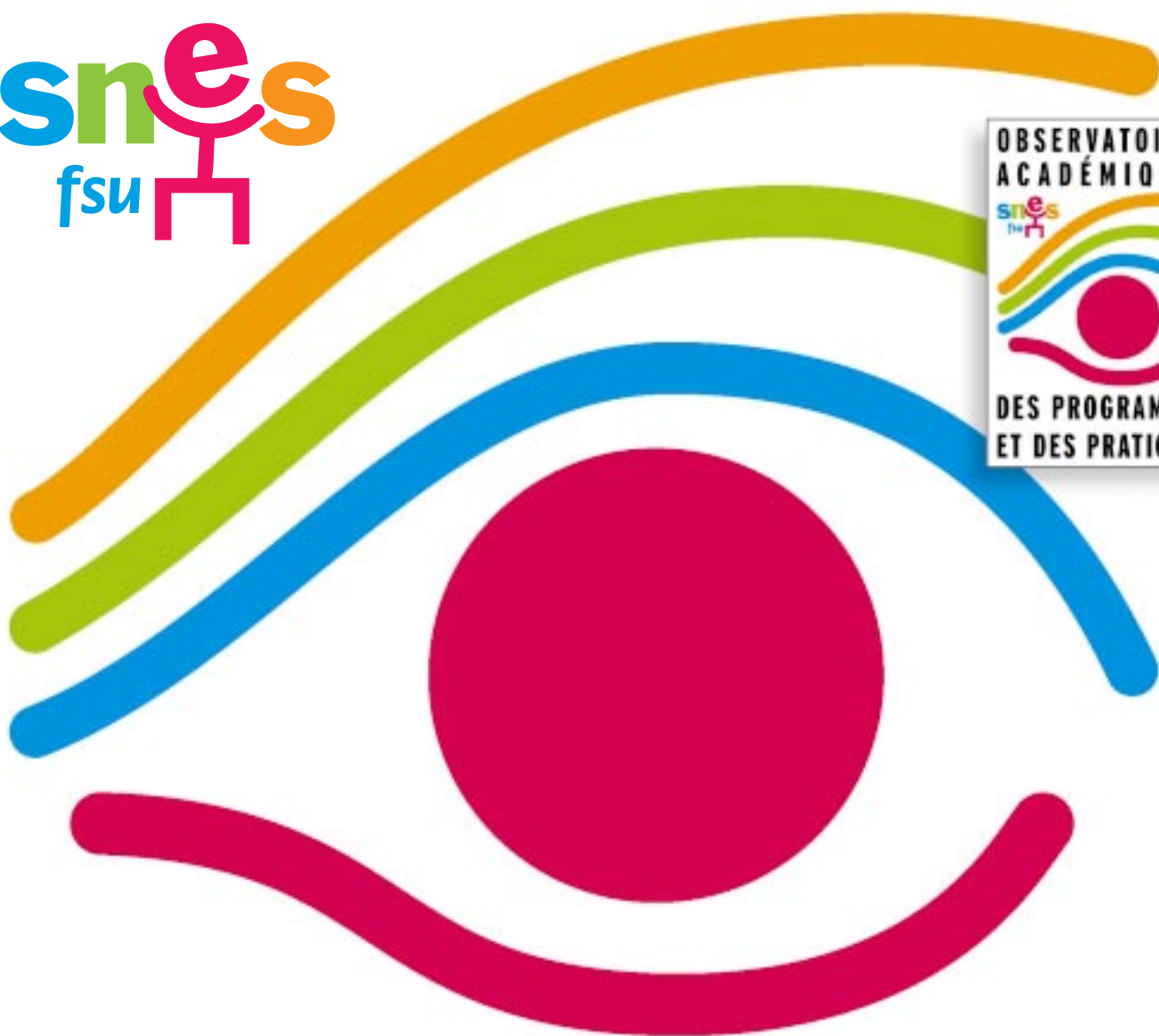


OBSERVATOIRE NATIONAL



DES PROGRAMMES ET DES PRATIQUES

OBSERVATOIRE NATIONAL

snes
fsu



DES PROGRAMMES ET DES PRATIQUES

Pourquoi des programmes

Le SNES a décidé de créer un lieu d'échanges et de débats qui fait gravement défaut dans le système éducatif.

Il en avait proposé le principe au ministère, qui l'a refusé. On nous dénie le droit de donner un avis autorisé sur ce qu'il faut

enseigner et sur la manière de le faire. Des groupes d'experts, très restreints, élaborent les programmes dans la confidentialité, composés de personnalités honorables certes, mais qui n'ont aucune légitimité particulière pour présider à la culture nationale. Eloignés du monde de l'enseignement secondaire, ils n'ont pas même l'expérience qu'avait l'inspection générale.

Et pourtant, rien n'est plus important aujourd'hui que de réfléchir à ce qu'il faut enseigner de façon approfondie. Cette réflexion doit harmoniser une multitude de contraintes. D'abord des contraintes externes : les évolutions culturelles de la société française, les progrès scientifiques et technologiques, l'émergence de savoirs nouveaux, les besoins de la société en capacités intellectuelles et en savoir-faire ; mais aussi les contraintes propres de l'institution scolaire : faire accéder des jeunes de

tous horizons à ces savoirs ; enseigner des savoirs réellement structurants, mobilisateurs et formateurs ; le faire dans un temps donné que nous souhaitons le plus important possible, mais qui est nécessairement limité et dans des conditions ordinaires qui rendent possible ce travail.

Nous avons donc besoin d'un dialogue : enfermés dans nos classes et nos établissements, nous avons du mal à décoller du quotidien pour prendre

Avec qui ?

L'observatoire national est composé des responsables des groupes disciplinaires du SNES et d'une équipe d'universitaires, chargé d'impulser et de faire des synthèses. Il élaborera des questionnaires disciplinaires. Nous préparons aussi un document audiovisuel sur le métier d'enseignant.

la distance suffisante avec ce que nous enseignons.

Nous sommes même parfois bien incapables de dire pourquoi il faut passer tant de temps sur telle question pour des résultats parfois peu convaincants. Nous n'avons guère le temps non plus de réinterroger les fondements scientifiques ou les pratiques sociales qui servent de référence à ce que nous enseignons.

Le délabrement de la formation continue est, à cet égard, catastrophique. Il n'y a pas de raison de subir cet état de fait qui nous écarte de la vie de notre discipline. Pour le SNES, les enseignants du second degré doivent se réapproprier des évolutions dont on les a écartés.

Par ailleurs, qui, aujourd'hui, possède une maîtrise suffisante des curriculums

SOMMAIRE

4. Pour des programmes porteurs d'enjeux.
5. Mathématiques.
8. Physique-chimie.
10. Sciences de la vie et de la Terre.
12. Français.
16. Philosophie.
20. Histoire-géographie.
23. Education civique.
24. SES.
27. Langues vivantes.
29. Arts plastiques.
30. Education musicale.
32. La technologie au collège.
34. STI et physique appliquée.
35. STT.
36. STL.
37. SMS.
38. Informatique.
39. Information-Documentation.

Les éléments de réflexion

Ils figurent dans la brochure grand public diffusée l'an dernier « Contenus et programmes d'enseignement ». Tous les établissements en ont reçu plusieurs exemplaires. Nous les reprenons de façon plus questionnante dans cette *US* spéciale.

des observatoires mes et des pratiques ?

pour mettre en harmonie ce qui est enseigné dans les diverses disciplines ? Là encore, notre métier souffre de la parcellisation et de l'isolement. Nous avons déjà beaucoup de mal à considérer, dans une discipline donnée, la continuité verticale de l'enseignement, peu évidente dans les textes, tant les programmes sont régulièrement bricolés par segments sans préoccupation des continuités. Nous avons encore plus de mal à entrevoir les articulations horizontales pour la simple raison que les concepteurs de programmes travaillent chacun dans leur coin et que le Conseil national des programmes, dont ce devrait être le rôle que d'organiser le travail commun, n'a guère les moyens – ou la volonté ? – de le faire.

Ainsi, nul n'a vraiment une vue globale des grands équilibres des contenus ;

Les observatoires régionaux

Les observatoires régionaux sont organisés par les sections académiques et départementales qui mettront à votre service les droits à formation syndicale sur le temps de travail pour vous réunir. Ils supposent aussi que des débats puissent avoir lieu au niveau même des établissements.

personne ne s'en soucie au risque de laisser de côté des concepts fondamentaux, des connaissances essentielles, des qualités intellectuelles majeures. On ne voit pas, dans ces conditions, comment pourraient se développer des pratiques interdisciplinaires régulières.

Au-delà des programmes eux-mêmes, on ne sait pas bien quelles pratiques inventent les enseignants pour les trai-

ter, quels compromis ils établissent entre les prescriptions institutionnelles, le quotidien des élèves et les équilibres souvent fragiles qui permettent que la classe travaille et progresse malgré tout. Les moments où l'échange peut avoir lieu sont rares. L'expérience accumulée par les uns se transmet peu aux autres. Les enseignants investis dans les mouvements pédagogiques ou chargés de recherche et de formation sont peu nombreux.

Il est extraordinaire de constater à quel point ces problèmes fondamentaux de l'enseignement sont négligés par les réformes et les discours dominants sur l'école. La politique gouvernementale est plus encline à nous faire supporter les mises en conformité et les pratiques managériales, à nous faire perdre beaucoup de temps dans des projets d'établissement qui laissent à leur porte les problèmes de l'enseignement, qu'à organiser l'enrichissement mutuel, la confrontation et le débat sur ce qu'on enseigne et la manière de le faire.

Autant de raisons qui ont convaincu le SNES qu'il fallait bousculer la politique éducative sur le terrain qui est vraiment le nôtre : rassembler le potentiel intellectuel des professeurs du second degré pour en faire une force qui pèse vraiment sur les changements au cœur de l'enseignement. Car l'interrogation des contenus et des pratiques peut nous rendre plus forts pour réclamer aussi les horaires nécessaires et les recrutements, combattre les réductions horaires et la politique des allègements.

Hélène Latger, Denis Paget

Sur quels objets ?

Le chantier est immense et nous devons définir des priorités qui transparaissent dans les textes de cette US.

La première nous semble être la réforme des programmes des lycées en chantier et que le ministère a imposée sans consultation pour la classe de Seconde (rentrée 2000). Nous pouvons faire revenir sur certains choix.

La deuxième, c'est la réflexion sur les formes et les méthodes de l'aide aux élèves au collège et au lycée.

La troisième est la réflexion sur l'évolution des champs technologiques dans la voie technologique. Enfin, la quatrième doit porter sur les pratiques bidisciplinaires envisagées pour les travaux personnels encadrés en Première et en Terminale et sur d'éventuelles évolutions des épreuves du baccalauréat. Il s'agit, à chaque fois, d'examiner le bien-fondé des réformes, de les contester, de les combattre ou de les infléchir sans attendre que les textes soient publiés car toute action devient alors plus difficile.

Ces axes prioritaires se fondent sur une réflexion plus large touchant à ce que nous enseignons et qui doit évoluer progressivement. La réflexion doit donc aussi partir de l'évolution des disciplines.



Pour des programmes porteurs d'enjeux

Faire des programmes scolaires nationaux c'est établir des normes et s'inscrire dans un refus du relativisme culturel. Pour autant, ce n'est pas contraindre et soumettre les jeunes à la tyrannie d'une pensée dominante. C'est au contraire fournir les connaissances et les outils qui leur permettront d'y échapper. Ce grand projet est celui de l'encyclopédisme des Lumières et de la pensée humaniste. Il est aussi éloigné du dogmatisme que l'était Rabelais de la scolastique médiévale.

Les programmes sont donc des normes qui devraient conférer au sujet qui en suit les cheminements, la capacité à mettre ces normes elles-mêmes en question et à acquérir ainsi la lucidité nécessaire à une pensée libre. Cet idéal valait autrefois pour quelques uns. Il vaut désormais pour tous. C'est le centre de gravité de tous les contenus enseignés, éloignant, en théorie, la culture scolaire de la simple mémorisation-restitution des connaissances, et contraignant chaque élève à un effort de compréhension, de construction et de réflexion qui l'engage et l'oblige à un véritable travail de lui-même. Cet idéal rencontre bien des obstacles qui empêchent de l'atteindre pour un nombre important de nos élèves. Le premier d'entre eux relève du malentendu sur l'acte d'apprendre et sur le sens à lui accorder. Entre gratuité abstraite, utilitarisme étroit et formalisme, les contenus enseignés, les exercices scolaires et les démarches pédagogiques peuvent constituer des obstacles insoupçonnés à l'apprentissage.

Il y a donc tout un travail pour échapper à ces écueils et clarifier sans cesse aux yeux des élèves ce qui est réellement formateur et ce qui n'est que faux-semblant. Travail plus intense aujourd'hui qu'hier quand il faut enseigner à des jeunes plus éloignés de la culture scolaire, impliquant plus fortement les enseignants, les obligeant à interroger constamment contenus et pratiques.

Les programmes peuvent faciliter ce travail ou le rendre plus difficile. C'est à cette aune qu'il faut les évaluer et les faire évoluer.

Ce que nous laissons à la porte de nos classes

De nombreux savoirs ne sont pas appris à tous les élèves. C'est, par exemple, le cas du droit, de l'anthropologie, de l'économie, de l'informatique, de l'histoire des sciences et des techniques, de la rhétorique des images fixes ou mobiles... Il conviendrait d'examiner s'il ne faut pas leur faire une place plus grande sans inventer pour autant de nouvelles disciplines mais en les intégrant mieux aux disciplines actuelles qui doivent nécessairement évoluer. Nous proposons d'observer les évolutions en cours : les mathématiques accordent une plus grande place à l'information chiffrée, aux statistiques, à l'algorithmique ; on introduit des éléments d'astronomie, de sciences de l'Univers, de mesure du temps en SVT et en physique ; on travaille l'argumentation en tant que telle en français ; la communication est devenue un champ majeur des techniques tertiaires... Ces choix méritent d'être débattus. Dans quelle mesure nos enseignements doivent-ils courir derrière la modernité ? Qu'est-ce qui doit rester pérenne des humanités classiques et de l'étude des œuvres ? Que faut-il enseigner à tous ou seulement à quelques-uns ?

Quelle culture générale ?

Elle ne se définit pas seulement par la transmission d'un même patrimoine de connaissances à tous les élèves, surtout au lycée où les formations doivent se diversifier. La culture scolaire repose sur un pouvoir de rupture avec l'environnement proche, qui permet de s'ouvrir au monde ; elle repose sur un pouvoir de réflexivité critique qui accepte la tension inévitable entre l'ambition universaliste de l'école et les situations de la vie quotidienne. Elle suppose aussi un rapport original au langage comme instrument de pensée et un rapport à soi acceptant la transformation au contact des connaissances et des autres.

La culture générale repose sur des valeurs partagées de respect, de tolérance, d'honnêteté intellectuelle, de rigueur, de dialogue, de créativité, de liberté du jugement. Elle développe des compétences intellectuelles qui ne se limitent pas à des savoir-faire.

Elle repose enfin sur un patrimoine commun qui sert de référence, structuré et équilibré, soucieux de ne pas laisser de lacunes et impliquant une certaine maîtrise des relations entre les disciplines.

Quelle conception des contenus ?

Les programmes ne conservent rien de vraiment obsolète, mais ils ne favorisent pas toujours les capacités à cerner le sens et la portée des connaissances, la mise en perspective et la perception globale des productions culturelles.

Nous préconisons d'examiner ce que nous enseignons à la lumière des principes suivants :

- inciter à formuler les problèmes plutôt qu'asséner des vérités
- débusquer l'implicite, les refuges formalistes
- favoriser la recherche, la lecture, le traitement maîtrisé de l'observation
- favoriser les liens entre les connaissances transmises et les grands problèmes culturels, éthiques, sociaux, économiques, politiques et environnementaux du monde d'aujourd'hui
- favoriser les liens entre les savoirs et leur usage dans la vie personnelle, sociale, professionnelle et civique.

L'application de ces principes permettrait de mieux répondre aux demandes des élèves qui ne comprennent pas toujours pourquoi il faut travailler telle ou telle discipline, connaître les enjeux du passé pour comprendre ceux du présent, sans sacrifier à l'utilitarisme.

Immense chantier où se joue la capacité de notre société à se renouveler. Ne le laissons pas aux mains des « experts » et faisons l'effort d'essayer d'entrer dans les problèmes de toutes les disciplines sans en rester à celle que nous maîtrisons.

Denis Paget

Les TPE, entre le pire et le meilleur

Inventer des formes de travail qui obligent les élèves à lire, à chercher, à rédiger, à exposer, à établir des liens entre des disciplines connexes ; prévoir des heures permettant un suivi en petits groupes ; proposer aux élèves des problématiques très articulées avec les programmes ; garantir que chaque responsable de TPE bénéficie d'1 heure de suivi hebdomadaire avec les élèves et d'1 heure de concertation avec son collègue, au moins tous les 15 jours ; évaluer au baccalauréat, non pas un « dossier » mais les connaissances et les démarches que le travail de TPE aura permis d'acquérir et d'approfondir... il y aurait là quelque chose de nouveau et de prometteur.

Mais ce n'est pas ce qu'on nous propose. Le ministère a refusé d'accrocher les heures de suivi de TPE à des disciplines précises. Il semble s'engager dans la voie de l'absence de cadrage national des thèmes et des problématiques. Il compte laisser les élèves choisir leur sujet comme des étudiants de maîtrise, sans lien étroit avec les programmes. Il s'enferme dans la forme du « dossier » dont on sait quelles dérives il comporte. Il ne prévoit ni d'amélioration des CDI par des créations d'emplois de professeur documentaliste, ni équipements, ni temps de concertation. Les heures de suivi risquent fort d'être une nouvelle distribution d'heures supplémentaires. L'évaluation, une introduction systématique du contrôle en cours de formation...

Si c'est cela, alors nous disons tout simplement non, car ce sera beaucoup de travail supplémentaire pour les enseignants pour quelque chose qui ne sera pas formateur pour les élèves.

Disons, avant que ce ne soit trop tard, ce qui serait une pratique pédagogique novatrice et ce qui ne sera que du faux-semblant.

OÙ VA-T-ON ?

Un déficit de réflexion globale sur le lycée depuis 20 ans, des décisions au coup par coup

Les programmes actuels au lycée sont toujours le résultat d'adaptations locales à des instants donnés, parfois pertinentes, à des problèmes particuliers, tel par exemple, le retour de l'arithmétique en spécialité math en S. Une réflexion est nécessaire sur la place respective accordée à l'analyse, la géométrie, les stat/proba, l'arithmétique dans chaque voie : il faut être clair sur ce que l'on cherche à faire, pourquoi et comment dans chacune des parties : pourquoi et comment les bases de l'analyse, la géométrie ? Le SNES le demande depuis des années. Nous n'avons pas été entendus. Or en ce moment, on constate que les décisions sont prises encore une fois au coup par coup et de manière autoritaire :

- allègement de programme en classe de Seconde publié un mois avant la rentrée, pour ajuster à la hâte contenus et horaire ;
- allègements de programme, en Première et Terminale L et ES incompréhensibles dans leur rédaction, deux mois après la rentrée 98. Réponses démagogiques au mouvement lycéen de l'automne, ils conduisent à une situation inacceptable du point de vue pédagogique (en effet, comment peut-on sérieusement prétendre que le produit scalaire peut être directement enseigné dans l'espace sans avoir été abordé dans le plan, l'année précédente ?) Les formulations de ces allègements sont tout aussi énigmatiques que celles de Seconde : qui peut, par exemple, dire ce qui reste au programme de Terminale ES dans le paragraphe dérivée logarithmique ;
- le nouveau programme de Seconde applicable à la rentrée 2000. A aucun moment les enseignants n'ont été associés à la réflexion. Le programme 2000 ne donne pas d'indication sur les futurs programmes de Première et de Terminale alors qu'il va conditionner la formation sur l'ensemble du lycée. Le programme de Seconde est pourtant fondamental, en ce sens qu'il doit être comme les programmes de collège, conçu pour tous les élèves et en même temps préparer les futurs scientifiques

Utilisez le site Internet du GTD dès qu'il est ouvert, qui montre cette année une volonté de transparence.

Signez la pétition (US n°508 du 29.10.99) : il faut obtenir une réelle concertation avec le « terrain » et les 2.5+(1.5) dans le souci de la défense d'un enseignement de qualité pour tous.

Quels sont pour nous les objectifs de l'enseignement des mathématiques ?

- Participation à la formation générale de l'élève : rigueur du raisonnement, clarté de l'expression.
- Créer chez les élèves les capacités à comprendre les informations chiffrées du monde qui nous entoure : pour contrer une gestion technocratique de cette société qui les inonde de pseudo-science : cela ne consiste pas seulement, au lycée, à faire une lecture critique de l'information chiffrée quotidienne accompagnée de graphiques et de tableaux, les collègues d'histoire-géo, d'économie, de sciences sociales y contribuent largement ; ce n'est pas non plus seulement utiliser un tableur grapheur comme au collège. Il faut au lycée savoir que le hasard se calcule, que la statistique rend compte de la variabilité que l'on rencontre tant en biologie qu'en physique, qu'en démographie... ; il faut avoir rencontré la démarche des statistiques inférentielles ; il faut comprendre ce que représente ce qui est calculé pour comprendre par exemple ce qu'apporte un sondage etc. Actuellement, seuls des enseignants de mathématiques formés peuvent prendre la charge de cet enseignement, dès que la recherche, en termes de pédagogie donc d'expérimentation préalable, aura déterminé sous quelle forme cet enseignement est possible et adaptable à toutes les voies du lycée.

D'une manière générale, il faut que les connaissances en mathématiques soient suffisantes pour que personne ne puisse exploiter de manière démagogique ou aliénante des informations données sous une forme mathématisée. Il faut donc disposer de manière efficace de l'image « fonctionnelle » de la boîte noire : même si la boîte noire est de type mathématique, c'est-à-dire si elle fonctionne de ce fait de manière incontestable, ce qui sort n'est que la conséquence de ce qui rentre, et ce qui rentre résulte de choix qui eux, sont à envisager de manière critique.

- Fournir les concepts utiles aux autres sciences pour que tous comprennent, puissent exploiter, et que certains construisent les modèles mathématiques : même si les modèles déterministes ne sont

plus ou pas adaptés aux connaissances actuelles dans les sciences physiques ou de la vie et de la Terre, les nouveaux modèles sont tout aussi mathématisés que les précédents ; et que dire des mathématisations dans le domaine économique et de la finance, et dans les domaines de la technologie industrielle ou autre !

- Donner à certains le goût des mathématiques pour maintenir à terme en France une école mathématique de haut niveau international.
- Participer à une vision globale des savoirs dans chaque voie du lycée tout en prenant en compte de manière efficace les centres d'intérêt qui ont motivé le choix des élèves.

L'évolution de la place des maths dans la formation dans le secondaire

Horaire/élève	Avant	Réformes Jospin/ Lang/Bayrou	Réforme Allègre
Seconde	3+(1)	2,5+(1)+(0,75)	2+(1,5) + aide 1?
<i>Série littéraire</i>			
Première :	2 ou 5option	1ou 4 option	2
Terminale :	2 ou 5 option	2/3 ou 4 spécialité	0 ou 3 option
<i>Série éco</i>			
Première	5	3,5 ou 3,5 + 2	3,5 ou 3,5 + 2
Terminale	5	4 ou 4+2 spécialité	4 ou 4 + 2 spécialité
<i>Série scientifique</i>			
Première	6	5+(1)	4+(1)+(?TPE)
Terminale	6 ou 8+(1)	6 ou 6+2	4,5 +(0,5) ou 4,5 +(0,5)+2 spécialité +(?TPE)

Au collège : jusqu'à la réforme Bayrou partout était maintenues, grâce aux choix locaux, 4 h par élève et par niveau. Ce n'est plus le cas : soutien, parcours diversifiés conduisent à une baisse des horaires pour la majorité des élèves. Cumulées avec celles du lycée, réforme Allègre incluse, un élève littéraire « non-matheux » perd 160h par rapport aux exA2/A3 ; un élève de S spécialité math, perd par rapport à un élève de C/E en 1991, 180 h : soit de la Sixième à la Terminale, plus d'une année de cours à 4 h hebdomadaires ; il perd 72 h par rapport au cursus actuel de la Seconde à la Terminale. A noter qu'il aura fallu moins de 10 ans pour en arriver là...

Les collègues de DEUG scientifique se plaignent de la formation ! Attaquent les épreuves du bac S : ne discriminent pas les bons matheux et conditionnent les pratiques parce que stéréotypées! Sans doute accueillent-ils un nouveau public, sans doute doivent-ils s'adapter à leurs étudiants ; mais leur contact avec les sciences actuelles leur permet aussi de mesurer l'écart qui existe entre les acquis réels des étudiants et ce qu'ils devraient être. Nous sommes dans l'ignorance de la sauce à laquelle sera assaisonnée cette discipline pour les voies technologiques tant tertiaires qu'industrielles. Pour l'instant, l'aide individualisée instituée en Seconde reste attachée à la discipline et de ce fait figure à l'état VS du prof de la classe. Ce ne sera pas le cas des TPE dont l'horaire, 2 h en S, est globalisé, flottant et à répartir entre les disciplines selon les projets des équipes, ce qui conduit tout droit aux heures sup, éventuellement aux HSE ! Nous savons aussi par l'expérience du collège avec le soutien /approfondissement de Haby que d'un horaire attaché à la discipline, on est passé à un horaire globalisé sur la classe puis sur le niveau puis sur l'établissement et dans cette dilution, on a déshabillé Pierre pour mal habiller Paul.

Pourquoi ce traitement drastique de cette discipline ?

Nous entendons bien : les autres disciplines aussi subissent des réductions d'horaires.

Oui, nous savons que les emplois du temps sont lourds à supporter pour les élèves ; mais nous savons aussi que ce qu'ils réclament dans les rues, ce sont de meilleures conditions de travail, pas moins de connaissances et cette demande, nous la partageons avec eux.

Oui, nous savons aussi que l'enseignement doit évoluer, comme cela a toujours été, avec son époque, celui des mathématiques comme les autres, dans ses contenus, oui, dans ses horaires, pourquoi pas, s'il s'agit bien de les adapter aux objectifs à atteindre avec les élèves.

Mais nous savons aussi que même si notre ministre proclame la défaite de Platon, les mathématiques sont présentes dans tous les modèles qui permettent de comprendre le monde qui nous entoure, que ce soit le monde « physique » ou « social ». Nous savons aussi que les connaissances en maths se construisent avec une certaine structure pyramidale et que les contenus mathématiques abordés ont des répercussions sur les apprentissages dans d'autres disciplines. Alors, que l'on adapte les horaires à des objectifs raisonnables et non l'inverse !



