A quoi servent les programmes ?

Table ronde

Alain Boissinot, Dominique Borne, Luc Ferry, Christian Merlaud, Martine Safra et Alain Viala

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3415>

DOI : 10.4000/ries.3415

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1996

Pagination : 31-49

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Alain Boissinot, Dominique Borne, Luc Ferry, Christian Merlaud, Martine Safra et Alain Viala, « A quoi servent les programmes ? », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 12 | 1996, mis en ligne le 27 août 2013, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3415> ; DOI : 10.4000/ries.3415

A quoi servent les programmes ?

Table ronde ¹

Alain Boissinot, Dominique Borne

Luc Ferry, Christian Merlaud

Martine Safra, Alain Viala

M. Safra – En France, les programmes sont depuis quelques années objet d'un débat public qui apparaît désormais tout à fait légitime. En mettant de côté toutes les polémiques dont la grande presse se fait l'écho, plusieurs éléments dans le fonctionnement même du système sont l'indice de cette évolution récente au regard de l'histoire de l'Éducation nationale.

Premier temps : l'édition des programmes. Auparavant, les programmes étaient confidentiels, réservés aux professionnels de l'éducation – et encore, je ne suis pas sûre que les enseignants en avaient toujours une maîtrise pleine. Depuis 1985, les programmes de l'école et du collège, qui constituent la base de l'école obligatoire, sont désormais publiés pour le grand public, notamment pour les parents, ce qui n'était guère envisageable antérieurement.

Deuxième élément très marquant, la création du Conseil national des programmes (CNP), c'est-à-dire d'une autorité indépendante qui a vocation à intervenir sur les programmes en-dehors du ministère, alors que naguère les programmes étaient préparés au sein des instances ministérielles dans le secret des cabinets et de l'Inspection générale. L'existence même du CNP comme telle est significative, car il intervient à l'amont de la réflexion pédagogique.

Les projets de programmes eux-mêmes, qui restaient confidentiels autrefois et faisaient l'objet d'études internes, sont désormais rendus publics et étudiés par les enseignants. Leurs avis sont synthétisés par les corps d'inspection qui participent aux travaux et analyses qui en sont faits.

Cela signifie donc bien que les programmes ne résultent plus d'un argument d'autorité, mais constituent légitimement un objet de débat. Une note récente du CNP rappelait que, jusqu'en 1960, la question des contenus transmis aux enfants ne se posait guère : ils s'imposaient aux élèves comme aux enseignants, avec le sceau de l'évidence indiscutable.

Les débats qui résultent de cette évolution sont fréquemment passionnés, presque emportés, parce qu'ils renvoient à la question fondamentale de la mission même de l'école, du projet éducatif qui est le nôtre. Sur ce plan-là, le consensus est sans doute plus apparent et plus fragile que l'on ne pourrait

31

¹ Cette table ronde, organisée par la **Revue internationale d'éducation Sèvres**, s'est déroulée le 6 juin 1996 au Centre international d'études pédagogiques. Le texte publié ici reprend la transcription des propos tenus lors de cette réunion.

le croire. De plus, le projet éducatif n'est pas nécessairement très aisé à retracer, à lire au travers de l'ensemble des approches disciplinaires où les enjeux des choix effectués ne sont pas toujours explicités. Peut-être l'impression d'une image quelque peu brouillée, ressentie à la lecture générale d'un ensemble de programmes, traduit-elle le fait que le projet éducatif n'est ni si consensuel ni aussi nettement clarifié que l'on peut le supposer?

Tout cela renvoie à la question posée aujourd'hui, pour laquelle je vous propose deux entrées successives. La première serait : à quoi servent les programmes, à quoi ont-ils vocation à servir? Quelles finalités leur assigne-t-on? Et la seconde : à quoi servent-ils dans la réalité de la vie des classes, dans le fonctionnement ordinaire du système éducatif?

Sur le premier point une série de questions qui pourraient lancer la réflexion : les programmes mettent-ils l'accent sur les contenus? Doivent-ils au contraire viser des objectifs? Sont-ils formulés en termes de mémorisation ou de compétences à acquérir? Les savoirs scolaires répondent-ils à des savoirs savants? Peut-il y avoir un programme minimum? Les programmes ont-ils vocation à traduire un projet global d'éducation?

Les enjeux des programmes

Les finalités

32

A. Boissinot – Je voudrais souligner d'entrée un premier point : il ne va pas de soi que la réflexion sur les programmes ait une telle importance. Pour ma part, dans les entreprises récentes de rénovation du système éducatif, que ce soit la rénovation pédagogique des lycées, que ce soit l'évolution de l'école primaire ou que ce soit la rénovation en cours des collèges, je suis frappé par le fait que la réflexion sur les contenus des programmes est passée au premier plan.

Il y a encore dix ou quinze ans, réfléchir sur une réforme du système éducatif, c'était réfléchir sur telle ou telle structure du système, tel ou tel mode d'organisation; c'était tenter de monter des légos horaires et disciplinaires complexes, discuter telle ou telle organisation en filière. Ce n'était pas d'abord réfléchir sur des contenus.

Je cite souvent l'exemple du rapport tout à fait important et intéressant de Louis Legrand sur la réforme des collèges en 1982 : dans ce rapport qui abordait de nombreuses questions importantes – le tutorat, l'organisation des séquences d'enseignement en collège, etc. –, il y a une page ou deux seulement sur les programmes. Ce n'est pas défaillance du rapport ni insuffisance de son rapporteur, c'est simplement parce qu'à l'époque, les problèmes se posaient ainsi et il n'apparaissait pas avec la même urgence qu'aujourd'hui nécessaire de travailler sur les contenus.

C'est vraiment la première chose qu'il faut souligner très fortement, nous sommes entrés dans une époque où les grands enjeux du système éducatif se nouent avant tout autour du projet éducatif qu'expriment les programmes.

Il y a des explications à cela. L'évolution démographique fait que nous sommes passés en très peu de temps d'un collège pour tous à un lycée pour tous ; puis nous sommes en train de vivre un premier cycle d'enseignement supérieur pour tous. Je rappelle qu'actuellement 100 % des bacheliers généraux et plus des trois quarts des bacheliers technologiques poursuivent leurs études après le baccalauréat. Donc on est entré dans une période où, de fait, il s'est opéré une massification du système éducatif et où le défi, comme le dit souvent François Bayrou, est de passer de cette massification à une véritable démocratisation. Cela suppose que nous soyons capables de redéfinir le projet éducatif et de redéfinir les programmes, discipline par discipline, proposés à ce nouveau public.

