à ce monde soient à ce point marginales. Et aussi interroger le contenu des disciplines scolaires actuelles pour savoir en quoi elles préparent au monde contemporain. Poser la question ne préjuge pas de la conclusion, c'est pourtant un débat explosif...

L'US : Les nouvelles « éducations à... » (citoyenneté, développement durable, santé, consommation, etc.) ne préparent-elles pas à la vie ?

Ph. P. : Dans une certaine mesure, mais sans vue d'ensemble, sous l'impulsion souvent de groupes de pression et centrées sur un enjeu (éducation non sexiste par exemple). Notre système a du mal à remettre à plat, et il empile ; il fonctionne par ajout plus que par allègement. Ces éducations sont très dispersées, parfois concurrentes. Elles se partagent à peine un quart du temps scolaire hebdomadaire. Elles donnent souvent une importance première aux valeurs, les connaissances venant à l'appui d'une idéologie, aussi respectable soit-elle.

L'US : Qui est en droit de décider de ce qu'on enseigne à l'école ? Quel devrait être le rôle des enseignants dans la définition des programmes ?

Ph. P. : Dans une société démocratique, c'est la collectivité politique nationale ou régionale qui décide des finalités de l'éducation scolaire et des grandes lignes de ses contenus. Avec une part d'autonomie locale dans certains pays. Et une tendance à harmoniser les programmes à l'échelle internationale. Une fois les objectifs et les programmes adoptés, les enseignants sont censés les appliquer avec loyauté, quoiqu'ils en pensent. Mais on sait bien que s'ils ne sont pas convaincus, ils le feront *a minima*. D'où l'importance d'associer tous les acteurs au débat, y compris les professeurs et leurs organisations comme experts de la culture aussi bien que de la pédagogie.

L'US : Dans votre ouvrage, vous semblez faire une différence entre les classes sociales quant à leurs attentes par rapport à l'école...

Ph. P. : Il y a une différence. Les parents de classe privilégiée se sentent des droits sur l'école, ils parlent haut et fort et agissent de toutes les manières possibles pour qu'elle réponde à leurs attentes. Les parents appartenant aux classes populaires ont beaucoup moins d'influence. Ils sont aussi plus ambivalents. Aussi longtemps que leurs enfants ont encore la possibilité d'accéder aux études supérieures, ils rejoignent la logique des classes moyennes : investir dans ce qui est déterminant dans la sélection. Mais lorsque le rêve se brise, les familles anticipent une entrée plus rapide dans la vie active et souhaitent, mais un peu tard, que l'école donne à leurs enfants les compétences qui leur permettront de se débrouiller sans avoir fait d'études supérieures. Dans les classes favorisées, l'accès des enfants aux études supérieures va de soi. Les compétences pour la vie, ils n'ont rien contre mais ils estiment que la priorité est de travailler pour réussir les concours. L'école est donc confrontée à des besoins et à des calendriers très différents, qui n'ont pas le même poids politique.

L'US : Vous dites que les réformes scolaires se caractérisent par leur faiblesse conceptuelle : faites-vous référence à la réforme du socle commun ?

Ph. P. : Les réformes sont généralement faites de manière précipitée, souvent pour des raisons de calendrier électoral, et leurs bases conceptuelles sont en effet souvent faibles. Quant au socle commun, c'est une idée ancienne, mais réalisée à la hâte, sans clarifier l'essentiel : le concept de compétence et les pratiques de référence ; et le rapport entre socle commun et programmes. Que faire dans les classes et les établissements où l'on ne peut à la fois faire atteindre le socle par les élèves les plus faibles et pousser les autres beaucoup plus loin ? Quelle est la priorité ? Comment arbitrer entre les besoins muets des uns et les demandes insistantes des autres ? ■

Propositions du SNES-FSU

Pour une élaboration démocratique et transparente des programmes scolaires

La question des contenus enseignés est centrale dans la réflexion du SNES-FSU qui conteste, depuis des années, les modalités d'élaboration des programmes. L'imposition du socle commun et de son livret au collège, et de la réforme du lycée s'est accompagnée d'un déni de démocratie et de transparence dans l'écriture des nouveaux programmes qui, globalement, posent aux enseignants des problèmes parfois insolubles dans leur mise en œuvre et génèrent des polémiques souvent malsaines.

Face à l'urgence de rompre avec ces logiques, le SNES-FSU travaille à la construction, d'un large appel pour une élaboration démocratique des programmes scolaires.

