France : l'avancée du Socle commun et les questions posées

Un entretien avec Maryline Coquidé et Dominique Raulin

France: Advances made in "Socle commun" (common core of knowledge and skills) and questions asked. An interview with Maryline Coquidé and Dominique Raulin

Francia: la progresión del "Socle commun" (la Base común) y las cuestiones planteadas. Una entrevista con Maryline Coquidé y Dominique Raulin

Roger-François Gauthier, Maryline Coquidé et Dominique Raulin

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/1057>

DOI : 10.4000/ries.1057

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 avril 2011

Pagination : 89-99

ISBN : 978-2854205916

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Roger-François Gauthier, Maryline Coquidé et Dominique Raulin, « France : l'avancée du Socle commun et les questions posées », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 56 | avril 2011, mis en ligne le 01 avril 2013, consulté le 04 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/1057> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.1057>

France : l'avancée du Socle commun et les questions posées

Un entretien avec Maryline Coquidé et Dominique Raulin

Roger-François Gauthier : À partir de quel point de vue allez-vous parler ?

Dominique Raulin : J'ai pu me forger un point de vue sur les contenus de l'enseignement et sur les curricula d'une façon générale, à travers les fonctions que j'ai occupées en tant que responsable du premier Bureau des programmes créé par l'administration dans les années 1992-1993, puis lorsque j'ai eu la charge du Conseil national des programmes de 2002 à 2005. Actuellement, je prends part à la mise en œuvre et au développement de la diffusion du Socle commun de connaissances et de compétences.

Maryline Coquidé : Je prendrai le point de vue du chercheur sur les questions de didactique du curriculum, non pas la didactique des apprentissages dans les classes, mais celle qui intéresse les questions d'élaboration et de mise en œuvre. Effectivement, le socle commun avive les questions sur les responsabilités en jeu et sur les reconfigurations curriculaires : que transforme-t-il dans les pratiques d'établissement, dans les pratiques de classe et dans les enseignements ?

DES QUESTIONS DE MOTS ?

Roger-François Gauthier : J'aimerais, pour commencer, recueillir votre avis sur le paysage verbal dont on dispose en France. Un certain nombre de mots sont employés dans le cadre du socle commun, comme « programmes d'enseignement », « éducation à », plus récemment « compétences », « attitudes », « aptitudes », « domaines ». En revanche, d'autres mots qu'on emploie beaucoup ailleurs, comme « standards », « curriculum » sont utilisés dans notre pays par des chercheurs, beaucoup moins sur le terrain, et pas du tout, semble-t-il, par l'institution. Qu'en pensez-vous ?

Maryline Coquidé : Une bonne attitude consiste à se demander si le vocabulaire permet de poser des questions et de penser. Je prendrai deux exemples : « objectif/compétences » et « curriculum/programme ». Au-delà de ce que ces termes peuvent désigner, il faut surtout voir qu'ils renvoient à deux postures très différentes. « Objectif » est un terme qui vient des théories comportementalistes et indique des enjeux en amont : que construire comme type de savoirs ? « Compétences » porte sur l'aval : il s'agit d'un pilotage de

sortie qui est beaucoup moins théorisé, et souvent moins bien perçu, en raison de la tension entre éducation et économie. De même, en France, il existe une tendance à réduire la notion de curriculum aux traditionnels « programmes scolaires ». La notion de curriculum est plus vaste, elle englobe non seulement les sélections de contenus mais aussi tout ce que est fait pour la mise en œuvre, l'évaluation, la formation des enseignants. La notion de contenus ne recouvre pas nécessairement les disciplines et l'on voit bien, en France, les difficultés que l'on rencontre pour arriver à des contenus qui ne se présenteraient pas sous des formes disciplinaires.

