Refonder les programmes d'enseignement

L'exemple du Land de Thuringe

Ursula Gardeia

Traducteur : Karl Bauerfeind

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3423>

DOI : 10.4000/ries.3423

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 1996

Pagination : 71-80

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Ursula Gardeia, « Refonder les programmes d'enseignement », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 12 | 1996, mis en ligne le 27 août 2013, consulté le 03 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3423> ; DOI : 10.4000/ries.3423

Refonder les programmes d'enseignement¹

L'exemple du *Land* de Thuringe

Ursula Gardeia

Programmes d'enseignement, évaluation et élaboration des concepts

En 1991, la Thuringe fut le premier des nouveaux *Länder* à créer les bases pour une restructuration de son système scolaire grâce à une loi provisoire pour l'éducation et l'enseignement. Avec des types d'écoles tels que la *Grundschule*², la *Regelschule*³, le *Gymnasium*⁴, la *Förderschule*⁵ et les écoles professionnelles, le *Land* de Thuringe s'engageait dans une voie spécifique en créant un système scolaire très différencié.

En 1993, l'entrée en vigueur de la nouvelle loi mettait en place les grandes lignes du cadre juridique nécessaire à l'organisation du système scolaire, y compris l'élaboration des programmes d'enseignement du *Land* de Thuringe. C'est ainsi que celle-ci a été confiée au ThILLM⁶, qui dirige et coordonne le travail des commissions chargées de la conception des programmes pour chaque matière et chaque niveau. Le TKM⁷ a nommé dans ces commissions des professeurs hautement qualifiés tant dans leur discipline que sur le plan pédagogique, ayant une longue expérience professionnelle et manifestant un grand intérêt

71

1 Cet article a été traduit par Karl Bauerfeind.

2 La *Grundschule* : école élémentaire en 4 ans (âge moyen des élèves : 6-10 ans).

3 La *Regelschule* comprend au sein de son système deux filières différentes qui sont regroupées pour les classes 5 et 6 (11-12 ans) et se différencient ensuite à partir de la classe 7. La première filière (*Kurs I*) allant de la classe 7 à la classe 9 conduit au *Hauptschulabschluß* : l'élève peut entrer en apprentissage. La deuxième filière (*Kurs II*) allant de la classe 7 à la classe 10 conduit au *Realschulabschluß* (Certificat de fin d'études de la *Regelschule*) qui permet à l'élève de continuer ses études dans des filières différenciées telles que :

- la *Fachoberschule* (lycée d'enseignement technique en deux ans conduisant aux *Fachhochschulen*, écoles supérieures de technologie, dispensant la *Fachhochschulreife*) ;
- le lycée professionnel (lycée d'enseignement technique, 2^e cycle, conduisant à l'*Abitur*) ;
- le *Gymnasium*, après une classe d'adaptation, la classe 11 S.

4 le *Gymnasium* : de la classe 5 à la classe 12 (11-18 ans) conduit à l'*Abitur*.

5 la *Förderschule* : école d'éducation spécialisée.

6 Le ThILLM (*Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien* – Institut de Thuringe pour la formation continue, l'élaboration des programmes et les médias).

7 Le TKM (*Thüringer Kultusministerium* – le ministère de l'Éducation de Thuringe).

pour la conception des programmes. Pour leurs travaux, ces commissions peuvent demander l'aide de conseillers scientifiques. A ce jour, l'élaboration des programmes de Thuringe a connu plusieurs étapes :

- les directives provisoires pour les programmes d'enseignement (élaborées entre mars et juin 1991) ;
- les programmes d'enseignement provisoires (*Vorläufige Lehrpläne* : VLP, établis entre 1992 et 1994) ;
- l'évaluation des programmes provisoires et le développement des concepts (entre 1994 et 1996) ;
- les lignes directrices pour l'élaboration des programmes de Thuringe (depuis 1996).