Cet enjeu des contenus est donc tout à fait essentiel par rapport à la problématique centralisation/décentralisation. Je crois qu'il faut dire aussi très clairement que si nous mettons l'accent aussi fortement, actuellement, sur les contenus, c'est parce que, pour dire les choses un peu abruptement, nous sommes dans la logique suivante : les programmes, les contenus d'enseignement c'est la charte commune à tous les Français, la dimension nationale du projet éducatif. En revanche, sur les modes d'encadrement, sur les modes de fonctionnement du système, sur les différents types d'organisation que l'on peut envisager, il est possible et sans doute souhaitable de se donner une marge de souplesse et de laisser une grande place aux initiatives du terrain.

Donc, si nous insistons sur les programmes, c'est aussi parce que nous avons l'objectif de proposer ces programmes comme une charte commune à tous, comme ce qui est la garantie d'une éducation réellement nationale.

De ce point de vue, d'ailleurs, je voudrais réagir très vigoureusement par rapport à certains propos que j'ai pu lire dans la presse ces derniers temps, telle ou telle figure de l'intelligentsia parisienne disant : faut-il vraiment avoir les mêmes programmes sur la montagne Sainte-Geneviève et à Aubervilliers ? Je réponds catégoriquement oui. Il ne faut peut-être pas les enseigner de la même façon, il ne faut peut-être pas organiser de la même manière les démarches pédagogiques, mais il faut, de façon très claire, avoir les mêmes objectifs et les mêmes programmes d'enseignement ; sinon c'est la notion même d'Éducation nationale telle qu'elle fonde le projet d'école républicaine dans ce pays qui serait remise en cause.

Voilà l'enjeu des programmes, me semble-t-il ; et c'est ce qui explique que nous ayons, depuis quelque temps, choisi de nouvelles méthodes d'élaboration des programmes pour y associer toutes les parties prenantes – les différents experts, le Conseil national des programmes, l'Inspection générale, les universitaires, les enseignants de terrain –, mais aussi que nous ayons voulu, lorsque nous sortons maintenant de nouveaux programmes, les proposer à chaque fois à l'avis des enseignants, les soumettre à une concertation systématique de manière à nous assurer de l'adéquation entre les programmes conçus par les experts et ce qu'il est possible de mettre en œuvre sur le terrain. C'est à cette

condition que les programmes pourront réellement être l'objet d'un consensus, l'objet d'un engagement commun de l'ensemble du système éducatif.

M. Safra – Peut-être tout de suite la réaction de Luc Ferry sur la problématique qui vient d'être définie...

L. Ferry – Je vais être bref car je trouve qu'Alain Boissinot a très bien formulé les choses.

Pour répondre à vos questions, d'emblée, j'aurais envie de dire que les programmes servent ou devraient servir – il est très difficile de distinguer les deux niveaux – à définir le paysage culturel scolaire des enfants, des adolescents, des élèves, à exprimer les choix d'une nation ; mais, quand on dit les choix d'une nation, ce sont en fait ceux de la République car une nation peut être traditionnelle, ne pas faire de choix, et se contenter de reprendre les couches sédimentées des programmes depuis qu'ils existent. Lorsqu'Alain Boissinot parle de choix faits par une nation tout entière pour l'ensemble de ses élèves, il évoque évidemment l'idée de *res publica*, l'idée de communauté prise en ce sens très particulier qui est le sens républicain.

Par ailleurs, les programmes devraient aider les enseignants. Très souvent, les enseignants nous disent qu'ils ne connaissent pas et ne regardent pas les programmes ; ce n'est pas tout à fait vrai car, en vérité, ils les appliquent par le biais des manuels scolaires, même si en effet, je suis certain que beaucoup d'entre eux ne les lisent pas dans la version officielle, mais je crois que les choses sont en train de changer, le ministère ayant fait un très gros effort de concertation avec les enseignants.

En tout cas, me semble-t-il, les programmes devraient aider les enseignants, et probablement beaucoup plus qu'ils ne le font aujourd'hui. Très souvent, les enseignants voient les programmes comme quelque chose qui leur est imposé de l'extérieur, d'infaisable voire de déraisonnable, quelque chose par rapport à quoi ils expriment souvent des critiques. Je pense qu'il y a là matière à amélioration. Plus encore que la procédure d'élaboration de ces programmes, cela touche surtout le fond ; à certains égards, on pourrait aller beaucoup plus loin dans la conception de programmes/aide aux enseignants plutôt que contraintes ou consignes imposées du dehors. Depuis deux ou trois ans, un très gros effort de concertation a été fait, même si, encore une fois, je le juge personnellement très insuffisant.

A. Viala – Je voudrais dire, pour ma part, qu'un programme c'est ce qui est écrit pour désigner un projet. S'agissant des programmes de lycée, actuellement les programmes tiennent en cinq lignes ; s'agissant des programmes de collège, dans le travail du GTD de lettres, ils tiennent en quinze lignes. Ensuite, il y a une série de documents qui font, en l'état actuel, un total prévisible de quatre cents pages ; ce qui veut dire que parler de programme, ce n'est pas parler du même objet dans l'un et l'autre cas.

Dans le premier cas, très explicitement, il s'agit d'un choix politique, le mot doit être prononcé comme tel; en France en tout cas, la cité fait un choix d'un certain nombre de contenus comme des investissements pour l'avenir, comme une façon d'orienter son futur. Dans le second cas, on s'interroge sur les rapports des professeurs et des élèves avec des programmes, des manuels, etc. : on est du côté de la technique et de la science, de la mise en œuvre de ce choix. On passe d'un espace politique à un espace scientifique et didactique.

Il faut veiller à ne pas confondre les deux. C'est une finalité des programmes de dire en quatre phrases que la nation a fait le choix de donner à des jeunes, pour l'avenir proche, telle et telle formation : le rôle de l'école à ce moment-là n'est pas dans le flou. Je crois qu'il y a eu une évolution dans ce sens et qu'elle peut encore se renforcer.

Dans l'histoire de l'enseignement, il y a des rythmes par génération, effectivement; on voit en gros, tous les vingt-cinq/trente ans, quelque chose qui bouge, et tous les siècles un mouvement important. Il y a un siècle, cela a été l'accès à l'école pour tous; maintenant un autre mouvement s'achève : l'accès de l'enseignement secondaire à tous. Les programmes servent aussi à jalonner ces mouvements et ces évolutions.

M. Safra – Si les programmes ont pour finalité d'explicitier les choix éducatifs de la nation, peut-on les considérer comme une sorte de contrat?

C. Merlaud – La notion de contrat se retrouve dans la conception des programmes de la technologie, selon trois modalités.