BAC : des décisions importantes seront prises sous six mois

Il importe d'être actif et de faire des propositions

Le ministère prévoit une réforme du baccalauréat pour l'an 2002 et même 2001 concernant la classe de Première.

Plusieurs commissions y travaillent : il importe d'être vigilant et actif pour que l'enseignement des mathématiques soit un enseignement de qualité, moderne et adapté aux conditions de notre époque.

Ce qui est en discussion :

- comment alléger l'organisation matérielle des épreuves ? (c'est une demande du ministère) ;
- en particulier comment organiser un contrôle continu et quelle place lui accorder ?
- comment modifier la maquette à l'examen ?
- comment prendre en compte l'existence et la variété des calculatrices ?
- comment organiser et évaluer les TPE ?

Une commission nationale travaille sur le premier point, la commission Fort est chargée de faire des propositions pour ce qui concerne les mathématiques.

La commission Attali qui travaille depuis trois ans sur des sujets d'épreuves avec ou sans calculatrices, qui a testé des épreuves d'un type nouveau en Terminale (il y a deux ans) et en Première (l'an dernier) travaillera sur les problèmes d'évaluation d'exercices « ouverts », les QCM, une maquette nouvelle et le contrôle continu.

Des conclusions ont été tirées de ce travail :

- il a été établi qu'une épreuve mixte, partie avec calculatrice, partie sans, était faisable mais actuellement le ministère ne souhaite plus envisager ce genre d'épreuves
- un bilan a été rendu public concernant le nouveau type d'épreuves avec une partie contrôle des connaissances, une partie application des connaissances de base et une partie dite « ouverte ».

Il semble, à la lecture des questionnaires remplis par les collègues qui ont participé aux expérimentations, que la majorité d'entre eux souhaite une épreuve moins stéréotypée en série S notamment ; mais il importe de ne pas accepter un type de baccalauréat dévalué ou inégalitaire.

Ce qui se passera dans les six mois sera décisif. Nous vous appelons à être à faire des propositions dès maintenant.

Notes

Le programme de Seconde

Il suscite par sa rédaction, trop d'interrogations ; les orientations nouvelles ne sont pas justifiées. Aucune expérimentation n'a permis d'évaluer leur pertinence. Conséquence de la réduction horaire, y a-t-il la volonté de limiter l'introduction de nouvelles connaissances par rapport au collège et de ne pas saturer le temps afin de pouvoir réellement mettre en jeu les connaissances dans des situations plus riches ? Dans ce cadre, que penser de l'introduction de la décomposition des entiers en produits de facteurs premiers, qui ne prolonge pas et même contredit les choix faits au collège ? Pourquoi envisager de caractériser D et Q ? En tout cas, le risque est grand de faire de la classe de Seconde seulement une consolidation de la classe de Troisième. Les capacités attendues explicitées sont souvent bien en deçà de celles du précédent programme. Par exemple, la connaissance en tant que telle du sens de variation et du signe de $ax+b$, l'étude des variations ou des extremas de fonctions comme $x \rightarrow x^2+1$, $x \rightarrow (x-1)^2$ n'apparaissent plus dans le programme. Comment va-t-on au niveau de la Seconde réinvestir le sens de variation des fonctions $x \rightarrow x^2$ et $x \rightarrow 1/x$ et le travail d'identification des fonctions conduisant de x à $f(x)$? Que reste-t-il des problèmes de majorations, minorations et encadrements, qui subsistaient peut-être encore du credo des programmes de '80 sur l'analyse ? Par ailleurs certaines capacités exigibles pour la classe de Seconde relèvent sans aucun doute du collège : repérer des points d'un plan, des cases d'un réseau carré ou rectangulaire ; interpréter les cartes, les plans. On peut aussi noter que la représentation, en perspective cavalière et en vraie grandeur, d'une section plane d'un solide de référence dans des cas simples, qui constitue une activité de Troisième (pour tous) devient un thème facultatif d'étude. Les formulations sont souvent elliptiques : comment par exemple, introduire les fonctions sinus et cosinus sans travailler le repérage sur le cercle, la mesure en radians ?

Le programme comporte une liste de thèmes hétéroclite, et dont la fonction n'est pas bien définie : ils sont tantôt des suggestions d'ordre pédagogique, tantôt des suggestions pour ouvrir le champ des problèmes, tantôt de simples TP (c'est alors une perte pour la formation des élèves puisque le contenu perd son statut obligatoire pour devenir facultatif). On ne peut par exemple mettre sur le même plan l'activité sur tableur d'explicitation des différentes étapes du calcul d'une formule en appliquant d'une colonne à l'autre une seule opération (activité ponctuelle qui aurait plutôt sa place au collège ou à la rigueur en remédiation) avec la caractérisation des éléments de D et Q ou la recherche d'ajustement fonctionnel d'un tableau de valeurs issues du champ de la physique ou de l'économie.

L'articulation de ces thèmes avec les contenus n'est pas toujours visible : c'est le cas du thème projections orthogonales d'une sphère ou d'un disque sur un plan ou encore de cette activité qui relève directement des contenus actuels de la voie ES, croissance et fonc-

tion du temps. Suite de données annuelles : mesure absolue $f(t+1) - f(t)$ et mesure relative $f(t+1)/f(t)$. On observera que l'évolution relative n'est pas visible sur un graphique à graduation régulière.

Les orientations prises en statistiques et géométrie soulèvent des questions auxquelles le programme dans sa rédaction actuelle ne permet pas de répondre.

Quels choix faits en statistiques/probabilités ?

Nous sommes persuadés de la nécessité de cet enseignement en tant que composante indispensable de la formation du citoyen au XXI^e siècle et les contenus actuels ne répondent pas à ce besoin. Il faut initier les élèves au raisonnement statistique qui est une forme de questionnement particulière : sachant telle chose sur un certain nombre d'individus, que puis-je raisonnablement en conclure pour un autre ensemble d'individus et comment ?

Le texte du programme Seconde 2000 relie cet enseignement à la pratique de la simulation, laquelle est qualifiée dans le texte de « pratique scientifique majeure ». De cela, les enseignants ont un premier besoin d'en être informés et convaincus. Une deuxième question se pose alors, par rapport à cette pratique de simulation : est-elle nécessaire pour tous les élèves ou seulement pour de futurs scientifiques ou techniciens et sa place est-elle au niveau de la classe de Seconde ?

Jusqu'alors la simulation était utilisée dans les classes comme un moyen d'observation pour introduire le concept de probabilité : voilà qu'elle devient un contenu d'enseignement en allant jusqu'à des capacités « concevoir et mettre en œuvre ». Avant de simuler, ne faut-il pas expérimenter en vraie grandeur ? De plus comment valider la simulation choisie par rapport au problème réel ?

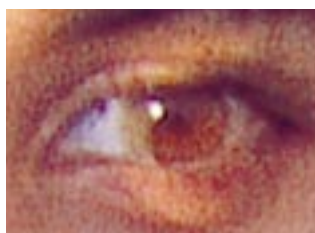
Par ailleurs, introduire une formation dans le secondaire dans le domaine de la statistique inférentielle n'est pas sans poser problème : les résultats reposent sur des théories de probabilité qui semblent inaccessibles au lycée. Alors quels peuvent être les objectifs d'une telle formation : simple initiation pour sensibiliser les élèves à ces questions, apprentissage de la manipulation de tables ou de formules ? Ceci n'est pas sans poser questions aux enseignants de mathématiques qui ont toujours le souci d'être en situation d'expliquer, de justifier ou pour le moins de donner quelques idées sur l'origine des résultats. Est-il pertinent d'aborder à ce niveau de classe, même dans un thème d'étude, la notion d'intervalle de confiance, sans disposer du langage des probabilités ? Est-il prévu que cette notion soit présentée à tous les élèves en Première et Terminale ? La formule en $1/n$, formule dont on ne pourra expliquer la provenance, peut-elle prendre du sens à ce niveau d'enseignement ? Quelle place aux phénomènes gaussiens ? Nous sommes sceptiques. De véritables travaux de recherche doivent être menés sur le sujet avant d'envisager un enseignement de masse. Enfin la formation théorique et didactique des enseignants dans le domaine des statistiques/probabilités, domaine le plus souvent absent de leur formation initiale est nécessaire. Elle ne peut se réduire à donner un kit de survie constitué de séquences directement exploitables en classe.

Géométrie

C'est là, que pendant des décennies, les élèves ont été formés à la rigueur des raisonnements : problèmes de lieux, de construction. Depuis la réforme de 70, sa place s'est réduite au lycée au profit d'un enseignement sur les fonctions en vue du calcul intégral et différentiel. Par contre, elle a été rapidement rétablie au collège où elle occupe une juste place. Dans le « programme 2000 », le choix est fait de ne pas introduire de nouvelles transformations ni configurations : on se limite à celles vues en collège, avec les notions d'agrandissement et de réduction abordées en Troisième. Par contre on souhaite donner un éclairage nouveau avec les notions de triangles isométriques et triangles de même forme pour mettre en jeu formes et aires. Pourquoi ? Quels problèmes formateurs sont envisagés ? Il est inquiétant de constater qu'un seul thème se rapporte à ces contenus, et qu'il a pour objectif de démontrer selon les méthodes des Éléments d'Euclide, de théorèmes totalement familiers aux élèves au sortir du collège. Ne s'agit-il pas là d'une conception ancienne de l'enseignement des maths destiné à une petite minorité ?

On parle de logiciels : mais rien n'est suggéré sur les configurations mobiles ou les problèmes de construction alors qu'il y a là un champ où l'intérêt de l'ordinateur ne fait aucun doute.

Enfin le lobby anti-vecteur du CNP qui s'est déjà manifesté lors du passage au CSE du dernier programme de Troisième, en tentant, en vain, de supprimer l'introduction des vecteurs au collège a laissé son empreinte dans les allègements de ES sur le produit scalaire et sur



ceux de Seconde avec la suppression de l'écriture vectorielle de l'homothétie tandis que la définition de cette dernière disparaît dans le programme 2000. On entend dire que jusqu'aux espaces de fonctions l'espace vectoriel est inutile. Mais les mathématiques sont-elles enseignées uniquement pour elles-mêmes ? Comment peut-on faire « mécanique », « électrotechnique » sans vecteur ? Les problèmes de la physique ne sont pas les seuls à devoir être pris en compte. Comment maîtriser certains points d'algèbre linéaire sans les bonnes vieilles images de la géométrie euclidienne ? Quant à l'homothétie que deviendra-t-elle par la suite ? Quelle place faut-il faire aux transformations ? Faut-il seulement les décrire ? Les exploiter comme outil de démonstration ? On a constaté qu'il n'y a pas réellement de problèmes de cette sorte à proposer au collège et au lycée, elles ont vidé de leur contenu formateur les problèmes de lieu, la bijectivité masquant les problèmes de réciproque. Que faut-il démontrer à leur propos ? Est-il pertinent de démontrer devant les élèves que l'image d'une droite est une droite alors qu'ils ne disposent d'aucun contre-exemple ? Et l'inversion ? seulement à l'aide des complexes ?

Mathématiques et informatique

Faut-il rappeler que les enseignants de math se penchent avec sérieux et depuis longtemps sur cette liaison math-info ? Dès l'arrivée des calculatrices dans les classes, des constats et des recherches d'ordre pédagogique se sont engagés pour fonder certains points sur lesquels des résultats commencent à être acquis : l'emploi de logiciels modifie les images que les élèves se font des objets, les conceptions erronées se déplacent : certaines disparaissent au profit d'autres ; il est impossible d'utiliser un logiciel de calcul ou de modélisation si on n'a pas une certaine connaissance des concepts en jeu (voir les travaux des IREM Michèle Artigue, Gérard Chauvat, Luc Trouche, l'expérience des collègues de prépa et l'expérience quotidienne dans nos classes quand on peut accéder au matériel), d'autant plus que selon les logiciels, les objets mathématiques sont exploités sous des angles différents. Les études aussi progressent qui démontrent que la lecture des graphiques, donc des écrans, est loin d'être évidente et immédiate. Tout démontre que l'emploi de l'informatique ne permet pas de réduire les coûts de formation si on souhaite maintenir un certain niveau de connaissances en mathématiques et qu'un certain niveau de connaissances est nécessaire pour utiliser les logiciels qu'ils soient de calcul ou d'aide au raisonnement en géométrie. On retrouve là l'équivalent de ce qui est maintenant évident en primaire ou au collège : les calculettes ne dispensent pas de savoir faire certains calculs à la main ou mentalement (c'était sérieusement discuté il y a 20 ans !), ni de savoir déterminer dans un problème quelle suite d'opérations permet de le résoudre. Bref, ni un certain niveau de connaissances, en maths, ni le prof de math ne peuvent être remplacés par un logiciel. Cela ne veut pas dire bien au contraire que ces logiciels (calcul, aide au raisonnement, représentation en 3d) ne doivent pas être exploités en cours de mathématiques. Là on retombe sur les moyens : formation, temps, effectifs, équipements. Mais le lien math-info ne se limite pas à la possibilité de faire des « maths assistées par ordinateur ». Ce lien est sans doute plus intime. De nombreux problèmes sont posés par l'emploi de l'informatique (ne serait-ce que la fiabilité des résultats) que les mathématiciens doivent résoudre, ou par la conception des logiciels de calcul par exemple. On constate la parfaite corrélation positive entre les résultats obtenus par les étudiants en mathématiques et ceux obtenus dans certaines branches de l'enseignement de l'informatique (algorithmique, logique par exemple). Ce lien doit être exploré ; il conduira peut-être à infléchir les domaines étudiés en math au lycée tels l'amorce dans les programmes de S et l'allusion dans le programme de Troisième à l'algorithmique à travers l'arithmétique. Cela ne conduit pas à la substitution d'un enseignement à un autre. Mais pour la voie L ce n'est sans doute pas cette problématique qui est en jeu : que peut bien signifier alors, dans l'esprit du ministre, la dénomination « mathématiques et informatique » ?

Le lien math-info peut aussi hélas avoir une autre interprétation qui n'est pas celle de la communauté mathématique qui cherche, elle, à exploiter les nouvelles technologies au profit de la discipline. D'autres ne voient dans les mathématiques que l'apprentissage d'automatismes à régurgiter quand besoin est ; ils ne s'interrogent pas d'ailleurs sur le fait qu'il faut avoir un certain niveau de connaissances pour être à même de repérer ce besoin. Nous rencontrons cet état d'esprit quand nos élèves demandent de faire des exercices « comme ceux posés au contrôle », sous-entendu qu'il suffira d'apprendre par cœur. Ces compétences réelles et utiles (mémoire, dextérité technique) ne sont pas celles que développent en priorité les mathématiques. Il ne faudrait pas que cela le devienne en quelque sorte clandestinement grâce à la technologie de l'information et de la communication,

pour la seule raison qu'elle est apte à générer un profit financier important chez certains. Les logiciels, de calcul formel par exemple, sont formidables pour réduire au maximum les techniques et renforcer les aspects de compréhension. Bien des logiciels se voient attribuer un rôle qu'ils ne veulent et ne peuvent remplir. L'article du *Monde* (29.09.99) « les profs en siliçium au banc d'essai » est une bonne illustration des mythes et espoirs irréalistes qui entourent les logiciels éducatifs. Et bien des parents, même parmi les plus démunis, investissent dans des logiciels du type « exercices » pour aider leurs enfants. Nous n'oublions pas non plus que dans cette conception des mathématiques, la décomposition en items est facile pour l'évaluation : ce point de vue de parcellisation des savoirs est justement analysé comme néfaste par les chercheurs en sciences de l'éducation. Est-ce l'occasion de rappeler ici que nous voulons un enseignement des maths qui prenne en compte la spécificité des voies au lycée ? De ce point de vue nous nous interrogeons sur la L.

« Le marché européen [des NTIC] demeure trop étroit, trop fragmenté, le nombre encore trop faible des utilisateurs et des créateurs pénalise notre industrie. C'est pourquoi il était indispensable de prendre un certain nombre de mesures pour l'aider et le stimuler. C'est l'objectif du plan d'action « Apprendre dans la société de l'information » dont s'est dotée la Commission en octobre 1996. Celui-ci a deux ambitions principales : d'une part, aider les écoles européennes à accéder au plus vite aux technologies de l'information et des communications ; et d'autre part, accélérer l'émergence et donner à notre marché la dimension dont notre industrie a besoin » (Edith Cresson, ancienne commissaire européenne à l'éducation). Claude Allègre, prenant la parole à Hourtin, 1998, a réaffirmé son ambition de « faire naître une industrie du logiciel éducatif » précisant que la France devait « s'affranchir de son colbertisme étroit parce que la mondialisation a fait du secteur éducatif un marché ». Utiliser ou concevoir ? Bill Gates a déjà compris la nécessité de créer chez les jeunes des compétences suffisantes pour qu'ils puissent devenir consommateurs à l'extérieur de l'école, en offrant des sommes importantes pour équiper les écoles en matériels informatiques et logiciels.

Analyse

On a pu constater au cours des dernières décennies que les concepts de l'analyse nécessitent un temps d'apprentissage trop long au niveau du lycée, à moins peut-être de mieux exploiter les calculatrices, mais cela reste à prouver, pour permettre ensuite d'aborder sagement calcul différentiel et intégral. Il n'est évidemment pas question pour autant de ne pas exploiter dérivée, primitive, logarithme et exponentielle, s'interroger sur ce que l'on peut extraire d'une équation différentielle, faire le lien entre aire et calcul intégral, poser le problème d'approximations fonctions de manière évidemment plus ou moins approfondie selon les voies, car tout cela est d'utilisation courante pour d'autres disciplines. Pourtant quel équilibre trouver pour cet enseignement, cette question perturbe bien des profs : quelle place au lycée pour le « mineur, majorer, encadrer » fondamental de l'analyse ? Selon les cas, on oscille entre dressage ou recherche de rigueur quand on s'acharne à faire vérifier des hypothèses qu'aucun contre-exemple ne justifie aux yeux des élèves ? Ne peut-on envisager de donner du sens à des objets non construits théoriquement ? A-t-on besoin des axiomes de Peano pour utiliser les entiers ? Mais alors quid des mathématiques, disent certains ?

Bref, il y a besoin de débats pour y voir plus clair. Et puis cette question qui taraude : si on ajoute en S des stat/proba, que restera-t-il des autres domaines que l'on connaît ? Avec en plus les réductions d'horaire ! Expérimenter, conjecturer, démontrer : il faut des contenus qui permettent de bien différencier les trois activités, ne pas tout expérimenter pour laisser explicite la nécessité des démonstrations et la spécificité de la preuve en math. Oui, oui il faut débattre !



S'interroger sur les programmes, c'est-à-dire sur les contenus et pratiques, tout tributaires qu'ils soient des conditions d'enseignement, apparaît tout à fait légitime. A plus forte raison de la part d'enseignants chargés de leur mise en œuvre et soucieux de l'efficacité de leur activité.

Encore convient-il de dégager une problématique pertinente qui devrait, nous semble-t-il, au moins apporter une réponse à chacune des questions suivantes :

- *quelles qualités doivent posséder les contenus ?*
- *quelle conception va prévaloir pour bâtir les programmes, à laquelle devront s'adapter les collègues ?*
- *quelles lacunes décèle-t-on au regard des objectifs, spécifiques et généraux, assignés à notre enseignement ?*

Notes Situation actuelle

Les commentaires par niveau, parus dans la brochure « contenus et programmes (1) d'enseignement » (supplément à l'US n°484 du 16 janvier 99), sont loin d'épuiser la discussion. Comme nous allons le montrer en général, sans souci d'exhaustivité, en illustrant souvent notre propos par le cas particulier de la Seconde qui occupe une place de pivot (due à son rôle de détermination) dans toute la scolarité collège-lycée et, qui plus est, dont le programme change à la rentrée 2000.

Ainsi peut-on considérer les contenus, récents ou plus anciens, des différentes classes comme regroupements, à partir de différentes parties (mécanique, électricité... chimie organique...) du découpage classique de la physique-chimie, de notions dignes d'être enseignées parce qu'éprouvées, compréhensibles au niveau considéré, tout en restant correctes.

Ce qui constitue autant de qualités incontestables, d'ailleurs renforcées par l'ancrage dans les « branches » de chaque discipline qui fournit un cadre stabilisateur dont on risque de mesurer la portée, par défaut, dans le nouveau (rentrée 2000) contenu de Seconde qui se veut assez nettement transversal en physique. Ne serait-ce qu'à cause de l'inévitable implicite, notamment dans l'approche du réel, qui présente une certaine unité dans chaque champ disciplinaire et une diversité certaine entre champs distincts d'une même discipline !

Bien sûr, ces notions sont reliées et éclairées par des commentaires portant sur les connaissances et savoir-faire exigibles ainsi que sur des exemples d'activités. Il n'en demeure pas moins que les textes ainsi concoctés n'apparaissent pas irréprochables en termes de cohérence et de continuité, sinon de progressivité, qui constituent des qualités tout autant souhaitables.

On peut rajouter que ce qui tient lieu d'expérimentation se réduit très souvent à un essai de faisabilité prévu(e), dans le cas de la Seconde... Non que la tâche soit facile d'ailleurs comme le laissent croire, entre autres, les zéloteurs de l'allègement à tout prix. Pour s'en convaincre, il suffit de se rappeler le travail réalisé à la fin des années 70 par la commission Lagarrigue : les contenus avaient été retenus avec notamment un net souci de progressivité et de continuité ; qui plus est, ils avaient été soigneusement expérimentés. Et pourtant... Certes, les principes directeurs avancés (au B.O.) en introduction à l'enseignement de la physique-chimie sont séduisants et ambitieux : qui ne souscrirait, entre autres, à la compréhension du monde (matériel) qui nous entoure, au développement d'une culture scientifique, à la formation de l'esprit critique tant du consommateur que du citoyen... ?

Peut-être que les contenus, pour autant qu'ils soient bien en adéquation avec ces objectifs, et sans que cela empêche de les choisir le plus soigneusement possible, ne règlent pas tout !

Principalement en Seconde, du fait de la grande hétérogénéité (2) d'acquis, de comportement et de motivation des élèves qui s'ajoute aux traditionnelles considérations sur les conditions d'enseignement. D'autant que, au même titre que les élèves, que les scientifiques (3), etc., les professeurs sont divers dans leur approche de la physique-chimie, dans leur pratique, et s'accommodent plus ou moins bien des deux points de vue fort opposés qui ont jusque là prévalu dans la conception des programmes. Ainsi, comme l'illustre éloquentement la partie physique des deux derniers programmes (l'actuel et son remplaçant) de Seconde, oscille-t-on régulièrement et désagréablement entre deux primautés que l'on pourrait grossièrement qualifier de technologique et de fondamentale.

La première, soucieuse d'applications techniques, part d'un objet technique (et même de consommation pour le baladeur) et essaie de dégager les lois sur lesquelles il assoit son fonctionnement ; elle conduit éventuellement à une démarche de type « boîte noire » souvent rencontrée dans l'enseignement technique.

La seconde, qui nous semble préférable, part des lois proposées et s'efforce de les aborder, de les illustrer dans des situations variées. On peut considérer que c'est l'option retenue pour le nouveau programme (4) de Seconde par le groupe technique disciplinaire (GTD) de physique-chimie. Son président, Jacques Treiner, se livre, dans un récent numéro d'une revue scientifique (5), à une argumentation très soignée, au demeurant pertinente (déjà esquissée dans les différentes versions, depuis mars 99, de ce programme), pour justifier ce choix. Mieux vaudrait néanmoins qu'il donne lieu à un débat, en sorte que les enseignants intéressés, qui par l'aspect théorique et ses conséquences, qui par l'aspect expérimental et son interprétation, qui par l'élaboration de progressions (pédagogiques) raffinées, qui par... se rendent compte de la grande diversité de leurs centres d'intérêt et prennent conscience d'une diversité tout aussi grande de leur appréhension spontanée du programme.

Ne serait-ce que pour ne pas se sentir brimés par le programme, inévitablement et tout à fait normalement unique, ni dévalorisés par la démarche suggérée, susceptible, elle, d'être aménagée (dans le respect des objectifs). Bref, pour arriver à mieux se situer et tirer meilleur parti d'eux-mêmes.

Constats

Notons tout d'abord que, si l'on met de côté l'école primaire où, en tenant compte de toutes les expériences possibles y compris « la main à la pâte », moins de 10 % des élèves reçoivent un enseignement scientifique, l'enseignement de la physique-chimie dans la partie commune de la scolarité, c'est-à-dire jusqu'à l'entrée au lycée, se limite à trois années de collège, à raison de moins de 2 h par semaine, dans des conditions matérielles souvent médiocres voire mauvaises.

Avec des effectifs éminemment propices à des séances de manipulations sinon de travaux pratiques propres à la démarche expérimentale ! En effet, faute d'être prévue statutairement avec les moyens correspondants, comme en lycée (où se trouvent de plus des agents de labo que nous revendiquons pour le collège), toute mise en place de groupes à effectifs réduits (que nous réclamons inférieurs ou égaux à 16) ne peut s'effectuer qu'au détriment de l'horaire élève, jusqu'à le faire passer en dessous du minimum de la fourchette.

Bref de quoi nuancer tout jugement sur l'enseignement de la physique-chimie au collège, même si on y consulte maintenant les collègues sur les programmes (en Quatrième et, dans des conditions moins satisfaisantes, en Troisième).

Sans pour autant s'interdire en tenant compte du lycée, de réfléchir

(1) Ces programmes sont accessibles sur le site internet du SNES <http://www.snes.edu>.

(2) Nous avions envisagé, en vue de S, la possibilité d'une option (US n°498 du 5.6.99).

(3) Dans son ouvrage *L'Univers mécanique* (Hermann), Luc Valentin, professeur à Paris VII distingue (au moins) 3 clans : ceux (Newton, Einstein...) qui ont un goût particulier pour les démarches unificatrices ; ceux (Kepler, Bohr...) qui trouvent leur plaisir dans la construction de modèles ; ceux (Galilée, Fermi...) qui manient avec dextérité l'analyse dimensionnelle et les techniques instrumentales.

(4) Nous avons livré un commentaire sur ses grandes lignes dans l'US n°500 (9.7.99).

(5) *Pour la Science*, N°264, octobre 99.



à ses dysfonctionnements, à ses objectifs mal atteints, à ses attentes mal satisfaites.

1. Lacunes vis-à-vis d'objectifs spécifiques

Rapportées à l'efficacité de notre enseignement au seul regard de la discipline.

a) Notre enseignement apparaît trop opératoire en ce que les notions assimilées permettent de résoudre des exercices (ce qui n'est évidemment pas négligeable et ne doit pas être rejeté) mais sans établir de liens suffisants qui permettraient de mieux cerner le sens et la portée des connaissances proposées ; donc en laissant en jachère des obstacles récurrents, incontournables, issus de raisonnements familiers basés sur le sens commun et que pointe petit à petit la didactique dont les travaux gagneraient à être connus (intégrés au cursus des enseignants !).