Les directives provisoires concernant l'enseignement et les programmes provisoires sont nés dans un contexte difficile : délais très brefs, manque d'expérience quant à la spécificité de chaque filière, élaboration de programmes pour des matières nouvellement intégrées à l'enseignement en Thuringe⁸, etc. Dans les deux cas, la mention « provisoire » a été ajoutée afin de souligner leur validité restreinte et leurs imperfections.

En 1994, le TKM chargea le ThILLM du remaniement des programmes provisoires (VLP) et de la préparation de la rédaction définitive des programmes d'enseignement de Thuringe (*Thüringer Lehrpläne* : LP). Dans ce contexte, la période 1994-1996 se plaçait sous le signe de la conceptualisation et de l'évaluation détaillée des VLP pour la *Grundschule*, la *Regelschule* et le *Gymnasium*. L'évaluation fut réalisée grâce à un ensemble de procédures qui permit aux enseignants et aux experts externes d'y prendre part ainsi qu'aux élèves et aux parents. Les principales procédures d'évaluation furent regroupées en une enquête standardisée mise en œuvre par le ThILLM en collaboration avec les *Staatlichen Schulämter*⁹. Le questionnaire ainsi élaboré comportait soixante-douze questions ; pour soixante-neuf d'entre elles, il était possible de répondre à l'aide d'une échelle comportant cinq degrés. D'une part, l'enquête portait sur l'évaluation des VLP, en particulier sur les caractéristiques exigées pour chaque filière, sur la pertinence des contenus au regard de la vie quotidienne et plus spécifiquement de celle de l'élève, sur la possibilité d'atteindre les objectifs appropriés à l'élève, sur les possibilités d'harmonisation et de coopération transdisciplinaires, sur l'affinement des méthodes de travail et d'apprentissage, enfin sur le renforcement des relations sociales (*soziales Lernen*) ; elles portaient également sur la conception des matières d'enseignement et sur leur didactique. D'autre part, ce questionnaire a permis de recueillir les attentes et les idées exprimées à propos de ces nouveaux programmes d'enseignement.

8 Par exemple, l'instruction civique et morale (*Ethik*), l'initiation à l'économie et au droit (*Wirtschaft u. Recht*), etc.

9 Bureaux d'administration scolaire d'un district, dépendant du TKM.

D'autres procédures, tout à fait essentielles pour cette évaluation, consistèrent en entretiens menés par les membres de la commission du LP à l'aide d'un questionnaire correspondant à l'enquête écrite, ainsi que dans l'expérimentation de modules d'enseignement. Ces seules procédures d'évaluation ont concerné 8 009 enseignants, tous types d'établissements scolaires confondus. Un pourcentage de réponse supérieur à 50 % au questionnaire anonyme édité par le ThILLM prouve le grand intérêt que manifestent les enseignants en Thuringe à l'élaboration des nouveaux programmes.

L'évaluation des VLP intégra également une expertise de la répartition des contenus d'enseignement par niveau, d'épreuves d'examens et de travaux d'élèves, avec la participation de 3 694 enseignants supplémentaires. Le mode d'évaluation conçu par le ThILLM envisagea dès le départ la participation d'experts extérieurs, d'élèves et de parents. C'est ainsi qu'au total cinquante-huit expertises ou prises de position concernant principalement les contenus et la didactique des programmes de la *Grundschule*, de la *Regelschule* et du *Gymnasium* ont pu être recueillies. Grâce à un questionnaire spécifique et à des tables rondes rendues possibles par le soutien des représentants des parents et des élèves de chaque district, environ trois cents élèves et cinq cents parents furent impliqués dans l'appréciation de l'enseignement à partir des VLP. La mise en œuvre des diverses procédures d'évaluation et la conformité informatique de tous les questionnaires garantirent leur compatibilité et rendirent possibles les comparaisons entre les différents résultats.