35

La première concerne la définition d'objectifs, ce qu'on appelle dans notre discipline un cahier des charges. On va décrire ce qu'on attend, le demandeur et le client vont passer un contrat et se mettre d'accord; ce sont les grandes finalités sociales que l'on pourrait mettre sous cette rubrique. Il y a à la fois des compétences opérationnelles pour les programmes et ce qui permet d'évaluer ces compétences. La deuxième forme, c'est un contrat de procédé, on pourrait dire un plan directeur, ce que les cinéastes appellent une série de plans séquences. On y présente les différents éléments constitutifs de ce qu'on va faire; sans les fixer dans un ordre préétabli car on peut très bien les construire différemment. La troisième modalité, ce sont les plans de détail, le contrat de fabrication, c'est-à-dire la manière dont il faut faire pour arriver au résultat.

Les programmes de l'enseignement professionnel comme ceux de l'enseignement général oscillent entre ces trois domaines, dont on sait pertinemment qu'ils ne se situent pas au même niveau. Dans un cas, pour ce qui concerne les compétences, c'est vraiment une formulation qui se situe tout à fait en amont et on laisse une liberté totale sur la manière d'y parvenir. Ce que l'on appelle le contrat de procédé relève d'une analyse extrêmement fouillée, avec des choix décisifs; il y a discussion sur ces choix décisifs lors d'une réunion que l'on appelle une revue de projet. La dernière étape, le contrat/fabrication, c'est ce qui assure la faisabilité.

On oscille effectivement, dans la réflexion sur les programmes, entre ces trois objectifs qui relèvent d'étapes très différentes dans la conception.

D. Borne – Je suis très frappé, en tant qu'historien, par l'évolution déjà évoquée, le passage des réformes de structures aux réformes de contenus. J'ai envie de dire, en inversant le célèbre mot de Gambetta sur la République, « la forme entraîne le fond », qu'ici, très précisément, le fond entraîne la forme ; je le dirai aussi pour les programmes : ce sont les finalités qui déterminent la didactique et la pédagogie. Cela me semble fondamental.

Je voudrais expliquer concrètement comment cela se passe dans deux disciplines qui sont l'histoire et la géographie. Autrefois, les débats sur les programmes, c'était simplement de savoir si l'on étudiait tel ou tel siècle, si l'on abordait tel ou tel pays en quatrième ou en troisième : c'était une question de découpage. On ne parlait pas des contenus parce qu'on supposait qu'il y avait un consensus tacite sur ces contenus.

Depuis quelques années, nous avons essayé de procéder, et je parle en tant que co-président d'un groupe technique disciplinaire, en fonction de finalités. Une remarque préalable : on ne peut pas faire des programmes indépendamment des pratiques de ceux qui les traitent dans les classes ; prendre des professeurs complètement à contre-pied, c'est aller à l'échec. Donc il faut être modeste et pragmatique, on ne peut pas passer subitement d'un système à un autre, il y a nécessairement des temps de transition, pour que ce ne soit pas le désordre le plus complet.

Nous disons maintenant que l'histoire et la géographie ont, d'une part, des finalités intellectuelles et culturelles, d'autre part, des finalités civiques et de compréhension du monde.

Intellectuelles et culturelles, cela pose un problème très lourd – quelle culture transmettre ? – étant entendu qu'ailleurs on transmet de moins en moins. Donc l'école a une responsabilité de plus en plus grande. Est-ce qu'on parle ou non, en géographie, de l'Australie, est-ce qu'on en a le temps ? Est-ce que l'on parle de l'Empire byzantin, par exemple, en histoire ? Autre exemple dont la presse a fait état : toutes les Églises réformées de France, toutes les facultés de théologie protestante nous ont inondés de courriers car les protestants estimaient que leur place n'était pas suffisante dans les programmes.

Le problème d'un programme est donc un problème de choix ; on choisit de mettre dans un programme telle période ou tel territoire en fonction des finalités. Pourquoi choisit-on de mettre au programme en classe de cinquième l'Empire byzantin et de demander aux professeurs d'y consacrer deux à trois heures ? Pour plusieurs raisons : il nous semble que pour les élèves en cinquième, cela fait partie de la culture qu'ils doivent mémoriser ; si on leur dit Sainte-Sophie, il faut qu'ils comprennent à peu près ce que cela représente. Seconde finalité pour laquelle on étudie l'Empire byzantin : nous nous moquons éperdument de la succession des empereurs byzantins, nous avons mis – on

nous taquine à ce sujet – comme repère chronologique l'évangélisation des Slaves par Cyrille et Méthode; ce n'est pas pour apprendre aux élèves de cinquième les noms de Cyrille et de Méthode, mais c'est simplement parce qu'on ne comprend rien au monde contemporain si on ne voit pas les spécificités du monde de l'orthodoxie. La finalité culturelle de la référence à Sainte-Sophie, c'est la compréhension du monde contemporain par rapport à l'évangélisation des Slaves, Cyrille et Méthode. On demande simplement aux enseignants d'expliquer cela à leurs élèves. Après, nous sommes victimes des manuels qui, parfois, disent autre chose et donnent l'image d'une exigence plus grande que celle des programmes.

Culture scolaire et contenus disciplinaires

M. Safra – Dans ce contexte, que recouvre la notion de projet éducatif ? Comment les disciplines d'enseignement se construisent-elles ou se reconstruisent-elles ? Y a-t-il un savoir scolaire qui serait distinct du savoir savant ?

A. Boissinot – Privilégier les contenus, les programmes, ne peut pas se faire dans une simple logique de restauration des disciplines ou des enseignements traditionnels, pour des raisons évidentes. Le public de nos établissements scolaires s'est complètement transformé; c'est un public pour lequel certaines connivences culturelles traditionnelles ne vont plus de soi. Donc les programmes, les savoirs, ne peuvent plus prendre la forme d'un héritage imposé ou d'une complicité pré-acquise, c'est nécessairement un projet à construire, une ambition commune vers laquelle il faut avancer; c'est l'horizon vers lequel on tend, ce n'est pas le passé que l'on assumerait avec plus ou moins d'enthousiasme. Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas une dimension patrimoniale, qu'il n'y ait pas une dimension culturelle dans nos programmes; cela veut simplement dire que cette dimension n'est pas donnée au départ, qu'elle ne va pas de soi. L'enjeu culturel est un défi à relever.

Les nouveaux programmes tentent d'apporter des réponses à ce sujet; c'est dans les programmes d'un certain nombre de disciplines qu'il faut reconstruire une unité culturelle, cela fait aussi partie de la dimension de ces programmes, mais ce ne peut être qu'un horizon, un projet, ce n'est pas quelque chose qui irait de soi au départ. On ne peut pas être dans une logique de restauration parce que le public a changé, mais aussi parce que les savoirs de référence ont évolué.

