Conception et mise en œuvre du curriculum commun en France : avancées et limites

Un entretien avec Michel Lussault

Design and implementation of the common curriculum in France: advances and limitations

Diseño y aplicación del currículo común en Francia : progresos y límites

Michel Lussault

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/5609>

DOI : 10.4000/ries.5609

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2016

Pagination : 75-84

ISBN : 978-2-85420-612-8

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Michel Lussault, « Conception et mise en œuvre du curriculum commun en France : avancées et limites », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 73 | décembre 2016, mis en ligne le 01 décembre 2018, consulté le 02 juillet 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/5609> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.5609>

Conception et mise en œuvre du curriculum commun en France : avancées et limites

Un entretien avec Michel Lussault

En France, une loi de 2005 a proposé d'abord de définir la finalité de la scolarité obligatoire par la conception d'un socle commun de compétences. En 2013, une autre loi a défini le socle commun comme « de connaissances, de compétences et de culture ». Ce thème de la culture commune est devenu une référence centrale dans la mise en œuvre de la scolarité obligatoire.

LA PHILOSOPHIE GÉNÉRALE DU SOCLE COMMUN

Roger-François Gauthier : *En tant que président du Conseil supérieur des programmes (CSP), vous avez œuvré à proposer au ministère de l'éducation nationale le curriculum commun et vous avez pu, également, mesurer ce que ce mot éveille ou non dans les consciences. Existe-t-il actuellement en France, un point d'accord à ce sujet dans l'opinion ? Ou bien voit-on au contraire se développer une volonté d'abandonner l'idée d'un curriculum commun à tous les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire ? Ma question porte à la fois sur ce qui est déclaré et sur la réalité, avouée ou non.*

Michel Lussault : C'est une question délicate. J'ai l'impression, après deux années d'expérience à la tête du CSP et plus de quatre années à la tête de l'Institut français d'éducation, que la question du commun ne va pas de soi. Il y a encore beaucoup trop d'interrogations autour de la possibilité et/ou la nécessité de postuler véritablement le caractère commun du socle et de la scolarité obligatoire, qui correspondent à deux types de critiques que je constate.

La première renvoie au discours de ceux qui estiment que « dans l'idéal, il faudrait que tous les enfants de 16 ans aient reçu la même formation et qu'on ait vérifié qu'ils maîtrisent les mêmes apprentissages ; bien sûr, ce serait une belle idée que de pouvoir y parvenir mais soyons réalistes, tous les enfants ne peuvent pas parvenir au même niveau ; certains enfants ont de plus grandes difficultés que d'autres, ou sont plus doués, et il faut l'admettre car cette idée de commun risque en fait d'affaiblir les meilleurs et de ne pas servir les plus faibles. » J'entends souvent cette rhétorique pseudo-réaliste qui s'appuie sur le constat objectif de la variété des élèves et conclut que finalement, à trop vouloir insister sur le commun, on ne servirait les intérêts de personne.

Cette casuistique bien connue est extrêmement diffusée aujourd'hui. Elle se fonde sur l'idée que le commun est très difficile à envisager, de surcroît dans une école scolarisant beaucoup d'enfants d'origines diverses. Elle met en doute la possibilité même d'un socle commun, alors que dans le syntagme « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », le mot « commun » n'est pas accessoire. Dans mon esprit, il est principal, et presque plus important que ce qui suit. « Socle commun » suffirait d'ailleurs. Il y a dans ces deux mots, pour moi, ce qui convient : le « socle », avec cette métaphore très puissante ; et le « commun », qui renvoie, à mon sens, à l'objectif fondamental : ce que la République s'engage à fournir à tous, sans distinction.

Cette casuistique de l'impossible commun s'appuie sur le constat de difficultés réelles et pose une vraie question, dont nous avons débattu au CSP : le socle commun n'est pas forcément un socle uniforme. Il y a peut-être là une confusion, qui renvoie davantage à la crainte d'une uniformisation et de la neutralisation de la prise en considération de la variété des élèves qu'à la véritable caractéristique du commun, selon moi, c'est-à-dire : ce qui se définit dans le cadre d'un débat collectif, en fonction d'un besoin avéré d'une société, et qui peut aller de pair avec la reconnaissance de la variété des élèves. Mais cette variété ne remet pas en cause l'idée que l'on peut consolider des points d'accroche pour ce socle commun et pour assurer cette véritable communauté d'objectifs d'apprentissage.