73

Entre-temps, le volumineux ensemble des données a été traité et exploité à l'aide d'une analyse factorielle et les résultats publiés dans un rapport d'évaluation. Les comptes rendus disponibles se réfèrent aussi bien à chaque discipline qu'aux différents types de filières. L'ensemble des résultats permet une analyse très fine des différentes matières d'enseignement ainsi que des principes fondamentaux des VLP, quant aux objectifs et contenus, aux niveaux requis, aux lignes directrices en didactique, à la structure et à la terminologie (*Diktion*).

D'une manière générale, on peut constater qu'avec les VLP un instrument de travail efficient a été créé, ayant pour fonction de donner des orientations et de fournir les caractéristiques nécessaires, précieuses pour la construction du système scolaire en Thuringe au début des années quatre-vingt-dix. En perspective, si l'on considère les exigences futures et en tenant compte de l'image de l'école en Thuringe en l'an 2000 et au-delà, il s'avère que la validité des VLP est limitée et, donc, que leur perfectionnement est absolument nécessaire.

Dans ce contexte, l'évaluation a apporté des résultats significatifs, bien que la nécessité de réviser les programmes se manifeste de manière très inégale selon les matières. Mais ce n'est pas le moment de décrire les différentes appréciations qui permettent de faire le tri entre ce qui doit être conservé, ce qui doit

être éliminé et ce qui fait défaut dans les différentes matières enseignées en Thuringe dans la *Grundschule*, la *Regelschule* et le *Gymnasium*. A cette fin, il existe des rapports spécifiques à chaque matière. Ici, seront présentées des conclusions générales mais significatives pour l'ensemble des procédures d'évaluation, importantes d'un point de vue conceptuel pour la rédaction de l'ensemble des programmes en Thuringe. A ces conclusions, il faut ajouter les attentes suivantes formulées à la fois par les enseignants, les parents et les élèves concernant les nouveaux programmes :

- le renforcement des capacités d'apprentissage (*Lernkompetenz*) ;
- le choix d'objectifs et de contenus appropriés à chaque type de filière, tenant compte des impératifs de la vie quotidienne et de la pertinence des contenus spécifiques au regard de la vie de l'élève ;
- la promotion de relations sociales (*soziale Lernen*) ;
- le renforcement du travail transdisciplinaire ;
- l'aménagement de plages de temps pour le travail libre et créatif (*Freiräume*) ;
- l'harmonisation des matières pour une filière donnée et, pour l'ensemble des filières (*schulartübergreifend*), du niveau requis, des objectifs, des contenus, des méthodes d'apprentissage et de travail ;
- la description exacte des objectifs majeurs (*Standards*) ;
- la différenciation précise entre les niveaux requis du *Kurs I* et *Kurs II* de la *Regelschule* et entre le *Grundkurs*¹⁰ et le *Leistungskurs*¹¹ du *Gymnasium*¹².

Les résultats de l'évaluation sont sans aucun doute un moteur déterminant pour l'ébauche conceptuelle des nouveaux programmes en Thuringe. Mais ils reflètent avant tout l'idée qu'on se fait en Thuringe de l'école et de la fonction des programmes. C'est pour éviter une vue trop étroite et unilatérale qu'au sein du ThILLM, en coopération avec des conseillers scientifiques, ont été évalués les résultats des recherches dans le domaine des cursus et ceux, les plus récents au niveau national et international, de la révision des programmes ; pour la même raison, on a pris en compte la politique éducative exigée par le monde économique et les remarques critiques formulées par celles des écoles soutenues par le ThILLM : des conclusions en furent tirées sur les innovations à apporter à l'élaboration des programmes. Celles-ci mettent principalement l'accent sur l'extension des plages pour le travail libre et créatif (*Freiräume*) au sein de l'établissement, en y intégrant une coopération accrue entre les enseignants, ce qui souligne le rôle du programme comme l'un des instruments de l'évolution de l'école. Les avis exprimés ainsi étaient les points dégagés par l'évaluation, comme par exemple :

