

DOSSIER

## Penser ensemble programmes scolaires, formation des enseignants et recherche

**FORMER**

### Menaces sur les revues de l'Institut Français de l'Éducation

Par Laurent Cosnefroy, Françoise Lantheaume, Patrick Rayou, Jean-Yves Rochex

Page 3

L'ENS essaie de se désengager de la gestion des revues de recherche en éducation

### La morale laïque dans tous ses états

Par Isabelle de Mecquenem

Page 4

Le rapport de la mission sur l'enseignement de la morale laïque a été présenté le 22 avril 2013

**FOCUS**

### Compétences : retour sur le succès d'un concept flou

Par Frédéric Neyrat

Page 13

Le projet Peillon consolide le « socle commun des connaissances et des compétences »

**VIE DES IUFM**

### Pays de la Loire : une ESPE qui désespère !

Par M.-F. Le Marec

Page 14

L'académie de Nantes n'échappe pas à l'opacité pour la mise en place de sa future ESPE

## Une pause estivale trop courte



→ Vincent Charbonnier  
responsable du collectif FDE



→ Thierry Astruc  
responsable du collectif FDE

Il reste deux mois avant la rentrée 2013, dont un de vacances, probablement bien méritées. Nous sommes à la fin du mois de juin et nous ne disposons toujours pas d'une vision claire de la prochaine année universitaire.

Pour les étudiants, les incertitudes sont nombreuses.

Certains, ayant décroché d'excellentes notes en M1, mais sans résultats probant aux concours, découvrent qu'ils pourraient être refusé en M2. D'autres, en M2 cette année, sans admissibilité ou admission, se voient proposer de repartir en M1. Pour les équipes de formation, il faut faire preuve de beaucoup de pédagogie. Pour les étudiants déjà engagés dans un second cycle, à une période où la tension est maximale, entre jury de master, oraux du concours 2013-1 et écrits du 2013-2, le choix risque d'être complexe. De petites fenêtres s'ouvrent cependant : à Bordeaux ou à Poitiers, les admissibles contractuels dans le second degré seront affectés en surnombre dans les établissements des tuteurs, avec possibilité de co-intervention : ce sont des pistes plus intéressantes pour la formation !

Les premiers chiffres de pré-inscriptions dans les masters Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF) de certaines académies, notamment pour les filières PE sont connus. Les étudiants de licence semblent répondre présent. Il s'agit toutefois des usagers pour lesquels les parcours sont aujourd'hui parmi les plus lisibles.

Au cœur des universités, les collègues se concentrent sur l'organisation pédagogique : maquettes, services, inscriptions, etc. C'est un travail à temps plein, nécessitant des merveilles d'inventivité pour répondre aux demandes croisées des MESR et du MEN. Les réunions se multiplient, avec beaucoup de kilomètres parcourus pour les collègues des IUFM aux territoires académiques.

Mais dans le même temps, et de manière beaucoup plus discrète, les Groupes de pilotage académiques (GPA) préparent la future administration des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ÉSPÉ). Les noms des futurs administrateurs provisoires commencent à être connus, et dans certaines

académies, les membres du GPA sont d'ores et déjà aux commandes depuis quelques mois après la mise à l'écart de certains directeurs d'IUFM.

La page des IUFM se tourne définitivement mais leurs moyens seront préservés à la rentrée 2013, ce qui a été un des combats du SNESUP. Le MESR a donné des assurances concernant le transfert des personnels et des moyens vers les futures ÉSPÉ. Les équipes pluricatégorielles vont pouvoir se pérenniser ou se reconstituer.

Publication de la loi dite de « refondation », de celle pour l'Enseignement supérieur et de la Recherche, l'adoption des parties réglementaires avec des passages aux CSE et CNESER : le mois de juillet va être particulièrement chargé, avec le risque que les projets de textes sur lesquels nous avons travaillé soient différents de ceux qui seront publiés...

Il reste deux mois avant la rentrée 2013 dont un de vacances.

Et ce mois sera le bienvenu : en dehors même de la mise en œuvre de la nouvelle Formation des enseignants (FDE) ou des ÉSPÉ, la prochaine année sera très chargée.

Il faudra d'abord attendre la publication des lois sur la régionalisation pour avoir une vision globale du paysage de la FDE dans les années à venir. Et aussi, la suite de la « refondation » sera probablement enclenchée dès l'année prochaine, concernant, pêle-mêle, les concours internes, le statut des enseignants de l'Éducation nationale, l'Agrégation, la mise en place du système « bac-3/bac +3 ».

La rentrée sera chargée. Les étudiants auront besoin de nous, entre ceux qui n'auront pas encore fait leur choix, ceux qui auront oublié de se préinscrire, et les fonctionnaires-stagiaires convoqués avant même le début de leur contrat par leur futur employeur, etc.

L'année qui arrive sera donc et encore une fois très chargée en réformes et certainement en surprises.

“  
Le MESR a donné des assurances concernant le transfert des personnels et des moyens vers les futures ESPE”

## FORMER

MENACES SUR LES  
REVUES DE L'INSTITUT  
FRANÇAIS DE  
L'ÉDUCATIONLAURENT COSNEFROY,  
FRANÇOISE LANTHEAUME,  
PATRICK RAYOU,  
JEAN-YVES ROCHEX

Page 3

LA MORALE LAÏQUE  
DANS TOUS SES ÉTATS

ISABELLE DE MECQUENEM

Page 4

## DOSSIER

PENSER ENSEMBLE  
PROGRAMMES  
SCOLAIRES,  
FORMATION DES  
ENSEIGNANTS ET  
RECHERCHE

Page 5

## FOCUS

COMPÉTENCES :  
RETOUR SUR LE  
SUCCÈS D'UN  
CONCEPT FLOU

FRÉDÉRIC NEYRAT

Page 13

## VIE DES IUFM

NANTES : UNE ESPE  
QUI DÉSESPÈRE !

M.-F. LE MAREC

Page 14

## ENVIE DE LIRE

Page 15



# Menaces sur les revues de l'Institut français de l'Éducation

→ par Laurent Cosnefroy, corédacteur en chef de la Revue française de pédagogie  
Françoise Lantheaume, corédactrice en chef de Recherche et Formation  
Patrick Rayou corédacteur en chef de Recherche et Formation  
Jean-Yves Rochex, corédacteur en chef de la Revue française de pédagogie

## L'ENS essaie de se désengager de la gestion des revues de recherche en éducation.

Depuis la dissolution de l'Institut national de recherche pédagogique en 2010 et sa transformation en Institut français de l'Éducation, composante de l'École normale supérieure de Lyon, les revues de recherche en éducation qu'il abrite (*Éducation et sociétés, Histoire de l'éducation, Recherches en Didactique des Sciences et des Technologies, Recherche et Formation, Repères, Revue française de pédagogie*) relèvent du service des publications de l'ENS. Or celle-ci se désengage de leur gestion en disant ne plus pouvoir assumer seule le coût de leur fonctionnement. Cela se traduit par des restrictions des financements des réunions de leurs comités, des réductions des traductions des articles, une diminution du temps de secrétariat de rédaction consacré à ces revues, la dénonciation des conventions avec les universités d'appartenance de plusieurs des rédacteurs en chef, conventions incluant des aménagements de service qui leur permettent de mener à bien leur mission.

### UNE MESURE DE « GESTION » QUI MENACE LEUR EXISTENCE

L'ENS souhaiterait désormais que des laboratoires prennent en charge ces coûts, faisant comme si ces revues en émanaient, n'assumant pas sa mission nationale et internationale, via l'IFE, de diffusion et de structuration de la recherche en éducation. Ces revues, qui sont toutes classées comme revues de référence par l'AERES et le CNU, et dont certaines figurent dans le classement de l'*European Science Foundation*, jouent un rôle important dans la diffusion des résultats de recherche en éducation, dans la vie scientifique des équipes de recherche, dans la formation des professionnels de l'éducation, des acteurs et des décideurs ayant des responsabilités dans le domaine éducatif. Leur affaiblissement, voire leur



Le nerf  
de la guerre

disparition, serait incompréhensible à un moment où le ministère affirme par ailleurs l'importance des recherches dans le domaine, tout particulièrement pour éclairer les politiques d'éducation prioritaire et contribuer de façon plus importante à la formation des enseignants. Déjà menacées, comme l'ensemble des revues en sciences humaines et sociales, par une directive européenne qui tente de leur appliquer un régime économique conçu pour d'autres disciplines et d'autres traditions de recherche, elles survivraient difficilement aux mesures annoncées.

### SE MOBILISER POUR LES PUBLICATIONS

Alerté par ces menaces, le CNU de la 70<sup>e</sup> section a adopté à l'unanimité une motion demandant que « les revues faisant référence, chacune avec sa spécificité scientifique, continuent d'être soutenues par l'IFE et l'ENS, au rayonnement national et international desquels elles contribuent dans le champ des recherches en éducation. ». Nous appelons de notre côté la communauté universitaire à se mobiliser pour s'opposer à un affaiblissement de ce maillon essentiel de la recherche que sont les publications et pour exiger du ministère qu'il prenne ses responsabilités en la matière. ●

**le snesup**  
SUPPLÉMENT MENSUEL DU SYNDICAT NATIONAL DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR

*fdm* est un supplément au *SNESUP*, bulletin mensuel du *SNESUP-FSU*  
78, rue du Faubourg-Saint-Denis, 75010 Paris  
Tél. : 01 44 79 96 10  
Internet : www.snesup.fr

**Directeur de publication :**  
Guy Odent

**Rédacteur en chef :**  
Thierry Astruc

**Secrétariat de rédaction :**  
Latifa Rochdi

**Coordination des rédactions :**  
Thierry Astruc

**CPPAP :** 0 111 507698 D 73  
**ISSN :** 245 9663

**Conception et réalisation :**  
C.A.G. Paris

**Impression :**  
S.I.P.E., ZI des Radars,  
10 ter, rue Jean-Jacques-Rousseau, 91350 Grigny

Photo de couverture : © Steve Greaves / Flickr.com

# La morale laïque dans tous ses états

→ par Isabelle de Mecquenem, professeure de philosophie à l'IUFM de l'Université de Reims

**Le retour de la morale à l'École revient régulièrement dans le discours politique. Le ministre de l'Éducation nationale n'échappe pas à la règle.**

**L**e projet d'un « enseignement de morale laïque » de l'école primaire jusqu'au lycée, aura focalisé l'attention, dès son annonce réitérée par Vincent Peillon à la veille de la rentrée des classes, procurant du grain à moudre aux médias et servant de cible aux critiques, comme si l'impulsion symbolique de la politique éducative du nouveau gouvernement avait été donnée dans ce seul geste, au risque d'éclipser le lien avec le projet, beaucoup plus déterminant du point de vue de l'engagement de la nation en faveur de l'éducation, de la loi d'orientation à venir et de sa lente, voire houleuse, élaboration législative, dont la morale laïque ne représente finalement qu'un fragment.