Et puis il existe d'autres types de réserves, qui renvoient plutôt à la critique de la nécessité même d'un socle, et proviennent de personnes qui sont plus engagées, si je puis dire, dans la contestation d'un modèle d'école démocratique. « Finalement, est-il vraiment besoin de viser le commun ? Doit-on véritablement tendre vers l'éducabilité commune de tous les enfants dans le cadre de la scolarité obligatoire ? Certains proposent que, dès la sixième, l'on abandonne le collège unique et l'on propose plusieurs filières permettant de différencier les profils d'enfants. Ces approches sont aujourd'hui très présentes dans le débat politique, notamment, à l'occasion des primaires du parti républicain, dans les propositions de certains candidats. On met en avant l'idée qu'un socle commun serait une erreur et qu'il serait plus important de faire réussir les meilleurs. On parle d'enseignement d'excellence, de méritocratie républicaine. Et aux autres, à ceux qui ne répondent pas aux critères de la réussite, il faudrait très tôt proposer des voies adaptées. Donc l'idée de commun n'a là plus véritablement d'importance.

Roger-François Gauthier : *Donc au sein de la droite, qui a pourtant fait voter la loi de 2005, on reviendrait sur le socle commun ?*

Michel Lussault : Il y a incontestablement, dans le contexte politique actuel, une remise en question de la possibilité même de mettre en place un socle commun, car on estime que, finalement, cela ne sert pas l'intérêt des meilleurs élèves, ni celui de la société tout entière.

Roger-François Gauthier : *De l'autre côté de l'échiquier politique, évoque-t-on ce qui n'est pas commun ? Je pense par exemple aux sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) ou aux options professionnelles de fin de collège. Ces points sont-ils abordés avec vous ?*

Michel Lussault : Pas du tout, et cela me frappe. La problématique de ce type d'élèves et de ce type de formations est rarement intégrée dans la discussion. Il faut d'ailleurs reconnaître que, nous-mêmes, au CSP, nous n'avons pas particulièrement réfléchi à ces questions. Sans doute parce que l'existence même de ces d'élèves conteste *de facto* la proclamation du socle commun et nous place *ipso facto* dans une sorte d'embaras.

Un autre point me semble important, et dont la revue du CIEP s'est souvent fait l'écho, de manière directe ou indirecte. Je suis frappé du manque de connaissances précises, documentées, de beaucoup de responsables politiques sur les questions éducatives. Ce manque ne se cantonne pas à un manque de connaissances sur l'actualité de la recherche ou sur l'actualité internationale. Il concerne en fait le champ de l'organisation ordinaire du système de l'éducation nationale, que beaucoup ne connaissent pas. Il est vrai que ce système est d'une complexité parfois rebutante pour le profane, parce qu'il multiplie les voies d'exception et qu'il est extrêmement intriqué. Mais cette méconnaissance par les décideurs politiques, et plus encore par les commentateurs médiatiques et les journalistes, est pour moi un réel problème. Au moment du débat sur le socle commun, j'ai vu que très peu de gens parvenaient spontanément à identifier l'objet même que cela pouvait constituer.

Juste une anecdote. J'ai l'occasion, depuis maintenant un an, d'intervenir assez régulièrement dans les académies, à l'invitation des rectorats, pour rencontrer les corps d'inspection, parfois des professeurs, et des chefs d'établissement responsables de bassins. Donc un public assez large. Et je suis frappé de voir que si je ne parle pas du socle commun, personne n'aborde ce sujet. Non seulement les décideurs politiques, les commentateurs, les gloseurs, les faiseurs d'opinion n'ont pas les connaissances nécessaires pour percevoir ce que peut être le socle et comprendre qu'il s'agit d'une véritable visée de politique éducative et non d'un objet purement rhétorique, mais les professionnels de l'institution eux-mêmes – les corps d'inspection, les chefs d'établissement – ne me paraissent pas toujours assez impliqués dans le travail autour du socle et de sa portée.