10 Cours de base de trois heures hebdomadaires en classe 11 et 12.

11 Cours intensif de cinq heures hebdomadaires en classe 11 et 12.

12 Voir *supra* note 4.

- le déplacement du centre de gravité au profit du développement des capacités d'apprentissage (*Lernkompetenz*) ;
- la mise en relation de l'apprentissage propre à une matière et de l'apprentissage transdisciplinaire ;
- la promotion d'un apprentissage global (*ganzheitliches Lernen*) étroitement lié à l'apprentissage social (*soziales Lernen*).

Mais l'accent est mis aussi sur des domaines qui ne reflètent pas les résultats de l'évaluation, tels que :

- la conception de programmes valables pour les mêmes classes d'âge quel que soit le type d'établissement (*schulartübergreifend*) ;
- l'interconnexion des matières en fonction de domaines d'enseignement et de leurs grands thèmes, ce qui a pour conséquence le décroisement des matières enseignées, la focalisation sur les contenus dans la discussion des problèmes fondamentaux de la société.

En fonction des dispositions juridiques actuelles et des instructions du TKM, relatives aux examens, à la répartition des horaires et à l'organisation des cours, les résultats de l'évaluation et les conclusions novatrices furent vérifiés très précisément dans le but d'en tirer les principaux concepts pour l'élaboration des programmes et de préciser aussi l'orientation pour la rédaction de ceux de la *Grundschule*, de la *Regelschule* et du *Gymnasium* en Thuringe.

Les lignes directrices développées par le ThILLM distinguent les niveaux suivants de l'élaboration des programmes : les principes fondamentaux, la définition des objectifs et le choix des contenus, la structure et la terminologie (*Diktion*). Dans le cadre de cet article, il n'est possible que d'esquisser quelques réflexions d'ensemble sur la conception des programmes présentée dans ses lignes directrices. Pour cela, on s'appuyera sur l'exemple des principes fondamentaux.

75

Les principes fondamentaux

Les programmes assurent une formation de base commune

Cette assertion doit permettre d'établir un cadre d'orientation pour maintenir l'équilibre « entre le droit au développement individuel de chacun, ses intérêts propres et ses besoins, d'une part, et la société, ses exigences et ses contraintes, d'autre part »¹³.

Un résultat significatif de l'évaluation des VLP est que les programmes doivent contribuer plus fortement à la formation de la capacité d'apprentissage (*Lernkompetenz*). La volonté de faire du développement de la capacité d'apprentissage une ligne directrice n'est pas une idée nouvelle en matière d'éducation.

---

13 H.W. Heymann, *Allgemeinbildung im mathematisch-wissenschaftlichen Unterricht. Vortrag anlässlich der « Tage des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts »*, in Erfurt, 1996.

La capacité d'apprentissage (*Lernkompetenz*) comprend l'aptitude à mettre en œuvre, à structurer, à critiquer, à réguler et à évaluer, de façon autonome, l'apprentissage individuel et collectif. Ceci inclut l'utilisation des méthodes et techniques de travail et la prise en compte du vécu des élèves.

La compétence « opératoire » (*Sachkompetenz*) comprend l'aptitude à faire usage des connaissances acquises ainsi que d'une intelligence pratique, à mettre en relation les savoirs et à juger en fonction des faits.

La compétence « sociale » (*Sozialkompetenz*) comprend l'aptitude à apprendre, à travailler, à vivre en commun, à prendre conscience des responsabilités et à agir de manière solidaire.

La compétence « personnelle » (*Selbstkompetenz*) comprend l'aptitude à être conscient de ses émotions, de ses forces, de ses faiblesses, à assumer ses responsabilités et à agir adéquatement.

La compétence « méthodique » (*Methodenkompetenz*) comprend l'aptitude à développer des stratégies d'apprentissage et à appliquer différentes méthodes de travail appropriées aux faits et aux situations.