Or, cette proposition forte, mais circonscrite, du ministre isolé est vite devenue une métonymie de la refondation de l'école de la République, avant même toute consultation nationale, tout débat parlementaire et discussion au Sénat, tout avis d'expert et, notamment, des instances directement impliquées, comme le futur Conseil supérieur des programmes. En prônant l'introduction de la morale laïque comme une priorité éducative nationale et en l'érigeant en figure de proue, Vincent Peillon a ainsi pris le risque de l'exposer aux aléas de la vie politique. Peu de temps après le début de l'affaire Cahuzac, le journaliste Emmanuel Davidenkoff souhaitait, dans une tribune de *L'Écho Républicain*, « bon courage aux profs » pour enseigner la morale laïque à leurs élèves. C'est un choc de moralisation que la classe politique a dû encaisser, en totale contradiction avec l'ambition et les intentions explicites du projet éducatif ministériel.

En tout état de cause, le volontarisme martelé par Vincent Peillon pour soutenir l'enseignement de la morale laïque en vue du « réarmement moral » de notre pays en crise, a peut-être aussi placé le ministre en porte-à-faux par rapport aux impératifs de la communication politique, puisque, en tant que philosophe, notamment spécialiste des grands penseurs français de la République, on l'a vu alors investir ses responsabilités politiques davantage sur le mode de la vocation au sens webérien du terme, ce qui ne saurait, à notre sens, constituer une faiblesse ou prêter le flanc à la critique.

Si une certaine distorsion a pu se faire jour, cela tient à l'expression de « morale laïque » et à son entrée par effraction dans le discours politique. En effet, introduite telle quelle sous l'autorité du ministre philosophe dans le double registre de la communication ministérielle et du discours institutionnel sur les finalités de l'éducation et les programmes d'enseignement à venir, la « morale laïque », venant tout droit de sources savantes ignorées du grand



© Cache.media.education.gouv.fr

**Les apports de l'écoute, de l'analyse éclairée et de la prise d'information rigoureuse ont définitivement supplanté les discours péremptaires et les rixes oratoires.**

public et des médias<sup>(1)</sup>, est apparue comme un insolite « syntagme figé »<sup>(2)</sup> s'exposant aux critiques de passéisme et d'idéalisme invétéré, pour les plus douces d'entre elles. Des évolutions sont d'ailleurs intervenues, estompant l'incongruité première, puisque des formulations plus proches de l'éducation civique, et plus précisément, à l'articulation de la morale et de la politique, ont été finalement suggérées (morale commune, morale civique, valeurs républicaines, éducation au vivre ensemble) comme l'atteste le rapport *Pour un enseignement laïque de la morale* rendu par la commission d'expert<sup>(3)</sup>, lors d'une conférence de presse, le 22 avril dernier. On peut sans doute affirmer que, par les orientations retenues, qui préconisent des infléchissements plutôt que des innovations (interdisciplinarité, vie scolaire, projets éducatifs) et la méthode adoptée (auditions, consultations, état des lieux, lectures, synthèses documentaires) les apports de l'écoute, de l'analyse éclairée et de la prise d'information rigoureuse ont définitivement supplanté les discours péremptaires et les rixes oratoires relayés par les médias. Ce rapport marque une nouvelle phase en inscrivant la question de la morale laïque dans l'espace de la réflexion et de la discussion pédagogiques légitimes, en la référant à une connaissance de l'institution scolaire,

des programmes et du cadre de l'activité enseignante que sont les écoles et les établissements. Il clôt ainsi en l'apaisant le cycle politique tendu que nous avons tenté de décrire, en insistant sur les déclinaisons pédagogiques à élaborer. La prudence reste de rigueur néanmoins, puisqu'on ignore à ce jour les suites qui seront données à ce rapport.

Il est un dernier point à évoquer, et non des moindres, puisqu'il s'agit de la contradiction radicale apportée par Ruwen Ogien, directeur de recherches au CNRS et spécialiste d'éthique, dénonçant d'emblée le projet de Vincent Peillon comme une entreprise de « police morale » particulièrement odieuse, car ciblant « les pauvres » déjà lourdement victimes de l'échec scolaire. Le ministre philosophe n'ayant jamais pris la peine, ou le temps, de répondre à ces arguments particulièrement massifs, la controverse induite par l'auteur de *La guerre aux pauvres commence à l'école* n'a pas vraiment pu se développer. Aurait-elle seulement été possible, puisque Ruwen Ogien, « libéral » sur le plan politique et « libertaire » sur le plan des mœurs, récuse l'idée même d'une éducation morale, et *a fortiori* menée au nom d'un méliorisme d'État ? Au préalable, il faudrait analyser l'invocation des « pauvres » dans l'argumentaire de Ruwen Ogien. En effet, l'exercice consistant à parler au nom des « pauvres » et de la cause des « pauvres » n'est-il pas foncièrement ambigu ? Dans quelle mesure, ne contribue-t-il pas de la dépossession qu'il dénonce ? De ce point de vue, le philosophe Alain se montrait plus juste quand il écrivait en 1909 : « La morale, c'est bon pour les riches ! »<sup>(4)</sup>. ●

(1) Husser Anne-Claire, Barthelmé Bruno et Piqué Nicolas (sous la dir. de), *Les sources de la morale laïque. Héritages croisés*. Lyon, ENS Éditions, 2009, 134 p.

(2) Krieg-Planque Alice, *Analyser les discours institutionnels*, Paris, Armand Colin, coll « ICOM », 2012, 238 p.

(3) Bergounioux Alain, Loeffel Laurence, Schwartz Rémy, *Pour un enseignement laïque de la morale*. Rapport remis à Vincent Peillon, ministre de l'éducation nationale, 22 avril 2013, Ministère de l'éducation nationale.

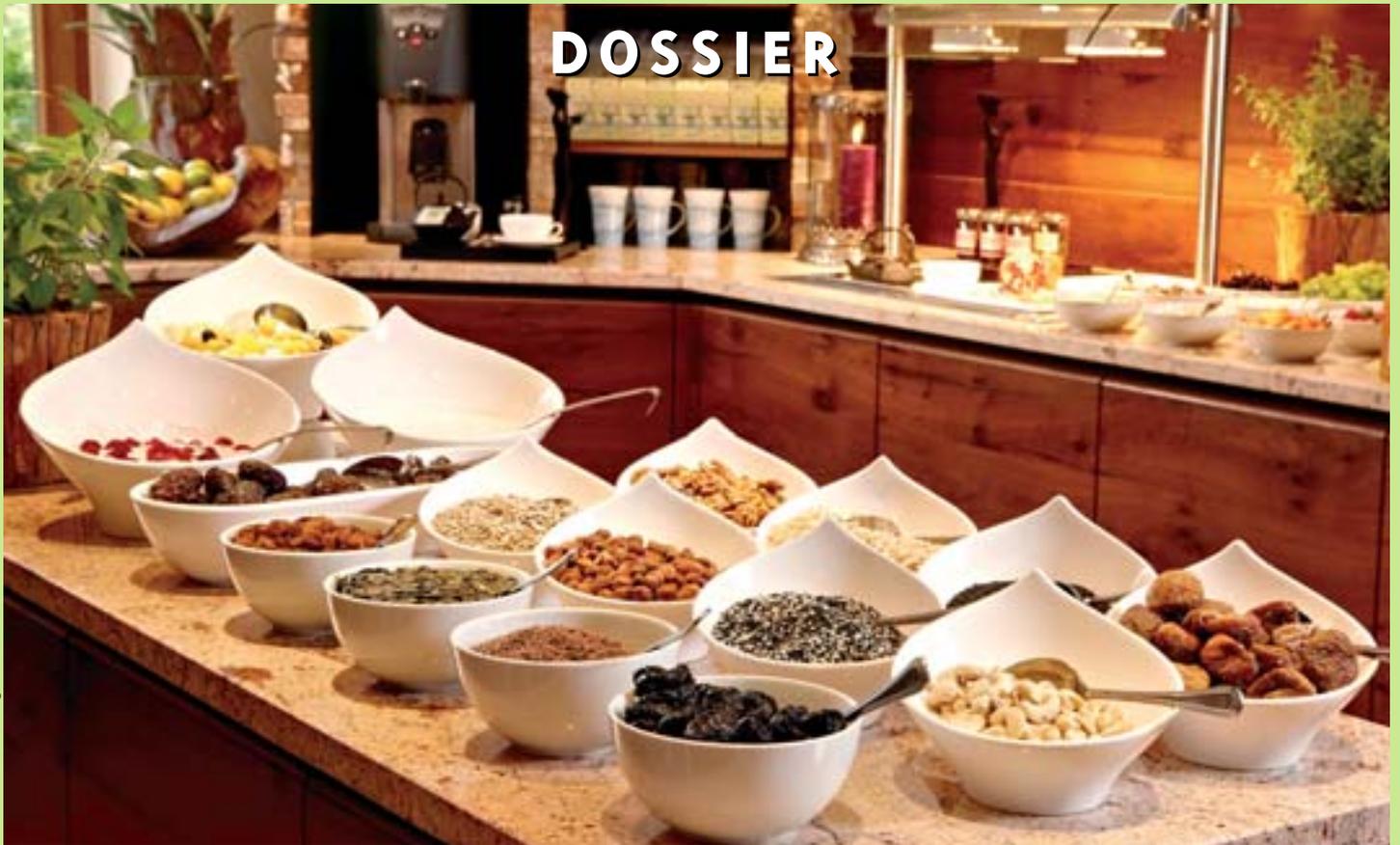
(4) Alain, *Propos impertinents*. Anthologie, Paris, éditions Mille et une nuits, 2002, 103 p.