Roger-François Gauthier : *On peut avoir, dans l'histoire éducative française, le souvenir d'un commun qui, au moins pour le peuple, a eu une signification : le fameux certificat d'études primaires. Avez-vous perçu, chez vos interlocuteurs, l'idée que ce socle commun va donner des droits ? Le socle a-t-il un sens social, est-il même fait pour en avoir un ou est-il considéré comme strictement l'affaire de l'école ?*

Michel Lussault : Si l'on avait vraiment cru que le socle confère des droits, le choix n'aurait pas été fait de maintenir le diplôme national du brevet (DNB) ! Pour préciser ma réponse : le socle est basé sur l'idée qu'il existe une continuité des apprentissages tout au long des neuf années de la scolarité obligatoire. Donc si l'on pense que le socle commun donne des droits communs, à la fois rétrospectifs et prospectifs, la validation du socle devrait en quelque sorte englober et contenir ces droits. Il ne serait pas besoin de rajouter cette épreuve hochet qu'est le DNB, qui est devenue purement formelle. Or on ne peut pas valider de manière purement formelle un socle qui serait véritablement commun. Parce que cela signifierait qu'on ne croit pas véritablement au commun qu'il est censé constituer.

Je pense que nous sommes très en deçà de ce qui permettrait de considérer le socle comme réellement commun et donnant des droits « scolaires », pour les raisons que je viens d'exposer et aussi parce que l'on a encore le souvenir du socle de 2005, qui a été délibérément sacrifié sur l'autel des programmes annuels et disciplinaires, dans la mesure où l'on n'a jamais vraiment voulu le mettre en œuvre. Donc on peut effectivement nourrir des inquiétudes sur la mise en œuvre réelle de la politique du commun scolaire portée par le socle.

L'ÉLABORATION DU SOCLE COMMUN ET DES PROGRAMMES DE CYCLES

Roger-François Gauthier : *Concrètement, de quoi parle-t-on ? En quoi, si le socle est mis en œuvre, y aura-t-il plus de commun dans la scolarité obligatoire que ce n'était le cas auparavant ? Des substantifs ont été accolés au socle de 2015, tels que celui de « culture ». Cela signifie-t-il que le Conseil supérieur des programmes a souhaité proposer une définition d'un curriculum plus commun qu'il n'était peut-être auparavant ?*

Michel Lussault : Ce mot « culture » est à la fois très intéressant et un peu embarrassant, lui aussi, parce qu'on y met parfois des choses très différentes. Je ne suis pas sûr qu'au sein même du CSP, on entende le mot « culture » de la même manière. Autant pour « connaissances » et « compétences », le consensus s'est établi assez facilement, autant avec « culture », c'est souvent plus difficile.

J'avais tendance à considérer que la notion de socle pouvait être définie comme l'ensemble de ce qui définit une culture scolaire commune partagée par tous les enfants de la République à la fin de la scolarité obligatoire. En gros, j'ai tendance à utiliser le mot « culture » non pas de la manière dont il est utilisé dans le syntagme qui a été retenu mais plutôt comme quelque chose qui renvoie à la volonté de la puissance publique de constituer et de diffuser une culture scolaire commune. J'y vois l'intérêt de ne pas insister exclusivement sur les seuls apprentissages scolaires, car dans la culture scolaire commune, il existe des

éléments quasiment extrascolaires, paradoxalement, ou qui renvoient à des modalités d'apprentissage et d'acquisition qui ne sont pas simplement celles qui sont pratiquées en classe. C'est-à-dire que la culture scolaire commune permet d'ouvrir à d'autres apports, par d'autres types d'intervenants que les maîtres ou les professeurs, et cela peut permettre en particulier, à mon avis, d'aborder véritablement la problématique de la coéducation.