Dominique Raulin : Sur le terrain, on utilise ces termes indifféremment. Dans les collèges et dans les écoles, par exemple, on peut entendre parler à certains moments d'objectifs, à d'autres de compétences. Sur le terrain, ce flou ne fait pas difficulté. Et qu'on l'intitule « programme disciplinaire » ou « socle commun », cela n'a strictement aucune importance pour les enseignants, à l'heure actuelle. Dans la circulaire, le socle est listé en termes d'objectifs ; il est donc considéré également comme un contenu d'enseignement. Pour les enseignants, voire pour les corps d'inspection locaux, la question est : « comment est défini le contenu d'enseignement ? », c'est-à-dire « qu'est-ce qu'il y a à enseigner ? » Mais l'intitulé en tant que tel n'est pas un problème.

CONVERGENCE, COMPLÉMENTARITÉS, COHÉRENCE...

Roger-François Gauthier : Le système français compte environ 450 programmes d'enseignement général. Selon vous, peut-on considérer qu'une partie des difficultés que rencontrent le système, les enseignants et les élèves est liée à l'état de la prescription pédagogique, pour employer ce mot extrêmement général à ce stade ?

Maryline Coquidé : Une difficulté importante, en particulier au collège, me semble être l'absence de vision d'ensemble. Il n'y a pas de système curriculaire, mais des juxtapositions d'enseignements qui font difficulté d'abord pour les élèves, qui passent d'une classe à l'autre et qui perçoivent du coup l'école comme un lieu d'empilement de connaissances. Il y a une perte de signification : à quoi sert l'école en général ? Ma remarque ne porte pas sur la différenciation des disciplines, mais sur le fait que l'accent n'est pas mis sur les complémentarités. On a voulu introduire le terme de convergence : il faudrait aussi envisager les spécificités et les complémentarités au niveau des enseignants. À être trop centré soit sur le transversal, soit sur les convergences, on ne prend pas en compte finalement ce qu'un élève devrait suivre au cours de sa scolarité. C'est un premier point. Deuxièmement, on a une vision un peu trop pointilliste de ce qui se passe dans la classe. On aide peu l'enseignant à percevoir l'horizon de

ce qu'il a à faire en classe, pourquoi, dans quel but, avec quelles finalités, etc. On a encore des difficultés à définir le sens général de la formation, entre ce qui est essentiel, normé, obligatoire et ce qui relève de la créativité, de l'adaptation locale.

Dominique Raulin : Récemment, j'ai demandé à une équipe de professeurs de collège d'histoire-géographie de me dire ce qu'ils souhaitaient que les élèves sachent en fin de 6^e : ils ont été collectivement incapables de me répondre, alors qu'ils font cours à ces élèves trois heures par semaine, pendant une trentaine de semaines. Il y a une multitude de micro-activités plus ou moins intéressantes, une occupation des élèves réelle, un développement certain d'activités sur le plan intellectuel, mais aucune structure globale. Les éléments structurants des programmes n'apparaissent pas suffisamment à l'heure actuelle. Comment s'assurer de la qualité de ce que les élèves apprennent ? Aux convergences, aux spécificités et aux complémentarités qui viennent d'être évoquées, j'ajouterais donc la nécessité d'une cohérence. Quand on lit les programmes actuels, on voit qu'il y a trop souvent incohérence de formes, incohérence d'objectifs, incohérence de contenus. Formes, objectifs et contenus partent dans des directions diversement gérées, non assumées collectivement et globalement. Convergences effectivement : que vise-t-on à travers chacun des contenus ? Des thèmes de convergence ont été mis en évidence dans les disciplines scientifiques, mais pas dans les disciplines de sciences humaines ni artistiques ou physiques : pour ces dernières, n'y aurait-il pas de convergences avec quoi que ce soit ! S'agissant de la complémentarité, je suis d'accord avec ce qu'a dit Maryline Coquidé : on ne met pas assez en évidence ni pour les élèves, ni pour les enseignants, le fait que c'est par la complémentarité de différents enseignements disciplinaires que l'on peut acquérir quelque chose et non pas par superposition ou par croisement, qui sont des artifices technocratiques.