5

DOSSIER

## DOSSIER



© Flickr.com/Marketing deluxe

## Penser ensemble programmes scolaires, formation des enseignants et recherche

La loi dite de Refondation prévoit la mise en place d'un Conseil supérieur des programmes qui devra donner un avis sur la formation initiale et continue des enseignants et également sur les contenus des concours de recrutement. Cette réforme de la construction des programmes nous semble indispensable, tant les liens entre contenus, formation et concours doivent être pensés ensemble. La détermination des savoirs à enseigner est fondamentale dans la construction d'une culture commune, encore faut-il que ces contenus soient enseignés aux étudiants dans leur cursus universitaire ou au moment de la préparation des concours au sein des master MEEF, que ces contenus soient retravaillés en formation continue en lien avec la recherche. Aujourd'hui la rédaction des programmes est opaque et sans lien avec la formation initiale (licence, master) qui relève de l'université. La formation continue exsangue relève plus de la diffusion d'informations sur quelques points de programmes que d'un travail didactique sur les contenus à enseigner. Enfin, la recherche tant disciplinaire qu'en éducation est trop souvent absente des plans de formation.

Notre démarche est de construire des positions syndicales à partir d'un bilan éclairé, divers sur la façon dont les programmes ont été construits, des critiques mais également des points positifs qui peuvent repris dans le nouveau cadre législatif. Ce dossier vient en complément du dossier précédent (*La fabrication des programmes : les leçons du passé*, FDM n° 613), il porte d'une part, sur les évolutions des savoirs sur le long terme (S. Bonnéry) et analyse d'autre part des difficultés qui surgissent pour les enseignants et pour les élèves.

Des formateurs mettent en évidence comment des ruptures dans les programmes en prenant trois exemples (mathématiques, langues vivantes, arts plastiques), en étant conduites sans lien avec le supérieur et avec le contenu des concours, renforcent des problèmes existants pour recruter et former des enseignants. L'alternative aux logiques qui prévalent dans l'élaboration des programmes nécessite en effet un double travail, propre à chaque discipline et à la spécificité des savoirs qu'elle organise, et transversal pour mieux saisir ce qui évolue et les défis qui se posent à toutes les disciplines.

Si ce travail critique est indispensable pour faire évoluer le système actuel nous pouvons nous appuyer sur des dispositifs intéressants comme « Tous chercheurs » permettant aux enseignants de devenir des enseignants concepteurs et non pas des récepteurs de bonnes pratiques collectées et valorisées par la hiérarchie sans justification. Les critères d'identification de ce qui pourrait être généralisé doivent mieux porter sur ce qui permet la démocratisation, et non pas sur des pratiques « techniquement innovantes » sans réel souci de l'égalité d'apprentissage.

Pour que la participation des enseignants à la conception des pratiques ne se retourne pas en piège (« débrouillez vous tout seul pour trouver dans votre classe les solutions aux problèmes qui traversent tout le système »), des conditions sont nécessaires, avec du temps pour l'échange entre collègues et pour la formation et le lien avec la recherche.

Nous proposons un texte pour refonder la construction des programmes, pour lancer un débat ouvert sur cette question, essentiel pour la démocratisation du système éducatif.

**Dossier**  
coordonné par  
**Gisèle Jean**  
et  
**Stéphane Bonnéry**

# Des évolutions sur le long terme, des traductions à réorienter

→ par Stéphane Bonnéry, Maître de conférences en Sciences de l'éducation, Université Paris 8

**Depuis la fin de la seconde guerre mondiale, l'ensemble des réformes touchant aux programmes répond à certaines logiques. La recherche fait apparaître un certain nombre de constantes. L'auteur en distingue quelques-unes et propose quelques pistes, qui pourront être utiles dans le futur cadre du Conseil supérieur des programmes.**

Parfois parce qu'une part des buts sont inavouables (les compétences et le socle pour en finir avec l'égalité d'objectifs), et parfois parce que les décideurs n'ont peut-être pas eux-mêmes le recul sur ces évolutions.

Sans exhaustivité, nous listons ici des traits caractéristiques de ces évolutions qui ont eu lieu depuis l'après-guerre, issus de nos recherches et de celles de différents collègues que la place ne nous permet pas de citer<sup>(1)</sup>.

Une évolution décisive que l'on peut identifier sur la durée concerne les contenus de savoirs qui, à chaque classe d'âge ont intégré des savoirs savants transposés, et deviennent bien plus notionnels pour des élèves de plus en plus jeunes. En élémentaire par exemple, dans les disciplines « d'éveil » comme en histoire, les narrations et descriptions ont laissé la place à des leçons basées sur des concepts.

Ce faisant, l'activité cognitive sollicitée a profondément évolué. Là où la mémorisation-restitution était centrale, avec une conception latente selon laquelle l'imprégnation du discours de récit et d'explication contribuait à faire assimiler des formes de raisonnement, cette mémorisation-restitution, sans être devenue obsolète, n'est plus la finalité, mais une étape de stabilisation de ce qui est censé avoir été « compris ».

La centration sur l'enjeu de compréhension a changé le contenu des séances de classe dont le centre de gravité s'est déplacé, de la leçon magistrale où les savoirs étaient mis en exergue suivie d'applications, à des phases préalables visant à « faire construire » ou « découvrir » les notions, qui ne sont donc pas exposées en préalable. C'est notamment ce qui conduit à des supports d'activité, le plus souvent écrits (fiches, manuels) qui donnent des consignes d'activité, des documents à explorer et des expériences à réaliser, pour que l'élève réfléchisse sur ce qu'il est en train d'apprendre.

Dans la plupart des disciplines, on requiert des élèves des postures de surplomb sur les activités. L'exemple de la musique au collège est éclairant : on fait de moins en moins « pratiquer » (l'instrument), même si l'on chante encore, et l'on requiert de plus en plus des dispositions à « savoir écouter » d'un spectateur averti (comparer des constructions musicales similaires, etc.)<sup>(2)</sup>, tout comme en Lettres les exercices

d'écriture attendus sont celles de commentaires sur les œuvres, qui ont intégré des savoirs savants (schéma narratif...).

Et ces postures de surplomb sur l'activité d'apprentissage sont requises à un âge de plus en plus précoce. Dès la maternelle, les élèves doivent, pour apprendre, en passer à la fois par des savoirs plus notionnels, et des activités plus réflexives. Par exemple, en littérature de jeunesse, les programmes prescrivaient des « mises en réseau » d'albums comme outil de repérage des caractéristiques typiques de certains personnages ou situations (la ruse, le trompeur trompé...) et donc ne plus se contenter de comprendre une histoire isolément mais à partir d'autres comme médiation avec des notions culturelles (l'archétype du loup...). Mais, sur cet exemple comme dans bien d'autres disciplines, l'élévation des exigences s'est souvent traduit souvent par des « mises en réseau » plus pauvres, thématiques (Roulegalette

en janvier, à la saison de l'Épiphanie...) qui ne travaillaient que peu les contenus culturels énoncés, soit par des exigences peu accompagnées pour que tous les élèves comprennent.

La rhétorique habituelle consiste à mettre les enseignants ou les familles à l'index. Il nous semble plutôt que la solution est à un niveau supérieur, politique, de conception des programmes, de formation, de temps et d'espaces collectifs alloués aux enseignants pour la réflexion sur les pratiques. En effet, dans l'ensemble, cette évolution revêt une double face. D'un côté, les contenus sont plus élaborés et potentiellement source d'une pensée plus réflexive, et les activités conduites moins rébarbatives. Et ce serait une voie sans issue que de renoncer à enseigner des contenus plus complexes à des enfants qui vivront dans un monde, bien plus que par le passé, où les savoirs savants modèleront la vie citoyenne et professionnelle.

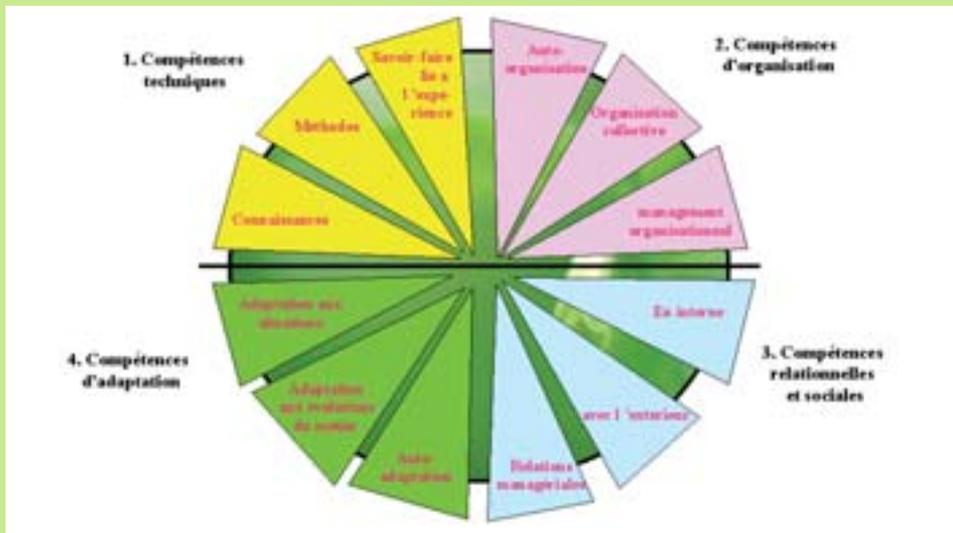
D'un autre côté, il ne suffit pas de le

**La rhétorique habituelle consiste à mettre les enseignants ou les familles à l'index**

Instrument de musique ?



© Flickr.com/Cohiba Jack



Voir aussi l'article page 13

© Flickr.com/Jean-Louis Zimmermann

décréter : l'accès aux savoirs eux-mêmes est plus difficile, parce qu'étant plus élaborés ils sont plus durs à enseigner (la notion de féodalité en CM1 l'est sans conteste beaucoup plus que « la vie du temps d'Hugues Capet », récit à réciter...), mais aussi parce que la manière d'enseigner encouragée (par les documents d'accompagnement successifs, par la hiérarchie, par les manuels...) a consisté à multiplier les documents – dans lesquels les informations sont à prélever (cartes...) – dont la maîtrise est préalable à l'apprentissage. Il nous semble encore, et surtout, que cette élévation des exigences s'est articulée à une définition latente de l'élève comme étant dans la connivence spontanée avec les évidences de la culture cultivée et de l'école. L'accent a été peu mis sur la difficulté des activités sollicitées de la part des élèves : en quelques décennies, alors même que l'on faisait accéder l'ensemble d'une génération aux mêmes contenus jusqu'au collège, les objectifs allaient croissant.