Roger-François Gauthier : *Quel est l'apport de ce nouveau socle commun, par rapport à la version antérieure de 2005-2006 ?*

Michel Lussault : En effet, la différence entre le socle de 2015 et celui de 2005 ne porte pas seulement sur le nombre de domaines ou sur le fait qu'on a ajouté « culture » à « connaissances et compétences ». Je précise au passage que la séparation étanche entre connaissances et compétences ne me convainc guère, puisque j'ai la faiblesse de croire que les connaissances sont aussi des compétences et vice-versa. Mais il s'agit du résultat d'un compromis « politique » effectué avant mon arrivée à la présidence du CSP et j'ai donc assumé ce choix.

Je pense que le socle de 2005 a été une étape importante dans la réflexion des acteurs impliqués dans la politique scolaire en France. Quoiqu'il ait été sacrifié, il a permis à tous ceux qui ont eu envie de réfléchir à ces questions de progresser. Ce socle de 2005 était bien constitué, assez clair, très ambitieux et il a suscité des réflexions et des débats auprès de ceux qui, avec bienveillance, voulaient véritablement comprendre ce qu'un socle pouvait apporter et ce que le commun pouvait constituer.

Le socle de 2015 me paraît donc avoir deux caractéristiques très différentes, que je vais essayer d'expliquer rapidement. D'abord, je crois que nous avons insisté considérablement, dans le socle 2015, sur cette compétence un peu oubliée du socle 2005 qu'est l'« apprendre à apprendre ». Le domaine 2 est particulièrement explicite de cette volonté de focaliser sur l'« apprendre à apprendre », mais l'ensemble des domaines est marqué par cette insistance et par ce souci de mettre en place cette compétence – qui n'est pas d'ailleurs une méta-compétence mais plutôt une compétence interne à chaque compétence – et d'insister sur le fait qu'apprendre à apprendre est essentiel. Si l'on insiste à ce point, cela signifie qu'une large partie de ce qui fonde cette culture scolaire commune est liée à l'apprendre à apprendre. C'est aussi se donner des possibilités d'objectiver ce commun scolaire, de le prendre au sérieux en disant que ce commun n'est pas purement rhétorique, ce ne sont pas simplement quelques idées qui flottent dans l'éther de la pensée sur l'éducation, mais que ce commun peut vraiment être objectivé autour de pôles de compétences et de connaissances qui renvoient à la manière dont on donne aux enfants les clés pour apprendre à apprendre. Du coup, le socle commun devient finalement substantiel et très peu lié au caractère

changeant de la connaissance purement factuelle, puisque ce qui assoit le commun, c'est plutôt ce qui est de l'ordre des méthodes, des outils, des capacités à comprendre, des capacités à apprendre.

La deuxième partie de la réponse est d'un autre ordre, plus externe, si je puis dire. La différence du socle 2015 avec le socle 2005, c'est aussi que nous avons fermement « soclé » les programmes de cycles. Nous avons voulu véritablement faire en sorte que les programmes ne soient pas détachés du socle mais soient au contraire des vecteurs de réalisation des objectifs du socle. C'est pour cela que ce socle 2015 est différent du socle 2005, d'autant plus que les programmes que nous avons réalisés et « soclés » sont eux-mêmes cadrés – pas autant qu'on aurait pu le souhaiter – par une Charte des programmes, qui n'avait pas d'équivalent en 2005. Ce triangle vertueux – charte des programmes, socle et programmes de cycles « soclés » – est nouveau dans sa conception même, puisqu'on a essayé – je laisse les analystes extérieurs juger si l'on a réussi ou non – de lier ces trois pôles et de faire en sorte que les logiques de cohérence l'emportent sur les logiques de divergence, qui persistent toujours dès qu'on commence à réfléchir plus précisément aux programmes.

Roger-François Gauthier : *Peut-on dire qu'il y a eu l'arrivée d'éléments moraux dans le commun ?*