Il m'arrive d'être agacé par les discours étroitement disciplinaires que relaient volontiers quelques journaux nationaux. On ne peut pas faire comme si les disciplines traditionnelles étaient incontestées et incontestables. Une discipline d'enseignement, cela évolue, cela naît, comme les sciences économiques et sociales, la technologie qui sont des disciplines récentes, cela se transforme, le français d'aujourd'hui n'a pas grand chose à voir avec l'enseignement des lettres

d'il y a trente ans qui, d'une certaine manière, est peut-être plus proche de la rhétorique du XIX^e siècle, voire de l'Antiquité. Certaines disciplines, actuellement, me paraissent menacées, simplement parce qu'elles n'ont plus la place qu'elles ont pu avoir dans le passé dans le système éducatif – je pense au latin et au grec par exemple – ou parce que, si elles ne réussissent pas certaines évolutions importantes, elles risquent de connaître le même étiolement : de façon un peu provocatrice, je dirais que cela pourrait être le cas de la philosophie, par exemple.

Donc les savoirs théoriques évoluent, les disciplines se transforment, les publics se transforment. Dans cet univers où il y a des variables de tous côtés, il faut une réflexion qui nous permette de refonder un projet à la fois social et didactique que les programmes doivent sanctionner. Vaste tâche qui relève du champ d'une didactique des disciplines, d'un travail sur lequel nous aurons certainement l'occasion de revenir, qui tente d'articuler les savoirs savants de référence – ils sont nombreux, ils sont évolutifs –, la prise de conscience de ce que les élèves sont capables d'assimiler, les cheminements qui leur permettent d'assimiler ces savoirs ; et c'est à l'intersection entre les savoirs de référence d'un côté, l'analyse des besoins et des capacités des élèves de l'autre, que l'on peut construire l'espace de la didactique avec l'autonomie relative qui est celle de la didactique par rapport au savoir théorique, par rapport au savoir savant.

38

Ce travail patient s'élabore mieux dans nos groupes techniques disciplinaires ou dans nos salles de classe que sous le feu des médias. Je donne un exemple, celui de la didactique du français. Nous avons là toute une série de savoirs théoriques qui existent dans le monde universitaire : par exemple, l'enseignement des lettres, l'enseignement de la linguistique, des enseignements qui relèvent plutôt du champ de l'histoire, de la sociologie, de la philosophie ; et c'est à partir de tous ces savoirs savants que l'on peut tenter, compte tenu de ce que sont nos élèves et compte tenu des ambitions culturelles que nous avons, de refonder une discipline, le français, qui n'est pas le simple décalque de quelque savoir de référence, mais qui est projet original, qui est un projet de l'école primaire jusqu'au baccalauréat, qui doit s'élaborer autour, à la fois, d'une dimension théorique et d'un pari social.

Ce que le groupe technique disciplinaire nous propose dans les nouveaux programmes qui s'élaborent peu à peu, c'est quelque chose qui tente de répondre à cette ambition. Lorsqu'on nous dit qu'il s'agit de refonder la discipline autour de l'ambition de maîtriser les différents discours sous l'angle de la réception comme sous l'angle de la production, sous l'angle de l'expression écrite comme celui de la production orale, il s'agit bien en effet de prendre acte à la fois de toutes les évolutions théoriques et de toutes les cautions savantes de référence et de répondre mieux à une demande sociale.

L'enseignement du français ne peut pas s'enfermer simplement dans une tradition culturelle et littéraire définie un peu au sens étroit, il faut qu'il soit

aussi l'endroit où les élèves apprennent à être mieux armés par rapport à un certain nombre d'exigences sociales, par rapport à un certain nombre d'exigences de communication au sens riche et plein du terme. Ce n'est pas simplement telle ou telle technique de communication dont il est question, c'est vraiment au sens le plus fort du terme, être capable de se situer dans la société, d'interagir avec les autres dans la société qui naît autour de nous et dont on sait bien que les enjeux de communication seront absolument essentiels et centraux.

Voilà dit très rapidement à partir de quelle problématique peut se construire la didactique d'une discipline et comment elle peut être le lieu où s'élabore un nouveau projet d'enseignement.

L. Ferry – J'ai dit que les programmes définissaient la culture scolaire. Je pense que l'on n'est pas assez sensible au fait que la culture scolaire est une culture spécifique. Ce n'est pas forcément la culture des parents, la ou les cultures de la société civile – notamment, ce n'est pas la culture de la télévision, qui est sa grande concurrente puisque l'on sait que les enfants la regardent en moyenne entre trois et quatre heures par jour.

Il faudrait essayer de comprendre ce qu'est cette culture scolaire et à quoi elle peut servir, quelle est sa légitimité. Je pense que c'est le problème central aujourd'hui. Je crains – c'est une des rares craintes que j'exprimerai à propos de ces questions qui entourent les programmes – que la culture scolaire soit en grand danger aujourd'hui, soit très menacée, non pas tant, comme on le dit d'ordinaire, par la télévision, par la concurrence avec l'image : c'est un bouc émissaire facile.

39

La vraie raison est plus profonde, il faut la rechercher dans l'évolution des vingt-cinq ou trente dernières années. En effet, la question des programmes n'a jamais été posée dans l'histoire de notre système éducatif. Si vous prenez l'histoire du système éducatif depuis Jules Ferry, il n'y a pas de grand livre sur la question des contenus scolaires. C'est à la fin des années soixante que cette question apparaît, précisément en 68, au moment des fameux événements de mai, lorsque tous les contenus transmis, notamment à l'université, vont être remis en question par les étudiants. Cette remise en question qui, en elle-même, me semble-t-il, est une fort bonne chose, se fait dans un contexte de quasi-révolution culturelle : il s'agit avant tout d'abolir toute culture bourgeoise au profit d'on ne sait trop quelle innovation, car à l'époque, les propositions sont assez difficiles à distinguer ; quand on les relit aujourd'hui, cela fait sourire ou frémir selon l'humeur, mais cela apporte assez peu sur le plan intellectuel à qui voudrait s'en inspirer pour rédiger des programmes.

Dans l'après-68, deux positions vont se mettre en place qui obscurcissent le débat, mais qui sont malheureusement encore dominantes dans l'espace public et médiatique. La première, qu'évoquait Alain Boissinot tout à l'heure, consiste à faire de la résistance ou, pour parler plus clairement, de la restauration au sens politique du terme. Cette position est souvent défendue par des

intellectuels républicains qui veulent absolument revenir à l'état antérieur ou, en tout cas, qui évoquent l'idée constante de résistance face à une espèce de déclin et d'effondrement de la culture, notamment sous l'effet de l'audiovisuel. Tout à l'heure, Alain Boissinot disait : il ne faut pas céder à cette idée restauratrice, il ne faut pas y céder parce que le public a changé, parce que les savoirs ont changé; et j'ajouterai que l'état antérieur n'avait rien d'extraordinaire. Même indépendamment des évolutions, il n'est pas du tout certain que ces programmes traditionnels au sens fort du terme, sédimentés depuis des décennies, aient été forcément la meilleure chose du monde; cela mérite réflexion. D'autre part, s'est développée une position diamétralement opposée : contre les restaurateurs, il y avait toute l'idéologie de l'ouverture de l'école sur la vie, toute une idéologie plus ou moins dérivée de Illitch.