Ainsi en mécanique classique, peut-on citer la prégnance du mouvement absolu qui conduit à dénaturer le rôle de l'indispensable référentiel (d'espace), le cas échéant, au mépris de la relation fondamentale de la dynamique.

On peut facilement se convaincre de cette importance (dématurée) des exercices en les posant, sans qu'ils semblent plus difficiles, sous une forme inhabituelle : faute d'habitude de réflexion suffisante pour s'approprier les connaissances, les élèves sont vite désorientés.

L'évaluation, notamment au baccalauréat, peut renforcer (bac 95, 96, 97) ou contrarier une telle attitude suivant les sujets proposés et les exigences affichées.

Si l'on veut lutter contre le bachotage (au sens où, caricaturalement, il fait apprendre sans comprendre voire en refusant de comprendre pour ne pas être « perturbé »), il faut par exemple ne pas proposer systématiquement que des exercices quasiment identiques à ceux des annales.

b) Les concepts manipulés sont plus subtils qu'il n'y paraît et gagneraient à être étudiés sous différents « angles », à être replacés dans leur contexte historique sans pour autant rester prisonniers de leur forme d'émergence : pensons à la dialectique changement-invariance (conservation) que met en jeu la réaction chimique. De quoi solliciter l'histoire des sciences à laquelle d'ailleurs les programmes (sans remonter trop loin) font de plus en plus référence. Simplement, si l'on veut apporter ainsi une aide aux collègues en leur montrant le cheminement des théories qui se sont généralement imposées lentement face à des théories concurrentes qui étaient loin d'être stupides et ne sont pas toujours faciles à réfuter, avec un recours au verdict expérimental évidemment tributaire des techniques et des instruments de l'époque, il convient de leur fournir une formation (intégrée, à l'avenir dans les cursus scientifiques ?) et de ne pas vouloir les transformer en historiens des sciences. Ce qui suppose sans doute un premier contact avec une vulgarisation épistémologique.

c) Le rapport au réel se trouve souvent tronqué par une mauvaise exploitation de la modélisation comprise comme une analyse de situation réelle recourant à des approximations plus ou moins fines et permettant, par l'articulation théorique des grandeurs pertinentes dégagées, d'en rendre compte plus ou moins fidèlement. Il s'agit là d'un point crucial dont la mauvaise compréhension rend artificielle pour ne pas dire incongrue la démarche en physique-chimie et, plus généralement, dans les sciences expérimentales.

En particulier, elle brouille le rôle de l'expérience et se manifeste souvent par le fait que les élèves, à l'issue d'une séance de travaux pratiques dans laquelle ils ont scrupuleusement respecté le protocole opératoire, se demandent quel en était le but, le résultat à établir.

Il arrive d'ailleurs que cette étape de modélisation soit carrément caricaturale. Combien d'exercices démarrant par « Soit un skieur point matériel », « Soit une automobile point matériel » ?

Peut-être que des travaux interdisciplinaires nous conduiraient à nous interroger de manière féconde sur ces différents points à partir du regard, volontairement candide, que pourraient porter les collègues d'autres disciplines.

2. Lacunes vis-à-vis d'objectifs généraux

Rapportées à des objectifs de type formation du citoyen.

a) A l'heure actuelle, parler de culture scientifique ou de composante scientifique de la culture relève de la figure de style pour valoriser, enjoliver l'enseignement scientifique dont le(s) discours reste(nt) hermétique(s) à beaucoup de personnes à un point tel qu'il n'est quasiment jamais sujet-objet de conversation (comme peuvent l'être la littérature, l'histoire, la philosophie...).

Par-delà certain conformisme (le label « culture » n'est pas attribué



Notes

à la légère !), certaines bravades (« Je n'y comprends rien et ne m'en porte pas plus mal ! »), il reste un défi à relever.

La distance avec certaines idées générales brassées en philosophie mais qui peuvent ou devraient aussi concerner la physique-chimie donne une idée, d'ailleurs, du fossé à combler. Mieux encore, le discours relayé, véhiculé par les différents médias à l'occasion de l'éclipse de Soleil (11 août 99) a crûment illustré la place de la science dans la culture : sur un phénomène naturel qui ne figure pas parmi les plus compliqués, la conjonction de mises en garde un peu disproportionnées et d'explications peu judicieuses a occulté (si l'on peut se permettre) l'idée centrale et simple que le danger pour les yeux provenait d'une observation imprudente du Soleil, éclipse ou non. Moyennant quoi une partie importante et instruite de la population a réagi de manière obscurantiste.

b) De même la formation de l'esprit critique, incontestablement difficile à conduire, est-elle loin d'être si bien assurée que cela. Pour s'en convaincre, il suffit de constater le degré d'adhésion à un certain nombre de croyances (paranormal, astrologie, télépathie...), considérées de fait comme établies et promues au rang de sciences, par une partie importante et non dépourvue de formation scientifique de la population de notre pays (enseignants compris) (6). Peut-être parce que, au-delà des apparences et des scories du développement scientifique dont il convient de s'affranchir en retraillant inlassablement les concepts, le langage utilisé ne met pas suffisamment l'accent sur la cohérence, la non-contradiction et autres ingrédients essentiels du discours rationnel.

Conclusion

Chemin faisant, nous avons pu, çà et là, dégager quelques principes. Encore convient-il d'être conscient que, du début du collège à la fin du lycée, quand bien même se dégagerait une conception unifiée des programmes, il faudrait en prévoir des mises en oeuvre différentes : manipulations ancrées sur le sensible ici, généralisation théorique plus poussée (surtout en S) là. On pourrait également rajouter, en vrac, qu'on a tout intérêt à enseigner des savoirs un tant soit peu stabilisés (7) donc à ne pas se précipiter sur les derniers résultats, en tant que tels, de la recherche ; qu'on a tout intérêt à dégager des contenus propres, appuyés sur leurs dominantes (L, ES), pour les non-scientifiques, ce qui, paradoxalement, ferait peut-être avancer l'idée de culture scientifique ; qu'on a tout intérêt à respecter, autour d'une indispensable unité cadrée par les programmes, la diversité d'approche, de goût des collègues qui peut se révéler facteur d'enrichissement des élèves à l'âge où ils construisent leur personnalité.

Il n'en demeure pas moins qu'il reste beaucoup à faire et que les observatoires mis sur pied par le SNES ont largement de quoi s'occuper.

En tout état de cause, leur démarche sera d'autant plus efficace que les collègues se saisiront des questions soulevées ici, sans exclure les autres, et qu'ils contribueront par leurs réponses aussi bien à enrichir le débat qu'à dégager des propositions de progrès.

(6) Article de Henri Broch dans *le Bulletin de l'union des physiciens* n°814 (mai 99).

(7) Les programmes issus de la commission Lagarrigue prévoyaient une initiation à la relativité et à la quantique qui a, petit à petit, disparu. Il s'agit de théories pour le moins délicates qui apparaissent vite ésotériques faute de maîtrise conceptuelle (signification des relations d'indétermination quantiques ; statut des règles et horloges dans les expériences de pensée relativistes,...). Leur téléscopage avec un savoir « classique » trop superficiel n'a pas dû apporter les « bénéfices » escomptés.



La formation à une réflexion critique est une des valeurs fortes des SVT. Elle nécessite des connaissances approfondies, forgées par une démarche expérimentale active. Les SVT permettent alors au jeune d'appréhender le monde qui l'entoure et d'y intervenir de façon réfléchie. Mais les insuffisances en moyens (surtout en collège), en concertation (voir programme de Seconde), condamnent, si nous n'y prenons pas garde, les SVT à n'être plus qu'informatives. La réduction de la connaissance du vivant à l'Homme accentue ce risque. Alors que notre discipline se doit d'être en liaison avec la recherche (tout en sachant prendre du recul avec les disciplines universitaires parfois déconnectées des réalités du secondaire), l'abandon d'une véritable formation scientifique en Seconde est inadmissible, pour la formation de tous les jeunes comme des futurs scientifiques, notre pays étant marqué par une crise de recrutement dans les filières scientifiques supérieures.

Notes

Au Conseil supérieur de l'Éducation de juillet 99, le président du GTD est resté ferme sur ses positions. Le SNES a refusé de se prononcer sur le programme définitif, car il n'y a pas eu consultation des collègues. Le groupe SVT ne ménage pas ses rencontres auprès des responsables pour faire prendre en compte le positionnement des collègues. Si toute la profession s'empare de ce sujet, le ministre sera bien obligé de revoir sa copie.

Au collège

Les contenus, rénovés sur tout le collège depuis la rentrée 1991 sont moins abstraits que les précédents, ils donnent lieu à de nombreuses activités appréciées.

Au fil des quatre années, la cohérence méthodologique et cognitive est assez satisfaisante, avec toutefois les réserves suivantes :
– le programme, très anthropocentrique, limite la culture biologique des élèves (la biodiversité végétale et animale est très réduite, les écosystèmes éffleurés) et empêche le futur citoyen de se forger une vue synthétique du monde dans lequel il vit ; enfin, le manque d'exemples autres qu'humains réduit les possibilités d'expérimentation ;
– absence totale de la notion d'hormone ;
– la géologie est trop concentrée sur la Quatrième (elle casse ainsi les apprentissages en biologie). Le groupe SVT en propose l'étude dès la Sixième (à partir d'une étude locale), jusqu'en Troisième (histoire de la Terre, histoire de la vie) afin de l'intégrer à l'évolution des capacités d'abstraction et de raisonnement des élèves.

Cohérence verticale

Avec le primaire

Les programmes s'appuient à plusieurs reprises sur ceux du primaire mais :

– dans le premier degré, les sciences et techniques sont souvent sacrifiées au « lire, écrire, compter » qui principalement retiennent l'attention des IEN et des parents. De plus, une inquiétude nous effleure quand on lit dans un *BO* (2) : « les animaux et les végétaux sont vivants : ils se nourrissent, bougent, sentent, produisent des déchets... » !)

– l'aide aux professeurs d'école fait référence à des séquences « clés en mains » et à l'expérimentation de « la main à la pâte » : cela permet-il vraiment d'enseigner les sciences. A quand les vidéos « télécommande en main » You know what ?

En Troisième, la communication nerveuse et la responsabilité face à l'environnement établissent une cohérence avec l'actuel programme de Seconde. Ce sera moins évident avec le futur programme (3) de Seconde... à moins que cohérence soit synonyme de rabâchage (« L'organisme [est] en fonctionnement » pour la troisième fois en 4 ans) sans grand apport nouveau !

Les SVT et les autres disciplines

La construction horizontale du savoir n'a pas été recherchée lors de la conception des programmes.

Le rapport 1999 de l'Inspection générale le déplore, p.420 « La distance qui existe encore entre les contenus de ces programmes (SVT et physique-chimie) crée des difficultés dans la recherche concertée de complémentarités utiles. Cela tient au fait que les programmes n'ont pas été initialement pensés en vue de ces rapprochements ».

Or nous sommes aujourd'hui incités à rechercher des bribes de complémentarité pour mettre en place parcours diversifiés, travaux croisés, remédiation et... quoi encore ? Et si tout avait été pensé différemment au départ pour ne pas avoir ensuite recours à une « pédagogie du détour » ? Le SNES a des propositions à faire en ce sens ! Si l'intérêt d'un travail entre disciplines afin d'« améliorer la cohérence de la formation des élèves et leur compréhension du monde qui les entoure » est évident, le SNES réclame du temps de concertation inscrit dans les emplois du temps et non un professeur pluridisciplinaire scientifique, également éducateur au choix.

Conditions pratiques

Pour couvrir l'ensemble de ces objectifs afin que tous nos élèves en tirent un réel bénéfice, le SNES demande un allongement des horaires à 2 heures et des effectifs allégés.

S'il est besoin de justifier :

– au cycle central, « il faut entraîner l'élève au mode de pensée expé-

riementale en fondant l'étude sur la résolution de problèmes scientifiques ». Donc, l'enseignant doit être disponible dans une classe à petit effectif pour recourir au concret, aux activités pratiques sans (re)tomber dans le « TP papier ».

– En Troisième, le projet de programme avait été jugé très lourd. De nombreux collègues proposaient la suppression de la partie sur le système nerveux, étudié en Seconde. Le CNP (4) l'a augmenté en ajoutant l'étude des synapses et les drogues ! Voici une raison supplémentaire d'augmenter l'horaire en SVT.

Enfin, rappelons que la mise en place des activités pratiques, l'utilisation des NTIC (5), nécessitent matériels et personnel de laboratoire qualifiés.

En conclusion, le champ de la formation méthodologique est couvert (sous réserve d'en avoir les moyens), celui des savoirs l'est un peu moins.

Le groupe SVT apprécie l'implication des SVT dans la formation du citoyen.

L'approche directe du vivant et de ses fonctions par la dissection, son observation et sa description (séances de microscopie, sorties de terrain... élevages, cultures) est bienvenue. La construction du savoir n'en sera que meilleure.

Restent à améliorer les conditions d'enseignement : en 1999, le prof de SVT travaille avec 12 classes à effectif complet. Entre 1968 et 1977, le prof de sciences naturelles pouvait faire son service avec 5 classes et toujours avec des élèves en groupes de TP ; ces élèves étaient-ils plus « difficiles » que ceux d'aujourd'hui ?

Nouveau programme de Seconde

Quelques réflexions générales

Le programme de Seconde pour la rentrée 2000, concocté sans consultation par le groupe technique disciplinaire (GTD) (6), nous paraît grave quant à sa philosophie, pauvre et risqué quant à son contenu. Conçu comme une « fin de cursus en SVT (3), l'élève de fin de Seconde aura une culture biologique incomplète : biodiversité réduite, hormones inconnues (voir « Collège »). L'absence de consultation des collègues du terrain (même de l'IG !) aggrave le fossé entre les concepteurs et la réalité des élèves.

Quel contenu pour quelle finalité ?

L'analyse fine des contenus montre qu'il n'est pas question d'une formation sérieuse conduisant à la construction d'une capacité à un raisonnement scientifique critique. Il suffit de lire les indices explicites qui parsèment le texte :

« percevoir les problèmes d'environnement... avoir un avis sur des enjeux importants du monde futur... sensibiliser les élèves ». Les thèmes sont en prise directe avec une vision des sciences, vulgarisée, médiatisée et démagogique : l'espace, le sport et la génétique. Plus que jamais, c'est la compréhension des outils médiatiques qui est recherchée. La construction d'un savoir structuré et d'un raisonnement critique n'est plus la préoccupation de l'enseignant qui, ainsi, renonce à l'enseignement pour s'investir sur le seul terrain de l'éducation sans contenus. Notre discipline devient alors un décoder superficiel des sujets d'actualité (ozone, pollution, effet de serre, qualité de l'air...), l'information prend le pas sur la formation. L'objet de connaissance scientifique cède le pas au progrès technologique : la science n'est plus un droit à la connaissance mais un devoir économique envers la société en marche vers le progrès... L'idée de sujets à traiter au choix peut paraître innovante, mais ne risque-t-on pas de s'orienter vers la fin des programmes nationaux et vers l'accroissement des effets néfastes des inégalités de dotation des établissements ?

Bien au-delà des contenus, ne s'agit-il pas en fait d'instiller une insidieuse pseudo-science au nom d'une citoyenneté qui prétend « avoir un avis sur des enjeux importants du monde futur » sans maîtrise des fondamentaux scientifiques. Loin de regrouper des fondamentaux, ce nouveau programme, le premier chapitre entre autres,

(1) *B.O.* n° 10 du 15.10.98.

(2) *B.O. spécial* n°7 du 26 août 1999.

(3) *B.O. hors série* n° 6 du 12 août 1999.

(4) Conseil national des programmes.

(5) Nouvelles technologies d'information et de communication

(6) Jean-Claude Boucaut, président du GTD, professeur des universités, Paris VI ; Rosine Boyadjan, professeur, lycée Victor-Hugo, Paris ; Bernard Calvino, professeur, INSERM, Créteil ; Raymond Cirio, professeur, lycée d'altitude, Briançon ; Philippe Gillet, professeur, école normale supérieure, Lyon ; Bernard Gissot, IA-IPR, Reims ; Jean-Claude Hervé, IA-IPR, Versailles ; Bernard Mogenet, professeur, lycée Fresnel, Caen ; Anne Plessis, maître de conférences, Paris VII ; Béatrice Salviat, professeur, lycée Jean-Zay, Aulnay-sous-Bois.

relève plus de la compétence du géographe et du physicien que de la nôtre.

Nous devons être consultés en tant que véritables acteurs de programmes construits dans la cohérence du contexte scolaire, amont et aval, et dans l'exigence d'une vraie formation de nos élèves.

Ce programme est-il acceptable ? Doit-on exiger sa suppression ? Doit-on exiger un report d'un an afin de le réviser après consultation des collègues ?

Analyse des contenus

La planète Terre et son environnement

Le contenu notionnel est en fait une monographie fastidieuse et statique : on énumère, les uns après les autres, les différents facteurs censés rendre compréhensibles l'évolution et la fragilité de l'environnement sans aucune problématique.

On aborde l'étude de la Terre pour la Terre, du rayonnement solaire pour le rayonnement solaire, de l'effet de serre pour l'effet de serre...

Aucune mise en situation dans un contexte plus riche et plus global. Dès ce premier chapitre, la confusion est totale : on ne fait pas de géologie puisque rien ne doit être expliqué de façon dynamique et historique, on ne fait pas de biologie, on ne fait pas non plus d'écologie. Fait-on vraiment une « introduction aux problèmes d'environnement globaux » ?

L'organisme en fonctionnement

Ici encore, le contenu est orienté vers un des sujets cultes des médias : l'activité sportive, coupe du monde oblige !

Le contenu notionnel est une véritable régression : c'est une redondance des programmes de Cinquième et de Troisième, avec des coupes (échanges d'O₂, structure des vaisseaux, neuromédiateurs...) et une mise en œuvre tronquée : exit la structure du tissu nerveux, la mise en réserve et la mobilisation des molécules organiques (pourtant anciennement abordés en Cinquième et Troisième), l'aspect hormonal (qui constituerait un apport nouveau de connaissances par rapport au collège), la physiologie musculaire, but ultime de l'activité sportive.

Du point de vue pédagogique, on se borne à des constats qui, compte tenu de la pauvreté scientifique des développements (encore une fois tout ce qui relève de la physiologie explicative est déclaré hors programme), reviennent à dresser un catalogue simpliste du style : « le fonctionnement automatique du cœur est modulé par le système nerveux », « l'activité... est commandée par le système nerveux ». La compréhension de la régulation n'avance guère avec ces raccourcis !

Résumons ce chapitre : lorsqu'on fait du sport, on respire plus, le cœur bat plus vite, le sang circule plus, on consomme du glucose, tout cela grâce à l'intervention du système nerveux. L'intégration au niveau de l'organisme est en fait délaissée.

Ici, plus qu'ailleurs, c'est une parodie de vulgarisation scientifique avec, dans ce cas, un degré supérieur d'anthropomorphisme, car il est bien connu que l'homme intéresse plus le citoyen que ne le feraient le ver de terre, l'hippopotame ou la notonecte.

Cellule, ADN et unité du vivant

Les notions et contenus de cette partie relèvent du dogmatisme. Que restera-t-il à nos élèves de la notion d'information génétique ? Un message codé avec 4 lettres dont on affirme qu'il contient une information qui restera obscure, dans la mesure où son décodage ne sera pas livré.

Que sera le gène dans ce contexte ? Une séquence qui utilise quatre lettres.

La suite du programme sera « variations sur le thème des 4 lettres » (gène, allèles, programme génétique, développement embryonnaire, comparaison entre les espèces...) !

En fait, l'évolution n'est pas le sujet de ce chapitre.

Balayée, l'épistémologie qui nous apprend que le principal obstacle au raisonnement scientifique est l'illusion d'un savoir immédiat.

TPE (7) : ne nous engageons pas à la légère !

Travail interdisciplinaire : pourquoi pas ? Désenclaver les enseignements, créer une véritable dynamique pédagogique au sein des établissements, donner plus de sens à des sujets souvent éparpillés, fragmentés et donc malmenés, nous sommes d'accord. Montrer enfin à nos élèves que le savoir est un écheveau complexe mais cohérent, riche des diversités d'approche et en construction permanente, très bien.

Les SVT couvrent des domaines riches en potentialités interdisci-

plinaires : de l'histoire des sciences à la conquête de l'Univers, de l'évolution à l'écologie, de la modélisation aux philosophes des Lumières, aucune discipline scolaire n'échappe à notre espace interdisciplinaire : par exemple, le métabolisme énergétique, les molécules de la vie (ADN, ARN, protéines), la génétique moléculaire, les phénomènes ioniques sont autant de thèmes ou SVT et SP sont complémentaires.

Mais le travail interdisciplinaire demande du temps, de la formation continue... que le ministre n'entend pas nous donner. Pour lui, l'interdisciplinarité ne réglerait-elle pas le manque d'enseignants dans certaines disciplines ? Exemple du nouveau programme de Seconde : la première partie peut-être indifféremment (ou presque) traitée par un physicien, un géographe ou un biologiste !

N'oublions pas l'expérimentation menée il y a trois ans sur des programmes « transdisciplinaires » de série L. Deux enseignants pour trois disciplines : très économique mais un bilan pédagogique négatif.

Pour avancer sur le terrain des TPE, nous devons nous assurer des contenus (ancrés sur les disciplines et contenant des domaines d'interaction cohérents donc exploitables), des conditions matérielles (du temps, des CDI), d'une place claire et reconnue (évaluation pour le bac, relation Première/Terminal). Les SVT peuvent exploiter des situations en relation avec la chimie, la physique, en série S où elles sont des disciplines dominantes.

Il nous faut donc poursuivre la réflexion et préparer des propositions et des contre-offensives.

A propos de l'évaluation des capacités expérimentales au bac

Le SNES s'est, dès le début des expérimentations de Lyon et Clermont-Ferrand, clairement positionné : oui à l'évaluation des capacités expérimentales des élèves, non à l'évaluation des simples gestes techniques qu'ils reproduisent.

L'évaluation des capacités expérimentales est déjà réalisée par de nombreux collègues tout au long du lycée. L'intelligence du geste en relation avec une problématique, intégrée dans une démarche, dirigée vers la résolution d'un problème, constitue une capacité que l'élève doit développer dans une discipline expérimentale.

Il apparaît donc normal qu'elle soit prise en compte dans l'évaluation globale des différentes facettes de l'activité, donc des potentialités, de nos élèves. Elle offre des réussites à l'investissement d'élèves parfois moins à l'aise dans les raisonnements abstraits.

De plus, elle concourt à la crédibilité de notre enseignement : cela rappelle aux décideurs que l'enseignement expérimental a besoin de moyens spécifiques pour être mené à bien et donc pour améliorer la formation des élèves, scientifiques ou non.

Les inspections semblent avoir évolué sur la simple évaluation du geste technique pour le geste technique. Les nombreuses rencontres ont permis à chacun d'expliquer des positions qui se sont nettement rapprochées depuis deux ans.

Cependant, le problème de la prise en compte de cette évaluation au baccalauréat reste entier. Le SNES et la majorité des collègues s'opposent à l'évaluation en cours de formation de l'élève par son enseignant : les risques de pression et de dérive sont trop importants pour laisser entrer ce cheval de Troie du contrôle continu.

Si cette évaluation doit donner lieu à une épreuve terminale, il faut que ce soit fait selon les règles d'anonymat avec sujets nationaux (avec toutes les obligations en termes d'horaires, de matériel, etc) : le SNES propose qu'on expérimente déjà avec les « spécialistes » de TS.



(7) Travaux personnels encadrés.

Le collège et le lycée dans une société qui change

Au cours de ces dernières années, l'enseignement du français a connu des évolutions rapides et parfois déroutantes. Avec la démocratisation, dont le SNES a été un des acteurs essentiels, sont venues au collège puis au lycée des populations scolaires dont le rapport au langage et à la lecture peut être très éloigné de ce qui était traditionnellement requis.

Les évaluations nationales constatent que le langage des élèves s'appauvrit.

Tout un univers d'images et de sons prend une place parfois prégnante dans l'imaginaire de nos élèves.

Le statut même de l'enfant puis de l'adolescent évolue et il faut se féliciter que l'on se préoccupe davantage de ses droits ; cependant, certains élèves finissent pas penser que leurs référents et leur langage sont la norme alors que l'accès à la connaissance a bien d'autres exigences. Le principe d'aide plus individualisée, qui domine actuellement le discours sur l'école, et que les professeurs approuvent quand on ne l'utilise pas pour réduire l'enseignement lui-même, ne peut dissimuler à l'élève que la réussite scolaire passe toujours par un travail sur soi-même et donc sur le langage.

Notes

Collège

Rénovation du collège et nouveaux programmes

Sous le ministère Bayrou a été commencée une rénovation du collège, marquée par une refonte des programmes et une réorganisation des cycles. Quelques idées-forces l'organisent tout en formalisant des tendances qui lui sont antérieures : elle préconise une organisation séquentielle décloisonnée qui invite à construire des unités d'enseignement visant dans tous les cas l'étude et la maîtrise des « discours ». Les classes glissent progressivement du récit à l'argumentation, les textes patrimoniaux demeurent et sont répartis, selon la tradition, de manière diachronique, mais la lecture se diversifie par une large ouverture en direction des documents informatifs (y compris informatiques) de l'image et de la littérature de jeunesse. Apparaît la notion de lecture « cursive ».

Le programme de Troisième (BO n°10 hors série du 15.10.98) organise les apprentissages autour de la compréhension et de la pratique des grandes formes de l'argumentation, de l'expression de soi et de la prise en compte d'autrui. Il développe les prescriptions concernant l'oral, sur lequel le ministère insiste beaucoup et semble exprimer une préoccupation plus grande du lexique.

La réorganisation des cycles, commencée en 1996 avec la classe de Sixième et terminée avec la classe de Troisième, témoigne de la volonté de faire du collège un cursus obligatoire pour tous les élèves.

Brevet des collèges

Le BO n°31 du 9 septembre 1999 présente le nouveau brevet des collèges. Son rôle d'évaluation certificative, consacrant la fin d'un type d'enseignement, semble être renforcé.

Les épreuves de français sont en partie transformées. Les changements les plus importants concernent, dans la série collège, celles d'orthographe et de rédaction.

Une épreuve de réécriture du texte initial avec des contraintes grammaticales est-elle pertinente pour évaluer l'orthographe de nos élèves ? Jugeons-nous positive la fin du « monopole » de la dictée dans cette épreuve ?

Le sujet de rédaction sera désormais unique, amenant le candidat à « produire un texte mettant en œuvre une ou plusieurs des formes de discours étudiées au collège ». Quelles formes prendront les consignes de ce sujet ? S'agira-t-il essentiellement d'intégrer une séquence argumentative à un récit ?