Les techniques « culturelles » (*Kulturtechniken*) comprennent, outre des techniques élémentaires telles que la lecture, l'écriture et le calcul, des instruments variés d'appropriation de savoirs. A cela, il faut ajouter les techniques de la communication orale et écrite, les techniques d'expression et d'écriture ainsi que les techniques d'accès à l'information.

* Zum Handeln befähigen : rendre possible l'action.

Déjà au III^e siècle avant J.-C., le philosophe chinois Lao Tseu s'exprimait ainsi : « Donner un poisson à quelqu'un ne lui sert qu'à préparer un seul repas, apprendre à pêcher à quelqu'un lui sert pour toute la vie. »¹⁴. Ce serait présenter une vue partielle du développement de la capacité d'apprentissage (*Lernkompetenz*), que de le réduire à une simple méthode d'apprentissage¹⁵. Il s'agit bien plus de lier étroitement la transmission des savoirs et l'épanouissement de la personnalité dans toutes les matières enseignées dans la *Grundschule*, la *Regelschule* et le *Gymnasium*. C'est aussi une exigence très forte formulée par les organisations patronales¹⁶. C'est ainsi qu'est énoncé un concept de formation de base qui vise le développement de la capacité d'action (*Handlungsfähigkeit*), au sens large et au sens étroit ; celui-ci s'appuie sur un modèle de compétences globales (*ganzheitliches Kompetenzmodell*) qui est ciblé sur le développement de la capacité d'apprentissage (*Lernkompetenz*), comprenant la formation de compétences « personnelles » (*Selbstkompetenz*), de compétences « sociales » (*Sozialkompetenz*), de compétences « opératoires » (*Sachkompetenz*), de compétences « méthodiques » (*Methodenkompetenz*) et la maîtrise des techniques « culturelles » (*Kulturtechniken*)¹⁷.

Les compétences ainsi définies n'ont pas été ordonnées de façon hiérarchique. Elles se conditionnent, interfèrent et se complètent mutuellement. Elles sont acquises lors de la confrontation effective avec les contenus propres à une matière enseignée ou transdisciplinaires. Elles impliquent constamment les dimensions du « savoir », du « vouloir » et du « pouvoir ». Envisager des programmes à partir du concept de compétences, cela implique de s'interroger sans cesse sur la validité des objectifs et des contenus concrets, sur leur faculté à contribuer au développement de l'aptitude à l'action, sur leur capacité à rendre plus efficace l'apprentissage. De même, il faut s'interroger sur l'aptitude de ces objectifs et contenus à fortifier la personnalité de l'élève, à promouvoir son indépendance et à améliorer ses relations sociales.

77

Les programmes traitent de la confrontation avec des problèmes fondamentaux

La discussion autour d'une structure actuelle de l'apprentissage démontre clairement que le concept de l'orientation scientifique ne suffit plus comme seul point de repère pour l'enseignement et l'apprentissage. L'apprentissage doit se faire dans des contextes qui « se contruisent à partir de structures

14 Ni Jenfu, « Lernkompetenzförderung – ein legitimes Anliegen des Fremdsprachenunterrichts », *Neusprachliche Mitteilungen*, H 3/1995.

15 U. Hameyer, *Entwicklung von Lernkompetenzprofilen in der Schule*, 1995.

16 Arbeitgeberverbände NRW, Bildungspolitische Stellungnahme zur Denkschrift der Kommission « Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft », 1996.

17 Pour tous ces termes voir encadré p. 76.

de savoirs spécialisés ou qui les comprennent, qui peuvent faire référence au monde de l'enfant et de l'adolescent et qui peuvent prendre en compte des questions importantes qui se posent de manière permanente à la société »¹⁹.