Ce débat est encore dominant, on n'en est malheureusement pas sorti, alors que, le véritable problème aujourd'hui est de donner du sens à la culture scolaire. Qui relit Racine aujourd'hui? Très peu de gens. Qui reprend un manuel de physique aujourd'hui? Très peu de gens. On voit bien là la spécificité de la culture scolaire, ne serait-ce que pour une raison de fond : c'est à l'école que l'on apprend à écrire, à lire, à compter; du moins on devrait le faire. Il faut maintenir cette culture scolaire et la défendre. Elle est menacée davantage par ses propres erreurs que par la concurrence de la télévision, ou en tout cas du moins autant. Si l'on veut maintenir cette culture, il faut la rendre plus intéressante que la culture télévisuelle : je crois fondamentalement que c'est faisable et je crois que c'est là le rôle des programmes.

M. Safra – Je souhaiterais demander à Alain Viala, président du GTD de lettres, sa réaction devant cette question de la défense de la culture scolaire, restaurer ou ouvrir l'école, « conquérir », me semble-t-il l'avoir lu sous sa plume, il y a peu...

A. Viala – Il y a aussi, dans certains cas, des enjeux qui tiennent aux contenus disciplinaires. Certaines disciplines offrent plus que d'autres matière à débats. Pour ce qui concerne le français, ce qui me réjouit et m'afflige, ce qui me ravit et me terrifie, c'est que tout le monde se mêle d'en parler; et le plus souvent, le débat mélange des idées parfaitement judicieuses et des âneries absolument stupéfiantes. Le français, c'est une culture commune, donc tout le monde peut en parler, mais aussi une discipline avec ses savoirs, ses contenus, ses subdivisions, ses techniques, sa didactique; on ne peut – pas plus que pour les mathématiques, pas plus que pour la technologie, pas plus que pour quelque discipline que ce soit – traiter à la légère ces aspects-là. A travers les discussions sur les programmes, il y a donc des enjeux sur la définition d'une discipline.

En dix lignes on peut dire : voilà le but de l'enseignement de telle et telle disciplines, ou groupe de disciplines, à tel niveau, de façon que chacun comprenne à peu près de quoi il retourne. Mais il faut par ailleurs des centaines de pages pour dire avec précision aux enseignants et aux élèves ce qu'ils vont

faire, sachant que, dans ce cas, ce sont toujours des contrats que l'on établit : un programme, c'est un contrat, cela sert à savoir où l'on en est, d'où l'on part et où l'on va. La culture scolaire comme culture spécifique peut se construire dans la mesure où elle est l'accomplissement de ce contrat.

C. Merlaud – Nous réfléchissons actuellement à ce que pourrait être un manuel de 6^e intégrant l'ensemble des disciplines sciences et technologie. On commence en 6^e, même avant la 6^e, en primaire, par des disciplines : la vision que les enfants ont du monde va procéder d'un découpage où chacun va apporter sa pierre selon une logique propre qu'on ne conteste pas. La logique disciplinaire propre n'est pas contestable mais ce qui l'est davantage, c'est que ce découpage disciplinaire précoce ait un sens pour l'enfant. Je prends un exemple : quand on fabrique du pain, c'est à la fois un problème industriel, donc un problème de technologie, c'est aussi un problème biologique, le problème de la fermentation, c'est enfin un problème chimique : il y a des transformations qui se passent au moment de la cuisson du pain qui sont en fait de la physique. Donc on retrouve de la physique, de la biologie et de la technologie. Il est évident que si une seule discipline prend en charge la fabrication du pain, si c'est nous, technologues, de quoi allons-nous parler ? Nous étudierons des séquences de fabrication du pain, mais ni les aspects biologiques, ni les aspects physiques ne seront traités. On va donner à l'enfant une vue très parcellaire des problèmes : on a l'impression qu'actuellement, les disciplines se construisent sur ces vues parcellaires.

41

En fait nous aimerions mieux que les programmes en 6^e répondent à des questions que se pose l'enfant avec des réponses qui correspondent effectivement à la manière dont l'enfant peut les entendre.

D. Borne – Il est très compliqué de rénover une discipline. En classe de sixième, en géographie, le programme s'appelle *Cartes et images du monde*. Les finalités correspondent bien aux finalités générales que j'exprimais. Luc Ferry évoquait les problèmes de la télévision : dire que la géographie apprend à voir et mettre dans les programmes des paysages qu'il s'agit de mémoriser et d'apprendre à analyser, c'est une réponse nouvelle aux problèmes de notre temps. Mais on ne peut pas encore arriver à des programmes complètement innovants. Il faut que nous réfléchissions à ce que doit être une culture scolaire. Il est très difficile de déterminer ce qu'est une culture scolaire, d'autant plus qu'il est très difficile de mesurer ce que les élèves ont le droit d'oublier quand ils ont appris. L'exigence de mémorisation ne garantit pas l'éternité de la mémoire et même si il y a oubli, comment mesurer le bienfait du passage de l'apprentissage ou de l'oubli ?

Qu'est-ce qu'enseigner ? C'est apprendre aux élèves à s'approprier un langage. C'est pour moi la définition qui devrait fonctionner pour l'ensemble des disciplines, et que je revendique en tout cas pour les disciplines dont je m'occupe. Apprendre le langage de l'histoire et de la géographie, c'est apprendre

à nommer, identifier, reconnaître, c'est apprendre à classer et à mettre en relation, c'est enfin à apprendre à écrire l'histoire et la géographie.

Par ailleurs, les programmes sont-ils un écho du savoir savant? Dans ma discipline, je ne sais pas ce que veut dire l'expression savoir savant. Il me semble que, si toute production géographique ou historique est fondée sur des méthodes scientifiques, le discours produit n'est pas toujours scientifique. Il répond souvent à une opportunité – pourquoi paraît-il des livres sur Clovis actuellement? – et les contraintes de la production du savoir dit savant sont aussi fortes que les contraintes du professeur dans la classe; Jacques Le Goff a huit cents pages pour parler de Saint-Louis, le professeur a cinq minutes, mais c'est du même ordre de contrainte. Je ne comprends pas ce que veut dire transposition didactique parce que je ne sais ce que sont les savoirs savants. Il me semble que tout savoir, dès qu'il est produit, est transposé de la même manière à l'université que dans une classe.