La réforme du socle a résolu le problème par le bas, avec une inégalisation sociale des objectifs : le programme n'est plus obligatoire, les uns sont cantonnés au minimal, les autres peuvent suivre l'optionnel, aux enseignants en responsabilité d'arbitrer le dilemme, alors même que le nombre de disciplines a été augmenté et le temps scolaire réduit.

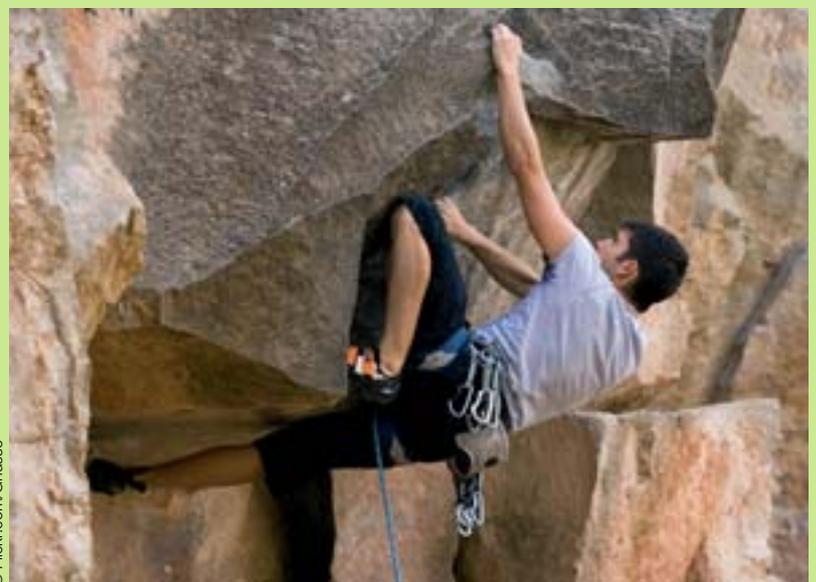
Le défi est de le relever par le haut. Il est nécessaire de ne plus considérer que les élèves « normaux » sont ceux qui sont prédisposés à apprendre ce qui reste tacite, l'école doit prendre en charge l'enseignement de ce qui est requis. Or, les décideurs ont depuis des années fait une OPA, consistant à faire croire que la logique de « compétences » était la seule à pouvoir traduire la volonté de faire réfléchir les élèves, faute de quoi il n'y aurait qu'à retourner à l'inculcation d'une mémorisation sans compréhension. Cette conception des compétences empêche les enseignants de faire leur métier : d'inspiration béhavioriste, elle pousse à penser que la compétence est interne à l'individu, que les habiletés ne s'enseignent pas dans un cadre collectif, il n'y aurait qu'à mettre l'élève dans des situations dans lesquelles on produit des stimuli. Les savoirs, dans cette conception, sont réduits à des informations dans lesquelles piocher quand on a le

**La réforme du socle a résolu le problème par le bas, avec une inégalisation sociale des objectifs**

« don » de disposer des capacités de réflexion. Mais ces capacités de réflexion ne peuvent advenir qu'en s'appuyant sur des savoirs, ceux que l'on a déjà constitués et ceux que l'on identifie progressivement. Par exemple, « savoir interroger un document » n'a pas grand-chose à voir dans différentes disciplines, et selon le savoir en lien avec ce document. Le plus souvent, ces fausses apparences et ces implicites ne sont décodables que par ceux qui bénéficient des délits d'initiés de la culture scolaire.

Si donc il est incontournable de viser l'appropriation de savoirs complexes, c'est en réorientant leur traduction dans les programmes et dans la formation, en se libérant du carcan des compétences et de l'individualisation de l'enseignement, qui accroissent les inégalités et dissolvent le collectif d'apprentissage. Une alternative

**Le surplomb n'est pas inné**



© Flickr.com/Ghuse

consiste à mieux lier les notions visées et les activités intellectuelles attendues, dont le développement chez chacun serait à encadrer, à baliser les étapes de la réflexion. L'objectif est alors de conduire tout le monde à s'approprier les savoirs et formes de raisonnement qui seront utiles pour vivre dans quelques décennies. Ce faisant, avec un étayage de cette réflexion prévu par l'institution, donc collectif, on pourrait mieux travailler à développer des connaissances et des manières de raisonner commune à l'ensemble de la population du pays, qui sont un garant repères partagés et de possibilité de se comprendre, objectif précieux dans une société mondialisée et soumise à des pressions économiques et sociales croissantes.

**... une OPA, consistant à faire croire que la logique de « compétences » était la seule à pouvoir traduire la volonté de faire réfléchir les élèves...**

- (1) Voir par exemple les articles suivants dans lesquels sont indiqués les emprunts que nous faisons aux travaux d'autres chercheurs pour corroborer nos résultats :
- Stéphane Bonnéry S. (2012) Sociologie des « élèves supposés » par les manuels et de leurs usages dans les classes : une entrée pour questionner les didactiques des disciplines. Communication au colloque « Sociologie et didactique », HEP de Lausanne : <http://www.circeft.org/?Stephane-Bonnery,537>
  - Bautier E. (2010) Changements curriculaires : des exigences contradictoires qui construisent des inégalités, in Ben Ayed C., L'école démocratique. *Vers un renoncement politique ?*, Armand Colin.

- (2) Eloy Florence, « Rapport scolaire à la musique et modalités d'écoute juvénile : des tensions aux phénomènes d'"importation" », Recherches en didactiques, n8 11, 2011.



# Programmes du lycée et du supérieur sans concevoir l'exemple du programme de Terminale S de ma

→ par Thierry Astruc, MCF en mathématiques

**Le rôle des mathématiques dans l'enseignement scolaire a souvent été perçu comme un moyen de faire passer le contenu des programmes du lycée à l'université. Une tendance à une simplification des programmes s'est fait jour, tout en introduisant probablement de nouvelles difficultés. Mais cette simplification n'est pas sans conséquence pour l'enseignement supérieur.**

L'année scolaire 2012-2013 marque la fin de la mise en place de la dernière réforme en date des lycées, et des programmes. Ainsi, en filière S, le programme a massivement été modifié. C'est la géométrie qui paye le plus lourd tribut. Quelles en sont les conséquences pour l'enseignement supérieur ?

## UN CHOIX PEU PERTINENT

Deux notions ont, entre autres, disparu des programmes de mathématiques du lycée en filière S : barycentres et transformations. Avec la notion de barycentre, c'est un outil essentiel pour l'ESR qui disparaît. Sans la notion de transformation, la géométrie devient immobile. En TS, les applications géométriques des nombres complexes ont aussi disparu, ce qui rend artificiel une partie du chapitre des complexes.

La géométrie présente pourtant deux particularités :

- elle fait peu appel à des notations et donc utilise beaucoup moins de notations. Les raisonnements sont le plus souvent exprimés en français et non en langage mathématique, ce qui oblige les élèves à plus d'efforts, mais aussi permet à certains de mieux comprendre ;

- elle constitue des mathématiques observables. L'apport des logiciels (geogebra, cabri, geospace) de géométrie dynamique ces dernières années a permis de susciter un intérêt nouveau des élèves, d'expérimenter (recherche de lieux, etc.) et a facilité leur compréhension.

Mais ce même apport des logiciels de géométrie dynamique a pu donner l'impression aux décideurs que les principaux besoins sont maintenant satisfaits avec

Ces changements majeurs n'ont pas été anticipés par les universités.

des logiciels qui rendent implicites le recours à la géométrie.

Ce changement de programme, unilatéral, sous le contrôle de la DGESCO va avoir des conséquences sur l'enseignement supérieur.

## LES CONSÉQUENCES DE L'ÉVICTION DE LA GÉOMÉTRIE DES LYCÉES

Ces changements majeurs n'ont pas été anticipés par les universités. Pour les filières mathématiques, ce sont autant d'enseignements à rajouter, dans une période où depuis 2002, le nombre d'heures spécifiques a diminué. Dans de grandes universités, la géométrie ne représente plus que 10 % d'une des 3 années de licence.

Une des conséquences directes est le quasi-abandon de pans complets : cinématique, optique, ... La géométrie différentielle est d'ailleurs renvoyée au master, faute des outils nécessaires.

Ces changements majeurs sur l'ensemble du programme de mathématiques de la série S entraînent des modifications à la hâte dans les universités. Pour les filières mathématiques, ce sont autant d'enseignements à rajouter, quand depuis 2002

le nombre d'heures spécifiques a diminué. Du coup, dans un jeu de taquin, l'ensemble des contenus est repoussé à plus tard, de semestre en semestre, ou alors a subi à nouveau des coupes. Par ailleurs, pour certaines disciplines connexes (mécanique, optique, physique, ...) les étudiants n'ont plus les bases mathématiques nécessaires.

De fait les diminutions d'horaires à l'université imposent des choix. LMD, loi LRU ou RCE sont les principaux responsables de la fragilisation des filières.

## PENSER LES PROGRAMMES DE MATHÉMATIQUES EN S AVEC L'ESR

Dans les faits, les programmes de lycée ont été orientés vers ceux des classes préparatoires. Il ne s'agit pas d'oublier que les CPGE forment de futurs ingénieurs, ni que mathématiciens et ingénieurs forment deux métiers différents, avec une interface forte. De tels changements profonds des programmes, non concertés avec l'ESR, et la diminution des viviers des filières mathématiques à l'université qui en découle, risquent fort de fragiliser la formation des mathématiciens dans les

Dans un jeu de taquin, l'ensemble des contenus est repoussé à plus tard, de semestre en semestre.

Sans rotation...