PERTINENCE ET ARBITRAIRE DES CONTENUS

Roger-François Gauthier : *S'agit-il seulement d'une question d'agencement ou de la pertinence des contenus ?*

Maryline Coquidé : À un moment donné, qu'est-ce qu'une société trouve important de sélectionner au sein d'un ensemble pour le transmettre ? Comment tenir compte de l'évolution des connaissances ? Les choix actuels ne me paraissent pas clairement explicités. Je prends un exemple : l'éducation au développement durable. Qu'est-ce que ça a changé d'avoir inscrit l'éducation au développement durable dans les programmes ? Il n'y a pas de curricula, pas de professeurs, pas de discipline portant ce nom. Comment les disciplines s'en emparent-elles ? J'ai pu constater qu'au lycée, le nouveau programme de géographie de seconde avait visiblement été complètement reconfiguré par la question du développement durable, alors que dans celui des sciences de la vie et de la terre (SVT), cette dernière reste un greffon.

Dominique Raulin : J'en arrive actuellement à la conclusion qu'il y a aucun critère de choix absolu. Il est impossible de prendre quelque contenu que ce soit dans un programme et de se dire qu'il est évident qu'il faut l'enseigner dans tel champ disciplinaire et à tel niveau d'enseignement. L'introduction des statistiques dans le programme de mathématiques du lycée, au cours des vingt dernières années, par exemple, est due à une pression sociale extérieure à l'école et non à des considérations relevant de la qualité de la formation intellectuelle. À partir de ce moment-là, les enseignants considèrent que les choix sont arbitraires et qu'ils ont eux aussi un droit d'arbitraire de plus en plus important dans l'interprétation du programme.

Roger-François Gauthier : *Mais quelle est leur marge de manœuvre ? Dans quelle mesure s'agit-il d'arbitraire ?*

Dominique Raulin : D'une part les équipes d'enseignants peuvent être amenées à modéliser collectivement ce qu'on peut faire avec le programme, souvent sans imaginer qu'il s'agit d'une interprétation collective – et cela peut mettre les élèves en difficulté le jour de l'examen national. D'autre part on assiste à la multiplication des blogs entre professeurs : une pédagogie parallèle à la pédagogie de l'institution est en train de se construire rapidement. Je voudrais revenir sur la question de la pertinence : les critères de changement de programmes, notamment par rapport à l'actualité scientifique, sont très différents selon les disciplines. Tant que les professeurs ne comprendront pas à quoi sert le programme, ils l'enseigneront mal ou pire : à contresens.

Maryline Coquidé : D'un point de vue de chercheur, il est intéressant d'observer la diversité des mises en œuvre, des curriculums réels effectifs selon les établissements, les académies, les disciplines. On peut considérer qu'il s'agit là d'une forme de création curriculaire par les enseignants, et cela permet d'analyser les contraintes. On observe par exemple, lors de l'introduction de nouveaux programmes, une forme de créativité dans les premières années, suivie d'une forme de formalisation, de modélisation de quelques types d'activités. Il est intéressant de chercher à comprendre ce phénomène.

CONTENUS ET ÉCHEC SCOLAIRE

Roger-François Gauthier : *Peut-on dire que des contenus peuvent être responsables d'échec scolaire ?*

Maryline Coquidé : La notion de scolarité fondamentale de l'école obligatoire, par rapport à des enjeux de formation exigible, ou de *core curriculum* dans certains pays, permet aux enseignants d'être particulièrement attentifs à ce qui est exigé, aux seuils. Des recherches ont été faites, par exemple dans

l'académie de Rennes. Elles montrent que la prévention d'un échec semble plus efficace qu'une remédiation : le diagnostic ne doit cependant pas servir à orienter les élèves dans des filières, mais à traiter les difficultés en amont. C'est toute la question des formes et des contenus d'évaluation qui est alors mise en avant. Elle se situe au niveau des pédagogies et au niveau des curricula. Les enseignants demandent à être formés à cela, et cela ne peut pas s'improviser.

Dominique Raulin : Je ne vois pas comment on peut considérer que la difficulté scolaire n'est pas corrélée au contenu de l'enseignement. À partir du moment où l'échec n'est que la traduction du constat qu'à un moment donné, l'élève ne sait pas quelque chose qui est censé avoir été enseigné, il y a de fait un lien. On peut discuter de l'instrument de mesure mais on ne peut pas, d'un revers de main, affirmer que tel ou tel élève sera en échec ou pas, quel que soit le contenu de l'enseignement.