Je voudrais terminer en disant mon accord complet avec ce qu'Alain Boissinot disait sur le caractère national des programmes. Cela correspond très précisément à ce que Jules Ferry appelait l'égalité d'éducation: que tous les élèves aient les mêmes programmes. C'est bien pour cela qu'il faut qu'un programme soit ambitieux. Le rôle de l'enseignant est ensuite d'interpréter le programme en fonction des élèves qu'il a.

Je lutte aussi contre une tendance dramatique dans les lieux les plus défavorisés à ne faire que de la méthode et à ne plus traiter des contenus, là où on a le plus besoin de contenus, là où on a le plus besoin de savoir, il y a actuellement une dérive désastreuse que je vois du fond des classes dans ma discipline quand on me dit: on ne peut que leur faire colorier des cartes. Chaque élève a besoin de contenus mais pas de contenus dégradés, si je puis dire, selon les milieux. On peut très bien parler de Cyrille et de Méthode dans les ZEP.

M. Safra – Il y a une réaction de Luc Ferry à ce qui vient d'être dit.

L. Ferry – Je crois que le problème n'est pas de savoir si l'Empire byzantin est intéressant, important ou non, personne ne le conteste; quel que soit le contenu historique qu'on pourrait évoquer, il y aura tout le temps quelqu'un pour dire qu'il est important. Je m'associe à cette juste lutte.

Le problème est plutôt celui du décalage entre les enfants et les programmes et le problème du sens que cela peut avoir pour eux. J'ai noté la phase: «On ne comprend rien au monde contemporain si on sait pas ce que c'est que l'orthodoxie», je peux vous garantir qu'il y a beaucoup de gens qui ne comprennent rien au monde contemporain, pas simplement en classe de 5^e. Si je donne cet exemple, c'est parce que je pense que l'on aurait n'importe quel autre professeur de n'importe quelle autre discipline, il pourrait vous aligner des milliers de phrases comme celle-là; je pourrais dire: on ne comprend rien au monde contemporain si on n'a pas lu Leibnitz; un mathématicien dira: on ne comprend rien au monde contemporain si...

Je crois que ce sont des justifications qui ne sont pas fausses en elles-mêmes, mais qui sont à mes yeux des justifications disciplinaires dont le lien avec la signification de la culture scolaire pour des enfants de douze ans ne me paraît pas évident. Mais peut-être est-ce vous qui avez raison et moi qui ai tort, je ne sais pas, mais j'aimerais que le débat soit clairement posé.

Les programmes dans la classe

M. Safra – Quel lien entre les programmes et leur mise en œuvre dans la classe? Comment les programmes prennent-ils sens pour les élèves?

Programmes et cycles d'enseignement

Un intervenant – On a évoqué l'accès à l'enseignement pour tous et le nombre croissant de bacheliers qui accèdent à l'université. Ma question est la suivante : pour un tel programme, ambitieux et étendu, combien faut-il de temps?

D. Borne – Ce qui me gêne dans cette dernière question, c'est qu'en fait, vous parlez du temps du professeur. Cela introduit un problème de fond.

Un programme est spontanément conçu par rapport au temps de l'enseignant. En réalité, il faudrait parler du temps de l'élève et non du temps de l'enseignant. Nous écrivons dans les textes pédagogiques que le temps de la classe est le temps de travail de l'élève; si nous essayons de marteler cette idée, qui nous semble élémentaire, c'est que ce n'est pas souvent le cas. Les contenus d'un programme sont découpés en tranches horaires : il me faut tant pour parler de cela... Le problème n'est pas : il me faut tant de temps pour parler de tel contenu, ce n'est pas le problème; chaque professeur doit se demander : qu'est-ce que je veux apprendre aux élèves et combien de temps faut-il à l'élève pour qu'il l'apprenne?

Ce renversement fondamental sera lent, mais il devra s'opérer : le programme, c'est le programme de l'élève, ce n'est pas le programme du professeur. Et jusqu'à présent, tout se passe comme si le programme était destiné au professeur et non aux élèves.

Un des problèmes majeurs, me semble-t-il, est que autant les enseignants font bien leur métier en assumant leur responsabilité individuelle, année après année, autant la prise en charge collective du contenu sur la totalité d'un cursus pose problème dans le système tel qu'il fonctionne. Autant les enseignants sont convaincus d'être individuellement responsables, autant la responsabilité collective de l'équipe d'enseignants d'un collège, ce n'est pas encore rentré dans les mœurs.

A. Boissinot – Une réaction par rapport à cette question de l'organisation verticale du cursus et des conséquences à tirer du fait que la quasi-totalité

d'une classe d'âge poursuit des études de plus en plus longues, en particulier, en effet, après le baccalauréat, dans les différentes formations de l'enseignement supérieur.

Il me semble que cela va nous amener à remettre en cause des schémas de pensée traditionnels et contestables, et en particulier celui qui veut que toute discipline enseignée à un moment donné doive faire l'objet d'un enseignement, si possible de plus en plus approfondi, sur le même modèle jusqu'à la fin du cursus, c'est-à-dire jusqu'au plus haut niveau; il y a là quelque chose qui va devenir intenable.

Je prends un exemple concret, qui est celui de l'enseignement des langues vivantes. Le moule uniforme du découpage disciplinaire et de l'organisation actuelle des enseignements convient de plus en plus mal. Nous venons d'introduire à l'école primaire une sensibilisation puis une initiation aux langues vivantes. Donc les enfants vont commencer une langue vivante, dans la majorité des cas l'anglais, à partir du CE1; donc on a rajouté quatre années de formation linguistique. Cela veut-il dire qu'on va continuer, comme si de rien n'était, à rajouter là-dessus les sept années du second degré et éventuellement un enseignement supérieur?

Il va bien falloir, si nous sommes cohérents avec nous-mêmes, tirer des conséquences de cette initiation précoce et après tout lancer des idées iconoclastes. Par exemple dire: on commence l'anglais au CE1, on va peut être l'approfondir, le perfectionner jusqu'à la troisième et après on arrête, on passe à autre chose. Éventuellement, on entretient cet apprentissage, on distinguerait des doses d'entretien, pour certains, s'ils le souhaitent, une spécialisation et un approfondissement, mais on libérerait un champ pour passer à d'autres enseignements.

Il y a, dans l'organisation des disciplines, deux conséquences à tirer de la transformation des cursus. D'abord, la possibilité, verticalement, de revoir le modèle de représentation que nous avons actuellement et d'avoir éventuellement une conception différente selon les disciplines et selon les niveaux auxquels on se situe.