## PETIT FLORILÈGE DES CHANGEMENTS

**Apparition de deux chapitres à signaler :**

**Algorithmique et Notations et raisonnement mathématiques.**

**Analyse : les études élémentaires de suites sont passées de Première en Terminale (limites comprises). Le programme ne prévoit que l'utilisation des outils de Première, introduisant des fonctions références. La disparition des équations différentielles appauvrit l'étude de l'exponentielle et fait disparaître toutes les fonctions puissance. De même la partie Intégration va moins loin, et l'intégration par parties disparaît.**

**Géométrie : presque tout disparaît. Barycentres, homothéties, rotations, translations, ...**

**En dehors du produit scalaire, il ne reste plus que de la géométrie par calcul et quelques positions relatives.**

**Arithmétique : elle n'est plus vue que sous l'angle résolution de problèmes (principe nouveau de l'enseignement de spécialité).**

**Nombres complexes : l'interprétation géométrique est donnée mais non travaillée.**

**Probabilités et statistiques : beaucoup de choses nouvelles. Ce programme prolonge celui de Première S, notamment au niveau des matrices (spécialité).**

**Quelques outils nouveaux (Moivre-Laplace admis).**



© Flickr.com/KkfromBB



# Art : thématiques

## de sélection. politiques et statistiques.

années à venir. On peut y voir une des raisons du nombre de postes non pourvus au CAPES de mathématiques. La formation des enseignants, alignée par le concours sur les programmes des lycées et CPGE, se trouvera amputée.

Une approche globale des programmes, comme le suggère le nouveau Conseil Supérieur des programmes de la loi Peillon pourra améliorer la situation.

Il faut dire que pour une partie des hommes politiques – et leur vision comptable –, les mathématiciens « purs » n'ont pas l'air rentables économiquement et que seule une partie des mathématiques procède de l'innovation technologique.

Il y a la volonté que toute connaissance soit immédiatement utile. Dans l'introduction du programme de TS, c'est l'interprétation donnée de la phrase « L'apprentissage des mathématiques cultive des compétences qui facilitent une formation tout au long de la vie et aident à mieux appréhender une société en évolution. » Et l'utilitaire n'est peut-être pas compatible avec l'abstraction.

(1) Une comparaison avec les programmes précédents montrent que ce phénomène n'est pas nouveau et que la géométrie avait déjà payé lors de précédentes réformes.

(2) Homothéties, rotations, projections...

(3) Direction générale de l'enseignement scolaire, responsable jusqu'à la loi Peillon et son Conseil supérieur des programmes de leur rédaction

(4) On peut d'ailleurs noter que pour les mêmes raisons, les UE de mathématiques, comme « discipline de service » ont été peu à peu supprimées des licences de physique ou d'éco-gestion.

(5) Pour l'introduction des probas, ce sont les programmes de CPGE qui changent avec ceux du lycée.

(6) Par opposition aux Mathématiques appliquées.

# Arts plastiques : programmes à repenser entièrement

→ par Maud Rouvière, Dominique Le Duff, IUFM de Bretagne

**Les programmes d'enseignement des arts visuels (pour le premier degré) et plastiques (pour le second degré) ont été modifiés en 2008 et en 2009. Les changements ne sont pas du même ordre pour le premier et le second degré mais ils modifient considérablement le champ d'action de l'enseignant et des élèves.**

## PROGRAMMES DE 2002 DU PRIMAIRE : TOUJOURS UNE RÉFÉRENCE

À l'école primaire, le programme de 2002, fort bien accueilli par la profession, était très détaillé et avait de plus été étayé, en 2003, par des documents d'application pertinents. *A contrario*, le programme publié en 2008, réduit à quelques lignes, est fortement réducteur de ce qu'impliquerait un enseignement « de l'art », « par l'art », à l'école. Ce programme parle d'activités mais ne définit à aucun moment les savoirs à construire, dans leurs dimensions pratiques, notionnelles ou culturelles. Les élèves doivent pratiquer, certes, mais pour apprendre quoi ? Si des champs d'activités possibles sont évoqués (le dessin, la peinture...), le professionnel qu'est l'enseignant, l'apprenti qu'est l'étudiant ou le jeune professeur stagiaire, ne disposent d'aucune indication précise, susceptible d'aider à orienter leur travail. Aucun document d'application n'a depuis été publié. Si quelques objectifs d'apprentissages sont mentionnés pour le cycle 1, pour les cycles suivants, les enjeux spécifiques à la discipline sont évacués. Les seuls objectifs sont rattachés au socle commun des connaissances et compétences dans une approche transversale. La prise en compte des élèves et de leurs besoins est oubliée.

Étonnamment, lorsque l'on surfe sur les sites institutionnels (ceux des conseillers pédagogiques départementaux en arts visuels), on s'aperçoit que ce sont les textes de 2002-2003 qui semblent faire référence : ils continuent donc à nourrir le travail des formateurs, des conseillers pédagogiques, des enseignants titulaires !

## DANS LE SECOND DEGRÉ : LES ENSEIGNANTS SEULS FACE AUX PROGRAMMES

Dans le second degré, la situation est différente. Le préambule du programme publié en 2008 pour le collège rappelle les textes du programme antérieur et confirme la validité de leurs contenus notionnels et théoriques (ces textes sont cependant devenus très difficiles à trouver sur les sites académiques). Mais ils ne les déclinent pas ensuite en fonction des niveaux d'enseignement.

Si la place fondatrice de la pratique réflexive est bien affirmée, le texte est organisé selon une logique thématique discutable et ne hiérarchise plus les enjeux en les articulant au développement de l'ado-

lescent... Aux enseignants de se débrouiller ! Dès lors, on constate que les jeunes enseignants éprouvent des difficultés accrues à envisager la cohérence de leur enseignement. Ils sont souvent piégés par la dimension thématique. En raison du dogme de l'évaluation par compétences, les attitudes ou comportements tendent à prendre le pas sur les savoirs et leur problématisation : de nouvelles normes s'imposent subrepticement.

## HISTOIRE DES ARTS : À REVOIR

L'enseignement « d'histoire des arts », à l'école primaire, comme dans le secondaire, vient brouiller un peu plus la donne... Il intervient à partir du cycle 2 et constitue la part belle du programme du cycle 3 pour se prolonger au collège et au lycée. En arts plastiques, l'articulation de la pratique des élèves au champ des références artistiques n'est pas une nouveauté. Depuis les années 1970, la place consacrée à la culture artistique n'a cessé de s'affirmer. Mais le programme de 2008 instaure en quelque sorte un nouveau programme dans le programme, commun à un ensemble de disciplines. Six périodes historiques du programme d'histoire sont délimitées progressivement chronologiquement du CE2 au CM2, reprises au collège, puis au lycée où elles sont assorties de préconisations thématiques. Il suffit là encore de se promener sur la toile pour constater à quel point cet enseignement, qui n'est ni une discipline scolaire, ni une discipline universitaire, faute d'adossement scientifique, de méthodologie, et de formation initiale et continue, s'est rapidement sclérosé, idéologisé, donnant lieu à des modalités d'évaluation incohérentes et parfois ubuesques (rappelons que c'est la seule épreuve dotée d'un coef 2 au DNB). La pression que fait peser cette épreuve, ainsi qu'une rédaction aberrante du texte du programme, stipulant que l'histoire des arts « représente la moitié des programmes d'arts plastiques du collège » ont parfois entraîné de véritables pertes de repères et contribué à vider l'enseignement des arts plastiques d'une partie de sa substance.

Il est donc temps de repenser la portée et le sens de cet enseignement, en n'oubliant pas qu'il fait partie des rares qui permettent aux élèves dès leur plus jeune âge, par leur action, d'agir sur le réel, de le transformer et ce faisant, de se construire ! Un chantier qu'il ne faudra pas bâcler !

Les seuls  
objectifs  
sont  
rattachés  
au socle  
commun  
des connais-  
sances et  
compétences  
dans une  
approche  
transversale.



# Programmes et réforme de la formation des enseignants : la triste et étroite

petite voie des langues... → par Isabelle Aliaga, IUFM de Montpellier-Université Montpellier 2

**Affirmer la nécessité de maîtriser des langues étrangères tend aujourd'hui à devenir un véritable lieu commun ; or, depuis la création des IUFM, la formation en langue des enseignants du primaire n'a cessé d'être affaiblie. Elle est devenue aujourd'hui obligatoire pour ce qui est de la discipline mais le développement de sa compétence à l'enseigner n'est aucunement prioritaire dans la formation.**

L'article 11 de la loi d'orientation sur l'Éducation, modifiant l'article 1 de la loi du 10 juillet 1989, précise en effet, que la maîtrise de la langue française et la connaissance de deux autres langues font partie des objectifs fondamentaux de l'enseignement. Actuellement, nous assistons dans la plupart des académies à l'émergence de nombreux projets qui défendent avec grande ferveur politique le développement des langues étrangères pour les élèves mais aussi des TICE, deux dossiers jugés majeurs pour l'Éducation.

## LA RÉFORME DE LA FORMATION DES ENSEIGNANTS : QUEL IMPACT SUR LA FORMATION EN LANGUE ?

La nouvelle réforme exige aujourd'hui l'obtention d'Unités d'enseignement en langue étrangère non compensables lors du Master, mais n'exige aucunement ainsi que l'a rappelé très récemment l'Association des professeurs de langues vivantes (APLV), que les langues soient traitées comme une véritable discipline scolaire.

Petit à petit, les langues semblent avoir été reléguées au rang de simples compétences de même type qu'un brevet de secourisme ou un C2i en informatique... Il faudrait savoir les parler sans véritablement se former à les enseigner, l'exigence didactique est curieusement absente des différents textes de cadrage de la formation. Paradoxe s'il en est... tout aussi curieux que de parler dans les différents comités de pilotage actuels présidant à la création des ESPE, des niveaux seuil du cadre européen B2, C1 exactement comme on annoncerait les résultats gagnants du loto, tout en oubliant que ces niveaux seuils sont juste indicatifs et que les langues d'après ce même cadre<sup>(1)</sup> (que beaucoup devraient lire ou relire) ne sauraient s'acquérir indépendamment de leur fonctionnalité, dans notre cas : la formation d'élèves...

Il ne s'agit pas en langue de maîtriser un savoir savant, mais surtout de maîtriser un savoir-faire qui permettra de mener des élèves à être autonomes dans des langues pour des échanges de communication courante dans une classe.