En l'absence d'« Annales 0 » (paraîtront-elles avant l'examen ?), nous ne pouvons qu'émettre des hypothèses.

Enfin, une grave inquiétude : le latin est le grand absent de l'en-

semble du texte du BO. L'actuelle possibilité pour les élèves latinistes de prise en compte de l'option dans le contrôle continu a disparu.

La vigilance s'impose

Le SNES, consulté sur les programmes, avec d'autres acteurs du système éducatif, a fait en temps voulu des remarques dont certaines ont été prises en compte. Il a approuvé un certain nombre de directions qui n'ont pas cédé au minimalisme. Il a dû cependant lutter contre une forte tendance initiale à tout définir en termes de « compétences » ; on sait toutes les ambiguïtés que nourrit ce terme et aussi l'usage opposant le conceptuel au pragmatique qui peut en être fait. Il a contesté également la bipolarisation sur récit et argumentation qui n'a pas de justification et rétrécit le champ des « discours » que le programme prétend ouvrir.

Il est un peu tôt pour faire un bilan de la manière dont les collègues se sont appropriés ces programmes mais voici les points que nous avons signalés et sur lesquels nous souhaitons rester vigilants et mener une discussion approfondie.

Les discours

Poussée trop loin, la distinction des discours est fort artificielle ; le collège ne doit pas céder à un formalisme contre lequel semble réagir le lycée. Cette direction est-elle du moins féconde pour les pratiques enseignantes ?

La notion de séquence, pratique qui lui semble conjointe, du moins dans les prescriptions des inspecteurs, mérite d'être interrogée. Quels en sont les avantages ? Quelles en sont les limites ? (déjà en partie reconnues puisqu'on admet aujourd'hui des séquences – et des heures – à dominante). En ce qui concerne les discours, voir aussi le texte brevet.

Les outils de langue

Les nouveaux programmes n'ont rien apporté de bien neuf en ce qui concerne la grammaire sinon qu'ils obéissent à la nouvelle terminologie grammaticale parue en 1997 ; cette terminologie a le mérite d'exister mais n'a pas l'ambition d'être une réflexion sur le problème. Nous sommes cependant tous préoccupés de la très insuffisante maîtrise de la langue qui se constate chez beaucoup de nos élèves. Le plus inquiétant n'est pas de relever leurs erreurs mais de constater qu'elles sont liées à une méconnaissance profonde de la manière dont fonctionne la langue. Posons donc les questions sans détours inutiles :

– Comment mieux articuler grammaire de phrase et grammaire de textes dans la pratique de la classe ? Quelles notions sont absolument indispensables ? Comment rendre conscient au collège de tout ce qui se joue dans le travail d'écriture et de lecture et qui n'est pas spontanément perceptible dans la matérialité du texte (notions d'énonciation, de narrateur, de registre par ex.) ?

– Peut-on introduire une réelle progressivité qui, partie de notions claires et simples, aboutirait à une approche plus complexe tout en évitant le rabâchage ?

– Peut-on, en ce domaine, travailler avec nos collègues de langue en déterminant des spécificités au moins par la comparaison ?

La même préoccupation doit s'exprimer en ce qui concerne le lexique. Beaucoup d'élèves disent ignorer le sens de mots pourtant fort courants. Sans revenir à l'ancienne, et selon nous peu convaincante, « leçon de vocabulaire », ne peut-on travailler en commun à l'élaboration de stratégies d'accès progressif à un vocabulaire suffisamment riche pour permettre une expression satisfaisante (travail sur des familles de mots, notion de traits sémantiques, dérivation et étymologie, recherche de contextes, jeux type OULIPO...) ?

L'oral

Dire que la maîtrise de l'oral est au moins aussi nécessaire que celle de l'écrit nous semble une évidence. Les programmes proposent une progression qui semble valide. Cependant, une pratique systématisée de l'oral prend du temps et gagne à se travailler en petits groupes : quels moyens nouveaux le ministère pense-t-il mettre à notre disposition ?

L'image et les TICE

La large place que lui accordent les programmes fait encore discussion chez nos collègues bien que l'image domine aujourd'hui la culture des jeunes ; que peut-on en attendre et surtout quelle formation initiale et continue est dispensée aux enseignants ? On pourrait poser la même question en ce qui concerne les TICE...

Littérature de jeunesse

Son statut fait également débat dans la profession. Le terme même, par la diversité d'œuvres ou de productions qu'il suppose, nous interroge. Des écrivains contemporains de talent, français ou francophones, ont écrit, écrivent des ouvrages accessibles aux jeunes lec-



teurs, qu'ils leur soient ou non spécifiquement destinés. Dans d'autres cas, la qualité médiocre de certains livres, la vision qu'ils proposent d'un univers virtuel et stéréotypé, dépourvu de communautés sociales et culturelles identifiées, suscitent à juste titre notre méfiance. Il sera important de savoir si l'acte de lire est par lui-même bénéfique, du moins à terme, ou si certaines lectures ne conduisent pas à des impasses.

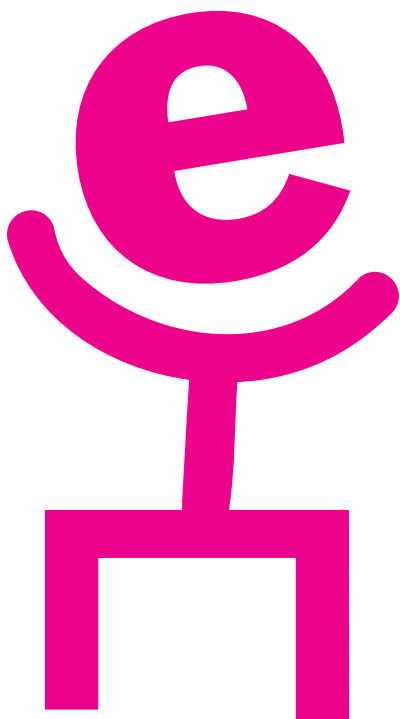
L'évolution de notre discipline et les pratiques interdisciplinaires

La place donnée à tous les messages qui ne sont pas littéraires (la différence entre un texte « littéraire » et un autre texte n'est-elle réellement qu'une question de statut ?) ne risque-t-elle pas d'infléchir l'enseignement du français vers la « communication » ? Sur le même plan, les travaux interdisciplinaires ne doivent pas conduire à transformer le français en discipline de service. Le français doit garder sa spécificité et assumer pleinement ses ambitions culturelles.

Lecture

Les programmes publiés précisent déjà des objectifs. Sont-ils conciliables avec nos exigences en termes de contenus et de pratiques ? Comment faire apparaître et développer le plaisir et la nécessité de la lecture ?

- Tenir compte des orientations et des motivations qui se dessinent chez les élèves ?
 - Imaginer une articulation entre les lectures à l'intérieur et à l'extérieur de la classe ?
 - Banaliser l'accès aux œuvres complètes et pour cela donner les moyens de décrypter tous les types de discours (donc qu'ils ne se cantonnent pas au « récit ») ?
 - Assouplir de manière à les rendre plus maniables, les différentes méthodes d'approche d'un texte, trop souvent perverties par leur prise en compte à l'examen (cf. EAF actuelle ?).
- Un va-et-vient fréquent entre la production et la réception des textes semble évident dans cette perspective.
- Comment revaloriser la perception de l'écrit et montrer qu'il permet de prendre du recul par rapport à l'immédiateté ?
- Explorer la voie de la lecture informative : lire pour trouver des réponses à des questions posées ?
 - Montrer que le texte joue plus que jamais le rôle de filtre social ?
- Il faut donc diversifier les formes d'écrit et les mettre vraiment en cohérence avec l'ensemble des démarches d'acquisition.



Lycée

La classe de Seconde

L'année de Seconde est d'abord l'occasion d'assurer la transition du collège au lycée, de combler des lacunes anciennes, et peu à peu de sensibiliser les élèves aux méthodes d'analyse et aux techniques de rédaction nécessitées par l'EAF. La lourdeur et le niveau d'exigence des épreuves de français sont de plus en plus en décalage avec les compétences littéraires d'un bon nombre de jeunes. Il reste donc à poursuivre, sous une autre forme, la maîtrise des modes d'expression et des méthodes de pensée, au moment où les élèves sont confrontés à de la littérature d'idées.

Dans le nouveau programme de Seconde applicable à la rentrée 2000, les élèves doivent toujours être intéressés aux textes et œuvres littéraires et saisir la perspective historique de l'évolution du genre, inclure un mouvement ou un phénomène littéraire et culturel du XIX^e siècle ou du XX^e siècle (français ou francophone). L'activité de lecture, revalorisée, se double d'un travail plus soutenu qu'avant sur les essais d'écriture chez les auteurs, comme chez les élèves : étude des brouillons par exemple...

Ce programme est ambitieux, dans ses objectifs comme dans sa mise en œuvre. Il a le mérite de diversifier les entrées, de créer des passages obligés, d'amorcer une sortie du monopole du commentaire des œuvres des autres. Il envisage :

- la lecture cursive (au moins six œuvres complètes par an) ;
- l'élargissement des références : patrimoine francophone, européen et « humain » (=humaniste) ;
- l'histoire littéraire et culturelle, limitée toutefois aux « phénomènes essentiels » (domaine français en Seconde ; européen en Première) ;
- la diversité des documents : œuvres littéraires au-delà des trois genres canoniques roman-poésie-théâtre, « textes de toutes sortes », images ;
- la maîtrise des discours, par l'apprentissage et la mise en pratique d'une rhétorique générale (ex. le rire, la polémique, la démonstration rationnelle) et d'une poétique générale ;
- la réflexion critique par la contextualisation et l'approche comparatiste ;
- l'invention et l'imagination ;
- un travail sur la langue renouvelé par la prise en compte de productions d'élèves et la référence à la grammaire du discours.

Mais ce programme suscite d'entrée des observations.

La redistribution des prescriptions sous des rubriques manque pour le moins de clarté, sinon de pertinence. Pourquoi ne traiter les « genres » littéraires qu'à travers le narratif ? et renvoyer la poésie à « mouvement littéraire » ? Il y a là des artifices inutiles, comme de substituer systématiquement « registre » à « tonalité ». Ces réactions des collègues ne peuvent qu'amener des réticences. L'ensemble (y compris les exercices de création littéraire...) est très consommateur de temps. Avec trois-quarts d'heures de moins...

L'EAF en Première

1. Bilan de la situation actuelle

- *A l'écrit* : trois sujets

- Le 3^e (dissertation sur une œuvre au programme) est massivement déserté, au bénéfice du sujet 1 malgré l'introduction de programmes précis.
 - Les questions d'analyse des sujets 1 et 2, fortement ciblées, permettent à nombre d'élèves de gagner des points sans que soit garantie pour autant la compréhension réelle du sens.
 - On tend maintenant à exclure les textes tirés des médias : est-ce vraiment un progrès pour le sujet 1 quand les textes littéraires éloignent à ce point de débats porteurs d'enjeux pour les élèves ?
- *A l'oral* :
- La lecture méthodique tombe souvent dans le formalisme (comme le sujet 1 à l'écrit).
 - L'entretien, s'il corrige le par-cœur de la formule précédente, pose des problèmes de préparation, de passation et d'évaluation avec les élèves les plus démunis culturellement, qui n'ont à l'extérieur aucune pratique de la conversation et aucun relais de la culture scolaire.
 - Arrivera-t-on à passer définitivement des œuvres imposées aux problématiques que nous préconisons depuis le début ?

2. Le projet élaboré par le GTD, présidé par Alain Viala :

Si la définition des épreuves de l'EAF ne figure plus dans le texte final du programme de Seconde, le projet soumis au CSE contenait quelques indications.

- La refonte annoncée s'inscrit dans l'objectif général assigné au français au lycée de « donner une culture active ».
- L'évaluation au bac continuait à être définie comme « une épreuve





finale nationale comprenant un écrit et un oral », mais au contenu rénové :

– l'écrit ne comporterait plus que deux sujets : le premier, de type argumentatif ou délibératif, absorbant l'actuel sujet 3 et pouvant porter sur plusieurs textes à confronter ; le second, de création-invention ;

– l'oral consisterait en une interrogation sur texte inconnu tiré au sort (choix entre deux textes) mais entrant dans une des rubriques étudiées dans l'année.

Une telle réorientation mérite une discussion approfondie d'autant que l'ampleur des changements vouerait à l'échec toute mise en oeuvre autoritaire et dépourvue d'accompagnement (formation continue).

Pour lancer le débat sur le lycée

Rubriques et séquences

Dans le projet, les rubriques découpent le contenu du programme. Pour la Seconde, elles semblent arrêtées :

– genres : roman, poésie, théâtre, mais aussi essai, autobiographie, etc. ;

– registre : fantastique, pathétique, épique, etc. ;

– histoire littéraire et culturelle : histoire des genres (ex. le théâtre) « en liaison avec le programme d'histoire » ;

– réflexion sur l'écriture : étude des variantes, intertextualité, relation avec les arts plastiques ; modes et enjeux de production et de diffusion des oeuvres et autres documents...

– réflexion sur l'argumentation : à partir d'un corpus de textes et de documents choisis par le professeur pour traiter une problématique conseillée (ex. l'éducation).

L'ensemble de ces rubriques doit être traité dans l'année, sous formes de séquences « combinant de façon diversifiée » activités de lecture et d'écriture, chaque séquence ne devant pas excéder 14 h.

Questions

– Ne peut-on pas proposer un « rubricage » différent ? Plus/moins copieux ? Plus/moins contraignant ?

– La perspective historique ne doit-elle pas être plus fortement marquée ? Quelle liaison réelle avec le programme d'histoire ?

– Comment gérer (impulser, contrôler, exploiter) la lecture cursive des élèves ?

– L'école doit-elle investir les pratiques culturelles « spontanées » des adolescents (lectures personnelles, films, séries TV, jeux vidéo) ?

– Comment faciliter l'accès à une grande variété de documents et procéder librement à leur diffusion ?

– A quelles conditions pouvons-nous mener une étude valable de l'image ?

Écrit

Si le projet reste en l'état :

– Le sujet 2 de « création-invention » ne risque-t-il pas de faire désorienter le sujet 1, visiblement plus contraignant, et faire croire aux élèves qu'on peut se présenter au bac pratiquement sans connaissances ? Autrement dit, comment garantir l'égalité d'attractivité et de sélectivité des deux types de sujet ? Doivent-ils forcément s'exclure l'un l'autre ?

– L'entraînement à l'écriture de textes fonctionnels (lettre, rapport, etc.) doit-il / peut-il déboucher sur une évaluation au bac ?

Oral

Comment le valoriser ?

1. Enseigner quoi ? quand ? comment ?

Domaine littéraire

• place de la lecture à haute voix ?

• place de la récitation ? du jeu théâtral ?

• les exposés sur une œuvre : comment éviter le clonage des opuscules commerciaux ?

Communication

• exercices d'argumentation, jeux de rôle ?

• débats : sur quoi ? selon quel protocole ? quel lien avec l'écrit ? (rôle des notes)

• utilisation de la vidéo (contrôle, autocorrection)

2. Évaluer

Évaluer sur un texte inconnu, mais correspondant à une rubrique du programme, peut apparaître séduisant pour éviter la simple mémorisation/restitution de l'explication.

Mais c'est aussi un exercice redoutable qui peut nuire à des élèves travailleurs mais émotifs qui ne pourront valoriser leur travail de l'année. Que faut-il en penser ?

Interdisciplinarité

Nous réclavons toujours avec insistance une réflexion sur la mise en cohérence des programmes avec ceux d'histoire. Le cloisonnement reste entier, même si, bien sûr, dans les faits, bon nombre de collègues se sont emparés de la question, pour élaborer leurs séquences et préparer leurs cours.

Il faut ajouter une réelle prise en compte de l'étude des autres moyens d'expression et de production – toutes les formes d'art –, et la nécessaire approche de la liaison entre l'expression littéraire et l'expression dramatique.

Les TPE (travaux personnels encadrés), présentés comme un axe essentiel de la réforme du lycée fixent un nouveau cadre de travail et s'appuient sur les disciplines dominantes de la série.

Le français serait donc concerné exclusivement dans la série L en relation soit avec l'histoire, les langues, les arts en Première ; soit avec la philosophie, l'histoire, les langues, les arts en Terminale. Le SNES demande que les heures de suivi des TPE soient rattachées à des disciplines précises et fassent l'objet de listes de thèmes nationaux bi-disciplinaires articulés fortement aux programmes des disciplines.

Ce travail d'élaboration doit donc se faire en même temps que l'élaboration des programmes.

Dans la relation français-histoire en Première par exemple, la deuxième moitié du XIX^e siècle offre de riches perspectives pour travailler conjointement la société française et son image dans le roman. Dans la relation français-arts plastiques, l'étude conjointe des oeuvres littéraires et des oeuvres d'art dans l'optique initiée, par exemple, par Starobinski sur le XVIII^e siècle, pourrait être très riche, etc.

L'enseignement des lettres en Terminale a été bien accueilli par tous ceux qui souhaitent voir renforcée la spécificité de la série L, le SNES le demandait depuis longtemps. L'instauration d'un programme d'oeuvres a mis fin aux difficultés nées du caractère optionnel de l'enseignement du français en Terminale. Cet enseignement permet une ouverture appréciable sur des auteurs, des oeuvres, des genres généralement peu étudiés en « œuvres intégrales » (traductions d'oeuvres étrangères ou médiévales, recueils poétiques, oeuvres cinématographiques...). C'est donc très positif. L'ensemble des collègues semble favorable, pour la Terminale, au programme national. La limitation actuelle à trois oeuvres, que nous avions demandée, est – enfin – une très bonne chose, eu égard au travail important exigé par ces études. Nous continuons à exiger que soit proposée une formation à l'étude de l'oeuvre cinématographique, accessible à tous les professeurs qui le souhaitent, donc bien sûr à tous ceux qui ont une TL.

La réforme prévoit de porter à 2 h 30 l'horaire des lettres, et propose, en enseignement de spécialité, 3 h de littérature (ouverture sur les littératures étrangères) ; disposition également prévue en Première L. Cette évolution, destinée à renforcer la spécificité de la voie littéraire est intéressante.

Mais comment concilier, en Terminale, l'esprit de cette nouvelle option avec un enseignement de lettres déjà ouvert sur les littératures étrangères ? Doit-on distinguer les grands textes du domaine européen pour les lettres et la littérature contemporaine étrangère et comparée pour l'option ? Notons également que la limitation des enseignements de spécialité à deux va mettre cette innovation en concurrence, en particulier, avec les langues anciennes, et donc les fragiliser davantage.

Langues anciennes

D'abord un principe, réaffirmé avec force lors de la Journée nationale sur les langues anciennes (Colloque Meirieu, Limoges, 01.04.98) : contrairement à une tentation ministérielle, les langues anciennes ne doivent pas être transférées à l'enseignement supérieur. Jean-Pierre Vernant, le président de cette commission, a fait l'unanimité sur ce préalable, en opposant le modèle américain élitiste au choix français d'intégration à la citoyenneté européenne, et en soulignant combien la différence d'échelle changeait profondément la donne.

Quel est l'apport des langues anciennes dans l'enseignement secondaire ?

L'apprentissage du latin ou du grec contribue à l'acquisition des méthodes et des savoirs de base. En effet, l'étude rationalisée des structures et du fonctionnement d'une langue apprend à maîtriser sa propre pensée et à s'organiser logiquement.

Elle permet une connaissance plus solide du français et facilite l'apprentissage des langues vivantes. Quant au contact direct avec les textes gréco-latins et les multiples témoignages de ces civilisations, il permet de s'approprier une culture créatrice d'identité individuelle et collective et devient un facteur d'intégration sociale, car il construit une connaissance critique des fondements méditerranéens de la culture européenne.

Par là, il débouche sur une formation en profondeur de la citoyenneté. Il suscite une réflexion sur le sens de la vie collective, sur la démocratie – y compris sur ses limites ou ses imperfections – sur la justice sociale, sur la tolérance.

Le renouvellement qu'impulsent les récents programmes va précisément dans ce sens, en assurant une cohérence du collège au lycée. A chaque niveau, ils définissent une approche intelligente de la langue (utilisation de traductions et d'éditions bilingues), et sont largement ouverts à des thèmes sociaux, moraux et littéraires formateurs de culture citoyenne.

– Au collège, l'option, qui s'adresse à un large public, s'efforce, à partir des acquis des élèves, d'alimenter leur réflexion en travaillant le vocabulaire (étymologie et évolution des mots) et en abordant, grâce à des supports variés, des questions historiques et culturelles de grand intérêt.

– Les lycéens poursuivent dans cette voie et préparent en Terminale un programme d'œuvres obligatoires renouvelé partiellement chaque année. Le contact avec des textes consistants et abondamment annotés est enrichissant, mais le système nécessiterait plus de souplesse pour mieux s'adapter au niveau réel et à l'attente des élèves.

Il serait désespérant qu'un tel effort de rénovation, même s'il reste perfectible, soit réduit à néant par l'étranglement annoncé des options, qui risque fort d'être fatal aux langues anciennes au moment même où l'on réévalue leur apport linguistique, social et éducatif.

De ce point de vue, les informations recueillies à la rentrée 1999 ne peuvent qu'aviver les inquiétudes :

• Au collège

– la dispersion souvent excessive des latinistes dans plusieurs divisions compromet la nécessaire coordination, surtout en Cinquième, avec le professeur de français ;

– les décisions sur la durée de l'option semblent être prises établissement par établissement, souvent par le seul principal et sous les pressions de certains parents : une année « d'essai » ? tout le cycle central ? jusqu'à la fin de la Troisième ?

• Au lycée, la situation devient critique :

– regroupements peu gérables (débutants/continuants, Première/Terminale, voire groupe unique Seconde, Première, Terminale) ;

– horaires systématiquement dissuasifs (mercredi après-midi, samedi

matin) en concurrence avec les autres options, assortis de blocs indigestes (3 heures d'un coup, pour solde de la semaine...).

A ce rythme, l'extinction est pour demain

Il est temps de crier au loup, et de nous battre pour conserver et développer l'existant, et faire sauter le verrou d'« une seule option » au bac. Tous les acteurs du système éducatif (collègues, parents, élèves, chefs d'établissement, inspection) doivent se sentir concernés par cet appauvrissement honteux mais programmé de l'offre éducative : soyons, ensemble, vigilants et offensifs.



La réforme impossible ?

En philosophie la dernière réforme des programmes date de 1973.

Les instructions les plus récentes sur le travail des élèves et les exercices sont de 1977, donc avant la massification et l'extension dans le technique.

Le grand texte de référence demeure les Instructions d'Anatole de Monzie rédigées en 1925 mais la philosophie ne s'adressait alors qu'à 2 à 3 % d'une classe d'âge.

Pourtant il y eut bien des tentatives de réforme : rapport de la commission Derrida - Bouveresse en 89-90 ; travaux d'un 1^{er} GTD (« Beysade ») en 91-93, puis ceux d'un 2^e GTD (« Lucien-Dagognet ») en 96-98. Nous en sommes au 3^e GTD (« Renault ») et au quatrième ministre.

Comment expliquer cette situation exceptionnelle ?

Notes

Programme et liberté

Pour le comprendre, il faut avoir à l'esprit ce qui unit les professeurs de philosophie, à savoir, non pas une quelconque philosophie de l'enseignement de la philosophie (de ce côté-là, la communauté philosophique est divisée, les clivages sont anciens et profonds) mais plutôt quelques points d'accord minimaux mais objets d'un très fort consensus : attachement au caractère généraliste de la philosophie en lycée, d'où le refus d'un enseignement d'histoire de la philosophie réduisant le cours à l'exposition d'une succession de doctrines ; attachement à la liberté du professeur « auteur de son cours », d'où le refus de toute pédagogie et de toute doctrine officielles et le succès des Instructions de 1925 qui affirment très clairement le principe de cette liberté pédagogique et doctrinale. Si le programme de 1973 est figé depuis presque 30 ans, c'est pour deux raisons principales.

D'abord, il est très peu prescriptif et laisse donc une grande liberté. De fait, à la différence des autres disciplines, le contenu, la matière du cours sont entièrement laissés à la libre détermination du professeur (1). Il y a bien des « notions », mais qui « ne sont pas des têtes de chapitre », le professeur les « examinant » à l'occasion du questionnement qu'il conçoit librement et développe en classe. Ensuite, il est le résultat d'un compromis entre les « modernistes », se reconnaissant dans la culture critique des années 60, et les classiques, plutôt métaphysiciens et spiritualistes. La philosophie s'ouvrait largement aux sciences, à l'épistémologie ; elle engageait aussi le dialogue avec les sciences humaines, on pouvait enfin étudier Epicure ou Freud (il avait déjà fallu attendre 1960 pour avoir le droit de lire Hegel ou Marx).

Compromis et liberté font la vertu de ce programme : le cours est à l'abri de toute tentative d'imposition d'une philosophie officielle. On comprend dès lors que le moindre projet de réforme provoque immédiatement une réaction de défense et une crainte, la disparition de cette bien légitime liberté doctrinale et pédagogique. Mais cette vertu a aussi sa faiblesse. Le compromis commence à dater et le caractère libéral du programme autorise un enseignement si disparate d'un professeur à l'autre que, avec le temps, de sérieux

problèmes sont apparus. L'hétérogénéité du corps des professeurs de philosophie (dont les effectifs ont considérablement augmenté) a accentué les risques de dispersion (2) en rendant toujours plus difficile l'élaboration d'un sens commun du métier et d'une communauté effective des exigences et des attentes à l'égard des élèves, toutes choses cruciales dès lors qu'on tient à une évaluation commune, le baccalauréat.

Enfin, les évolutions du système éducatif, de la société et de la philosophie elle-même conduisent aujourd'hui à certains nombre d'interrogations qui alimentent le débat sur l'enseignement de la philosophie. C'est ce questionnement que nous souhaitons à présent aborder avec tous les collègues.

Un programme daté ?

1. Une cohérence problématique

Le programme de 1973 s'articulait aux autres savoirs disciplinaires. Lorsqu'on enseignait les mathématiques « modernes » dans le secondaire, lorsque, dès la Sixième, les élèves étaient familiarisés avec des rudiments de théorie des ensembles et que, dès la Seconde, ils faisaient de la logique propositionnelle (on leur apprenait les tables de vérité des connecteurs logiques), il était plus facile de traiter en philosophie la question « logique et mathématique », d'aborder le problème du formalisme, de l'intuitionnisme et du constructivisme, ou encore de réfléchir au sens d'un système formel axiomatisé. Mais aujourd'hui que tout cela a disparu ?

D'où un premier questionnement

Puisque le programme de philosophie s'inscrit dans l'unité d'une formation (3), renvoie à sa cohérence verticale et horizontale (les disciplines ne sont pas isolées) et puisque les contenus transmis dans les autres disciplines ont changé, peut-on vraiment ignorer ces changements ? N'est-ce pas cette ignorance qui nous rend les choses parfois si difficiles ?