Michel Lussault : Bien sûr. C'est un point extrêmement important. Cela renvoie en particulier au domaine 3, à son identification spectaculaire et à l'introduction, dès le début du travail du CSP, de l'exigence de fabriquer dans un même mouvement le socle et de concevoir un enseignement moral et civique nouveau par rapport à ce qui avait été fait jusqu'à présent. Les préoccupations morales ont toujours été présentes dans les édifices programmatiques précédents. Mais il est clair qu'en 2015, plus qu'en 2005, la nécessité d'introduire dans le commun des points d'accroche autour de la morale civique est apparue plus forte. En tant que président du CSP, j'ai eu l'impression que la pression moralisatrice, au sens non péjoratif du terme, était de plus en plus forte à mesure que les mois passaient. Au cours de ces deux années, nous avons vécu une période de travail où l'injonction des acteurs publics à mettre au centre, et même au premier plan des textes produits par le CSP, la question de l'enseignement moral et civique et de la formation du citoyen est devenue de plus en plus forte et s'est d'ailleurs achevée par la commande faite au CSP par la ministre de l'éducation d'un parcours citoyen, qui devait en quelque sorte chapeauter, parachever cet ensemble, en permettant aux élèves, à la fin de la scolarité obligatoire et même au-delà, d'être déjà formés à la citoyenneté et à la morale civique républicaine. Il y a une sorte d'inflation normative, aujourd'hui, dans les discours publics et dans les demandes qui sont faites au CSP, et qui se comprend, compte tenu du contexte que nous avons traversé, mais qui pose également problème et n'est pas sans équivoque.

Roger-François Gauthier : *On a donc souhaité insister davantage sur des aspects citoyens et civiques que sur d'autres aspects de l'enseignement proposé, allant davantage vers la personne, vers la connaissance et la maîtrise de soi, des émotions, etc. ?*

Michel Lussault : Cette inflation normative pourrait faire perdre de vue des points très importants. C'est pour cela que le CSP doit se montrer vigilant lorsque c'est nécessaire. Premièrement, la citoyenneté n'est pas donnée, mais se construit et s'apprend, à travers des processus d'apprentissage objectivables, qui mettent les élèves en activité et mobilisent leurs ressources. L'apprentissage de la citoyenneté et des valeurs morales et civiques ne peut pas être un catéchisme, pour le dire vite. Certaines valeurs doivent être respectées par tous, mais le paradoxe est qu'on ne peut pas les imposer de manière dogmatique. Le propre de la démocratie, c'est qu'elle n'impose pas les valeurs universelles de manière dogmatique, mais qu'elle les propose, les défend et les consolide à partir de processus d'apprentissage qui permettent à chaque élève de se les approprier, y compris lorsque ces valeurs sont au départ éloignées de son univers culturel.

La deuxième dérive, c'est que cette injonction normative risque de faire perdre la partie la plus originale, selon moi, de l'enseignement moral et civique, c'est-à-dire la partie qui renvoie à ce que j'appellerai rapidement la culture de la subjectivité. La culture de la subjectivité doit être développée comme condition indispensable pour que les individus conçoivent, comprennent, acceptent l'altérité et soient capables d'être des acteurs de sociabilité apaisés. En fait, la culture de la subjectivité n'est pas mise en avant dans le programme d'enseignement moral et civique simplement pour le plaisir, si je puis dire, qu'elle procure mais aussi en tant que condition même du dialogue social, de la coexistence. Et donc, en ce sens, on peut dire qu'un des éléments du commun, du socle commun, c'est aussi l'affirmation de la reconnaissance de cette culture de la subjectivité.

Roger-François Gauthier : *Ce nouveau socle commun est-il ancré dans la tradition française ou est-il d'inspiration plutôt internationale ? Recherche-t-on une originalité au plan international ou plutôt à se couler dans des évolutions communes ?*

Michel Lussault : C'est une question difficile. J'ai rencontré de nombreux collègues européens, et je me suis aperçu que ce qui les intéressait, c'était une certaine spécificité de la conception française des questions de socle et de curriculum. À leurs yeux de bons connaisseurs des systèmes curriculaires internationaux, il y avait bien sûr, par la mise en place de programmes de cycles de trois ans, par l'utilisation du mot « curriculum », par un certain nombre de préconisations existant dans la Charte des programmes, par la façon dont le socle avait été constitué, par la nouveauté de l'existence même du CSP, par le

choix de faire travailler un autre important d'experts variés, une sorte de mise en écho de la situation française avec ce qui se faisait communément ailleurs, dans des pays démocratiques en tout cas, en Europe et peut-être au-delà. Donc il y avait une certaine sortie de l'exceptionnalité française ; exceptionnalité marquée en particulier par le rôle de l'inspection générale dans la fabrication des programmes, l'annualité de ces programmes, leur caractère extrêmement disciplinaire.