S'ouvrir aux questions qui résultent des expériences quotidiennes des élèves suppose la confrontation avec les grands problèmes de la société actuelle et de celle à venir. A cet égard, il existe un consensus dans la littérature sur la didactique des programmes et dans les contributions récentes à leur révision, à propos de ce que Klafki appelle « les problèmes structuraux typiques de l'époque qui ont une portée sociale globale (*gesamtgesellschaftlich*), souvent supranationale, voire mondiale »²⁰.

Dans ce contexte, les grandes lignes directrices d'élaboration des programmes en Thuringe mentionnent :

- le devoir individuel et le devoir collectif mondial de conserver les valeurs fondamentales pour la cohabitation entre les hommes, en particulier, la paix, les droits de l'homme et la vie en commun dans un monde (*Eine Welt*) composé de différentes cultures, de différentes structures sociales, de différents peuples et nations ;

- la préservation de l'environnement naturel, local et planétaire, de sa propre santé et celle des autres ;

- les transformations à venir dans les domaines économique, technique et social et leurs conséquences sur les conditions de vie ;

- l'égalité des droits entre les sexes, les groupes sociaux et ethniques et les handicapés au sein de la famille, au travail et en société ;

- l'utilisation des techniques d'information et de communication ;

- le droit de chacun à organiser son environnement politique, culturel et économique, à apporter son concours et à partager les responsabilités dans tous les domaines.

Ce choix semble pertinent puisque, d'après Hopmann, ces problèmes de fond (*Kernprobleme*) tirent leur force consensuelle non pas d'examen scientifiques mais de l'expérience quotidienne. Avec eux, s'imposent dans les programmes les préoccupations évidentes de tous. Les problèmes de fond ainsi mentionnés ne constituent pas un système clos ni un catalogue de sujets à traiter en cours. Ils constituent bien plus un ensemble de thèmes de référence pour l'apprentissage dans une matière ou le travail transdisciplinaire. Il en résulte que le programme de chaque matière d'enseignement doit aussi bien prendre en compte le point de vue spécifique que concevoir des points de départ pour le travail transdisciplinaire dans la discussion des problèmes fondamentaux qui se

---

19 Bildungskommission NRW, *Zukunft der Bildung Schule der Zukunft*, 1995.

20 W. Klafki, *Zur Behandlung von Schlüsselproblemen unserer Gesellschaft und Zur Verantwortung des Lehrers*, 1991.

posent à la société. Il en résulte aussi la nécessité de prévoir une certaine flexibilité (*i.e. Freiräume*) par rapport à la matière afin de pouvoir les aborder en cours.

Les programmes promeuvent le travail transdisciplinaire à l'école

Actuellement, la notion de travail transdisciplinaire joue un rôle de plus en plus important en matière de pédagogie et de réflexion sur les programmes. Les sujets et les contenus des matières enseignées se sont tellement multipliés que la vue d'ensemble est devenue floue. Dans le cadre de l'évaluation des VLP, enseignants, parents et élèves ont souhaité pareillement voir mis en évidence et enseigné moins les détails que la cohérence des faits et leurs interrelations. Les jeunes gens doivent apprendre à les identifier, à y réfléchir et finalement à les intégrer dans leurs décisions. Les matières d'enseignement sont et restent le principal moyen qui permet de transmettre et d'apprendre les formes multiples du possible. Ces matières cependant, en raison d'une complexité sociale croissante et de l'interconnexion des savoirs, doivent désormais être considérées et enseignées comme les parties d'un tout²¹.

Dans l'élaboration des programmes, il est ainsi fondamental de considérer les rapports entre les savoirs spécifiques dans les différentes matières et les points de repère nécessaires à la constitution de thèmes transdisciplinaires, si l'on veut choisir et harmoniser les objectifs et les contenus.