L'exigence de cohérence à laquelle satisfaisait le programme de 1973 ne commande-t-elle pas aujourd'hui sa révision, au minimum son « toilettage » ? Ne pas le faire, n'est-ce pas courir le risque d'appuyer l'enseignement philosophique sur la présupposition de savoirs qui ne sont plus enseignés, donc sur du vide ?

2. Une actualisation souhaitable ?

Le programme de 1973 n'hésitait pas, à côté des questions classiques, à intégrer les grandes questions en débat dans la communauté philosophique des années 50 et 60 : réflexion sur « la formation des concepts scientifiques », sur les sciences humaines avec « l'étude de la constitution d'une science de l'homme », « nature, culture », « l'anthropologie ». Le rajeunissement du programme faisait flotter un air de liberté et de nouveauté : on avait le droit de proposer aux élèves une texte de Hegel, de Marx, de Freud, bientôt de Merleau-Ponty, Sartre et Heidegger.

D'où, nouvelle question : à l'exemple de ce qui s'est fait en 1973 par rapport aux années 50 et 60, ne faudrait-il pas aujourd'hui que le cours de philosophie s'ouvre aux problématiques philosophiques contemporaines, celles qui sont apparues dans les années 70 et 80 ? Et quelles propositions ? Donnons quelques exemples : certains souhaitent que le programme intègre explicitement les questions de philosophie éthique et politique posées par le développement des techniques génétiques et des biotechnologies en général. D'autres souhaitent pouvoir aborder les questions de l'Universel et du Particulier, de l'Identité et de la Différence, du Même et de l'Autre, à partir des réflexions contemporaines sur la Culture et les Cultures ou de la question de la prise en compte par le Droit des particularismes culturels ; que le cours de philosophie serve à penser la signification problématique de ces grands mouvements historiques qu'on retrouve dans des questions comme celle de la constitution des identités, de l'articulation des nouvelles entités politiques (Régions, Etats-nations, entités supra-nationales) (4) ou de la relation Etat, Société, Communauté. Etc.



(1) Ce n'est pas une anomalie mais la conséquence d'un enseignement qui pour être philosophique ne peut - sans contradiction - prescrire un « contenu » (ce qu'il faudrait penser). C'est ce qui fait que la question des contenus se pose différemment en philosophie mais c'est aussi l'énorme écueil pour toute réforme : comment articuler cette exigence avec la nécessité d'un programme ?

(2) Cf. le supplément philosophie de l'US d'octobre 99 envoyé à tous les syndiqués.

(3) Cf. l'article B. Bernardi : « Un programme pour la philosophie, le nécessaire et l'impossible » (in *L'Ecole des philosophes*, n°5, CRDP de Lille) Si l'analyse et les conclusions de l'auteur, membre du précédent GTD, méritent d'être discutées, l'article expose très clairement les difficultés, voire les antinomies, de la rédaction du programme.

3. Et la liste des auteurs ?

Le palmarès proposé est philosophiquement édifiant : que dire de la sous-représentation des philosophes empiristes (l'absence de Locke !) ou matérialistes (combien d'élèves présentent Berkeley au baccalauréat ? combien présenteraient Diderot ?), ou du peu de contemporains ?

Et l'existence de cette curieuse « astérisque » discriminatoire des grands et petits auteurs : Lucrèce plus grand que Saint Thomas ? Descartes que Hobbes ou Leibniz ? Bergson que Nietzsche ? Le sens de cette discrimination n'est indiqué nulle part mais il est dit que « dans toutes les sections au moins l'une des œuvres choisies sera de l'un des auteurs dont le nom est précédé d'un astérisque » ; or comme on n'étudie qu'une œuvre en général (sauf en L), la liste se réduit singulièrement ! Très peu, heureusement, observent cet impératif. Cette liste détermine aussi les auteurs dont les textes peuvent réglementairement servir de support pendant l'année aux devoirs donnés aux élèves. Dans leur sagesse, les professeurs ne s'y bornent pas (il leur arrive de proposer une étude sur un texte de Locke ou de Schopenhauer) et, dans sa fonction, l'inspection le leur reproche parfois. La liberté doctrinale, point cardinal de notre enseignement, n'est visiblement pas la liberté de lire certains auteurs. D'où, la demande réitérée par le SNES d'une révision du programme d'auteurs.

Mais on rencontre alors le problème des critères : faut-il tenir compte de la facilité de lecture pour des élèves de lycée ? de l'« importance » historique, et qui en juge ou comment ? Par exemple en croisant les deux critères précédents, faut-il intégrer Plotin plutôt que Sénèque ? Wittgenstein plutôt que Russell ? (ou l'inverse ou tous ?). Un seul critère semble peu contesté : un bon auteur est un auteur mort. Mais cela va-t-il de soi ? Ricœur ou Lévinas seront-ils meilleurs morts que vivants, demandent certains ? Il faut éviter une trop grande dispersion, pensons aux examinateurs. Mais là encore, c'est un professeur de philosophie qui examine : on peut penser que sa compréhension d'un texte qui lui est étranger reste supérieure à celle d'un élève de Terminale. Rappelons quelques propositions faites dans le passé : Sénèque, Locke, Diderot, Mill, Schopenhauer, Durkheim, Weber, Wittgenstein, Russell, Arendt, Foucault, etc.

Un programme trop lourd ?

1. Comment un programme qui ne prescrit aucun contenu peut-il être trop lourd ?

C'est qu'il y a le baccalauréat et que chaque professeur se soucie d'y préparer du mieux qu'il peut ses élèves.

Un sujet de baccalauréat se présente sous la forme d'une question ou d'un texte et doit se rapporter aux « notions » du programme. L'élève doit en traiter la « problématique », c'est-à-dire analyser et réfléchir au problème philosophique posé par le sujet ou le texte. C'est sur des problématiques se rapportant aux « notions » que les élèves sont donc interrogés. Il y a une cinquantaine de notions en L, une trentaine en S ou ES, 9 en STT. Chacune peut donner lieu à 4, 5 ou 6 grandes problématiques (voire plus : l'étude des sujets de baccalauréat relatifs au « langage » donne une vingtaine de problématiques possibles). C'est pourquoi un professeur peut passer trois mois sur une seule « notion ». Si on travaille sur la notion d'art, le développement des différentes problématiques permettra d'aborder d'autres notions, mais indirectement : nature / art, art / technique, art / vérité, art / culture, art / jugement, art / liberté, etc. Et le problème est là. Le programme dit bien que « les notions » ne sont pas « des chapitres successifs » et qu'« il suffit que toutes les notions soient examinées ». Mais de quel examen et de quelle suffisance ? Un tel « examen » est nécessairement elliptique pour beaucoup d'entre elles. Il est vrai qu'avec quelques problématiques bien choisies tout le programme

peut être « examiné ». Mais la suffisance philosophique d'un tel examen est d'une notoire insuffisance pédagogique car très peu d'élèves arrivent à « circuler » dans le programme, à effectuer les rapprochements nécessaires entre les notions, les concepts, les problèmes, les textes et œuvres examinés en cours. De nombreux élèves assidus et travailleurs sont complètement désemparés le jour de l'examen lorsque les sujets portent justement sur ce qui n'a été traité que de manière indirecte, et donc pourtant « examiné » !

Ce problème n'est pas nouveau (5), la massification l'a rendu encore plus aigu. Conséquence : soit le professeur choisit de balayer toutes les notions avec 5 ou 6 problématiques en multipliant les indications pour signaler que bien que travaillant sur l'histoire par exemple, il traite aussi de la nature, de la liberté, de l'homme, du savoir, de la mémoire, voire de l'inconscient ou de la vérité. On retombe alors sur le problème précédent : un tel « examen » de « toutes » les notions est insuffisant pour la plupart des élèves ; soit le professeur essaie d'aborder les notions comme des têtes de chapitre et en les problématisant à chaque fois. Il ne peut alors que survoler un programme interminable, qu'on imagine : traiter 50 notions en L, lire trois œuvres et préparer aux examens du baccalauréat, tout cela en même temps et en 36 semaines ! Dans toutes les séries le problème se retrouve.

Les professeurs étant soucieux de la réussite de leurs élèves et parfaitement conscients de ces difficultés, tentent, quelle que soit leur méthode (et souvent un panachage des deux pratiques évoquées), de couvrir un maximum de problématiques. Le programme devient alors très lourd et, surtout, dévoreur de temps.

2. Conséquences d'un programme chronophage

Cette lourdeur induit deux effets redoutables.

Saturant l'intégralité des heures de cours, elle empêche l'approfondissement des problématiques et jette un sérieux doute sur la possibilité de préparer efficacement les élèves aux épreuves. Cela professeurs et élèves s'en plaignent ; c'est aussi ce qui alimente la rumeur persistante de l'aléatoire de l'examen.

Cette lourdeur laisse aussi trop peu de temps pour les exercices, pour l'apprentissage progressif de la dissertation, de l'étude de texte ; trop peu de temps pour des pratiques sollicitant la participation des élèves ou encourageant des activités de recherche autonome. Si les instructions de 1925 disent bien que « la leçon » ne doit jamais se réduire à une conférence « devant un auditoire passif » dont la principale « activité » se réduirait à noter ce qui dit le professeur, force est de constater qu'un programme trop lourd peut directement y conduire, et cela en parfaite contradiction avec ses déclarations de principe concernant la liberté pédagogique du professeur.

Enfin la lourdeur du programme n'a rien d'accidentel. Loin d'échapper à ses concepteurs, elle était volontaire : c'était un procédé stratégique pour empêcher les réductions horaires face au cynisme gestionnaire d'un pouvoir politique fabriquant a posteriori des arguments pédagogiques pour justifier les mesures de restriction budgétaire conduisant à ces réductions. L'argument consistant à dire « si



(4) Idem pour l'épistémologie contemporaine et là se pose le problème de la formation des professeurs. Dans le meilleur des cas, le viatique moyen est constitué par du Bachelard et du Canguilhem augmenté d'une dose de Popper. C'est un peu court, et encore, cela n'est vrai que d'une génération déjà vieillissante de professeurs. Peut-on philosopher sérieusement sur la connaissance avec une formation si étreinte ? Peut-on dire, par exemple, et à partir d'un Platon mal compris, qu'en mathématiques on ne pense pas ? Ou alors, qu'y pense-t-on aujourd'hui ? Le problème se pose aussi dans l'autre sens : qu'en est-il de la formation des professeurs de mathématiques, de SVT, d'histoire, etc. à la philosophie de leur discipline ? Peut-on faire un travail interdisciplinaire sur fond d'une ignorance mutuelle ?

(5) Il faudrait se reporter à un texte collectif de professeurs de philosophie, intitulé « Eléments de réflexion sur la dissertation et la leçon », texte aussi intéressant que curieux paru en 1977 – donc avant la massification – dans les *Cahiers Pédagogiques* (n°159 pp. 14 - 15).



on allège, le ministère réduira les horaires » a-t-il jamais empêché les divers ministères de réduire les horaires en ES (ex-B), puis en S et L aujourd'hui ? Et, comme il arrive aussi que les professeurs prennent au sérieux un programme, l'inefficacité de cette stratégie ne se double-t-elle pas d'une certaine irresponsabilité pédagogique en plaçant sciemment les professeurs devant une tâche impossible ? Pour toutes ces raisons, le SNES défend le principe d'un resserrement du programme.

3. Comment resserrer le programme ?

C'est une vraie difficulté. Faut-il diminuer le nombre des notions ? Probablement. Mais on observe aussi qu'une réduction purement quantitative peut aussi accroître l'indétermination et masquer une extension implicitement conservée.

Avec le temps et l'expérience, la pratique a fait apparaître une difficulté nouvelle. Le programme de 73 est assez fortement structuré : classement des notions, couplage de certaines d'entre elles, regroupement sous de grandes rubriques. Cette structure déterminait de façon minimale un certain ordre du cours, précisait par l'effet de contexte (telle notion sous telle rubrique) le champ des problèmes à traiter. Cela pour éviter une disparité telle qu'elle découragerait tout travail sérieux et toute préparation à un examen risquant, sans ces garde-fous, de devenir lui-même parfaitement imprévisible et aléatoire.

C'est pourtant ce qui est arrivé. Car dans le même temps, la liberté du professeur exigeait légitimement qu'il demeure maître de l'organisation de son cours et qu'il réinvente son programme.

La liste des notions s'est alors mise à fonctionner comme un simple index nominal, la polysémie des notions autorisant tous les traitements possibles, toutes les questions imaginables. Et tous les sujets d'examen... Entre autres, la très grande diversité des pratiques contemporaines de la philosophie se retrouvant dans un corps professoral de plus en plus hétérogène au fur et à mesure qu'il s'accroissait, le programme était désormais interprété (et jugé interprétable) en tout sens, ne prescrivant plus rien, aboutissant dans les faits à une extrême disparité.

D'où un nouveau questionnement : si l'indétermination sémantique des notions, l'absence de tout élément contextuel indiquant quel type d'interrogation développer, les « grands thèmes » ne fonctionnant pas comme le cadre qu'ils auraient dû constituer, sont une part importante des difficultés actuelles, comment en sortir ?

En d'autres termes, comment concilier la légitime liberté doctrinale du professeur et l'exigence d'un programme qui, comme tout programme, doit :

- définir les objectifs que l'institution se donne au travers de l'enseignement de la philosophie ;
- constituer pour les élèves et les parents un texte de référence, garantissant l'unité et l'égalité de formation et de préparation aux examens ;
- assigner aux enseignants une tâche à effectuer dont ils auront à répondre (6) ?

Et jusqu'où aller dans la légitime détermination de ce qu'il faut enseigner ?

Le SNES défend une voie médiane : ni une détermination si précise du programme qu'elle priverait le professeur de toute liberté dans la conception et la conduite de son cours, dans le choix de ses références et de ses conclusions ; ni une indétermination si grande qu'elle autorise tout et n'importe quoi. Reste à en trouver la formule. Si on excepte ceux qui nient la pertinence même du problème et renvoient toutes les impasses actuelles au domaine du rêve, il y a débat sur la manière de sortir de ces difficultés. On ne pourra qu'évoquer les propositions en débat :

- diminuer le nombre des notions (mais lesquelles ? comment ? sans toucher à l'économie du programme ?) ;
- supprimer toute structuration, présenter le programme sous la forme d'une liste alphabétique restreinte de notions ;
- adjoindre des éléments de « détermination » (et lesquels ?) pour préciser le questionnement ;



- en revenir à un programme structuré et spécifiant plus explicitement ce qui est attendu des élèves.

Sans compter les nombreux panachages possibles entre ces diverses possibilités (7).

Des épreuves en question

La question de la pertinence des épreuves se pose en philosophie comme ailleurs.

Toutefois indiquons immédiatement ce qui fait l'objet d'un très large accord, la nécessité de maintenir la dissertation comme épreuve de référence. Disons le tout net, il y a de bonnes et de sérieuses raisons au maintien de cet exercice scolaire malgré toute la vindicte ministérielle contre lui. Seulement, qu'est-ce qu'une dissertation ?

C'est ici que les difficultés commencent.

1. Des attentes insuffisamment explicitées

La compréhension des exercices du baccalauréat est assez variable. Un certain accord sur les principes n'empêche nullement de sérieux désaccords lorsqu'il s'agit d'évaluer le travail des élèves. C'est bien connu. Nous ne nous entendons pas suffisamment sur la nature des exigences, sur le degré de réalisation attendu, sur la manière de mettre en œuvre les principes.

C'est d'abord la preuve des insuffisances de la concertation entre professeurs (et ailleurs que dans la précipitation d'une fin d'année) et des insuffisances de la formation initiale et continue.

Mais c'est surtout la preuve des risques et des dérives que font courir le refus de préciser plus clairement et plus rigoureusement la définition et les attentes de chaque type d'épreuve.

Bien sûr il ne s'agit pas de tomber dans l'ineptie des « référentiels de compétences » ou des « grilles de critères » pour une évaluation prétendument plus objective en suivant le dernier mirage technopédagogique.

Mais ne peut-on pas, sans normaliser les exercices (= définir une « forme normale » qui nous ferait retomber dans l'ancienne rhétorique) expliciter les normes de la discursivité philosophique, préciser les attentes ?

D'où, questionnement : comment spécifier ce qui est attendu pour chaque type d'épreuve afin d'éviter que, faute d'indications précises et explicites, n'opèrent les critères flous et occultes de la correction solitaire ? Un seul exemple : il n'y aucune indication précise concernant l'étude de texte : pour les uns c'est bien d'une étude de texte dont il s'agit, pour les autres c'est d'abord une dissertation sur texte. Qui peut imaginer un seul instant que le jugement et les attentes d'un examinateur ne soient pas largement prédéterminés par ce qu'il enseigne à ce sujet et pratique toute l'année avec ces élèves ? Que se passe-t-il au baccalauréat dès lors que nous n'enseignons pas les mêmes choses aux élèves ?

2. Des épreuves à améliorer ?

La question se pose particulièrement dans la technique. La plupart des collègues estiment que la dissertation est hors de portée de la plus grande partie des élèves, que la presque totalité des copies est d'une grande indigence, mais qu'il faut malgré tout maintenir la dissertation.

A partir de là le débat s'ouvre et concerne toutes les séries, même s'il appelle des réponses différenciées : faut-il ou non améliorer les épreuves actuelles ? Et comment ?

Certains refusent tout changement craignant que la modification des épreuves entraîne la disparition par marginalisation de la dissertation.

D'autres suggèrent de conserver l'existant mais en instaurant une double correction (ce qui supposerait un retour à l'épreuve anticipée). D'autres enfin proposent des améliorations : redéfinir le questionnement du sujet-texte des séries techniques afin de mieux l'adapter à ces séries ? Étendre ce type de sujet aux séries générales ? Faire précéder la dissertation d'un certain nombre de questions ou d'indications (qui ne seraient pas à traiter comme telles dans le devoir) pour aider à s'orienter les élèves qui en éprouvent le besoin ? Faire porter l'étude ordonnée sur un texte replacé dans son contexte (donner à lire 150 à 180 lignes dont 15 à 20 lignes formeraient l'objet d'étude) ? Proposer un travail d'analyse et de réflexion informée à partir de plusieurs textes ou documents ? Etc.

(6) B. Bernardi, art. cité. On lira aussi deux excellents articles de Jean Lefranc, président de l'APPEP pendant 25 ans, qui traitent de ce problème dans la revue *L'enseignement philosophique* (mai-juin 1997 et mai-juin 1998).

(7) Cf. le supplément philosophie de l'US déjà cité.

Le SNES souhaite que la question soit examinée et débattue et que si des solutions apparaissent, en particulier pour le technique, elles fassent l'objet d'une expérimentation associant étroitement les professeurs.

Deux questions en suspens

Les « TPE » du ministère

– Le SNES revendique la possibilité de travailler en groupes restreints pour faciliter les apprentissages, le suivi du travail des élèves, développer des pratiques sollicitant l'activité des élèves (le travail autonome, le travail de recherche, de lecture, etc.) et pour offrir à ceux qui le souhaitent la possibilité de travailler avec une autre discipline. C'est pratiqué depuis longtemps, les exemples de travaux croisés donnés par les collègues sont nombreux : philo-lettres, travail à partir d'œuvres couplant l'approche littéraire et l'approche philosophique, de nombreux auteurs s'y prêtent (Montaigne, Pascal, Rousseau, Sartre, Camus mais aussi Kafka, Rilke, Brecht, etc.) (8), travail de l'écriture philosophique (dialogues, romans, essais, sommes, maximes, fragments, confessions, lettres, fictions, théâtre, dictionnaires. Pourquoi telle forme ? sens ?) ; étudier le rôle d'une philosophie dans une œuvre littéraire (Bergson et Platon dans *la Recherche* de Proust ; ou bien Nietzsche chez Thomas Mann et Hermann Hesse). En philo-math, travail sur les notions d'infini actuel et potentiel, sur la notion de démonstration ou celle de nombre. Philo-histoire-physique-lettres : toutes les variations autour de « l'affaire Galilée, de l'argumentation théorique et du cadre conceptuel de la discussion, à sa signification historique et politique, jusqu'à la pièce de Brecht, ... Philo-SES : sur des concepts communs du programmes de spécialité (valeur / normes, travail, marché, contrat social, État/gendarme/providence, opinion/démocratie/sondage, égalité/inégalité). Philo-arts : autour de la « mimésis » (le rapport art/réalité, art/ Monde , le statut de la représentation) ou de « l'autonomie de l'œuvre » (travail sur la relation créateur/œuvre, le changement de statut du créateur dans l'art moderne, puis contemporain). Philo-SVT : autour des théories évolutionnistes ou de la génétique, etc.

Mais parce que rien n'était prévu institutionnellement pour cet exercice réfléchi (et formateur) de la transposition et de la réutilisation des savoirs grâce à une approche diversifiée et complémentaire (chaque professeur restant maître de son contenu), le SNES demandait des moyens pour ces travaux : heures en groupe restreint, temps de concertation à prévoir, etc). Les conditions actuelles en empêchant ces pratiques (le bénévolat a ses limites !) rendaient de fait impossibles certains choix pédagogiques contredisant par là-même le principe de la liberté pédagogique.

D'où la question : cela (mais cela seul !) ne faut-il pas continuer à le revendiquer ?

Mais de son côté, le ministère impose des « TPE » conçus contre les disciplines (aucun ancrage disciplinaire véritable), contre le baccalauréat (l'ineptie de l'évaluation du prétendu « dossier »), se payant par des pertes horaires (alors qu'en philosophie nous demandions l'extension du dédoublement d'une heure à toutes les séries) et par un alourdissement du travail, le tout pour des activités sans consistance pédagogique, donc d'un intérêt nul, même pour les élèves ! Ce nouveau gadget ignore aussi que l'interdisciplinarité ne se décrète pas d'en haut, qu'elle est inconsistante et formelle lorsqu'elle ne naît pas du désir des collègues qui s'y impliquent, de leur enthousiasme pour un sujet rencontré parfois accidentellement, et supposant certaines affinités intellectuelles.

Les professeurs de philosophie ne veulent donc pas de ces « TPE » qui ne répondent ni dans leur forme ni dans leur contenu aux besoins de l'enseignement philosophique et des élèves.

2. Quelle place pour la philosophie dans l'Institution ?

La classe de philosophie subit une constante érosion de ses horaires, et comme elle est la seule discipline dont la progressivité n'est pas reconnue (on ne l'enseigne pas en Première ni avant), chaque réduction est une perte sans compensation.

D'où le problème posé à tous nos collègues : quelle place pour la philosophie au lycée ? Que peut-on attendre raisonnablement d'un enseignement concentré sur sept mois de Terminale aux horaires réduits et qui est à la fois discipline d'initiation et discipline d'examen ?

(8) Exemples : travailler à partir d'Édipe sur les divers aspects du mythe (approche structurale, psychanalytique, etc.) ; travailler les notions de nature et de culture à partir du *Supplément au Voyage de Bougainville* de Diderot, ou « Des Cannibales » des *Essais* de Montaigne, de *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Tourmier, etc.



Penser des contenus d'enseignement vivants et formateurs

Depuis le début des années 90, le travail sur les programmes d'histoire-géographie est de plus en plus incohérent : dans l'ordre, réforme des programmes de l'école élémentaire, du lycée, du collège, des épreuves du baccalauréat ; refus d'allègements en lycée à l'automne 98, mais allègements en Seconde et Terminale à la rentrée 99 ; allègement ou révision des programmes de Première pour 2001 ou 2002, révision des programmes de Seconde pour 2001...

Une réflexion globale sur l'enseignement de nos disciplines doit être menée avec toutes les parties concernées. Les dernières grandes réflexions datent des années 80. La situation a beaucoup évolué, tant dans la demande sociale que dans l'épistémologie de l'histoire savante et scolaire, et dans les recherches didactiques. Le besoin d'une réflexion de fond sur la géographie enseignée est encore plus vital : c'est l'objet même de l'enseignement qui est à définir, à l'aune des importantes évolutions de la géographie universitaire.

Notes

L'enseignement de l'histoire et de la géographie : une crise récurrente

Le problème des programmes d'histoire et géographie est un problème récurrent depuis une trentaine d'années. De nombreuses réformes se sont succédées, entraînant à chaque fois des débats publics et violents, débats qui dépassent largement le cercle des professionnels.

En fait, ces réformes satisfont peu de monde parce qu'elles ont rarement abouti. Pour faire des programmes satisfaisants, il faudrait faire le bilan de l'existant et expliciter les raisons d'en changer. Or ceci n'est jamais fait. Pourtant, des raisons sérieuses justifient ces réformes incessantes.

Des raisons qui tiennent au mode d'enseignement de ces disciplines

Ces raisons sont anciennes. L'insatisfaction tient à la lourdeur des programmes : l'énorme matière brassée par ces disciplines implique qu'il faille faire des choix. Ces disciplines ont été historiquement conçues comme des disciplines de mémorisation des faits. Cela reste l'opinion courante dans le grand public, ce qui exerce une pression sur les représentations que les jeunes eux-mêmes ont de ces disciplines. La tension est très forte dans l'apprentissage entre la nécessité de connaître de nombreuses données pour construire le raisonnement et la construction même de ce raisonnement ; pour cela du temps est nécessaire.

La lourdeur des programmes est encore accentuée par le fait que ce parcours accéléré des temps historiques et espaces géographiques se fait deux fois de suite, au collège puis au lycée. C'est un problème de plus en plus mal vécu par les enseignants et les élèves. Mais il n'est en général traité que par le redécoupage des périodes ou sur le mode d'allègements qui ne règlent pas les problèmes de fond.

Des raisons liées au rapport entre objet savant et objet scolaire

Comme toutes les disciplines du secondaire, l'histoire et la géographie n'ont pas seulement à transmettre des connaissances scientifiques. Elles ont, en France, une dimension « civique », constitutive de l'identité nationale, et une fonction de « refroidisseur » de problèmes politiques brûlants qui leur donnent une certaine indépendance par rapport aux acquis scientifiques. Les rapports entre l'histoire enseignée et l'histoire savante sont donc redoutables. L'opinion publique est sans doute moins sensible aux évolutions de la géographie objet scolaire, mais les choix de la géographie enseignée et leurs rapports avec la géographie savante ne sont pas plus explicites que pour l'histoire. Cette tension a aussi des conséquences sur les démarches pédagogiques : forme-t-on des historiens et des géographes aptes à utiliser des méthodes scientifiques et/ou des citoyens ayant des références communes ?

Des raisons liées au problème de la définition de l'objet de l'enseignement de l'histoire et de la géographie et de leurs finalités (voir ci-dessous : quels objectifs ?)