Une autre conséquence est à tirer dans les relations horizontales des disciplines entre elles. Je pense qu'il n'y a pas de fatalité ni de nécessité épistémologique à ce que toute discipline universitaire génère une agrégation, un CAPES correspondant, et à partir de là, une tranche dans le gâteau horaire de chaque niveau d'enseignement. En effet, je déplore qu'en 6^e nous n'ayons pas pu, à cause d'un certain nombre de contraintes liées à l'existence des corps enseignants et aux cultures disciplinaires, faire passer l'idée d'un enseignement de science et technologie.

Sur ces deux exemples, il me semble que l'apparition de cursus plus longs pour l'immense majorité des élèves devrait nous amener à remettre en cause les schémas sur lesquels nous réfléchissons actuellement.

Programmes et spécialisation disciplinaire

C. Merlaud – Une des difficultés est de différencier le cadre et le corps. Un des problèmes des enseignements, c'est qu'ils sont des enseignements de corps ; on a parfaitement défini les éléments de base dans chaque discipline, ce que doit être le corpus de la discipline ; par contre, le cadre général dans lequel ces connaissances s'inscrivent n'est pas construit, et personne ne le prend en charge.

Comment va-t-on parler de la digestion ? Le professeur de physique va parler du carbone ; ensuite, il faudra que l'élève fasse la transposition de ce que, à propos de la respiration et de la digestion, ce volume de carbone intervient dans la partie sciences de la vie et de la terre. Il ne peut pas faire ce rapprochement. Comment voulez-vous qu'il fasse le rapprochement avec l'éprouvette dans laquelle il y a du gaz au bout et un corps humain dans sa structure qui va effectivement exploiter les mêmes choses, s'il n'y a pas quelqu'un qui définit le cadre conceptuel dans lequel s'inscrivent des connaissances ?

Notre position est de dire que ce cadre doit être construit très tôt ; il faut que l'élève connaisse le sens de ce qu'il fait, quitte à abandonner certains apprentissages de base.

L. Ferry – C'est l'exemple même de ce qu'on appelle donner du sens à un programme. Tout le projet du manuel de sciences, pour le manuel de référence, c'est évidemment autour de cette question là. Cela rencontre un vrai écho auprès des parents, mais pas toujours auprès des corporations.

A. Viala – En face de ces questions je vais redire des choses que j'ai déjà essayé de manifester.

Il y a toutes sortes d'obstacles corporatistes, de traditions, de découpages, etc., il y a un obstacle majeur sur lequel je veux insister chaque fois que l'occasion m'en est donnée. L'enseignement du français en France a un siècle. Auparavant, on utilisait le français pour l'initiation, un peu d'écriture, un peu de lecture, un peu de calcul, savoir signer son nom. L'enseignement en tant que continuité sur une longue durée n'a qu'un siècle. Cela a servi à unifier le pays qui n'était pas majoritairement francophone.

Pendant une courte période, il a semblé que les choses étaient à peu près stabilisées, parce que les « Ritals » apprenaient le français plus vite que d'autres populations immigrantes en France. Aujourd'hui, on sait qu'il peut y avoir des problèmes lorsque, dans une classe, il y a une majorité d'élèves dont la culture première et récente n'est une culture ni française, ni nécessairement de langue française.

Je crois que l'une des difficultés auxquelles on se heurtera est la compréhension par les élèves des combinaisons entre des disciplines différentes. Les élèves sont aussi quelquefois de bons élèves, c'est-à-dire qu'ils s'appliquent à essayer de répondre à ce qu'on leur demande. Ils deviennent consciencieuse-

ment « multi-schizophrènes », c'est-à-dire que pour eux, un terme employé dans tel contexte a tel sens, le même terme employé dans un autre contexte a un autre sens et un autre terme employé dans un autre contexte a encore un autre sens, mais sans rapports entre eux, alors que ce sont des notions, des concepts, des réalités ou des idées qui pourraient être mis en relation.

Je crois que de ce côté-là il y a un gros travail à faire. Créer des relations entre les disciplines est nécessaire pour que les élèves voient comment elles s'établissent, mais en même temps, il faut qu'ils aient des outils de pensée et d'expression qui permettent à ces relations, non seulement de se construire, mais qu'eux-mêmes les construisent et qu'en les construisant, ils se construisent, si je peux jouer un tout petit peu avec le terme.

Certaines disciplines dites d'enseignement général sont des disciplines qui donnent des outils de travail. Dans ma profession, celle de l'enseignement du français, mes collègues, à l'université surtout, ont de temps en temps la tentation de trouver que je ne parle pas de la dignité, de la haute noblesse éthérée de cet enseignement-là. Je crois que sa vraie dignité, c'est de se dire que c'est l'enseignement qui doit aller « au charbon » et qui a le travail fondamental à faire.

A. Boissinot – Sur cette question des relations entre les disciplines qui est très importante, je crois en effet qu'il faut tenir compte de ce qui existe. Il faut tenir compte des enseignants, de leurs compétences, de leur formation ; donc on ne peut pas être dans une logique de table rase et de recomposition systématique du champ des savoirs. Il faut faire avec la discipline, on n'a pas le choix.

Pour autant, il ne faut pas les laisser se refermer sur elles. Donc, c'est à nous de les inciter à travailler ensemble et de créer un cadre qui permette de le faire.

Sur ces deux points, quelques exemples. Les inciter à travailler ensemble : je crois que dans le domaine des programmes, on peut essayer de poser des jalons en ce sens. On peut faire en sorte que français et histoire se rapprochent autour de quelques objets culturels communs. On peut, pragmatiquement, tenter de multiplier les passerelles. On peut aussi tenter de faire en sorte que certains objets d'enseignement soient traités en commun par des enseignants de différentes disciplines ou soient traités indifféremment par les enseignants de telle ou telle discipline. La réflexion que nous avons menée sur l'éducation civique, par exemple, s'inscrit largement dans cette perspective-là ; je crois qu'il faudra continuer. Donc faire avec les disciplines, mais ne pas nous laisser enfermer dans le cadre des disciplines.

Deuxièmement, on peut tenter de créer un cadre réglementaire qui fasse que les disciplines ne soient pas l'horizon indépassable du fonctionnement du système scolaire. Dans l'arrêté que nous avons pris récemment pour organiser, dans le cadre de la rénovation du collège, les enseignements en classe de

6^e, nous avons opéré une petite révolution copernicienne, au moins par rapport aux habitudes de l'administration française, c'est-à-dire que pour la première fois nous n'avons pas défini un horaire d'enseignement/élève. Nous n'avons pas dit : un élève de 6^e a obligatoirement tant d'heures de français, tant d'heures de mathématiques, tant d'heures de technologie, etc. Nous avons présenté les choses autrement en disant : il y a des moyens d'enseignement mis à la disposition des équipes pédagogiques en classe de 6^e, et ces moyens sont calculés sur la base de tant d'heures par discipline. Mais l'utilisation qui est faite de ces moyens par l'équipe pédagogique est libre, moyennant un certain nombre de garde-fous : un horaire minimum, un horaire maximum, etc.