## UNE ABSENCE DE PRÉOCCUPATION DIDACTIQUE

Les récentes déclarations de l'APLV envisagent deux hypothèses pour expliquer l'absence de préoccupation didactique pour les langues dans les nouveaux cadrages de formation. La première serait que les concepteurs



© Flickr.com/CLL Language Centre

et/ou rédacteurs du CRPE auraient oublié que les langues sont dans les programmes de primaire, la deuxième que personne ne juge qu'il faille savoir un peu de didactique pour enseigner une langue...

Les textes oublient « la nécessité d'une formation épistémologique, didactique et pédagogique, à la conduite des apprentissages quels que soient les âges des apprenants et la discipline. » (APLV)

Curieusement la didactique a disparu des épreuves de concours au moment même où les épreuves de langue sont devenues obligatoires... Nous avons pensé à l'époque que la didactique ne jouissant que de peu de prestige universitaire, sauf rare exception, dans un pays de tradition universitaire disciplinaire très forte comme la France, ce choix était probablement dû à une négligence mais cela signait sans doute déjà le début d'un refus des langues étrangères comme discipline scolaire.

Le pire restait à venir et finalement ce furent aussi les épreuves de langue étrangère qui furent purement et simplement enlevées des concours premier degré. Dès 2010, toute

épreuve de langue au concours a donc été supprimée pour exiger à la place le certificat B2 CLES<sup>(2)</sup> (Certificat de compétences en langues de l'Enseignement supérieur) alors même que tous les professeurs du premier degré doivent obligatoirement enseigner... Alors même que la formation était reconnue par un Master, diplôme universitaire, la didactique des langues n'était curieusement plus souhaitée !

## LES LANGUES DANS LA FORMATION DES ENSEIGNANTS, UNE MARGINALISATION PROGRESSIVE

Au fil des années, la formation des enseignants du premier degré a progressivement fait disparaître toute exigence didactique, comme si la seule compétence pour enseigner une langue était finalement de la parler quel que soit le profil d'élèves... À partir de 2005, dans les écoles, les langues ont pourtant été rendues obligatoires dès le CE1 et elles deviendront officiellement obligatoires dès le CP à cette rentrée 2013. Où se situe la logique ?

Nous assistons de facto à une dissymétrie très forte entre d'une part, une formation en langue périphérique pour les enseignants et d'autre part une affirmation des langues comme discipline scolaire.

Les élèves doivent parler des langues mais leurs enseignants ne sont plus formés à les enseigner !

(1) voir <http://eduscol.education.fr/cid45678/cadre-europeen-commun-de-referenccecr.html>

(2) Certificat de compétences en langues de l'Enseignement supérieur, diplôme universitaire.

Petit à petit, les langues semblent avoir été reléguées au rang de simples compétences de même type qu'un brevet de secourisme ou un C2i en informatique...

Année	Statut des langues dans les concours premier degré	Epreuves de concours	Contenus de formation
1991-2002	option	Volet disciplinaire et didactique	Discipline et didactique
2005	Épreuve obligatoire	Volet exclusivement disciplinaire	
2008		Aucune épreuve	discipline
2013		Aucune épreuve	discipline



# Programmes scolaires et formation des professeurs de sciences physiques : lier les deux, l'expérience de « Tous chercheurs »

→ par Sylvie Nony, professeur de Sciences physiques secondaire et chercheuse en Histoire des sciences, Lycée français du Caire

**Donner le goût des sciences aux élèves, tout en les formant à la rigueur de la démarche scientifique, et en privilégiant la formation de l'esprit critique, c'est l'objectif que partagent la plupart des professeurs de sciences physiques, au collège comme au lycée.**

Cette recommandation se trouve dans les préambules des divers programmes d'enseignement qui désignent, depuis plusieurs années, de « bonnes » pratiques pour atteindre cet objectif : démarche d'investigation (surtout au collège), tâches complexes (surtout au lycée), travaux de synthèse documentaire, élaboration de protocoles expérimentaux et d'une façon générale, mise en recherche des élèves. La cohérence de ces pratiques avec les attendus de la discipline ne semble pas, a priori, poser de problème. Et pourtant, les collègues sont nombreux à dénoncer, aussi bien sur le terrain syndical que dans les associations, des injonctions vécues comme paradoxales.

## OÙ SONT LES PARADOXES ?

La démarche d'investigation fut prônée en même temps qu'étaient opérées des réductions drastiques des dédoublements de TP en collège. Au lycée, les nouveaux programmes — élaborés dans l'urgence — ont accompagné une réforme qui a entraîné des suppressions d'horaire très importantes en Seconde et en Première S dans la discipline. Les motifs d'hostilité aux discours officiels sont donc sérieux et légitimes.

Mais ces circonstances n'épuisent pas la question. Les enseignants de sciences physiques considèrent encore souvent que la mise en recherche des élèves est « idéale » mais peu conciliable avec l'acquisition de connaissances. Ils ont des difficultés à imaginer des situations de recherche qui induisent une véritable construction par les élèves, tant il est vrai que toutes les situations de recherche ne sont pas adaptées au temps et aux contraintes scolaires. Certaines, peu ou mal définies, peuvent égarer les élèves ou se révéler ségrégatives. Les tâches complexes et le travail en autonomie des élèves qu'elles induisent provoquent malaises et réticences.

## LA FORMATION EN QUESTION

Combien de fois un étudiant en licence de sciences physiques a-t-il eu, en autonomie, à mener un programme de recherche à partir de données scientifiques actuelles et dont la résolution n'était pas écrite d'avance, comme l'est celle d'un exercice-type ? La formation universitaire, conçue comme une propédeutique à la recherche dont les affaires sérieuses ne peuvent commencer qu'en thèse, sollicite très rarement la capacité à analyser un document scientifique complexe, ou à faire une synthèse des ques-

tions qu'il soulève. Les cursus des anciens IUFM ne proposaient pas de véritable alternative à ces pratiques de reproduction : bon nombre des enseignants sortis des dernières promotions témoignent du véritable bréviaire sur la démarche d'investigation auquel ils ont eu droit. Peut-on raisonnablement penser que les « bonnes pratiques », si tant est qu'elles existent de façon autonome, peuvent irriguer l'Éducation nationale comme si elles étaient un simple message à accepter docilement ?

Il en est de même pour l'introduction de l'Histoire des Sciences, pour laquelle les enseignants n'ont pratiquement aucune formation, et encore moins l'approche par la recherche. Ils ne peuvent que reproduire les textes et les analyses faites par d'autres.

**Les tâches complexes et le travail en autonomie des élèves qu'elles induisent provoquent malaises et réticences.**

**La formation universitaire sollicite très rarement la capacité à analyser un document scientifique complexe, ou à faire une synthèse des questions qu'il soulève.**

## UN ACCOMPAGNEMENT À L'INVENTION

Parce qu'il s'agit justement de rendre les enseignants inventifs dans leur métier, ils ne peuvent être formés à ces pratiques qu'en étant placés dans une posture d'expertise de leur discipline. La formation doit donc parier sur leur compétence à chercher par eux-mêmes et à élaborer des productions scientifiques et pédagogiques. Pour qu'ils puissent tout au long de leur carrière être au contact des sciences physiques « en train de se faire », ils doivent se trouver dans un rapport de partenariat avec la recherche, comme le propose par exemple le groupe « Tous chercheurs ». Pour cela, c'est d'un véritable accompagnement à l'invention dont ils ont besoin.

(1) On pourra consulter le site du SNES/FSU pour voir les questions concrètes posées par ces programmes.

## TOUS CHERCHEURS\*

**L'opération « Tous Chercheurs » est une initiative de Pédagogie active par projets qui aide les professeurs de lycée à développer dans leurs classes des activités pédagogiques innovantes en collaboration étroite avec des chercheurs. Ces activités sont menées très souvent dans le cadre de l'Accompagnement personnalisé (volet approfondissement).**

**Les élèves volontaires montent sur trois à six mois un projet visant à explorer une question de recherche, passée ou actuelle, qu'ils présentent ensuite publiquement. Les sujets envisagés doivent avoir la double particularité d'être des « vrais » thèmes de recherche (y compris en histoire des sciences) tout en permettant la réalisation d'expériences ou de modélisations numériques à la portée des élèves. L'objectif est que ces derniers s'approprient les étapes clefs de la démarche scientifique : questionnement, formulation d'hypothèses, construction de protocoles expérimentaux permettant de valider ou non les hypothèses faites, proposition d'expériences complémentaires ; tout ceci avec l'aide du chercheur.**

**Ces projets ont pour but de développer l'esprit critique et l'autonomie des élèves dans le cadre d'un travail d'équipe, ainsi que leur habileté expérimentale, en sciences, mais aussi en histoire-géographie ou en sciences sociales. L'édition 2013 de « Tous Chercheurs » a impliqué quinze équipes lycéennes et autant de chercheurs universitaires en Égypte, en Grèce et en France (contact : [sylnony@gmail.com](mailto:sylnony@gmail.com)).**

\* Conseil scientifique composé de Manuel Combes, Hubert Krivine, Sylvie Nony et Jacques Treiner.



# Refonder la construction des programmes

→ par Gisèle Jean, membre du collectif FDE

**N**ous proposons au débat des principes, des règles, des étapes pour parvenir à une refondation de la construction des programmes au sein du Conseil supérieur des programmes sur la base d'un constat partagé et des propositions syndicales, associatives.

## LES PRINCIPES

La définition des contenus qui doivent être enseignés est un élément de politique publique particulièrement important puisqu'il s'agit de sélectionner les savoirs qui devront être transmis à la génération suivante. Les programmes scolaires du premier et du second degré, structurent l'enseignement dans les classes. Ils doivent être mobilisateurs pour les élèves, cohérents entre eux et conçus en complémentarité pour créer du sens et permettre aux savoirs issus des disciplines scientifiques de construire une véritable culture commune.

Comme pour toute politique publique, les changements doivent être conduits de façon démocratique, plurielle c'est-à-dire en associant les acteurs concernés à tous les moments du processus de construction des programmes. À l'inverse, le modèle visant à favoriser la parole d'experts contre celle de la communauté professionnelle qui a été à l'œuvre dans la dernière période s'est avéré peu efficace pour favoriser la réussite des élèves. Les enseignants et leurs représentants (syndicaux ou associatifs) n'ont pas pu faire valoir leurs compétences professionnelles.