Des raisons liées à la crise du lien social et à la reformulation de la citoyenneté

Il est devenu banal de faire remarquer que depuis une trentaine d'années, les profondes évolutions sociales et économiques et l'entrée dans la crise ont modifié profondément le lien social, et tout particulièrement en France. D'où une tension entre deux postures : soit se recentrer sur des racines communes (c'est la tendance patrimoniale : pour intégrer des enfants d'origines nationale ou sociale différentes, on considère qu'il faut leur donner un passé et un espace de référence communs), soit mettre l'accent sur la société que nous voulons construire ensemble.

Des raisons liées à la montée des exigences de formation, aux attentes et au rapport au savoir des jeunes aujourd'hui

Du fait de la massification des études et des évolutions sociales, culturelles, technologiques, le rapport au savoir des jeunes s'est profondément modifié. Les attentes et exigences que manifestent enseignants et lycéens sont fortement contradictoires : le but des études est-il d'avoir son bac ou de comprendre pour agir sur le monde et sur soi, est-il d'apprendre des connaissances pour les réciter un jour d'examen ou de maîtriser des processus complexes ? Est-il de s'enraciner dans le local et le maintenant, ou de sortir de soi-même ? Cette tension est aggravée en histoire-géographie, car les parents des nouveaux publics lycéens n'ont souvent comme représentation de nos disciplines que l'image, héritée de l'école primaire d'autrefois, de disciplines « à mémoriser ». Or les enseignants ont des exigences totalement différentes : approche critique, construction d'une réflexion historique et géographique, maîtrise d'exercices canoïques de haut niveau.

Critique succincte des programmes en vigueur

Le SNES s'est déclaré hostile aux nouveaux programmes, et ce pour plusieurs raisons, étroitement liées à la finalité première qui les sous-tend tant en histoire qu'en géographie : la finalité patrimoniale. Celle-ci s'inscrit dans toutes les dimensions : volume horaire défini à consacrer à chaque question (c'est une première dans l'enseignement de l'histoire) ; documents à utiliser (monuments, textes, tableaux « incontournables », cartes, paysages...) ; repères spatiaux et chronologiques à maîtriser impérativement... Toute la conception des programmes en découle.

Des programmes lourds, descriptifs et fragmentés

En collège, les programmes sont réduits à quelques faits isolés de tout contexte et fragmentés. Disparaît ainsi toute nécessité de construction d'une réflexion.

Au lycée, le programme d'histoire est présenté sous forme de thèmes successifs (économie, société, politique, culture) ; les enjeux et les choix faits par les sociétés dans des circonstances définies, sont ainsi effacés. La géographie du collège en reste à ce que l'introduction générale appelle : « un inventaire raisonné du monde des hommes », autrement dit une étude purement descriptive des phénomènes, voire surtout des lieux ; elle doit « donner aux élèves une vision du monde » ; cet objectif est réducteur et contestable : la géographie fait de la vision du monde un objet de travail, qui permet à l'élève de se situer, de s'engager lui-même dans ce monde qu'il est en train d'étudier, d'en avoir une vision critique et distanciée. En réduisant l'histoire et la géographie à un squelette factuel, on se prive de toute possibilité de compréhension des enjeux et de la complexité, de toute formation à l'esprit critique. Or ces démarches sont fondamentales : pour que les élèves trouvent intérêt et sens à l'histoire ou la géographie, il faut un problème à résoudre. Or, les enseignants ne renonçant pas à ces exigences, le temps scolaire est totalement saturé. Comment répondre dans ces conditions aux demandes des élèves, comment prendre en compte l'actualité, comment travailler sur le terrain ?

Des choix non explicités : la domination du politique, du culturel, du religieux, la relégation du social

Cela est très net au collège (ex. disparition de la société pour l'étude du Moyen Âge), mais aussi en Seconde : succession des contenus religieux, des premiers chrétiens à la Réforme, mais étude de la Révolution française comme succession de faits politiques sans référence à la société et à l'économie du XVIII^e et à leurs transformations. Société et économie sont condensées sur le programme de Première. La géographie n'intègre jamais la dimension sociale : on étudie des populations, mais non la construction et le vécu d'espaces et de territoires par les sociétés et les acteurs sociaux. Les enjeux, les choix faits sont ainsi évacués au profit de forces, de flux... non identifiés, voire d'espaces qui existaient par leur propre « volonté ». Pourtant des évolutions et avancées épistémologiques



importantes ont lieu en histoire (statut du narratif, travail sur le concept et le statut de l'événement, diversité des points de vue, retour à l'acteur...). Ils ne sont pas pris en compte dans les nouveaux programmes.

Enseignement de la géographie : un objet à définir

La géographie scolaire est emplies d'hésitations et d'oscillations entre une géographie « en tiroirs », qui traite de questions juxtaposées (étude de la population (démographie), milieu (géographie physique), activités agricoles, industrielles... (économie)... sans qu'une problématique générale les unifie, et une géographie davantage intégratrice traitant de problématiques plus géographiques (organisation et dynamiques de l'espace, aménagement du territoire...). En outre on étudiera autant les flux que les paysages, la démographie que les territoires. Qu'est-ce alors que la géographie pour les élèves, si une démarche ne peut se construire avec une certaine cohérence, si elle n'est pas repérable ?

La réflexion sur la géographie scolaire n'intègre pas réellement les questionnements de la recherche ou, si elle tente de le faire, c'est dans une vision là encore juxtaposée des différentes écoles de la géographie « savante ». Doit-on refuser un débat sous prétexte qu'on ne doit pas prendre parti entre différentes écoles ? Du coup, ce sont les auteurs de manuels qui font certains choix. Pourtant des idées intéressantes sont avancées qui permettraient de retrouver un point d'accord.

L'imposition de pratiques pédagogiques par la conception des programmes

Les programmes de collège proposent des méthodes pédagogiques élémentaires, pour ne pas dire simplistes, qui ne paraissent pas être de nature à régler le problème crucial de l'échec scolaire. Est-ce en donnant aux élèves des consignes simples et des contenus réduits au strict minimum qu'on y arrivera ? Ou est-ce au contraire en leur proposant des questionnements stimulants, autour de véritables enjeux ? La conception inductive de l'apprentissage affirmée dans ces programmes ne prend pas en compte les acquis des travaux récents de la psychologie cognitive et de l'épistémologie de l'histoire et de la géographie : partir d'un questionnement préalable, d'une élaboration d'hypothèses à vérifier.

La lourdeur des programmes, en particulier au lycée, impose des pratiques de transmission magistrale, sauf à alourdir la charge de travail personnel des élèves. La description, la fragmentation, le patrimonial, portent en eux-mêmes la pratique de transmission des connaissances par le maître, et non la construction de savoirs critiques et distanciés par les élèves : connaître certaines dates, lieux, faits, documents qui seraient en eux-mêmes porteurs de sens. L'enseignant est actif, les élèves passifs : « on montre », « on décrit »... Est-ce ainsi que l'on peut passionner les élèves et former de futurs citoyens ?

Quels objectifs ?

L'histoire et la géographie enseignées sont des objets composites qui doivent remplir simultanément des fonctions différentes et parfois contradictoires. La difficulté est de n'en privilégier aucune, tout en étant conscient qu'un équilibre parfait est impossible à réaliser. Il s'agit de les débattre, de les définir précisément, de justifier les choix de façon explicite.

Un objectif de formation civique

Traditionnellement en France, l'enseignement de l'histoire-géographie sert à construire un citoyen capable de peser efficacement sur la vie politique de son temps, soit par un vote éclairé, soit par la maîtrise des notions indispensables à la gestion politique. Travaillant le rapport entre individus, sociétés, espaces, pouvoirs, cette finalité est clairement définie : former des citoyens capables de se prononcer et d'élaborer des projets politiques et de réfléchir sur l'avenir commun de leur société.

Un objectif de formation critique

Historiens et géographes pensent à juste titre que la dimension critique est essentielle dans leurs disciplines, qui travaillent sur la confrontation, la critique de documents, la mise en perspective des faits. Il est parfois difficile de concilier le recul, la mise à distance, et l'adhésion à un modèle, à une société, surtout à une époque de crise généralisée du lien social. Devons-nous mettre en avant plutôt l'adhésion et l'intégration, ou plutôt la posture critique ? Comment ne pas tomber dans le relativisme ? Pour assumer au mieux cette tension, comment trouver un équilibre répondant tant à la demande sociale qu'aux exigences de la formation intellectuelle des jeunes ?

Appréhender le sens du temps et de l'espace

L'histoire et la géographie enseignées doivent permettre la maîtrise de deux dimensions essentielles : le temps et l'espace. Mais nos enseignements sont-ils capables de permettre réellement cette « acculturation » ? Ils en restent encore à une acception positiviste selon laquelle maîtriser se réduirait à nommer : la vraie maîtrise du temps, c'est la prise de conscience de l'altérité irrévocable introduite par le temps écoulé,

comme la maîtrise de l'espace est la prise de conscience de l'altérité tout aussi irrévocable introduite par l'espace. Le rapport au temps et à l'espace est marqué par la tension continuité/discontinuité. La chronologie, telle qu'on la pratique, introduit la croyance fallacieuse en un continuum, où l'homme serait toujours le même, simplement habillé d'habits différents, comme sur certaines frises chronologiques. La prise de conscience des différences dans l'aménagement de l'espace, selon les sociétés, est tout aussi difficile : tension entre la similitude, surtout à l'heure de la mondialisation (les mêmes halls d'aéroport, les mêmes entrées de ville...) et la volonté de se différencier, de garder son identité à une échelle qui est maintenant celle de la région, voire de la ville.

Un objectif de formation intellectuelle

L'histoire et la géographie comme disciplines construisant un savoir, travaillent des démarches, outils, compétences spécifiques pour construire une démarche intellectuelle rigoureuse. Elles sont fondées sur l'approche critique de sources diverses, confrontées, en vue de rechercher et de reconstruire ce qui sera admis comme juste par la communauté scientifique.

Jusqu'à quel niveau d'exigence réaliser cet objectif ?

Les mutations des technologies et l'importance de la maîtrise de l'information donnent toute leur place à ces démarches.

Un objectif de formation culturelle

La possibilité de tenir un discours commun dans une société s'appuie aussi sur la maîtrise d'une culture commune, sur des références communes. L'histoire et la géographie participent de cela. C'est la dimension patrimoniale. Mais la culture, est-ce uniquement la connaissance d'un patrimoine commun ? N'est-ce pas aussi la participation à la construction d'un projet commun ? La possession de références communes non pas tournées vers le passé, mais vers le futur ? D'autre part, la culture doit-elle être forcément commune, ou n'est-ce pas aussi la possibilité de construire un projet personnel, d'élaborer ses propres références, par l'aller-retour entre la culture dont chaque jeune est porteur en entrant à l'école et les références des autres ? Quel doit être le rapport entre le local et l'universel ?

Explorer quelques pistes nouvelles

Qu'est-ce qu'être acteur ?

C'est la question existentielle d'un adolescent. L'histoire et la géographie peuvent contribuer à ce questionnement, en montrant l'intrication individu-société-pouvoir, en réfléchissant sur la manière dont les acteurs, individuels ou collectifs, s'inscrivent dans un certain nombre de possibles, ce qui limite leurs choix, mais sans aucun déterminisme étroit, sans causalité automatique. On a souvent tendance à considérer l'histoire ou la géographie comme des enchaînements fatalistes, qui ne pouvaient mener qu'au présent tel qu'il est. Or, régulièrement, les sociétés comme les individus ont à faire des choix. Travailler sur ces moments, ces nœuds de l'histoire, ces choix d'aménagement nous paraît essentiel et pourtant rarement fait. Ils doivent être les articulations essentielles des programmes.

Prendre conscience de l'altérité

La prise de conscience de l'altérité devrait être un objet de travail important. On peut et on doit prendre conscience de cette altérité par la rencontre avec d'autres civilisations dans un autre espace ou dans un autre temps. La quasi-disparition des civilisations extra-européennes pose problème : réfléchir sur d'autres civilisations permet de mieux percevoir la variété des choix possibles ; en outre à l'heure de la mondialisation, il est impensable que les élèves n'aient aucune conscience réelle de l'existence d'autres systèmes de référence, d'autres organisations sociales ; enfin, la formation à la compréhension de l'autre est un élément essentiel à la formation de la personne. Il ne s'agit en aucune manière d'aboutir à une vision d'un monde partagé en civilisations totalement étrangères l'une à l'autre, mais de travailler aussi sur la continuité et le semblable.

Travailler des concepts

En histoire comme en géographie, on pourrait faire un repérage des notions et concepts essentiels à construire progressivement tout au long du cursus secondaire. Il ne s'agit pas d'organiser les programmes à partir de concepts, mais de repérer les concepts à l'œuvre dans nos questions, de les inscrire dans les programmes au même titre et en parallèle avec les questions à traiter et de les travailler à partir des faits historiques et/ou géographiques. Les concepts sont organisateurs de la pensée et peuvent permettre en particulier de constituer le temps et l'espace dans l'esprit des jeunes. Objets de questionnement, points de réflexion à l'intérieur du cadre chronologique ou spatial, l'intérêt est de montrer leur évolution ou leur différence en fonction du

Notes

Faire du « couper-coller » entre les différents niveaux ; choisir le politique ou le culturel aux dépens du social ; retenir certaines puissances plutôt que d'autres ; faire un tour du monde en choisissant « certains mondes » ; s'inscrire dans une école ou une idéologie plutôt que dans une autre, sans explicitation ; alléger, simplifier ; décrire plutôt que réfléchir... autant de modalités de confection des programmes qui ne répondent plus aux exigences de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. On peut explorer d'autres pistes. C'est la conception même des programmes, la forme des contenus enseignés qui doivent être mises en débat. Quelques unes sont exposées ici. Elles sont à approfondir, à débattre collectivement, à nourrir, à compléter... Encore faut-il que soient clarifiés les objectifs de l'enseignement de l'histoire et de la géographie.



temps et du lieu. Plusieurs types de concepts doivent être distingués et travaillés : concepts organisateurs de la démarche historique ou géographique (événement, continuité, espace, territoire, distance...), concepts créant de grandes catégories (société, pouvoir...), concepts portant sur des contenus de savoir complexes (État, nation, citoyen)...

Une liaison véritable entre l'histoire et la géographie

La liaison bien réfléchie entre l'histoire et la géographie permettrait l'étude d'objets liant les deux dimensions, spatiale et temporelle. La géographie ne doit pas être considérée comme le tableau du milieu dans lequel se déroule tel fait historique. Un problème de rapport à l'espace, posé à une société dans un temps plus ou moins lointain, peut éclairer les enjeux de l'aménagement d'un territoire, au même titre qu'un problème d'actualité. La distance temporelle peut permettre un recul éclairant et une mise en perspective des problèmes du monde d'aujourd'hui. Dans ce rapprochement, histoire et géographie doivent conserver leurs démarches propres, et ne pas s'instrumentaliser ; rapprocher l'histoire et la géographie consiste à définir des problématiques intégratrices des deux démarches, s'éclairant l'une l'autre. C'est une façon de mieux prendre en compte la complexité d'un phénomène. Peut-on comprendre certains problèmes géographiques sans intégrer les dimensions historiques ? Peut-on étudier certains phénomènes historiques en faisant abstraction des rapports d'une société à son espace ?

Quelques exemples. A l'intérieur de chaque thème, plusieurs questions au choix sont possibles :

- la maîtrise de l'eau, dans différentes sociétés : l'Égypte ancienne, la Chine traditionnelle, le Proche-Orient ;
- les grands voyages et la confrontation de civilisations différentes, ex: de Rome à la Chine, la route de la soie, les conquistadors, les voyages du XIX^e...
- la représentation du monde ;
- les frontières et les limites ;
- les migrations de populations.

Recentrer l'histoire et la géographie

Elles doivent être recentrées sur les relations entre individus, sociétés, pouvoirs, espaces, sans aucun déterminisme étroit, mais au contraire en analysant les relations de façon dialectique, en voyant les contradictions qui se jouent. Les approches culturelles, techniques, scientifiques... sont à situer dans ces relations et non comme des histoires ou des géographies juxtaposées. La réintégration de la dimension sociale est indispensable pour permettre aux jeunes de comprendre comment les individus en société ont agi, décidé dans telle ou telle situation : par l'analyse distanciée de la pratique des individus en société, peut se réaliser la formation à la citoyenneté. La réintégration du social s'impose tout autant en histoire en prenant en compte les évolutions de la recherche, qu'en géographie où on parle généralement de populations et non de sociétés. Il s'agit d'introduire les hommes et leurs sociétés comme auteurs de choix d'organisation, de représentations, de modes de vie et de pensée, d'espaces et de territoires. La géographie (comme l'histoire dans son domaine) doit mettre en relation les constituants de l'espace, dans toutes leurs imbrications, établir des relations complexes et hiérarchisées.

Une autre organisation du découpage programmatique

Déroulement chronologique, description ordonnée des différents espaces de l'espace monde : les justifications de ces découpages tiennent soit à des traditions universitaires très anciennes, soit à des décisions opportunistes accédant aux exigences de tel ou tel lobby. Ils sont centrés sur un découpage proprement européen, et n'ont aucun sens dès qu'on aborde d'autres espaces, d'autres civilisations. Un certain nombre de pistes autres méritent d'être explorées. Les programmes devraient comporter dans un cadre chronologique défini des questions noyaux obligatoires et des questions laissées au choix des enseignants, à l'intérieur d'une liste nationale intégrée aux programmes. Les questions noyaux durs devraient travailler les moments faisant rupture, les situations complexes permettant de comprendre quels choix les sociétés font et à partir de quels possibles. Les questions au choix sont des questions d'égale pertinence formative, permettant d'approfondir des notions fondamentales, des études

de cas, plus localisées, ou répondant à l'intérêt des élèves.

En lycée on devrait pouvoir utiliser les possibilités offertes par l'histoire régressive, qui correspond à une appétence forte des adolescents: partir d'un événement contemporain et repartir dans le passé, y compris très ancien, examiner l'espace et ses logiques de possession, pour chercher les imbrications, les mémoires, à l'œuvre dans le présent. On peut aussi travailler sur les « rejeux » : comment une société, à tel moment, retravaille et réutilise ses représentations du passé. En intégrant progressivement des dimensions nouvelles, un équilibre doit donc être trouvé pour chaque année de la scolarité entre :

- le maintien d'un cadre chronologique et spatial, dessiné par les noyaux durs ;
- l'offre de certaines questions au choix à l'intérieur de ce cadre général ;
- l'introduction de quelques questions liant histoire et géographie ;
- l'introduction au lycée de quelques questions utilisant l'histoire régressive ou travaillant sur les « rejeux ».

Spécifier enseignement en premier cycle, enseignement en second cycle

Faut-il éternellement recommencer dans le second cycle ce qui a déjà été parcouru dans le premier cycle ? A l'heure ou la quasi-totalité des élèves continuent leurs études après la Troisième, en LP ou en lycée, la question se pose en d'autres termes. Quels objectifs doivent être travaillés en collège, lesquels au lycée ? Quels contenus, quelles approches différentes ? Il ne peut être question d'en rester à la problématique simpliste selon laquelle on construirait les bases en collège, on réfléchirait sur ces bases en lycée. C'est ignorer tout ce qu'on a appris sur les processus d'apprentissage : les enfants, même très jeunes, apprennent à partir d'interrogations qu'ils se posent. Et le rôle des enseignants n'est-il pas de susciter ces questionnements, à quelque niveau d'âge que soient les élèves ? D'autre part, de quelles bases s'agit-il ? D'événements majeurs ? D'approches intellectuelles ? De compétences techniques ?

Quelques objectifs généraux peuvent être esquissés, à affiner et critiquer

A la fin du premier cycle, les élèves doivent, entre autres :

- avoir acquis des référents spatiaux et temporels leur permettant de repérer les grandes lignes des différentes périodes historiques et des différentes civilisations ;
- avoir compris que les sociétés et les individus sont des acteurs dans le cadre de possibles déterminés ;
- savoir que des sociétés différentes peuvent apporter des réponses différentes ;
- maîtriser le jeu des échelles.

Le second cycle forme des jeunes qui à l'issue de leurs études s'engageront dans leur vie de citoyen et leur vie professionnelle. Ils doivent donc avoir les connaissances et les pratiques suffisantes pour comprendre la complexité des situations sociales et politiques, pouvoir maîtriser les flux d'informations, être capables de se situer dans un projet politique et d'intégrer la dimension mondiale dans ses rapports avec l'échelle locale et nationale, avoir une bonne pratique des outils intellectuels qui font la spécificité des démarches historiques et géographiques : confrontation des faits, des documents, des données, approche critique des savoirs.

Peut-on déterminer des questions plus spécifiques au premier et au second cycle ?

Il est important de rétablir l'enseignement de la préhistoire au collège, car les processus d'homínisation et d'acculturation à l'oeuvre dans cette période ne sont plus jamais étudiés dans le secondaire. Le collège pourrait-il être centré sur l'étude de l'Europe, mais une Europe comprise dans un sens large ? Non pas une Europe déjà-là de toute éternité, mais une Europe mouvante dans ses frontières et ses définitions, une Europe en relations avec les autres espaces, civilisations, sociétés.

Le lycée pourrait être davantage centré sur l'étude de la période moderne et contemporaine, et le travail sur les aménagements de l'espace par les différentes sociétés contemporaines, mais en intégrant des éléments importants d'histoire des périodes plus anciennes, selon des modalités diversifiées. On pourrait intégrer des éléments simples d'historiographie ou portant sur la construction de la géographie.

Différencier les contenus sur fonction des séries ?

En Première et Terminale, la différenciation des horaires doit entraîner une différenciation positive des programmes. Un noyau commun fondamental doit être maintenu, mais chaque série doit comporter des questions spécifiques. Comment les définir : en liaisons avec la dominante (travail sur les sciences et techniques en S, approfondissement de l'histoire économique et sociale en ES, réflexion sur les représentations, l'écriture de l'histoire, la représentation cartographique en L), ou en complément de la dominante (davantage d'éléments économiques en L et S) ? Comment trouver un équilibre ?

LES TPE

L'histoire et la géographie peuvent facilement travailler avec les autres disciplines. Une liste nationale large, permettant des choix, devrait être établie par les rédacteurs des programmes : en effet, les questions doivent être étroitement liées aux programmes de Première et Terminale.

Quelques exemples à affiner :

- avec le français : une œuvre littéraire et une période historique (XIX^e s) ; récit de fiction/récit historique ; itinéraires géographiques en littérature (ex : J. Gracq) ;
- avec les SES : une classe sociale et son évolution ; le processus du changement social (XIX^e s/ aujourd'hui), regard sociologique et historique de 1945 à aujourd'hui ;
- avec la philosophie : l'État ; continuité/rupture ; histoire et mémoire ;
- avec les langues : regards croisés ou histoire parallèle sur un événement.



Où formation à la citoyenneté ?

Une véritable formation à la citoyenneté est à penser, tant au collège qu'au lycée. Dans le système scolaire on ne forme ni des historiens, ni des philosophes, ni des mathématiciens... Par contre on forme des citoyens. La référence centrale n'est plus en termes de savoirs universitaires ou scientifiques, mais en termes d'activité politique et sociale. Cela nous semble devoir conduire la réflexion à mener sur les contenus et les formes que doit revêtir cette formation à la citoyenneté.

Pour une véritable formation à la citoyenneté

Le noyau dur de l'éducation civique doit être l'apprentissage de ce qu'est un citoyen dans toutes ses dimensions et ses valeurs dans la démocratie républicaine : la réflexion sur ce que signifie le bien public et sur la manière dont les citoyens participent à la gestion et à la prise de décisions, c'est là le politique. C'est construire l'engagement d'un individu dans la société, prenant parti par rapport au politique grâce à ses choix civiques. En ce sens on ne peut séparer le rôle du citoyen, des lieux et moyens qu'il a d'exprimer sa citoyenneté ; c'est là que les aspects institutionnels ont une place dans la formation. La construction de la notion de citoyenneté doit être progressive.

Cela implique nécessairement une approche réflexive et critique non seulement des notions et concepts qui fondent la citoyenneté, mais aussi de leur mise en pratique dans notre société. Il s'agit aussi de montrer, d'une part que notre démocratie n'est en rien aboutie, qu'elle n'est qu'une étape provisoire dans l'histoire, qu'elle mérite d'être approfondie ; d'autre part qu'elle ne peut être un modèle, qu'il existe d'autres formes de démocratie qui doivent être tout autant interrogées afin de comprendre les enjeux qui se posent à nous. Autour de cet objet qu'est la notion de citoyenneté dans notre démocratie, ce sont différents champs qui doivent être explorés pour en cerner le sens réel : les fondements philosophiques, la construction historique, les pratiques «géographiques», la traduction juridique et institutionnelle...

Les programmes du collège ne répondent pas à la nécessité de cette formation

Il est extrêmement difficile de percevoir le fil conducteur de ces programmes : on juxtapose des notions d'ordre totalement différent (morale, sens de l'école, responsabilité individuelle, formation au comportement, droits de l'individu et du citoyen, domaine public et domaine privé), dont la seule cohérence semble être d'être le lieu déversoir où on traitera de toutes les demandes qu'une société en crise renvoie à l'école et aux enseignants, sans jamais s'interroger sur la pertinence de ces demandes et sur la capacité de l'école à les traiter. C'est grâce à ces confusions qu'on en arrive à placer sous le terme générique d'« éducation civique » : la sécurité routière et la « sécurité face aux risques majeurs », les campagnes de prévention contre l'alcoolisme, le tabagisme, la drogue... et certaines épidémies. En travaillant presque exclusivement sur la connaissance des droits de l'homme, ces programmes expriment une conception juridique et individualisante de l'éducation civique. Or renvoyer les individus à eux-mêmes dans une société éclatée, qui vit une forte crise de valeurs, laisser les jeunes sans possibilité de se construire des repères communs, sans objet commun de débats et de décisions, c'est les laisser dans un désarroi qui peut conduire au désespoir et aux actes de violence individuels et collectifs. En outre l'approche juridique ne peut être en position dominante dans l'approche de la citoyenneté : elle fait l'impasse sur l'évolution historique et les luttes des hommes. C'est la réflexion sur les relations individu-citoyen/société/politique qui est en grande partie absente de ces programmes. Seul le programme de Troisième a une approche du politique, de son organisation, des débats qu'il induit dans la société.

Propositions

La formation à la citoyenneté doit être présente tant au collège qu'au lycée.

Au collège

Toutes les disciplines portent en elles-mêmes, de par leurs contenus et leurs démarches propres, une formation à la citoyenneté. Le lien avec l'histoire-géographie doit être maintenu. C'est en prenant appui sur des exemples historiques ou des problèmes de la société contemporaine que l'on pourra amener petit à petit les élèves, de la Sixième à la Troisième, à ébaucher une réponse à la question : qu'est-ce aujourd'hui un citoyen ? Le lien avec ces disciplines permet de comprendre la citoyenneté au sein des sociétés : comment les hommes et les femmes ont fait des choix collectifs face aux problèmes qu'ils rencontraient. Il s'agirait de se demander quelle(s) forme(s) de citoyenneté a (ont) existé à tel ou tel moment de l'histoire, montrant ainsi l'avancée ou non de formes tendant vers la démocratie et mettant les individus en position ou non de

citoyens. Dans quelles formes d'organisation sociale, avec quelle forme de pouvoir, car l'histoire et la géographie travaillent les notions de sociétés et de pouvoir(s). Mais aussi quels « médias » ont permis le développement de la démocratie...