Roger-François Gauthier : *S'attaquer à la question des contenus d'enseignement, et notamment en se référant aux compétences, permettrait-il de résoudre un certain nombre de difficultés du système, par exemple le taux de redoublement ?*

Dominique Raulin : L'absence de critères de choix porte beaucoup plus sur des connaissances et des savoirs que sur des savoir-faire et des compétences. Il y aurait beaucoup plus facilement de cohérence dans l'enseignement, de consensus entre les professeurs et de possibilités de ne pas mettre en échec un élève si les compétences étaient développées. Dire par exemple qu'un élève sait parfaitement lire ne veut rien dire. Il ne sera jamais en échec par rapport à cela. L'échec n'est constaté que par rapport à une référence qui est en général une référence culturelle non nécessairement partagée, d'où la notion d'école de la reproduction des élites, etc. Chez les enseignants aussi, il y a une relative facilité à trouver un consensus sur ce à quoi sert leur discipline, c'est-à-dire sur la façon dont ils contribuent au développement intellectuel des élèves à travers leur discipline plutôt que sur le savoir qu'ils doivent leur enseigner, savoir au sens de connaissances.

LA MACHINE À CONTENUS

Roger-François Gauthier : *Est-on en mesure de décrire la fabrique actuelle des contenus, en revenant peut-être sur l'histoire de ce qui a été tenté ?*

Dominique Raulin : À ma connaissance, il n'existe pas de texte officiel indiquant comment sont prises les décisions, à l'exception d'un texte rédigé par l'actuel recteur de Versailles, il y a quelques années, qui avait été publié au Bulletin officiel et qui décrivait clairement les étapes. Actuellement, c'est un ministre ou un directeur de l'enseignement scolaire qui décide des changements.

À cette fin, il réunit des experts mais la marge de manœuvre de ces derniers est toujours extrêmement limitée car ils doivent s'insérer dans une structure préalable, en tenant compte d'un nombre d'heures donné, de ce que les élèves sont censés avoir acquis, de ce qu'ils sont censés devoir savoir après... Très rares sont les cas où un groupe d'experts se retrouve sur un terrain totalement vierge, d'autant qu'il existe des tiraillements au sein de la plupart des disciplines, qui recouvrent des problèmes didactiques complexes. Quels sont les experts à l'heure actuelle ? Les universitaires – ce sont eux qui créent le savoir, c'est pour cela qu'ils sont invités ; les inspecteurs – parce qu'ils sont garants de ce que savent faire les enseignants ; et puis quelques enseignants, dont le risque est qu'ils se retrouvent quelque peu pris en otage. Tant qu'il s'agira de programmes disciplinaires, je vois mal comment, quelle que soit la machine, on pourra les améliorer dans leur forme et sur le fond.

Maryline Coquidé : Il ne faut pas négliger les aspects supranationaux dans l'élaboration des contenus, avec le rôle de l'enquête PISA, le cadre commun de référence pour la définition de compétences clés de la Commission européenne et la façon dont chaque pays les interprète. Ensuite, il me semble que l'on confond parfois disciplines académiques et disciplines scolaires, sans s'attacher vraiment à définir ce qu'est une discipline scolaire, en termes de sélection de contenus. On a tendance à réduire la notion de discipline scolaire à des contenus académiques portés par des disciplines académiques de référence. Cela pose un problème notamment pour les disciplines scolaires qui ne sont pas des références académiques, comme la technologie, l'éducation physique et sportive, les arts, et toutes les disciplines qui sont basées sur des pratiques.

Roger-François Gauthier : *Pour les disciplines qui ont des références académiques, est-ce qu'on dispose, en France, des experts capables de réfléchir à cette transposition didactique nécessaire et de la mettre en œuvre ?*

Dominique Raulin : Dans notre pays, au cours des vingt dernières années, ni les sciences de l'éducation ni la didactique n'ont été véritablement invitées à contribuer à l'élaboration des programmes. Les sciences de l'éducation sont un tabou au ministère.