Mais en même temps, en les écoutant, je me suis aperçu qu'ils étaient assez fascinés par le maintien de la spécificité française, de la volonté d'arriver à fixer un hybride un peu étrange, tel que le programme de cycles ; c'est-à-dire d'entrer dans le curriculaire, sans laisser complètement de côté une partie de la tradition française. J'ai pu constater un véritable intérêt pour cette expérience-là.

QUESTIONS VIVES

Roger-François Gauthier : *Quelles sont les questions demeurées vives, en dehors même de la question générale du commun ? L'école en France, qui est parfois qualifiée d'« intellectualiste », doit-elle s'intéresser à l'« apprendre à vivre » (life skills) ? Et enfin, en matière curriculaire, quelle imbrication entre les différentes échelles – internationale, nationale, académique, de l'établissement ?*

Michel Lussault : À titre personnel, je reste frappé de l'excessive dépendance aux programmes des acteurs de l'institution scolaire. L'institution continue de penser les programmes comme devant, avant tout, normer la pratique des professeurs, alors qu'il me semble que les programmes devraient baliser les apprentissages des élèves. Or nous avons voulu écrire ces programmes du point de vue des apprentissages plutôt que du point de vue des activités des professeurs. Et cela a provoqué beaucoup de débats, voire quelques crispations.

Cette excessive dépendance aux programmes de la part des enseignants, des corps d'inspection, de l'institution scolaire, procède sans doute de la façon dont nous recrutons et formons les enseignants et de leur culture professionnelle. J'ai été très surpris de voir que, depuis deux ans, il a fallu souvent que nous plaillions pour l'indépendance pédagogique des professeurs et des équipes, afin qu'ils gardent leur capacité à inventer, à considérer ces programmes comme des balises d'apprentissage et le socle comme définissant ce que la culture commune doit comporter à la fin de la scolarité obligatoire, à se saisir de cet ensemble comme matière à penser, à définir l'exercice de leur profession de façon différente. Je reste surpris de voir à quel point les enseignants sont, pour beaucoup, peu demandeurs de cela et préférèrent des programmes qui définissent leurs tâches. Cette dépendance aux programmes me paraît problématique. Je pense que c'est un enjeu considérable de culture professionnelle et de formation des enseignants.

Je trouve qu'il faudrait sortir de cet idéal du programme prescriptif, qui me semble surtout un prétexte pour ne pas mettre suffisamment en question les pratiques professionnelles.

Par ailleurs, j'estime que nos programmes restent trop lourds, trop précis, trop détaillés, et qu'ils ne sont pas assez curriculaires, pour le dire vite, parce que nous avons dû composer avec les pressions des milieux professionnels et des acteurs politiques qui réclament toujours des programmes toujours plus détaillés.

Le deuxième point qui reste vif, et qui est lié au premier, c'est que nous n'avons pas encore réussi la mue nécessaire concernant l'évaluation, moins à cause du CSP lui-même, qu'en raison d'innombrables verrous institutionnels qui nous ont empêché d'ouvrir ce chantier. Je pense que nous sommes encore au tout début du processus. La conférence nationale sur l'évaluation de la fin 2014 a été lancée de manière un peu improvisée, et nous aurions pu mettre à profit cette année, qui était celle de la préparation des programmes par le CSP, pour entreprendre un vrai travail collectif avec la DGESCO, les inspections générales, les enseignants, leurs représentants, pour que nos programmes soient assortis de modalités évaluatives plus satisfaisantes que celles qui ont été choisies. Mais j'ai pu constater ces derniers temps dans les académies que, via les chefs d'établissement et aussi parfois les corps d'inspection, la réflexion sur l'évaluation a commencé. On s'aperçoit quand même que, du fait d'un socle qu'on prend au sérieux et de programmes de cycles plus centrés sur les apprentissages des élèves, la conception de l'évaluation doit changer. Cette évolution reste timide et doit être soutenue dans la durée.