Dans la loi de refondation de l'école est institué un Conseil supérieur des programmes qui devrait à la fois pouvoir s'appuyer sur les points positifs du Conseil national des programmes, tout en créant un processus nouveau qui permettra de pouvoir introduire des changements de contenus à enseignés.

Les contenus des programmes, les contenus des concours de recrutement, la formation initiale et continue au sein des Espé doivent être pensés ensemble pour favoriser une école qui contribue à la réduction des inégalités. C'est pourquoi les enseignants sont recrutés et formés à un haut niveau scientifique et pédagogique. Pour refonder l'école il faut s'appuyer sur des enseignants concepteurs qui puissent connaître et enseigner des éléments d'une culture commune.

## NOUS PROPOSONS UN ENSEMBLE DE RÈGLES :

- Aucun texte ne pourra être publié avec un avis négatif du CSE.
- Aucun programme ne pourra être mis en place sans un délai de 14 mois après le passage au CSE.
- Aucune mise en œuvre ne pourra s'opérer sans une formation préalable.
- Les modifications des modalités d'évaluation devront impérativement être pensées en lien avec les programmes.



© Flickr.com/Angbor3d

## Le processus de construction des programmes

devrait comprendre différentes phases qui ne pourront se dérouler sans un temps minimal de deux à trois ans.

**1<sup>er</sup> étape :** une évaluation partagée de ce qui est enseigné. Comment chaque thème et chaque notion sont réellement enseignés puis acquis par les élèves. Cette phase doit être menée notamment par des chercheurs en éducation, par l'inspection, les formateurs et les enseignants. Aucun nouveau programme ne pourra être engagé sans ce bilan.

**2<sup>e</sup> étape :** constitution d'une commission et de groupes de travail.

La commission est composée en toute transparence (publication officielle du nombre et des noms de ses membres). On y trouve obligatoirement :

- Plusieurs enseignants de primaire, de collège et de lycée quel que soit le cycle concerné, de différentes académies couvrant le territoire, notamment les académies d'Outre-mer ;
- Des Inspecteurs pédagogiques régionaux ou IEN (d'académies différentes de celles des enseignants participant aux discussions) ;
- Des universitaires (dont des formateurs en Espé et à l'Ifé) ayant montré, dans le cadre de leurs travaux, un intérêt pour les questions d'enseignement ;
- Les responsables des concours de recrutement ;
- Un ou plusieurs membres extérieurs à la discipline concernée afin de travailler les interfaces disciplinaires.

La commission procède à des auditions d'associations, syndicats, collectifs.

Les groupes chargés de proposer des pistes de modification des programmes devront être constitués de personnes qui ont une réelle connaissance de la discipline et du système éducatif. Ils pourraient être pilotés par un universitaire et

un inspecteur, ils devront être constitués de personnels d'inspection, d'universitaires, dont un au moins dans le domaine de recherche en didactique, de formateurs de formation initiale et / ou continue et d'une moitié d'enseignants « de terrain » qui pourront bénéficier d'une décharge pour travailler effectivement de façon constante sur les programmes.

**3<sup>e</sup> étape :** les rédacteurs des programmes devront justifier leurs choix par écrit et les mettre en débat dans la profession, anticiper les difficultés à mettre en œuvre certaines nouveautés. Le temps d'évaluation et de remédiation doit être prévu. Un échange réel devra avoir lieu entre les enseignants et le groupe de travail tout au long du processus et non dans des réunions d'information menées par l'institution. La formation continue doit être pensée dans le même temps.

**4<sup>e</sup> étape :** le travail de conception des programmes devra permettre une mise en cohérence des contenus intradisciplinaires et entre disciplines. Les membres des différents groupes de travail devront pouvoir assister aux autres groupes afin de construire des cohérences entre programmes notamment pour le second degré (exemple mathématiques/Ses, histoire géo et français..)

Les articulations primaire /collège et collège/lycées doivent être travaillées.

## 5<sup>e</sup> étape : Consultation

La consultation des enseignants se fait en plusieurs temps distincts :

- Au moment de la rédaction sur les finalités des curricula en construction ;
- Au moment de leur mise en forme intermédiaire (synopsis) ;
- Dans leur forme finale.

Les consultations sont ouvertes à tous les enseignants, quels que soient leurs disciplines et leurs niveaux d'enseignement. Elles ne transitent pas par l'inspection mais sont recueillies sur un serveur ouvert à cet effet et consultable par l'ensemble des citoyens sur une durée permettant une véritable interaction.

**6<sup>e</sup> étape :** des plans de formation seront programmés sur plusieurs années.

**7<sup>e</sup> étape :** un bilan sera établi après trois années de mise en œuvre et avant toute modification.

Remarques, propositions, contributions peuvent être adressées à formations at snesup.fr

# Compétences : retour sur le succès d'un concept flou

→ par Frédéric Neyrat, Sociologue, MCF Université de Limoges

**Le socle de la compétence s'est encore renforcé avec le projet de loi sur la refondation de l'école, en voie d'adoption en ce mois de juin 2013 au Parlement ! Dans ce domaine, indépendamment de l'alternance politique, la continuité semble de mise.**

Le projet Peillon consolide le « socle commun des connaissances et des compétences » que la loi d'orientation sur l'école (loi Fillon) de 2005 avait fait entrer dans le Code de l'éducation. Le terme de compétences est systématiquement associé à celui de connaissances (il y est fait référence dans la définition de chaque diplôme, brevet, baccalauréat) et se substitue souvent à celui d'« aptitudes », comme dans l'article L.311.7 sur les modalités du contrôle des connaissances (et des compétences donc). À en juger au caractère incantatoire de cette référence, c'est sur un piédestal que repose désormais la compétence !

## UNE LOGIQUE INSTRUMENTALE

Ceux qui pensent encore que le « changement c'est maintenant » évoqueront l'élargissement du « socle », puisque l'on y adjoint la culture. Mais celle-ci a ici un peu le statut de supplément d'âme face à la logique profondément instrumentale de la compétence. Le terme, pratiquement absent du vocabulaire pédagogique à la fin des années 1980, est l'objet de toutes les théorisations dans la décennie suivante. Cette logique s'est diffusée de l'enseignement professionnel (en formation continue et en formation initiale) vers l'enseignement général, conquérant ensuite chaque ordre d'enseignement. Le primaire d'abord au début des années 1990, avec l'introduction, des livrets scolaires (évaluant de multiples compétences disciplinaires et transversales dont ces improbables, mais socialement discriminants, « savoir-être »), puis le second degré, initialement à travers l'enseignement des langues et la certification

La compétence est la langue de l'entreprise.

de niveaux de compétence, pour enfin, sans plus d'opposition, s'imposer dans l'enseignement supérieur, et notamment dans les universités où l'on tentait de construire, jusque-là, les savoirs à partir de la recherche.

## RAPPROCHER LE MONDE SCOLAIRE DE L'ENTREPRISE

Le succès de la compétence est total : tous les *curricula* ont été redéfinis dans le langage de la compétence. La bataille a été définitivement gagnée. Bataille ? Oui, bataille de la compétence : c'est le titre du livre publié en 1985 par la Cégos (cabinet de consultants et organisme de formation à la fois) et rédigé par Yves Cannac<sup>(1)</sup>, haut fonctionnaire passé au privé. Yves Cannac, énarque, normalien, agrégé d'histoire, développait dans cet ouvrage un discours violemment... anti-scolaire, critiquant la formation professionnelle en ce qu'elle était précisément « scolarisée », érigeant l'entreprise en premier lieu de formation puisque c'est dans ses murs que l'on transmet la compétence, « le savoir validé par l'action ».

Ce livre est un moment fondateur dans le déploiement de la compétence : la première justification de la redéfinition des formations « en termes de compétences » est de les rapprocher de l'entreprise ! Les compétences, derrière la compétence au singulier (la logique des compétences), sont présentés comme des savoirs d'action, ceux mobilisés dans le monde économique, loin des savoirs « scolaires », disqualifiés comme savoirs « généraux », « théoriques » voire « savoirs morts ». La compétence est la langue de l'entreprise, en faisant aussi la langue de l'école, au sens le plus générique du terme, on adapterait celle-ci

immédiatement aux « besoins » de l'économie, facilitant l'insertion professionnelle. En réalité, la compétence est un concept flou et les entreprises sont loin de toutes, comme on le dit, « gérer par les compétences ». Et si l'UIMM (le syndicat de la métallurgie) dès le début des années 1990 puis le MEDEF à partir de 1998 ont promu le modèle de la compétence, c'était avant tout pour individualiser le rapport salarial, plus que pour reconnaître les compétences des salariés. La compétence est un nouvel avatar de l'adéquationnisme dont économistes et sociologues ont, depuis longtemps, montré les impasses. Sur fond de chômage persistant, ce rabattement de la formation sur les nécessités supposées de l'insertion professionnelle n'a guère été contesté par enseignants.

Cette logique s'est diffusée de l'enseignement professionnel vers l'enseignement général, conquérant ensuite chaque ordre d'enseignement.

## UNE ÉVALUATION PLUS OBJECTIVE ?

Le succès de la compétence, dans l'univers éducatif, est lié à une autre promesse illusoire, celle d'une évaluation plus objective des élèves et étudiants qui justifiait déjà l'introduction des référentiels de compétence dans l'enseignement primaire. L'expérience a montré qu'en réalité ces référentiels était d'une « complexité absurde », selon V. Peillon. Et pourtant la loi de refondation a accentué encore la référence à la compétence. On le voit, l'idéologie de la compétence, indépendamment de l'évaluation de ses effets et du caractère illusoire de ses promesses, continue de structurer le discours des gouvernants. ●

(1) Yves Cannac, La Bataille de la compétence. L'éducation professionnelle permanente au cœur des stratégies de l'entreprise, Puteaux, Éditions Hommes et Techniques, 1985.