Donc rien n'empêche l'équipe de gérer cet horaire autrement que selon la distribution standard prévue; rien n'empêche de décider qu'une part de cet horaire est consacrée à traiter en commun tel ou tel objet; rien n'empêche de sortir du cadre hebdomadaire et de capitaliser sur une année tel ou tel horaire d'enseignement pour organiser, par exemple, pendant un semestre, un enseignement dans telle ou telle discipline.

Cela ne se fera que si les enseignants le souhaitent. Mais nous avons créé un cadre à l'intérieur duquel, je l'espère, une autre approche des enseignements et d'autres modes de relation entre les disciplines deviennent possibles. Ensuite, aux enseignants qui le souhaiteront de se saisir de cette opportunité pour faire bouger le système; il faudra que la réflexion didactique y aide.

47

Programmes et examens

M. Safra – Quelle est l'influence des examens sur la mise en œuvre effective des programmes dans les classes ?

A. Viala – Programme et évaluation. Il est très clair qu'il y a un choix. Il est certain qu'en termes d'évaluation, donc en aval de la réalisation du programme, de même qu'en termes de formation des enseignants, donc en amont, il y a deux enjeux majeurs; on sait très bien que l'on peut faire les plus beaux programmes du monde, si le jour de l'examen, on a des épreuves qui ne prennent en compte qu'une petite partie du programme, la réalité pour les enseignants sera de traiter ce qui prépare directement à l'examen.

D. Borne – Sur les programmes, je vais faire un constat pour les disciplines dont je m'occupe. Comment se fait-il que les seuls programmes qui soient pratiquement toujours finis sont ceux de 3^e et de terminale? Le constat se suffit à lui-même. Il y a aussi une pression invraisemblable, hallucinante dans son irréalité, pour que tout ce qui est important soit un programme d'examen.

Le pilotage par l'examen pèse actuellement sur les programmes de manière dramatique. Dans certains cas, on ne fait réellement mémoriser que dans les classes d'examen, etc. Il y a toutes sortes de conséquences. On va essayer de déterminer, au collège, en histoire une quarantaine de repères chronologiques, une quarantaine de repères spatiaux que nous remettrons au

programme de 3^e et qui seront évalués au brevet pour essayer de donner une cohérence, pour essayer d'évaluer pas seulement un programme d'une année, mais d'évaluer un ensemble. Mais il est vrai que cela pèse considérablement.

A. Boissinot – Sur programme et examen, je réagis exactement comme Dominique Borne. L'espèce d'aplatissement des programmes sur une problématique de l'examen, de l'évaluation, est une catastrophe; elle est précisément le signe de la crise.

Dans la mesure où il n'y a plus de consensus social suffisant autour des programmes – consensus, précisément, qu'il faut reconstruire, parce qu'il n'y a plus de visée un peu haute à ces programmes – il reste une approche consummatrice, utilitariste, c'est-à-dire simplement de quoi réussir un examen, indépendamment, à la limite, de la finalité culturelle, sociale, profonde, de cet examen.

On a vu, dans toute une série de disciplines, depuis quelques années, les contenus, les pratiques pédagogiques, en amont de l'examen, se transformer en simple bachotage. Les programmes de lettres, même dans leur version actuelle pour les lycées par exemple, sont infiniment plus riches que ce que la préparation des épreuves du baccalauréat entraîne de fait comme pratique dans les classes.

Donc tout le problème, me semble-t-il, serait d'essayer de desserrer le poids de l'évaluation, le poids de l'examen, pour rendre aux programmes leur pleine dimension. Mais, effectivement, actuellement, et j'y vois le signe d'une crise, plus que les programmes, ce qui détermine les pratiques pédagogiques dans les classes, c'est le pilotage par l'examen, première réduction, premier filtre; c'est aussi les manuels, il y a été fait allusion, mais je crois que c'est aussi un point qu'il faut souligner. Quand nous parlons des programmes, nous parlons de la loi théorique. En fait, ce qui détermine les pratiques pédagogiques, c'est largement la jurisprudence que les manuels établissent de cette loi; souvent, les enseignants ne connaissent pas les tables de la loi, et ce sont les manuels sur lesquels ils se fondent. Il y a là un autre enjeu tout à fait essentiel.

Actuellement, faute d'un consensus social et d'une visée assez haute sur l'ambition éducative des programmes, ce qui détermine les pratiques, c'est soit l'évaluation par l'examen, soit l'outil, le manuel, et c'est regrettable.

M. Safra – Je demanderai à Alain Boissinot, après ces échanges sur les multiples enjeux des programmes, de conclure sur le projet éducatif que ces réflexions sous-tendent.

A. Boissinot – Pour conclure, je voudrais plaider pour un travail modeste, patient, mais résolu, en revenant sur les enjeux, sur les finalités de tout le travail que nous menons.

Je voudrais une approche pragmatique et nuancée, qui évite de s'enfermer dans l'opposition binaire qu'il s'agit de dénoncer comme le faisait Luc Ferry en rappelant les deux camps en présence: d'un côté, une conception

qui s'organise autour d'un culte un peu hâtif de la tradition et qui voudrait faire de l'école un bastion conservateur ; de l'autre, la tentation inverse, la tentation que je définirai de démagogique, la dilution dans la société telle qu'elle est, une sorte de sacralisation un peu naïve des enfants tels qu'ils sont.

La fameuse formule de la loi d'Orientation de 1989 sur l'élève au centre du système éducatif nous a souvent rendu bien des mauvais services de ce point de vue-là, parce que d'aucuns l'ont comprise trop hâtivement comme signifiant que c'était non pas tant l'élève, mais l'enfant en tant que tel qu'il convenait de mettre au centre et de le prendre tel qu'il est, alors que le propre du projet éducatif est d'élever l'enfant et de le transformer.

Ni une approche traditionnalisante de l'école bastion, ni une approche démagogique, tendant à accepter la dilution dans la société civile et dans les cultures ou sous-produits de la culture qu'elle peut véhiculer, mais un véritable projet éducatif qui ne soit ni l'un ni l'autre de ces extrêmes. Je plaiderai pour une approche pragmatique et équilibrée de la pédagogie, c'est-à-dire tenter de définir quelque chose qui nous ressource aux origines mêmes du projet républicain de l'école, qui fasse ce pari que l'instruction, l'acquisition par l'élève d'un certain nombre de savoirs et de savoir-faire a valeur d'émancipation individuelle et est facteur de libération sociale.

C'est là-dessus que s'est construite notre école. Je crois que l'enjeu des programmes se joue autour de notre capacité à faire vivre cette ambition-là.