Un troisième point me frappe. Nous avons construit des programmes pour que, en eux-mêmes, ils soient porteurs du message suivant : il faut veiller à connecter les enseignements entre eux et à privilégier le travail collectif. Connecter les enseignements entre eux, parce que les programmes sont conçus pour qu'il y ait perméabilité entre les enseignements – et je ne dis pas entre les disciplines. On s'aperçoit que dans tous les cycles, même lorsqu'un seul enseignant, un professeur des écoles, enseigne en cycle 2 ou au début du cycle 3, il y a encore trop d'enseignants qui ont l'habitude de compartimenter leurs enseignements, c'est-à-dire de ne pas faire de liens entre les différentes fractions de leur enseignement. Et c'est dommage, plus encore au collège, où les connexions entre enseignements restent rares.

Ceci expliquant sans doute cela, je constate encore l'importance de l'interrogation autour du travail coopératif des enseignants. Ce travail coopératif reste pour moi problématique. Je pense que les enseignants n'ont pas intégré dans leur culture professionnelle standard le travail coopératif. Pour beaucoup d'enseignants encore aujourd'hui, enseigner est un travail qui se fait seul. Pour certains, le travail coopératif consiste simplement à informer en réunion son collègue et voisin de ce qu'on fait. Pour moi, pour les membres du CSP, le travail coopératif, c'est bien plus que cela et je pense que nous manquons d'une culture coopérative et que ce manque est extrêmement préjudiciable aux apprentissages des élèves.

La difficulté de penser le travail coopératif est liée aussi au fait que, y compris pour les professeurs de premier degré, nous vivons dans un monde institutionnel où, de par leur formation initiale, les enseignants sont beaucoup trop perturbés par leur discipline. Nos enseignants sont trop marqués, en tout cas dans le cadre de la scolarité obligatoire, par la prégnance de leur culture disciplinaire d'origine. Je pense que ce primat des disciplines est extrêmement problématique aujourd'hui et que, en la matière le problème de la conception de la formation initiale pré-ESPE, de la formation dans les ESPE et de la formation continue des enseignants reste entièrement ouvert. Les universités ne sont pas suffisamment saisies de cette question. Tant qu'on n'aura pas réfléchi posément, au sein des universités, sur ce que pourraient être des parcours de licence véritablement adaptés aux exigences des métiers de l'enseignement d'aujourd'hui, tant qu'il n'y aura pas eu cet *aggiornamento*, nous serons toujours déçus parce que les enseignants de collège et de lycée en particulier, mais pas seulement eux, continueront à poser ce primat disciplinaire qui est aujourd'hui, à mon sens, contre-productif.

Dans une certaine mesure, la culture professionnelle dominante reste encore fondée sur l'idée que l'activité essentielle du professeur est de transmettre son savoir disciplinaire. Il y a donc une difficulté à concevoir l'apprentissage des élèves comme devant mettre en activité les élèves et comme devant s'ouvrir aux activités qui sont hors du monde de la classe, ou même en classe, qui peuvent procéder d'autres modalités que les activités purement scolaires et purement d'apprentissage. Il y a là un chantier considérable à ouvrir.

Enfin en ce qui concerne votre question au sujet des emboîtements d'échelles, je pense que nous ne réussirons pas à faire évoluer les cultures professionnelles programmatiques concernant le socle, tant que les établissements ne seront pas des acteurs majeurs en la matière. Je suis un farouche partisan de l'accroissement considérable d'autonomie des établissements, à travers un certain nombre d'outils qui pourraient être véritablement développés et mis en valeur : projets d'établissement, projets pédagogiques coopératifs, projets de coéducation, comme on voudra. Je pense qu'on ne peut pas faire abstraction de cette nécessité d'autonomie des établissements dans leur activité de formation des élèves. Si nous reconnaissons cela, cela donne encore plus d'importance au socle commun, qui doit demeurer ce qui est non négociable. Une fois qu'il a été discuté politiquement, socialement, et qu'il a été arrêté, le socle ne peut plus être négocié par les enseignants et par les établissements, y compris ceux qui, dans le cadre de leur autonomie, pourraient négocier les programmes, c'est-à-dire les modalités qui permettent d'accéder à la réalisation des objectifs du socle.