Les principes

Pour le SNES-FSU, la culture commune est l'élément structurant du second degré qui doit conserver sa cohérence et son unité. Elle ne peut se résumer à une liste de savoirs et/ou compétences, mais, vivante, elle procède plutôt d'un ensemble de connaissances, de méthodes, de postures intellectuelles et de capacités de transfert. À ce titre, si les savoirs enseignés doivent continuer à être organisés en disciplines constituées, il faut penser les évolutions de ces dernières en fonction de celles de la société, des champs de savoir et des liens entre elles, chercher des convergences entre les programmes au moment de leur construction et non, d'une manière factice, *a posteriori* (cf. les thèmes de convergences en sciences, par exemple), de faire des ponts entre les disciplines (objets d'études, par exemple). Les conditions matérielles et didactiques pour les mettre en œuvre doivent être simultanément cadrées. Le fil conducteur de cette reconstruction doit être, d'une part, l'acquisition de savoirs spécifiques à chacune des disciplines dès lors qu'ils permettent de mettre en action des démarches intellectuelles, des approches particulières qui peuvent être croisées avec celles apportées par d'autres disciplines, et, d'autre part, la prise de conscience de l'apport de chacune des disciplines à la construction d'une pensée sur l'humanité, la société. Il ne s'agit donc pas d'isoler telle ou telle supposée compétence dont on ne peut jamais mesurer « la transférabilité », mais bien de construire un ensemble cohérent et évolutif qui participe de la vision de l'homme que l'on forme, de la société que l'on vise. La lutte contre la difficulté scolaire et la prise en compte de la diversité des pratiques culturelles et de l'éloignement de nombre d'élèves de la culture scolaire doivent être au cœur de la rédaction des programmes. Cela nécessite que les groupes d'experts soient pluriels et que leur réflexion intègre les résultats de la recherche en sciences de l'éducation, en didactique et pédagogie. L'expertise des enseignants doit être reconnue, tant dans leur capacité à la transposition didactique de leur



Pour la pluralité des regards

L'ensemble des cycles, en complémentarité entre eux (en particulier pour permettre une véritable interdisciplinarité construite sur des savoirs et savoir-faire), et en lien avec les enjeux et les modalités de l'évaluation des acquis des élèves et avec les épreuves des examens ;

- la mise en place d'une véritable consultation de tous les enseignants avant toute présentation d'un projet au Conseil Supérieur de l'Éducation qui devra avoir à disposition un véritable bilan de cette consultation et les avis des instances institutionnelles appelées à émettre un avis consultatif sur ce projet ;
- le retour dans les programmes de prescriptions ou recommandations sur les conditions matérielles de mise en œuvre des programmes, conditions qui ne peuvent être renvoyées à la seule initiative locale ;
- le respect absolu du délai d'un an entre la publication d'un nouveau programme et sa mise en application ;
- une évaluation régulière des programmes en vigueur, en lien avec les enseignants, permettant de procéder aux aménagements nécessaires et de faire apparaître les besoins de formation et d'accompagnement des enseignants. ■

discipline qu'à celle de mesurer la faisabilité et enfin pour les recommandations qu'ils peuvent formuler sur les conditions matérielles et organisationnelles de la mise en œuvre des programmes.

La méthode

Le SNES-FSU revendique :

- la mise en débat de la place de la représentation nationale dans la conception des programmes scolaires ;
- des procédures d'écriture des programmes qui permettent la pluralité des regards et en particulier la participation des enseignants du second degré qui seront chargés de les mettre en œuvre ;
- des programmes concernant les différentes disciplines enseignées pensés sur

Deux initiatives emblématiques

Devant la publication des programmes très critiqués d'histoire-géographie et de SES de Première, des collègues ont pris les initiatives suivantes :

- des professeurs d'histoire-géographie du lycée Diderot de Marseille et des établissements des environs proposent une pétition pour une réorganisation de l'architecture du programme de Première, sur le site de l'Aggiornamento¹ ;
- l'APSES² met en ligne depuis la rentrée scolaire un manuel de « contournement » du programme de SES (SESâme) qui se saisit des items du

programme officiel pour tenter de leur redonner sens et cohérence.

De son côté, le SNES a mis en ligne une pétition sur les programmes d'Histoire-Géographie (<http://snes.edu/petitions/index.php?petition=23>). Il demande au ministère la remise à plat de tous ces programmes infaissables et l'ouverture d'un véritable débat.

1. Groupe d'enseignants et de chercheurs pour un renouvellement de l'enseignement de l'histoire et de la géographie du primaire à l'Université.
2. Association des professeurs de SES.