C'est dans ce sens que le travail transdisciplinaire est plus qu'une simple mesure pour l'organisation et le déroulement du cours. Par le biais des programmes, il devient plutôt un concept pédagogique/didactique propre et un principe d'enseignement²² permettant des processus globaux (*ganzheitlich*) d'apprentissage et ouvrant les cours à de nouveaux champs et à de nouvelles expériences. Il rend indispensable le dialogue entre les représentants de différentes disciplines, stimule la coopération des enseignants et permet ainsi de dégager des thèmes forts pour le travail au sein de l'établissement. Dans cette perspective, le programme s'affirme comme un instrument capable de soutenir le développement de chaque établissement.

79

Les programmes reflètent le profil de chaque filière

Cette ligne directrice met en évidence un résultat important de l'évaluation des VLP. En effet, la manière de décrire les objectifs, de choisir et de valoriser les contenus dans les nouveaux programmes doit se faire de façon à ce que les passerelles nécessaires entre les différentes filières et la spécificité des apprentissages de la *Grundschule*, de la *Regelschule* et du *Gymnasium* soient mises en relief.

21 S. Hopmann, *Lehrplanarbeit im Umbruch. Zur Struktur der Schleswig-holsteinischen Lehrplanreform*, 1992.

22 *Der Bildungsauftrag der Schule*, 1995.

De ce fait, dans l'introduction de chaque programme, sa fonction directrice et « orientatrice » s'affirme dans la définition des objectifs et des contenus mais aussi dans la présentation de la mission de formation et d'éducation et dans l'énoncé des grandes lignes directrices en didactique pour l'enseignement dans chaque type de filière.

Les programmes rendent possible le travail libre et créatif

Tant à l'école que dans les cours, il est nécessaire de disposer aussi bien de règles précises que de plages de temps pour le travail libre et créatif (*Freiräume*). Ce dernier aspect, comme l'indique l'évaluation, fut négligé dans les VLP. Les nouveaux programmes ne doivent donc pas planifier l'ensemble du cours, mais créer des plages pour la différenciation et l'individualisation de l'apprentissage. Ils doivent aussi considérer les intérêts et l'environnement concret des élèves. Tout cela peut être atteint grâce à l'interconnexion et la concentration sur des objectifs et contenus d'enseignement, considérés comme essentiels et indispensables en fonction d'objectifs majeurs (*Standards*).

Des programmes ainsi conçus garantissent la qualité de l'école et la compatibilité des examens ; ils soutiennent la programmation faite par l'enseignant et ils rendent possible l'élaboration de programmes pédagogiques propres à chaque établissement. Il est vrai que ceux-ci exigent la capacité nécessaire pour mettre en œuvre une réflexion interne et la préservation de l'expérience acquise. Car l'espace de liberté pédagogique – comme le constate très justement Schulte-Fischedick – n'est disponible « qu'en tandem ». Là où sont ouvertes des plages pour le travail libre et créatif, se posent en même temps de nouvelles questions : ces périodes peuvent-elles être vraiment organisées et de quelle façon ? Dans leur agencement, les exigences liées à la matière et à la pédagogie, primordiales et incontournables, peuvent-elles être préservées et de quelle manière ? Enfin, quels sont les processus internes d'harmonisation nécessaires à cela ? Tout cela ne peut être accompli que par les enseignants eux-mêmes, et non par des programmes centralisés.

*
**

En choisissant, pour présenter les lignes directrices de l'élaboration des nouveaux programmes en Thuringe, de se limiter à l'analyse des principes fondamentaux, certains points importants n'ont pu être évoqués que de façon allusive : par exemple, la relation avec le champ traitant de la définition des objectifs et des contenus et avec celui de la structure et de la terminologie (*Diktion*). Mais la fonction conceptuelle des lignes directrices ne devient évidente que si l'on considère globalement (*ganzheitlich*) l'ensemble. Finalement, leur efficience ne pourra être mesurée qu'au regard du produit fini, les programmes d'enseignement pour la Thuringe, qui entreront en vigueur à la rentrée 1998.