Maryline Coquidé : Jean-Louis Martinand¹ distingue clairement les choix politiques qui concernent les finalités éducatives, et il en déduit quels acteurs peuvent être sollicités dans leur diversité, des choix qui concernent la cohérence et l'opérationnalisation, des questions de mise en œuvre effective, didactique, de l'ensemble.

1. Professeur émérite à l'École normale supérieure de Cachan.

Roger-François Gauthier : Si on est loin d'en être là, s'agit-il d'un impensé organisationnel ?

Dominique Raulin : La difficulté de traiter cette question est incontestable. Ce n'est pas une question de maladresse. Cela relève d'une volonté de garder le *statu quo*. Les politiques, quelles que soient leurs tendances, ne se préoccupent pas de changer l'école de la reproduction. Ce n'est que récemment qu'a été mise en place une commission éducation à l'Assemblée nationale.

Maryline Coquidé : On peut penser que le temps nécessaire n'est pas de trois semaines mais appelle une anticipation de plusieurs mois.

Roger-François Gauthier : Dans certains pays, travaille-t-on autrement ?

Maryline Coquidé : En Corée, et dans une certaine mesure en Angleterre, il existe un organisme chargé à la fois de l'élaboration et de la mise en œuvre du développement curriculaire.

Dominique Raulin : Un contre exemple superbe est le Socle commun. Le parlement s'est exprimé, l'administration a fait son travail et on cherche les deux étapes suivantes qu'évoquait Maryline Coquidé...

DES AVANCÉES DANS LE CADRE DU SOCLE COMMUN ?

Roger-François Gauthier : Précisément, vous citez le Socle commun : est-il l'occasion d'avancées, d'amélioration des méthodes du travail d'élaboration et de la cohérence du produit ?

Dominique Raulin : La seule chose que l'on puisse observer dans les nouveaux programmes depuis 2005, pour l'enseignement primaire, c'est une inversion progressive des plans : au lieu que les programmes soient systématiquement rédigés sur la base de champs de connaissances, un certain nombre sont organisés sous forme de tableaux qui indiquent, dans la colonne de gauche les compétences à développer, et dans celle du milieu les connaissances nécessaires qu'on développera chez les élèves, à l'occasion du travail sur ces compétences. C'est une réelle inversion qui est en train de s'opérer. Le collège connaît la même évolution : la plupart des programmes de collège 2008 sont rédigés en explicitant les compétences. Les nouveaux programmes d'enseignement général des lycées professionnels, eux, reprennent strictement la structure du socle commun, c'est-à-dire le triptyque capacités/connaissances/attitude, y compris donc les attitudes. Tous les nouveaux programmes de bac pro d'enseignement général sont rédigés ainsi.

Maryline Coquidé : Ces observations complètent ce qui est dit par l'Observatoire Curricula Evaluations Pratiques OCEP² mis en place depuis un an et demi. La première année, on a constaté une déroute des enseignants et des inspecteurs, parce que c'était différent de leur fonctionnement disciplinaire habituel et des représentations de leur fonction. Ensuite, il y a eu une action de formation, au niveau des établissements. Certains se sont emparés du Socle, d'autres non, et l'on observe très nettement l'effet des chefs d'établissement et des équipes pédagogiques. Les entretiens conduits auprès des enseignants montrent qu'on est dans un processus lent de changement et que des réticences commencent à se lever.

Dominique Raulin : Cette opportunité et cette ouverture satisferaient les enseignants s'ils étaient sûrs de ne pas être désavoués dans les cinq ans à venir. Beaucoup d'enseignants sont prêts au changement. On revient sur ce terme de « complémentarité » : comment un enseignant de SVT, un enseignant de mathématiques, un enseignant de français peuvent-ils contribuer ensemble à développer la capacité à argumenter chez les élèves de 4^e ? C'est ainsi que se constitue un vrai projet pédagogique au sein de l'établissement, au-delà de l'objectif de réussite des élèves.