© Flickr.com/Auréliat

# Une ESPE qui désespère !

→ par M.-F. Le Marec, élue SNESUP au Conseil d'école de l'IUFM Pays de La Loire, Université de Nantes

**L'académie de Nantes n'échappe pas à l'opacité pour la mise en place de sa future ESPE.**

L'académie de Nantes comporte trois universités (Nantes, Angers, Le Mans) et l'IUFM, intégré à l'Université de Nantes, comprend cinq sites départementaux (Nantes, Angers, Le Mans, La Roche sur Yon et Laval). L'élaboration du dossier d'accréditation présentait dès lors une certaine complexité.

L'expérience des années récentes avec la masterisation a conduit au développement de collaborations inter composantes et inter universités dans la formation mais la question financière (participation des 2 autres universités aux coûts de la formation supportés par l'université intégratrice) et la question des inscriptions des étudiants (dans chaque université) ont suscité des problèmes jamais réglés et accrus par les difficultés budgétaires bien connues.

Le projet a été lancé par le Recteur, qui a nommé deux copilotes (doyen des IPR et directeur de l'IUFM) et mis en place un comité de pilotage avec les présidents d'université et copilotes. Des groupes de travail ont été constitués dont les représentants des personnels ont toujours été exclus.

La forme principale de travail semble avoir été de gagner du temps, de mettre de côté « les questions qui fâchent » (finances, inscriptions...), et de libeller quelques lignes sous chaque item du cahier des charges représentant le plus petit dénominateur commun des volontés des uns et des autres. Il en résulte un dossier squelettique, sans aucune ambition...

Pour ce qui est des maquettes, une partie des acteurs a été réunie avec mission de compléter là encore les cases d'un tableau, dans un réseau de contraintes qui réduisaient les échanges d'arguments à sauver ce qui pouvait l'être (les heures, les postes, les enseignements, la cohérence...), à inscrire les « impératifs » rectoraux ou ministériels TICE, LV, laïcité, violence, didactique transversale (!), etc. Finalement, dans le bref temps imparti, les débats se sont concentrés sur le nombre d'heures pour arracher des maquettes à 500 heures en M1 (et plus dans les parcours bidisciplinaires) et 350 heures en M2, ce qui a ramené momentanément une certaine sérénité...

Le comité de pilotage s'occupait du reste ! Le résultat a été présenté le 13 mai au Conseil d'école de l'IUFM. Les élus ont produit lors de ce conseil un texte d'analyse critique qui a fait l'objet de nombreuses interventions :

- absence de modèle économique pour l'ESPE (juste un titre dans le dossier !),

- un pilotage de l'ESPE prévu par un Comité Stratégique de la Formation « qui oriente et coordonne » (sans aucun représentant des personnels), placé avant toute instance statutaire ; il semble vouloir pérenniser le Comité de pilotage actuel, dont on a mesuré l'efficac-



Maquette...  
réduite

© Flickr.com / Jean-Louis Zimmerman

ité, et effacer les prérogatives du Conseil d'École de l'ESPE,

- des choix problématiques : une place du numérique surdimensionnée et justifiée essentiellement par les économies potentielles de frais de déplacement... ; des prescriptions rectorales mosaïques (bloc contexte ou didactique) en contradiction avec une formation universitaire adossée à la recherche ; des conditions d'exercice des fonctionnaires stagiaires pensés comme « moyens d'enseignement » ; des dangers d'éviction des masters pour les étudiants qui ont validé leur M1 dans de bonnes conditions, mais ne sont pas admis aux concours de recrutement... (Or 80 % des reçus au CRPE s'y étaient déjà présentés une fois au moins). L'intersyndicale des élus a alors présenté une motion actant le caractère irrecevable du dossier d'accréditation (motion adoptée 14 pour, 6 contre, 2 abstentions).

Par la suite, le Conseil d'administration de l'Université du Maine a adopté une motion unanime refusant de se prononcer sur le dossier en l'état, puis les conseils d'administration des universités de Nantes et d'Angers se sont abstenus unanimement sur le projet d'ESPE. Mais le projet suit son cours... C'est sans doute la *démocratie refondée* !

## **UNE ENQUÊTE TRÈS RÉVÉLATRICE !**

Deux jours avant les vacances de Printemps, l'Intersyndicale FSU-SGEN-UNSA de l'IUFM lançait une enquête auprès des personnels « Qu'ESPErez-vous de l'ESPE ? » 45 % des personnels ont répondu, reflétant la diversité des statuts et des cinq sites

IUFM de manière représentative. Les éléments qui dominent les réponses sont un sentiment général de flou, d'impossibilité de dire ce que sera l'ESPE, de s'y projeter. Interrogés sur les négociations en cours, près de 80 % des personnels se disent « dans l'attente », 6,5 % ont le sentiment d'être impliqué ! 70 % jugent la réforme précipitée. L'absence de concertation est dénoncée vivement.

Les enseignants de l'IUFM eux-mêmes n'ont plus de vision claire de l'avenir, les missions se brouillent : Si une majorité (56 %) des enseignants tous statuts confondus (et 81 % des enseignants-chercheurs) considèrent que la mission de l'ESPE est d'abord « de proposer des formations diplômantes niveau master préparant aux différents métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation », 44 % s'expriment pour une mission pensée en terme de « préparation aux concours de l'EN et de formation des professeurs stagiaires ».

40 % pensent que la réforme sera une régression et 43 % qu'il faut attendre pour savoir, 8 % y voit un progrès possible ! 74,5 % des enseignants jugent « problématique » la prise en charge de classes en responsabilité à l'issue du M1 ; 65 % pensent que la quotité de stage souhaitable pour les fonctionnaires stagiaires devrait être de 6 heures, 18,6 % de 3 heures On est loin du mi-temps prévu !

Enfin l'inquiétude est vive sur les modalités d'enseignement dans l'air pour faire des économies (à distance, plate-forme numérique, regroupements pluridisciplinaires...).



## La Pensée

### Contenus d'enseignement

Politiques, supports et usages Le développement des savoirs va croissant dans les sciences, dans la technologie, comme dans les arts et bien d'autres domaines de la connaissance : ces savoirs exigeants et les formes de raisonnement très élaborés qu'ils véhiculent modèlent de plus en plus les postes de travail comme la vie sociale. Mais ces savoirs et formes de raisonnement sont inégalement maîtrisés par les adultes.

**Romuald Normand**, *Enjeux politiques des instruments quantitatifs en éducation* ; **Pierre Clément**, *Le socle commun, cheval de Troie d'une école à deux vitesses ?* ; **Stéphane Bonnéry**, *Les exigences intellectuelles des manuels scolaires* ; **Séverine Kakpo**, *Les familles populaires confrontées aux supports scolaires*.

- *La Pensée*, octobre-décembre 2012, 372 pages

## Contretemps

Le dernier numéro de la revue Contretemps (2013, n° 17) consacre un dossier de cinq articles (Ugo Palheta, Francis Vergne, Jean-Pierre Terrail, Stéphane Bonnéry, Gregory Chambat) à la question de l'école sous le judicieux intitulé de « Penser l'émancipation scolaire », lequel a le bonheur et la force d'être réellement pluriel et problématique. En pointant comme U. Palheta en introduction du dossier, le paradoxe que la fonction de reproduction sociale de l'institution est finalement peu interrogée par le mouvement



syndical et les forces politiques de gauche et que cela est nécessaire pour penser l'émancipation sociale et politique, pour sortir du capitalisme. L'ensemble des contributions insistent sur cette nécessité de transformer solidairement l'école et la société. Et pour la première qui est l'objet de ce dossier, c'est penser et transformer non pas seulement la mais bien les forme(s) scolaire(s) pour transformer la société, et non pas l'une avant l'autre mais l'une par l'autre et chacune pour l'autre. Dans cette perspective, la réflexion syndicale doit se développer – tel est le sens, la fonction et le travail de l'Institut de recherches de la FSU qui doit être approprié par ses composantes –, afin de lier les forces du savoir et du travail, pour réellement construire l'é-*mancipation*, pour que celle-ci ne reste pas une noble intention, pour lever la mainmise qui pèse.

- *Contretemps*, 2013, n° 17 (nouvelle série). Éd. Syllepse/La discordance des temps [contretemps.eu](http://contretemps.eu) / [www.syllepse.net](http://www.syllepse.net)

**Votre vocation est d'enseigner,  
la nôtre est de vous assurer.**



**SPÉCIAL  
MÉTIER DE  
L'ENSEIGNEMENT**

Exercer son talent au service des autres est une mission que nous partageons. C'est pourquoi, **la GMF, 1<sup>er</sup> assureur des agents des services publics**, en fait toujours plus pour vous assurer dans votre vie personnelle (assurance auto, habitation, complémentaire santé, épargne) et vous accompagner dans votre vie professionnelle. À votre tour, rejoignez nos 3 millions de sociétaires pour profiter **des offres privilégiées** que nous vous réservons.

► Renseignez-vous au **0 970 809 809** (numéro non surtaxé) ou sur **www.gmf.fr**

**10 %  
DE RÉDUCTION\***  
sur votre assurance **AUTO**

+

Pour les moins de 30 ans  
**JUSQU'À  
100 € OFFERTS\*\***  
50 € sur votre assurance **AUTO**  
50 € sur votre assurance **SANTÉ**

\*Offre réservée aux agents des services publics, personnels des métiers de l'enseignement, la 1<sup>re</sup> année à la souscription d'un contrat d'assurance auto, valable jusqu'au 31/12/2013.

\*\*Offre réservée aux agents des services publics de moins de 30 ans, la 1<sup>re</sup> année, à la souscription d'un contrat d'assurance auto et/ou d'un contrat de complémentaire santé. Offre non cumulable avec le tarif Avant 30 et valable jusqu'au 31/12/2013.

LA GARANTIE MUTUELLE DES FONCTIONNAIRES et employés de l'État et des services publics et assimilés - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Paris 775 691 140 - Siège social : 70, rue de Prony - 75657 Paris Cedex 17 et ses filiales GMF Assurances, La Sauvegarde et GMF Vie. Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.  
Les contrats complémentaire santé sont souscrits par l'A.D.A.C.C.S. auprès de GMF Assurances et La Sauvegarde.

ASSURANCES MUTUELLES DE FRANCE - Société d'assurance mutuelle - Entreprise régie par le Code des assurances - R.C.S. Chartres 323 562 676 - Siège social : 7, avenue Marcel Proust 28932 Chartres Cedex 9 - Adresse postale : 45930 Orléans Cedex 9.



**Assurément Humain**