Une vie en société est une vie organisée : il faut donc apprendre les différentes institutions (politiques, juridiques) qui cadrent la vie en France, en Europe et dans le monde. Mais il faut aussi comprendre que ces institutions évoluent, pour s'adapter aux évolutions de la société, et que, dans une société démocratique, tous les citoyens doivent participer à cette évolution. Il faut aussi, très tôt, faire travailler les élèves sur les grands débats qui agitent nos sociétés, et qu'ils perçoivent autour d'eux, certes à des niveaux de complexité croissant avec l'âge des élèves : environnement, partage du travail, évolution de la famille, rôle des médias, par exemple...

Au lycée

Il s'agit, à ce niveau, de construire un vrai travail interdisciplinaire, qui passe d'abord par l'expression de l'objectif de formation civique au cœur même des programmes et par une bonne coordination entre eux. Cela doit se faire, non en ajoutant une heure supplémentaire et spécifique, mais en travaillant sur les contenus disciplinaires porteurs d'une réflexion sur la citoyenneté et le politique. Les points qui exigent un travail d'éducation civique approfondi dans les différents programmes disciplinaires, doivent être nettement identifiés, ainsi que les notions, concepts et objectifs, dans les différents programmes concernés. Il s'agirait de travailler plus profondément des notions et concepts complexes : par exemple, nation, république, démocratie, dictature..., et les notions afférentes, en faisant un lien direct et explicite à l'actualité.

Nous réaffirmons que c'est dans les différentes disciplines que doit se construire le sens de la démocratie : apprendre à débattre, à confronter ses arguments, à émettre et vérifier des hypothèses... Différentes disciplines devraient être impliquées :

- en philosophie : étude des fondements et conceptions philosophiques ;
- en SES : les relations entre le régime politique et social, et l'institutionnel juridique mis en œuvre ;
- en histoire-géographie : mise en relation avec les programmes ; construction historique et exemples historiques et géographiques ;
- autres disciplines : les questions qui relèvent de choix politiques, comme par exemple la bioéthique en SVT... ; en français : les textes du XVIII^e siècle, etc.

L'apparition de 0,5 heure par semaine consacrée à « l'éducation civique, juridique et sociale » est, à notre sens, la plus sûre façon de marginaliser ce qui devrait être au cœur des enseignements. L'élaboration d'un programme unique pour tous les types de baccalauréat est inadaptée : certaines séries comportent déjà des savoirs et réflexions que le programme d'ECJS va dupliquer (option SES en Seconde, option science politique en ES, programmes d'économie-droit en STT...).

La forme pédagogique imposée (dossier et débats) est inadaptée à l'horaire imparti. La dimension juridique est difficile car très peu d'enseignants y sont formés, a fortiori s'il s'agit de faire comprendre le sens du droit. La dimension politique, pourtant au cœur de l'activité citoyenne, est ignorée. L'idée d'évaluer cette formation au baccalauréat est absurde ; que va-t-on évaluer ? pas des savoirs, puisqu'aucun savoir nouveau ne devrait être injecté dans cet enseignement ; pas des comportements, puisque le GTD s'y refuse à juste titre au nom de la libre implication du citoyen. La sagesse voudrait que le ministère renonce à sa conception d'ensemble. Si nous ne parvenons pas à faire entendre raison, comment faire en sorte que l'ECJS serve à quelque chose ? Qui doit s'en charger ? Des volontaires parmi les professeurs d'histoire-géographie, de SES, de philosophie, d'économie-droit, de SMS ?

Avec quel programme ? Ne faudrait-il pas des axes très généraux dans lesquels chacun puisse avoir une approche conforme à sa qualification ? Ne faudrait-il pas, surtout, profiter de la refonte des programmes pour bien coordonner la formation civique ?



DROITS DES ÉLÈVES ET FORMATION À LA CITOYENNETÉ

Se poser les problèmes de gestion des contradictions dans un lieu public comme le collège ou le lycée ne peut qu'aider les élèves à s'emparer de cette thématique. Ce qui implique que le fonctionnement des établissements puisse se prêter à cette réflexion, c'est-à-dire que les élèves aient un réel pouvoir d'intervention et de discussion ; même s'il ne s'agit pas de considérer l'établissement scolaire comme une société en réduction. Le travail de formation des délégués élèves par les CPE et les équipes éducatives et la mise en œuvre des droits des lycéens, sont un volet complémentaire de la formation à la citoyenneté.

Discipline créée en 1966, les sciences économiques et sociales ont affiché d'emblée un objectif central : aider l'élève à comprendre le monde contemporain pour lui donner des repères dans la construction de sa citoyenneté.

Cet objectif explique la méthode retenue : mobiliser l'apport des différentes sciences sociales (économie, sociologie, science politique, droit, démographie,...) pour approcher les objets d'étude que sont les grandes questions de société d'aujourd'hui. Cette vocation pluridisciplinaire est fondée sur la nécessité de partir du sens qu'ont ces questions pour les élèves, ce qui justifie le refus de les enfermer dans des cloisonnements disciplinaires trop précoces. Cette approche permet en même temps une première découverte des fondements scientifiques de ces disciplines.

L'objectif défini implique des méthodes pédagogiques qui caractérisent les SES depuis leur création. Elles consistent à faire participer les élèves à l'élaboration de leur savoir par des méthodes actives qui supposent des travaux en petits groupes où le travail sur documents tient une place prépondérante. Les dédoublements qui permettent l'organisation de travaux dirigés sont donc une condition existentielle de l'enseignement des sciences économiques et sociales. C'est dans ce cadre que se forme le mieux l'esprit critique des élèves.

En 1995, une nouvelle épreuve (question de synthèse précédée d'un travail préparatoire) est venue s'ajouter à la traditionnelle dissertation sur documents.

L'évolution des programmes a imposé un travail sur l'harmonisation des attentes dans l'évaluation au bac, et, comme dans d'autres disciplines, la question de la compatibilité entre les objectifs de l'enseignement et les normes d'évaluation exigées au bac, fait l'objet d'une réflexion.

Notes

Des remises en cause récurrentes

Aujourd'hui comme hier et pratiquement depuis leur création encore récente, les sciences économiques et sociales n'ont cessé de se battre pour leur existence et leur identité. Discipline dominante de la série ES, elles ont pourtant largement contribué à la réussite de centaines de milliers d'élèves. Les bacheliers ES réussissent bien dans le supérieur, y compris là où on ne les attend pas : les classes préparatoires économiques et commerciales où ils représentent plus de 40 % des élèves de première et de seconde années (toutes options confondues). Contrairement à une légende savamment entretenue, ces bacheliers sont majoritaires dans les facultés de sciences économiques. Plus fondamentalement, cette série attire des élèves par la diversité de ses débouchés. Remises en cause de façon incessante, les SES doivent encore affirmer leur place en Seconde, sont en (apparente ?) concurrence avec l'ECJS et doivent faire face à des changements de programme, fréquents mais sans doute nécessaires, dont il faudra veiller à ce qu'ils ne remettent pas en cause leur identité.

C'est par la remise en cause régulière de leurs fondements que les sciences économiques et sociales ont été menacées dans leur existence et dans leur contenu. Ainsi, à peine plus de dix ans après la naissance de la discipline, les professeurs ont dû se battre pour « un adjectif » : les sciences économiques et sociales devaient devenir des sciences économiques tout court ! Ce que les « ciseaux » n'ont pu enlever a encore fait l'objet d'attaques dans le cadre de l'évolution des programmes. Dans les programmes de 1987, la dérive « économiste » est patente : avec la mise en place d'un enseignement « d'initiation économique et sociale » en Seconde générale, la famille est évacuée du programme (réintroduite en Première B) et la dimension économique va très largement dominer cet enseignement (la comptabilité de l'entreprise, dans ses grandes lignes, est introduite en Seconde dans le programme de 1987).

En fait, les programmes appliqués dans les années quatre-vingt étaient pour l'essentiel économiques avec une ouverture sur quelques thèmes sociaux. En Terminale, par exemple, le thème du programme : « croissance et développement » n'invitait pas trop à aborder le processus du changement social. Ce n'est que dans les années quatre-vingt-dix que la sociologie a effectué une entrée significative dans les programmes et du même coup a provoqué une tendance à la partition économie/sociologie. Cette conception des programmes a été perçue comme une remise en cause de la complémentarité disciplinaire. Si cela peut se comprendre sur certains points (il est bien difficile de traiter des questions monétaires en ne convo-

quant pas, principalement, l'économie), cette tendance, elle-même remise partiellement en cause par l'évolution la plus récente des programmes (notamment celui de Terminale), n'est pas satisfaisante. Autre angle d'attaque : empêcher les professeurs de SES de faire des sciences économiques et sociales. Pour comprendre cet aspect des choses, il faut se rappeler que le projet didactique des SES invite les enseignants à partir des grands problèmes contemporains, d'objets, (le chômage, l'emploi, la protection sociale, les inégalités de revenu, la construction européenne...) correspondant à des questions que peuvent effectivement se poser les élèves, et qui peuvent être abordées autrement que par la transmission d'un savoir a priori théorique. L'accomplissement de cette démarche suppose des méthodes actives qui demandent du temps. Les horaires trop faibles, la tentative de suppression des travaux dirigés en Terminale (en 1994) sont autant d'atteintes à la nature de l'enseignement des SES : elles visent à priver les enseignants des moyens d'atteindre pleinement leur objectif et remettent en cause le projet didactique et la pédagogie des SES.

L'identité des SES à travers les programmes

Le contenu

Depuis le début des années 90, les programmes de SES ont été modifiés pour mieux prendre en compte l'objectif de formation du citoyen d'aujourd'hui. L'apport des nouveaux programmes est indéniablement positif.

En Terminale

La vision économique du monde a été compensée par l'introduction des grandes questions de société d'aujourd'hui : l'intégration/exclusion et le lien social, le rôle des conflits dans la dynamique du changement social, la question des inégalités dans une société démocratique, le rôle de l'école dans l'intégration et la mobilité sociales.

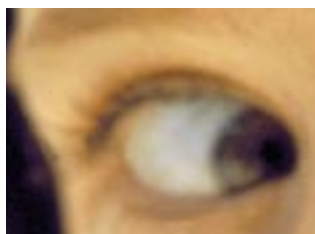
L'approche économique a été actualisée avec l'étude des effets externes comme la dégradation de l'environnement, l'analyse de la mondialisation et de l'inscription des politiques économiques dans le cadre européen. Des thèmes d'actualité comme le rôle du politique dans une économie mondialisée, ou le rapport entre mondialisation et spécificités socio-culturelles, sont au cœur du programme de Terminale.

Par rapport au programme de 1994, le nombre des thèmes abordés a été réduit de 11 à 7. La prise en compte de la consultation des collègues a conduit à supprimer « population et développement » (certains professeurs le regrettent aujourd'hui, d'autant plus que ce thème a également fait l'objet d'allègements en histoire-géographie !) et « changement et valeur ». L'ancienne troisième partie consacrée aux crises est « diluée » dans l'ensemble des thèmes du nouveau programme ainsi que dans un nouveau thème : « le rôle économique et social des pouvoirs publics ». Celui-ci est centré sur une vision de moyen et long terme, conforme à la perspective d'ensemble du programme. Les politiques conjoncturelles sont appréhendées à travers les transformations structurelles (le cadre européen de l'euro par exemple) qui les contraignent ou qu'elles engendrent.

La formulation de certains questionnements est cependant contestable ou ambiguë : par exemple, dans le thème « ouverture internationale et mondialisation », l'insertion dans les échanges internationaux semble se présenter (pour les pays en voie de développement) essentiellement ou uniquement comme un facteur de développement (et non générateur « d'échange inégal »). Enfin, une véritable introduction se proposant de montrer d'emblée les liens entre croissance, développement et changement social à travers leurs dimensions politique et culturelle a été créée. Le contenu de cette introduction amène tellement de questions que sa durée indicative (3 semaines) pose des problèmes aux professeurs. Si la démarche à suivre invite à se limiter ici à un questionnement, on peut avoir la tentation d'apporter des réponses, ce qui dépasse le rôle d'une introduction.

En Première

L'introduction du thème « institutionnalisation du marché » en classe de Première a permis d'aborder en classe une approche du marché qui dépasse le cadre économique : tout est-il négociable sur un marché ? Celui-ci peut-il fonctionner sans règles, sans Etat de droit ? le marché est-il un ordre naturel ou un construit historique ? Autant de questions qui ont permis avant l'heure d'aborder les questions de la bio-éthique, des ventes d'organes, des OGM, de la sécurité alimentaire, de la construction mafieuse du marché en



Russie, de la réglementation de la concurrence, des services publics... L'étude du fonctionnement des marchés, du financement de l'économie, des politiques publiques, de la socialisation et de la culture, de la déviance et du contrôle social sont des éléments importants de ce programme.

En Seconde

Un nouveau programme est appliqué depuis la présente rentrée scolaire. L'esprit propre aux SES est clairement réaffirmé. Les allègements qui ont été retenus (l'introduction du programme par les notions de « rareté » et de « besoins », jugées trop abstraites par beaucoup de collègues, le rôle des pouvoirs publics qui connaît de nombreux développements en Première et Terminale...) ont recueilli l'adhésion majoritaire des professeurs de SES. On a cependant peut-être trop vite oublié que ce nouveau programme devait être traité en seulement deux heures hebdomadaires de cours. Il serait sans doute souhaitable que les TD soient portés à une heure hebdomadaire.

La démarche

Comme dans beaucoup de disciplines, une réflexion sur « l'allègement » du programme est en cours. Peut-on « alléger » un programme par une simple réduction de son texte ? Faut-il parallèlement travailler sur la conception du programme ?

Le « toilettage » du programme de Terminale a conduit à une nouvelle démarche en termes de questionnements (23 au total, y compris l'introduction) dont il faut reconnaître l'intérêt. Cette démarche facilite en effet l'approche du programme à partir d'objets comme points de départ des différentes analyses. Elle permet du même coup de sortir d'un découpage distinguant économie et sociologie et donc d'affirmer la perspective interdisciplinaire des SES. Deux exemples peuvent être pris ici : dans le thème « ouverture internationale et mondialisation », le lien entre « spécificités socioculturelles » et « mondialisation » permet d'associer des questionnements de nature différente, de même, dans le thème « le rôle économique et social des pouvoirs publics », le lien entre « Etat providence » et « cohésion sociale ». *L'intérêt de cette démarche qui a présidé à l'élaboration du programme de Terminale peut d'ailleurs nous amener à nous demander si elle ne mériterait pas d'être reconduite pour la refonte du programme de Première.* Autre aspect intéressant dans cette démarche c'est le souci de construire un programme dont la logique ne soit pas conditionnée par la seule évaluation au baccalauréat. C'est ainsi que la « troisième colonne » a retrouvé un statut de précision et de complément des notions essentielles de la « deuxième colonne », sans lien rigide avec l'évaluation. L'expérience des dix dernières années a permis de mesurer les limites d'une approche trop prescriptive qui tend à subordonner de façon excessive l'enseignement aux normes d'évaluation du bac. Piloter les programmes uniquement par des exigences d'évaluation conduit à étouffer les objectifs de culture générale et de formation citoyenne.

Restent cependant une certitude (la nécessité de poursuivre le travail sur la façon de combiner le réalisme - celui qu'impose l'élève concret - et les ambitions d'une discipline) et des incertitudes : celles qui pèsent sur l'évolution des programmes de Première (enseignement obligatoire et option) et font actuellement l'objet du travail du GTD.

La première porte sur la démarche intellectuelle qui préside à leur conception : les programmes de SES n'ont pas à être pilotés par l'ECJS. Il y a en effet une incohérence profonde à affirmer qu'il n'y a pas en ECJS d'enseignement de savoirs nouveaux et à demander une évolution des programmes de SES en Première (tronc commun et option)... pour tenir compte de la création de l'enseignement d'ECJS (ce qui constituerait un démenti de l'affirmation constitutive de l'ECJS, puisque que cela reviendrait à dire qu'en ECJS, il y a des savoirs nouveaux, notamment de SES). L'évolution des programmes de SES doit être réfléchi en fonction des objectifs de la discipline (dont on a rappelé que le plus important était de contribuer à la formation citoyenne) et des problèmes constatés dans la pratique de cet enseignement.

La deuxième incertitude concerne le contenu du programme de Première (tronc commun) : pour certains conseillers du ministre, les fondements scientifiques de notre enseignement seraient insuffisants. Pour que la discipline soit mieux reconnue (par qui ?), il faudrait que les changements opérés dans le programme fassent apparaître davantage sa « charpente scientifique », autrement dit il serait nécessaire de mieux identifier les sources académiques de ses savoirs.

Ces affirmations, assez étranges, ne reposent sur aucune réalité : qui peut démontrer que le programme actuel de Première n'a aucun fon-

dement scientifique ? Qu'en pensent les universitaires, à l'autorité reconnue, qui ont participé à l'élaboration de ces programmes ? Il est à craindre que ces affirmations ne soient qu'un prétexte pour masquer une opération visant à inscrire les SES dans la très contestable logique ministérielle : la formation citoyenne se fait en ECJS, et les disciplines ne sont qu'une « propédeutique » à l'enseignement supérieur.

Cette opposition est l'expression d'une idéologie qui oppose d'une part la « connaissance scientifique », fondée sur des savoirs constitués et sur le temps nécessairement long de la connaissance et de l'apprentissage, et d'autre part la discussion du social qui relève du débat, de l'opinion, et de la circulation de la parole.

Les problèmes actuels

La classe de Seconde

Un lycéen ne peut étudier la totalité des disciplines disponibles – et les disciplines technologiques en font partie – sauf à tout survoler avec des horaires ridicules, ce qui aboutit à une fragmentation à outrance de la formation. C'est pourquoi, pour la classe de Seconde, le SNES avait proposé une architecture de classes qui soit le lieu d'un premier choix (dominantes légères) et qui en même temps ouvre des possibilités d'orientations nouvelles en particulier dans le choix entre séries générales et technologiques. Le SNES avait donc écarté l'hypothèse de faire entrer dans le tronc commun les enseignements nouveaux (SES, disciplines technologiques). Cette proposition supposait qu'on développe les enseignements de rattrapage en Première. Le libre choix des SES en Seconde est remis en question : la circulaire de rentrée 1999/2000 invite clairement à orienter les élèves et les familles qui auraient des hésitations vers d'autres options que les sciences économiques et sociales. Non seulement, il est réaffirmé avec force que le choix de l'option SES n'est pas une nécessité pour le passage en Première ES mais les choix conseillés sont encore plus inquiétants : « il faut souligner l'intérêt d'un panachage entre un enseignement à dominante technologique et un enseignement de détermination LV2 dont il convient de recommander le suivi à un maximum d'élèves... ». Par ailleurs le choix informatique et gestion + SES + LV2 facultative qui aurait été un facteur d'efficacité et de démocratisation est interdit : « le choix d'une LV2 en enseignement facultatif est réservé aux élèves ayant choisi un couplage d'enseignement technologique ». Une telle orientation menace à terme l'existence même des SES dans la mesure où elle vise à tarir les flux d'orientation en Seconde, option SES.

D'autres attaques contre les SES en Seconde sont beaucoup plus frontales : il en va ainsi du rapport Forestier (propositions pour la rénovation de la voie technologique au lycée) qui propose la fusion des options SES et STT (dans la perspective d'un retour à l'existence de deux voies seulement dans l'enseignement général : lettres/sciences ?). Certes, le rapport évoque « l'extrême réactivité du milieu à ce sujet », mais le danger n'en n'est pas moins réel !

Pour toutes ces raisons, nous pensons que la place des SES en Seconde mérite que le débat se poursuive.

En ce qui concerne les horaires, avec 2 heures de cours en classe entière et une demi-heure de dédoublement (trois heures/professeur), la nouvelle grille nous fait bien perdre quelque chose qui est plus qu'une demi-heure de cours : en effet la demi-heure hebdomadaire de TP, pour avoir du « sens », se fait en une heure quinzaine et se pose alors le problème de la « déconnexion » du TP par rapport au cours, de « l'éparpillement » de notre enseignement.

La classe de Première

A l'heure actuelle les élèves bénéficient d'un enseignement de 5 heures de cours auquel il faut ajouter une heure de module et la possibilité de choisir l'option de sciences économiques et sociales dont le programme est libellé « science politique » (appellation quelque peu ambiguë car elle laisse croire que ce cours pourrait être une propédeutique à la discipline du même nom à l'université, ce qui n'est le cas ni dans le contenu ni dans la démarche). La réforme des lycées laisse inchangé l'horaire de l'option mais réduit l'horaire de cours d'une heure (4 heures au lieu de 5) et supprime les modules pour ne laisser subsister qu'une demi-heure de travaux dirigés. Le « glis-

On peut considérer que, du côté des contenus et de la démarche, l'évolution des programmes a été positive, surtout dans la perspective d'ouvrir le lycée sur les grandes questions qui constituent certains débats de société dans le monde contemporain.

L'esprit dans lequel les SES ont été maintenues en option en Seconde, dans l'actuelle réforme des lycées, est tout à fait différent. Il ne s'agit plus, comme dans la réforme Jospin, d'une option fortement recommandée à la fois pour la culture générale qu'elle diffuse et pour la formation à l'orientation mais plutôt d'une option de spécialisation parmi d'autres, qu'au surplus on décourage de prendre.





sement » d'une heure de cours en Terminale (5 heures au lieu de 4) ne rétablit pas l'équilibre car à ce niveau aussi il y a réduction des travaux dirigés (une demi-heure hebdomadaire au lieu d'une heure). Comme on l'a vu ci-dessus, porter atteinte aux travaux dirigés et aux modules, c'est retirer aux professeurs de SES le temps de faire correctement leur métier. Le travail en groupe restreint permet de développer des savoir-faire fondamentaux pour la poursuite d'études supérieures dont l'autonomie est un des aspects essentiels. Les TD et les modules sont le lieu privilégié d'acquisition de méthodes et de savoir-faire indispensables à « l'appropriation » des SES par les élèves et à la poursuite de leurs études. Ils sont également l'instrument essentiel de la pédagogie différenciée qui met les élèves en condition de réussite. Il est pour le moins étonnant qu'à un moment où l'on introduit (en Seconde) une aide individualisée (en mathématiques et en français pour l'essentiel), on supprime par ailleurs les moyens de cette réussite. Enfin il faut bien constater que la série ES, comparativement à la série S, bénéficie de nettement moins de dédoublements. On peut donc dire que l'importante régression en matière de travaux dirigés et de modules dont souffrira la série ES avec la réforme des lycées conduira à changer la nature de cette discipline. La Première ES est sans doute le maillon le plus faible : c'est à ce niveau que les enseignants mettent en place l'apprentissage aux épreuves du baccalauréat (dissertation, question de synthèse), c'est à ce niveau aussi que des élèves qui n'ont jamais fait de SES (ceux qui n'ont pas choisi l'option en Seconde) débutent. Le ministère pourrait éventuellement répondre à cette inquiétude en proposant une redéfinition du partage, en Première et Terminale, entre les heures de cours et de TD, à condition, bien évidemment, de fonctionner à moyens constants (3 h + 1 h en Première, 4 h + 1 h en Terminale). Mais c'est oublier que les programmes sont construits pour un horaire donné et que changer la mise (en la réduisant) provoquerait beaucoup de difficultés dans leur application !

L'ECJS

Cela fait plus de trente ans que les SES sont à l'œuvre dans la formation du citoyen. Les objectifs et les méthodes de cet enseignement sont profondément orientés en ce sens. Certes, notre discipline n'est pas la seule à contribuer à la formation du citoyen. La difficulté serait plutôt de trouver une discipline qui n'y contribue pas du tout. Il est donc nécessaire de rappeler avec force la position du SNES à ce sujet : nous sommes hostiles à l'établissement d'un tel enseignement, coupé des champs disciplinaires. Le SNES aurait préféré, au contraire, que l'éducation citoyenne s'appuie sur les contenus disciplinaires et qu'une véritable coordination des différentes participations soit assurée au sein des équipes pédagogiques. En ce qui concerne les SES, les bases de cet appui existent : le thème de la famille en Seconde (citoyenneté et transformation des liens familiaux) en est un bon exemple, le thème du programme de Première « institutions et pratiques de la citoyenneté » est totalement

inclus dans le programme de l'option sciences po et celui de Terminale « la citoyenneté à l'épreuve des transformations du monde contemporains » se « dilue » très bien dans certaines problématiques du programme de Terminale ES, comme l'étude du lien entre développement et démocratie, par exemple.

Si donc, concernant les savoirs, la philosophie du texte du GTD est respectée, c'est-à-dire que « l'ECJS n'a pas à ajouter de savoirs aux connaissances acquises dans les principales disciplines enseignées au lycée » et « qu'elle peut de surcroît se fonder sur les acquis du collège en matière d'éducation civique », alors les SES peuvent être considérées comme un vivier permettant à l'ECJS de « fonctionner ». Mais les SES ne sauraient prétendre être la seule source des savoirs nécessaires à une éducation à la citoyenneté. Par ailleurs, tous les élèves de Seconde ne bénéficient pas de cette option. La question qui se pose est donc de repérer où ces savoirs, indispensables à cette « éducation » qui n'est pas une nouvelle discipline, sont enseignés. Un seul exemple : dans le thème de Seconde « citoyenneté et droit et relations de travail », on peut se poser la question de savoir où les élèves auront acquis les éléments de droit nécessaires pour être « réceptifs » à l'éducation à la citoyenneté. Le droit, sauf dans les filières technologiques tertiaires, n'est pas enseigné en tant que tel au lycée...

Le risque c'est donc bien de voir l'enseignement d'ECJS, puisqu'enseignement il y a, soit tendre vers la création d'une nouvelle « discipline » (sur la base de quels fondements scientifiques ?), dont il faudrait renforcer l'horaire, soit tendre vers... la disparition. Dans le premier cas, *la superposition des thèmes des programmes des deux enseignements, ECJS et SES, ne peut que poser, à terme, la question de l'évolution, voire de la suppression, des SES en Seconde. Même questionnement avec le programme de l'option sciences politiques en Première ES : une commandé du CNP au GTD a invité ce dernier à revoir complètement le contenu de cette option dans un sens très différent (microéconomie) de ce qui y est aujourd'hui enseigné. Certes, le GTD de SES a refusé d'aller dans ce sens mais ce serait pour renforcer l'identité « sciences po » de l'option (davantage de droit constitutionnel ?).*

Dans le second cas, la question de la citoyenneté risque de nouveau d'être évincée du système scolaire. Aucune discipline n'y a intérêt.