Maryline Coquidé : Et cela redonne une dimension à l'établissement. Cela ouvre des espaces de dialogue. Plusieurs établissements s'en emparent d'une manière constructive. On observe aussi des difficultés : d'importantes variances entre les disciplines quant à la façon dont les enseignants vont s'emparer du Socle commun. Mais aussi des cas où un outil de pilotage, comme le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (CECRL), devient un contenu : on se met à enseigner les paliers... Ce sont les effets pervers de l'évaluation, quand elle pilote l'enseignement.

LA QUESTION DE L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

Roger-François Gauthier : *Le Socle commun est sorti du parlement et non des acteurs traditionnels. Selon vous, est-il en train de redevenir seulement une affaire professionnelle ?*

Dominique Raulin : Le Socle commun, qui existe depuis juillet 2006, a été complètement ignoré dans le système éducatif durant deux à trois ans. Dans notre système, le déclencheur est, une fois de plus, l'examen, l'évaluation. C'est à ce niveau que se situe la préoccupation des parents, et celle des enseignants, et ce n'est que lorsqu'un certain nombre d'angoisses ou de préoccupations ont

2. <http://www.inrp.fr/inrp/recherche/ocep/>.

été dépassées qu'on peut commencer à parler des questions d'apprentissage, qui sont beaucoup plus importantes. Or l'idée actuelle, qui est de focaliser la mise en œuvre du Socle commun sur des questions d'évaluation, me semble dangereuse et réductrice par rapport aux vrais enjeux : complémentarité, capacité à argumenter, etc. Il faut prendre le temps d'expliquer aux parents d'élèves de quelle façon le socle peut résoudre ou interroger différemment la difficulté scolaire, le regard qu'on porte sur le travail de leurs enfants. Les parents font très bien la distinction entre l'évaluation qu'on va qualifier d'institutionnelle – l'examen, le diplôme – et le travail quotidien des enseignants, auquel cas ils ne demandent pas de notes et ne s'en sentiront pas privés si on leur dit qu'on évalue d'une autre façon, parce que cela permet aux élèves de travailler plus correctement.

Maryline Coquidé : Les médias mettent en avant la performance, les résultats, ce qui d'une certaine façon devient extrêmement anxiogène pour les élèves et leurs parents, et qui biaise toutes les questions de pédagogie, de processus d'apprentissage...

Roger-François Gauthier : *Selon vous, les parents et la société sont-ils capables d'entendre un certain nombre de choses dans ce domaine ou au fond, ce qui reste réellement important est-il la bonne moyenne qui permet à l'élève d'être admis dans un bon lycée ?*

Dominique Raulin : Sur quoi va-t-on statuer pour prendre des décisions sur l'avenir scolaire des élèves ? Sur ce que l'on sait en termes de compétences ou sur ce que l'on sait à travers les notes ? Si, dans un conseil de classe, en présence des parents et des élèves sont là, on commence à parler des élèves sur la base de la lecture des compétences observées, les notes passent très vite au second plan. Les parents sont tout à fait capables de l'accepter, à partir du moment où l'on parle correctement de leurs enfants.

Roger-François Gauthier : *Le problème est que l'accès au lycée se décide sur la base des notes obtenues, à l'aide d'un logiciel.*

Dominique Raulin : Il existe tout de même un outil, le livret personnel de compétences, qui permet de regarder différemment l'élève. Quand un élève obtient 14/20, que représentent les six points qui lui manquent ? S'agit-il de quelque chose de négligeable, d'anecdotique ou de fondamental ? Personne n'en sait rien.

Maryline Coquidé : Les parents peuvent être plus ou moins être éclairés sur les questions d'enseignement, d'apprentissage ou d'orientation. Il est important que les parents moins informés puissent disposer d'un outil facilement accessible et clair.

Roger-François Gauthier : Que faites-vous de cette obsession de la performance ?

Dominique Raulin : Il y a là deux questions différentes. Pour ce qui est des performances, PISA est rédigé en termes de compétences ; des statistiques et des comparaisons sont faites. Les évaluations par compétences peuvent être des outils de pilotage pour le système – cela nous a permis de développer des stages de formation en géométrie pour les professeurs du premier degré parce qu'on avait constaté, dans les évaluations nationales, une insuffisance ; c'était donc bien une évaluation des compétences. Mais il faut dissocier cela de l'outil pédagogique de la prise de décision pour les élèves pris individuellement et effectivement cette évolution peut être apportée demain, s'il n'y a pas d'hésitation politique ou de signaux involontairement négatifs.

Maryline Coquidé : Une étude sur les effets de la carte scolaire sur les établissements classés en ZEP a montré que dans les établissements qui avaient gardé une diversité de parcours, les parents ne retiraient pas les enfants de ces collèges, c'est-à-dire qu'ils prenaient en compte d'autres aspects, comme les projets forts d'établissement, les projets pédagogiques construits avec une équipe éducative.

Dominique Raulin : Dans certains collèges, la question du regard qu'on porte sur les élèves, sur le travail des élèves et la façon de communiquer avec les parents sont déjà discutées en conseil pédagogique.

Roger-François Gauthier : Quelques mots sur ce que nous n'aurions pas abordé et que vous souhaiteriez évoquer ?

Dominique Raulin : Premièrement, il faut s'interroger sur la nécessité de définir les curricula. On peut se demander s'il y a véritablement besoin que cela existe. Deuxièmement, quid des élèves ? Ce que je constate à l'heure actuelle, c'est que le programme est un patchwork mité. Il n'est pas tellement étonnant qu'au bout du bout, les élèves ne sachent pas grand-chose. Le professeur d'histoire de 5^e ne se préoccupe pas de savoir où son collègue de 6^e s'est arrêté, mais il commence au début des programmes de 5^e ! Le troisième point c'est qu'il faudrait arriver à faire un peu de diététique sur le plan intellectuel : que peut rapporter, dans le développement intellectuel d'un jeune, une heure de mathématiques par rapport à une heure de SVT ou de français ?

Maryline Coquidé : Le curriculum permet d'avoir un cadre national et il me semble que c'est une tradition en France. Mais comment favoriser l'articulation avec des mises en œuvre plus locales ou régionales ? Selon moi, le curriculum n'est pas seulement une question de contenus de programme, c'est un outil important pour penser un projet éducatif.

Roger-François Gauthier : A-t-on besoin de ce concept et de ce mot en France ?

Dominique Raulin : Oui. Mais actuellement, cette question est à des années lumière des préoccupations du terrain.

Maryline Coquidé : Justement, cela permet d'avoir des repères, de centrer sur ce qui est exigible, normé, sur ce qui relève d'une part du service public et d'autre part de l'espace d'adaptation, de créativité, d'initiatives, d'innovations, au niveau des établissements. Il me semble que c'est un outil de pilotage indispensable, si l'on est plus clair sur les principes d'organisation et de cohérence d'ensemble du système. Le deuxième point, c'est la place des acteurs. Les curricula ne vivent que parce qu'ils sont mis en œuvre par des enseignants, avec des élèves. Dans les modèles d'apprentissage constructivistes, on s'appuie sur ce que les élèves font. Cet espace variable de co-élaboration est nécessaire. On a tendance à le mettre de côté, à s'en faire une idée un peu technocratique et à ne pas laisser les acteurs, élèves, professeurs, parents, s'emparer de ces outils.

Dominique Raulin : La place des élèves est plus importante si l'on parle de capacités que si l'on parle de connaissances. Il faut une coopération de l'élève, dans le développement de ses capacités, il s'agit vraiment d'inverser la position de l'élève.

Maryline Coquidé : Les enseignants se sont au départ un peu méfiés de l'idée de compétence. Beaucoup ont dit que c'était se mettre au service des industries, de la mobilité professionnelle, mais les compétences mettent en relation le savoir et l'agir et peuvent aider les élèves à donner plus de sens à leurs apprentissages.

Roger-François Gauthier : Pour que la mise en œuvre du Socle commun se passe mieux, a-t-on a besoin de la notion de « standards » en France ?

Maryline Coquidé : Cela peut être utile, c'est un repère de normes. S'il y a un vrai travail d'élaboration, de paliers, si c'est le fruit d'un vrai travail y compris de recherche et non quelque chose de décrété, cela peut être un outil.