Il serait donc souhaitable de revoir complètement l'organisation de l'enseignement d'ECJS, à défaut de son existence même. Dans ce cadre, *il faudrait renforcer l'idée, qu'en Première et Terminale ES, cet enseignement soit prioritairement attribué au professeur de SES.*

Les TPE

Comme leur nom ne l'indique pas suffisamment, ils sont (ou devraient être !) à vocation interdisciplinaire. Il est donc hors de question de les considérer comme des heures de cours en plus pour les SES. Leur vocation n'est pas de compenser la baisse horaire des TD de Terminale et des modules de Première : il s'agit de faire autre chose. Mais pour être efficaces, ces TPE devront avoir des objectifs modestes, reposer sur un nombre limité de disciplines qui pourraient « tourner » mais dont les SES feraient toujours partie. L'évaluation devrait davantage être centrée sur la démarche de l'élève plus que sur le « produit fini », le dossier remis, ce qui éviterait les « repiquages » en tout genre et de transformer les professeurs des disciplines concernées en... concepteurs des dossiers de leurs élèves.

Les TPE pourraient, certes, allier SES et histoire-géographie et SES et mathématiques.

Sans doute peut-on regretter qu'il ne soit pas prévu, dans l'état actuel des choses, de faire des alliances avec le français en Première (un travail en commun sur *l'Argent* d'Émile Zola ?) et avec la philosophie en Terminale (des regards différents sur Max Weber ?). Il y a beaucoup à faire avec toutes ces disciplines. Dans le cas de l'alliance des SES avec l'histoire-géographie, cela pourrait donner l'occasion de valoriser la perspective historique, notamment dans le cours de Terminale. Même si cela se fait déjà en partie en SES, il serait bon de creuser l'étude du contexte historique de l'application des idées keynésiennes, en matière d'intervention de l'État, pendant la crise des années trente ou pendant les « trente glorieuses », d'étudier comment émerge la question sociale au XIX^e siècle pour mieux comprendre le processus d'exclusion aujourd'hui, de mieux faire comprendre l'évolution du salariat, les notions d'emploi et de chômage, de montrer que la réduction du temps de travail n'est pas une question nouvelle, ... Dans le cas du couplage SES/math, on pourrait, par exemple, aller plus loin sur le questionnement concernant le sens des statistiques, quelle distance critique adopter par rapport à elles. Disraeli n'affirmait-il pas qu'il y avait trois catégories de mensonge : le mensonge ordinaire, le mensonge grossier et la statistique ? Bel exemple de formation citoyenne à ce propos.

L'évaluation au bac

Un travail a commencé sur l'harmonisation des exigences au bac, mais il est loin d'être achevé. Ce travail implique la participation des enseignants et il exige des stages, notamment académiques. L'épreuve dite de synthèse pose des problèmes récurrents qui doivent être travaillés, notamment une certaine tendance à la segmentation du savoir et une dérive techniciste.

Plus généralement, il est nécessaire de poursuivre la réflexion sur les compétences, les savoirs qui sont évalués, et sur comment éviter d'avoir un pilotage excessif de l'enseignement, notamment en Terminale, par les épreuves du bac. Un espace plus grand doit exister en Terminale pour les méthodes actives.

Depuis la session 1998, l'évaluation de l'enseignement de spécialité, qui ne consistait auparavant qu'à « typer » les épreuves du tronc commun, fait l'objet d'une évaluation séparée (coefficient 7 + 2), accordant aux élèves « spécialistes » une heure de plus à l'examen (5 heures au lieu de 4) pour composer sur une épreuve spécifique. Cette concession du ministère, arrachée de haute lutte, permet d'éviter que l'élaboration des sujets de tronc commun ne soit plus « pilotée » par l'enseignement de spécialité (approfondissement par les auteurs) que l'éventail des thèmes abordés soit plus large (éviter des questionnements trop « pointus ») et que les élèves ne soient plus évalués (coefficient 9) sur un seul exercice. Reste un problème de taille : il faudrait séparer réellement les épreuves de tronc commun et d'enseignement de spécialité car 5 heures de composition, c'est long ! Actuellement, le ministère s'y oppose sous prétexte de ne pas créer d'épreuve supplémentaire. L'argument ne tient pas quand on sait que c'est le bac ES qui comporte le moins d'épreuves dans l'ensemble des baccalauréats généraux !

Une pratique en forte évolution

La pratique de la discipline LV a connu des évolutions très profondes durant les vingt dernières années. Ces évolutions ont été plus ou moins fortes selon les langues. D'une manière générale, les LV1 y ont été plus confrontées que les LV2 ou 3, l'anglais et l'allemand plus que les autres langues. A la lecture des programmes et des orientations fixées par l'institution, on est en effet passé d'une pratique extrêmement encadrée par les programmes et instructions pédagogiques, dans laquelle l'initiative de l'enseignant était très limitée, à une situation dans laquelle tout doit être inventé ou presque.

La pratique du cours d'il y a vingt ans

Elle a été profondément marquée par l'approche audio-orale et le behaviourisme, était presque minutée, reproduisant inlassablement le même rituel (approche globale orale du texte, élucidation, compréhension de l'implicite débouchant sur la mise en forme d'un « commentaire » en second cycle + pratique régulière d'exercices structuraux écrits et oraux mettant essentiellement en œuvre des transformations linguistiques, l'objectif final restant le transfert). Le même support servait alors de base à toutes les activités du cours. La tâche de l'enseignant, extrêmement balisée, portait sur le choix des supports, la correction des prestations des élèves, et la mise en œuvre d'une progression tout au long de l'année scolaire.

Cette pédagogie de la langue n'a pas résisté à l'épreuve de la massification du système éducatif. Elle avait notamment pour effet d'encourager le psittacisme, d'autant plus que les épreuves du baccalauréat d'alors, basées essentiellement sur un oral dont le support était un document étudié en classe, encourageaient les élèves dans ce sens. Certains collègues avaient alors l'impression de noter autant le cours du collègue que la prestation de l'élève. Celui-ci, s'il savait par ailleurs satisfaire à un minimum d'exigences de l'épreuve, s'avérait parfois tout à fait incapable de comprendre une intervention simple de l'examineur ou de formuler un énoncé autonome.

Les certitudes qui animaient alors les programmes ont fait progressivement place à des appréciations plus nuancées, à la prise en compte de différents « profils pédagogiques ».

Le passage à l'approche communicative

Pour tenter de remédier aux défauts énoncés ci-dessus, on est passé progressivement à une approche communicative. Ainsi sont apparues de nouvelles épreuves : tout d'abord, on a organisé une deuxième partie de l'épreuve orale, à partir d'un document inconnu. Puis sont apparues des épreuves écrites, à partir d'un texte inconnu. On a cherché à mieux isoler les différentes compétences entraînées. La compréhension d'un texte faisait l'objet d'exercices spécifiques, indépendants de ceux qui étaient proposés pour l'expression. La compétence linguistique, encore basée sur des exercices de transformation a laissé la place, à partir du bac 95, à des exercices visant à faire formuler des énoncés authentiques sous la pression du sens. Cette évolution des conceptions et des pratiques d'évaluation a fortement ébranlé la structure rituelle du cours. On est passé à une palette d'exercices de plus en plus diversifiés, variant fortement d'une séquence à l'autre. Le français, jusqu'alors prohibé, a fait son apparition dans les cours de LV. Les activités et les supports se sont diversifiés, le cours se décomposant en une série d'actes pédagogiques répondant aux nécessités de l'entraînement à la compréhension et à l'expression orale et écrite. A côté du traditionnel programme grammatical est apparu dans les programmes de collège, un programme notionnel-fonctionnel présentant un ensemble de formulations nécessaires à une communication authentique, destinées à être entraînées et enrichies tout au long de la scolarité.

Cette diversification des activités et des supports et l'introduction du notionnel-fonctionnel ont rendu plus difficile la recherche d'une progression raisonnée et maîtrisée. Celle-ci laisse de plus en plus souvent place à une approche beaucoup plus pragmatique, basée sur l'observation des performances des élèves dans chacune des quatre compétences. L'introduction de l'évaluation en classe de Seconde a ouvert la voie à de nouvelles générations d'exercices. La compréhension, qu'elle soit auditive ou écrite, a pris une place plus importante. Dans le domaine de la culture on a vu également apparaître de nouvelles approches, basées essentiellement sur des repères culturels coordonnés, étroitement imbriqués dans les activités de communication. Cette évolution n'a pas été sans effet sur les manuels, y compris dans le premier cycle.

Seule la réflexion sur la langue n'a pas évolué jusqu'au point de déboucher sur des pratiques très novatrices. Cela reste un des champs à défricher de l'enseignement des LV. Le résultat de cette évolution, c'est donc à la fois la recherche d'une plus grande autonomie de l'élève et d'une plus grande authenticité de ses produc-

tions mais aussi une complexification grandissante de la mise en œuvre du cours.

Modules, dédoublements, assistants, nouvelles technologies

A l'évolution en termes de contenus et d'évaluation, s'est ajoutée une évolution en termes d'horaires et de structure du cursus, puisqu'on a vu, dans la même période, la mise en place des modules, une certaine diversification des horaires et de l'évaluation finale selon les séries. La mise en œuvre des modules, et maintenant des dédoublements a rendu le travail de l'enseignant de plus en plus complexe et la recherche d'une cohérence globale et d'une continuité du cours encore un peu plus difficile. L'arrivée des assistants de LV en nombre plus important qu'auparavant, leur utilisation dans un cadre transformé, puisque leur activité doit s'articuler davantage sur celle du prof, renforce encore cette difficulté (sans compter la gymnastique qu'impose parfois inutilement l'emploi du temps). L'irruption des nouvelles technologies et notamment l'utilisation de supports multimédia de toute nature, dans un contexte d'évolution extrêmement rapide et d'implantation très chaotique dans les établissements, ne va pas simplifier la tâche. Souvent, en effet, l'attribution de matériel est le fait des collectivités territoriales qui ne prennent pas trop en compte les demandes des enseignants. Leur mise en place se fait de façon empirique et au coup par coup. Sommés de s'y adapter par l'institution et l'opinion publique, les enseignants bénéficient rarement d'une formation, a fortiori plus rarement d'une formation pertinente. De plus, aucune expérimentation sérieuse n'est envisagée. C'est la règle du bricolage, individuel ou collectif. En tout état de cause, cela réclame un investissement en temps et en travail, sans cesse croissant dans un contexte où matériels et supports évoluent très vite.

Qu'il s'agisse des nouvelles technologies, des assistants ou des modules et dédoublements, on sent au ministère – même s'il a dû en rabattre un peu sur ces projets – l'idée d'aller vers une multiplication des intervenants et des modes de suivi des élèves, le professeur devenant le chef d'orchestre finalisant et organisant les tâches d'autres intervenants.

Cette orientation peut-elle être efficace ? Jusqu'à quel point et à quelles conditions ? Quelle approche des nouvelles technologies est susceptible d'être efficace ? Quelles sont les dérives à éviter ? L'ambition affichée pour les assistants, par les textes de juillet 99, est-elle réaliste ? Comment gérer la nécessité d'expérimenter, de prendre en compte notamment les avancées technologiques et la mise en place de conditions permettant une généralisation réussie ? N'est-on pas arrivé à une limite en termes de complexité horaire qui rend la continuité du cours de plus en plus problématique ?

Trop peu de transparence, trop peu de justifications

Ces évolutions ont une autre caractéristique : alors que les évolutions antérieures étaient impulsées par les programmes, les nouvelles techniques d'enseignement, élaborées en petit comité, sont découvertes souvent de façon inattendue par les enseignants : lors d'une journée d'information de l'inspection, à la lecture du livre du professeur d'une nouvelle méthode, à l'occasion de discussions avec un stagiaire ou des collègues sortant d'IUFM ou même à l'issue d'une inspection. Les IUFM et les universités d'été semblent en être devenus le creuset d'élaboration. Parfois trop coupées des réalités de la classe, ces innovations sacrifient parfois fortement aux effets de mode et à une vision dogmatique. Elles suscitent donc souvent davantage de méfiance que de curiosité, d'autant qu'elles signifient généralement un fort investissement en termes de didactisation dans un contexte de difficultés croissantes liées à l'évolution des publics et de la structure scolaire. Alors qu'il y a eu une intensification sans précédent du travail enseignant depuis quinze ans, alors que les satisfactions liées à l'exercice du métier se réduisent comme peau de chagrin, les enseignants se trouvent sommés d'appliquer de nouvelles méthodes et techniques, sans autre explication ou justification que le credo de la modernité. Il n'y a pas trop lieu de s'étonner que l'enthousiasme fasse défaut... Les réponses apportées par l'institution se limitent trop souvent à des séances – courtes – de formation très modélisantes. On retrouve cette tendance dans les documents d'accompagnement des programmes de collège qui fournissent des



Un certain nombre de questions peuvent être pointées à ce stade : s'il est clair que le caractère répétitif et modélisé du cours d'il y a vingt ans avait pour effet de laisser un certain nombre d'élèves sur le bord du chemin, les évolutions successives ont-elles pour autant apporté des réponses satisfaisantes ? L'absence totale d'instructions concernant la conduite du cours dans les programmes n'est-elle pas aussi exagérée que l'était la « pédagogie officielle » d'alors ? L'éclatement des activités et des supports ne conduit-il pas à une perte de continuité ? La complexité grandissante à laquelle sont incités les enseignants ne trouve-t-elle pas des limites dans le cadre des horaires insuffisants qui nous sont impartis ? Les ambitions ainsi affichées sont-elles réalistes ?



Quelques propositions

Les programmes de lycée depuis vingt ont été faits, en gros, pour les bons élèves. Parfois très ambitieux ils ont surtout listé les faits de langue que devaient « avoir vus » les élèves. Lorsqu'on parle en termes de maîtrise, il faut bien constater pour la grande majorité des élèves un écart saisissant entre les prétentions des programmes et ce qu'ils savent réellement produire. Cette prétention a des effets néfastes : elle porte les objectifs à atteindre à un niveau irréaliste qui contribue à la démotivation de cer-

tains. Le SNES avait proposé que l'on cible mieux ce qui devait être maîtrisé, ce qui devait encore être entraîné et les faits de langues qui devaient être simplement initiés ou reconnus pour chaque année du cursus. Il n'est après tout pas scandaleux que la grande majorité des élèves n'aient pas encore acquis certains automatismes au bout de 5 ou 7 ans d'apprentissage dans le cadre scolaire et compte tenu de ce que sont les conditions d'enseignement. En matière de culture, l'absence actuelle de programme

aboutit en fait à des répétitions des mêmes thèmes, année après année ou à des effets de mode : il suffit d'ouvrir certains manuels pour les dater avec une assez grande certitude... Nous avons proposé la mise en place de programmes thématiques avec une partie obligatoire chaque année (de l'ordre de la moitié de l'année scolaire), l'autre partie étant laissée à l'initiative du professeur et pouvant d'ailleurs faire l'objet de listes complémentaires indicatives et non exhaustives.

exemples de mise en œuvre sans éclairer les collègues sur les prémisses qui ont fondé les évolutions des programmes.

Un fossé grandissant entre la théorie et la pratique

Ces évolutions sont trop rapides. Nombre de collègues découvrent souvent certaines évolutions alors qu'elles sont déjà périmées. Quant à ceux qui essaient de se tenir au courant, ils ont bien du mal à suivre, tant il y a un manque de transparence, à moins de suivre annuellement une formation aux concours internes... On assiste donc au décrochage d'un nombre croissant de collègues, d'autant qu'en matière d'évolution des orientations didactiques et des pratiques, cinq ans, c'est devenu une éternité. Ajoutons, à cette situation, le décalage de plus en plus important entre les concepteurs de ces évolutions, de plus en plus investis dans les IUFM, de moins en moins présents sur le terrain, et la réalité quotidienne des classes qui ne cesse, elle aussi, d'évoluer. L'investissement des formateurs dans les seuls IUFM, l'absence d'équipe de recherche associant des enseignants de la « production » a généré des abîmes d'incompréhension. Des limites d'ordre pratique soulignent d'ailleurs cet écart entre les uns et les autres : les effectifs lourds que nombre de collègues vivent au quotidien ne permettent pas la mise en pratique régulière de ces activités nouvelles préconisées par les formateurs (en mini-groupes de deux, quatre... élèves par exemple). L'état d'esprit de certaines classes non plus d'ailleurs.

Quelle cohérence pour les élèves ?

On peut enfin s'interroger sur la cohérence pour les élèves de ce qui est en train de se mettre en œuvre : l'évolution des 15 dernières années a poussé à interroger chaque acte pédagogique en tant que tel par rapport à l'objectif poursuivi. Ce « saucissonnage » de l'activité pédagogique a certes permis de mettre en lumière nombre d'incohérences ou de mettre en évidence l'inefficacité de certaines techniques utilisées. On a donc développé des activités infiniment plus satisfaisantes dont la variété peut permettre, en outre, d'alimenter l'intérêt et la motivation des élèves. Mais il y a loin de l'addition des actes isolés à la construction d'un tout. On peut constater l'extrême difficulté à mettre en œuvre une progression raisonnée et cohérente que rencontrent les collègues, y compris les plus investis, pour se persuader que ceux qui ont le plus de difficultés (ou le moins de formation) risquent surtout d'accroître celles-ci. Lorsqu'enfin, on parvient, parfois à l'issue d'années de tâtonnements, à quelque chose d'assez satisfaisant, les règles du jeu changent à nouveau. On est passé pour les élèves trop souvent, d'une « répétition lassante » (dixit l'IG) à une succession d'activités dont ils ne perçoivent pas bien le sens et la cohérence de l'enchaînement. Cela peut s'avérer particulièrement déstabilisant, notamment pour les élèves moyens ou en difficulté.

La recherche du sens immédiat pour l'élève est aussi au cœur des évolutions actuelles. On a donc banni les exercices trop basés sur la répétition et le psittacisme au profit d'activités nouvelles où chaque tâche procède d'une interrogation sur le sens. Une dérive certaine est en train de s'opérer qui conduit les élèves – à juste titre, hélas – à s'interroger sur la nature de la consigne plutôt qu'à se poser la question de la perception du contenu d'un texte. C'est notamment sensible dans les exercices qui sont proposés à l'écrit du bac. Cette recherche immédiate du sens – fût-il parcellaire – s'est enfin faite au dépens de tout apprentissage conçu comme un investissement pour l'avenir. La critique de cette manière d'enseigner, plus adaptée aux enfants des milieux favorisés, juste en soi, a malheureusement débouché sur l'activisme et l'immédiateté en négligeant totalement l'indispensable accumulation primitive des savoirs. Cette évolution n'est certes pas le propre des langues mais elle les touche aussi. On a ainsi de plus en plus d'élèves qui s'avèrent incapables de satisfaire à des exigences limitées parce que les connaissances nécessaires, souvent lexicales, n'ont pas été fixées. Les

difficultés énoncées plus haut rendent en outre le rebrassage, indispensable pourtant, plus difficile à mettre en œuvre et plus aléatoire.

Modèle unique ou spécificité de chaque LV ?

Les débats sur les programmes ont porté régulièrement, ces vingt dernières années, sur la forme et la présentation des programmes. Des pressions fortes ont été exercées pour que toutes les langues se coulent dans un moule unique.

Dans les programmes de collège le résultat a parfois été caricatural : mise en parallèle systématique des programmes grammaticaux et notionnels, voire thématiques. Listes de formulations très idiomatiques mais dont la mise en œuvre en classe est très irréaliste...

Ces pressions ont conduit à vouloir imposer à toutes les autres langues des conceptions qui étaient avant tout des tentatives de réponse des anglicistes aux problèmes qu'ils rencontraient. Or, il y a des différences entre les langues : plus ou moins grande transparence de la graphie, du lexique, morphologie plus ou moins complexe, etc. Les difficultés auxquelles sont confrontés les élèves, différentes d'une LV à l'autre, interviennent à des moments différents de l'apprentissage selon les langues...

Quelle évaluation finale ?

Si le « tout écrit » inauguré en 95 ne donne naturellement pas satisfaction, il ne faudrait pas qu'une fois de plus le balancier reparte trop loin dans l'autre sens ! Or le ministère ne verrait pas d'un mauvais œil une évaluation par contrôle continu pour l'expression orale, sous forme d'entretien, peut-être autour de grands thèmes d'actualité... Le risque est évidemment grand d'une culture de café du commerce - sans parler du contrôle continu qui pose bien d'autres problèmes et auquel nous sommes tout à fait opposés. Il réfléchit également à une épreuve de compréhension orale, les réalisations des cassettes de l'évaluation de Seconde laissant penser que c'est possible. Nous émettons néanmoins les plus grandes réserves sur ce type d'épreuve : étalonnage, conditions de passation, contentieux éventuels... Il réfléchit enfin à un écrit anticipé en Première.

D'autres pistes pourraient être envisagées à notre avis : tirage au sort entre oral et écrit, épreuve orale portant sur la compréhension d'une courte séquence à partir de batteries de documents académiques et entretien autour d'un document inconnu.

Quelles convergences avec les autres disciplines ?

Discipline d'entraînement, les LV ont des spécificités qui rendent les programmes plus indicatifs que prescriptifs. Elles peuvent néanmoins apporter des éclairages différents sur des questions étudiées ailleurs, permettant ainsi de mieux appréhender les phénomènes étudiés. C'est bien sûr particulièrement patent dans le cas de l'histoire-géographie mais les SES, les arts plastiques ou les sciences peuvent être concernés.

La réflexion sur la langue peut permettre aux élèves de mieux construire leur rapport à leur propre langue. Pour que cela se fasse, une mise en synergie des programmes est nécessaire.

Quelle diversification selon les séries ?

Ce qui précède amène naturellement à s'interroger sur la prise en compte des spécificités des séries.

Faut-il diversifier les thèmes abordés (sans tomber dans l'excès pour éviter la lassitude chez les élèves) ? Quelle importance relative de chacune des compétences ?

Que devraient comporter les annexes aux programmes et documents d'accompagnement ? Quels sont les savoirs scientifiques nécessaires à leur mise en œuvre ? Quel accompagnement des nouveaux programmes serait souhaitable ?

Quel équilibre trouver, qui permette de ne pas mettre en difficulté un nombre croissant de collègues, tout en permettant des expérimentations, par ailleurs nécessaires ? Quel équilibre aussi trouver pour les élèves, en termes de perception du sens des différentes activités proposées mais aussi en termes de continuité d'une année sur l'autre ?

Comment gérer cette diversité ? Quelle doit être la cohérence minimale pour créer les réflexes appropriés chez les élèves ? Quelles spécificités doivent être absolument respectées ?



Etant aujourd'hui l'objet de diverses attaques, victime de certaines contrevérités, notre discipline a besoin de textes fédérateurs auxquels chacun puisse faire référence. Il est essentiel de participer au débat, à la mise en discussion des contenus de nos enseignements, de réfléchir à la place de notre discipline, de nous approprier cette réflexion jusque dans nos pratiques. Ainsi personne ne devrait plus ignorer ce que nous faisons, donc ce que nous sommes, et ce qu'est une réelle culture artistique au collège et au lycée.

Qui s'intéresse aujourd'hui aux « arts plastiques » et cherche à en comprendre la démarche et l'évolution, doit peut-être commencer par regarder les programmes de Terminale de 1909, les mettre ensuite en parallèle avec ceux de 1999, constater le chemin parcouru et entrevoir ainsi le devenir de cette discipline face aux évolutions de la société et du système éducatif (consulter pour cela, le très utile *Du dessin aux arts plastiques* de Marie-Claude Genet-Delacroix et Claude Troger au CNDP)

On peut constater sans peine que nous sommes passés progressivement d'une convention représentative stricte, axée sur le modèle classique, à une large ouverture aux formes contemporaines de création. Cette mutation ne s'est pas faite sans quelques malentendus, sans certaines confusions autant dans les familles que dans le corps enseignant.

Articuler la forme des programmes, liberté pédagogique et inventivité

Or, il semble que ces malentendus, lorsqu'ils existent, viennent justement d'un manque d'adhésion à cette charpente qu'est pour nous un programme national.

Les professeurs d'arts plastiques sont attachés à une certaine ouverture des programmes et ne réclament pas une rigidité qui ne serait pas de mise ici. L'absence de manuel scolaire et de contenu plus précis oblige chaque enseignant à créer son propre « musée », à faire œuvre créatrice, ce qui est fabuleusement intéressant et fait le sel de notre discipline, mais qui n'est nulle part reconnu à sa juste valeur. Cependant, peut-on considérer que l'on a réellement un programme national ?

Comment modifier la forme des programmes pour mieux équilibrer : liberté pédagogique, inventivité personnelle des enseignants d'une part, et formation commune à tous les élèves, programmes nationaux de l'autre ? Pour avoir des références mieux définies et faciliter ainsi la tâche des enseignants ?

Se pose donc la question de savoir s'il faut aménager les programmes aux conditions d'enseignement que nous vivons ou s'il faut se battre pour obtenir des conditions d'enseignement qui soient adaptées aux contenus de nos programmes... Il semble qu'il soit possible de se sortir de cette impasse en réfléchissant d'abord à l'épanouissement physique, intellectuel et sensible de nos élèves, aux outils dont ils ont besoin pour avancer dans leur vie avec le plus de richesse possible.

Collège : prendre en compte l'hétérogénéité des élèves

Les élèves de Sixième arrivent avec des bagages souvent très différents ; ils sont déjà nombreux à n'avoir pas eu droit au minimum prévu par les programmes de l'école primaire, alors qu'une minorité a pu participer à plusieurs ateliers, (ce qui, par ailleurs, pose le problème d'un fonctionnement que certains voudraient voir généraliser). Comment cette hétérogénéité pourrait être mieux prise en compte dans le programme ?

En Quatrième, suite aux changements dans le système d'orientation,

se pose le problème de la maturité de certains élèves. Comment faire lorsqu'il devient difficile d'aborder l'analyse d'image ou certaines notions comme la représentation de l'espace ?

En Troisième, comment apprécier l'application des nouveaux programmes ? La mise en place d'une pédagogie par projet semble difficilement réalisable sans formation réelle des enseignants dans le cadre de la classe. Quelles sont les stratégies qui permettent à chacun de s'en sortir ?

L'accent mis sur l'architecture est judicieux, a-t-il sa juste place par rapport aux autres notions à acquérir ?

Lycée : de nouvelles interrogations

L'introduction progressive des nouveaux ateliers de pratique artistique va changer la « donne ». Au-delà de ce que l'on peut en penser, de ce qu'ils amènent de perversion au système qui était déjà en place, il est important de s'exprimer sur leurs contenus et leur évaluation afin d'en infléchir l'orientation. Ces ateliers s'adressant à tous les élèves, quels contenus leur donner, différents de ceux des options ?

Le ministère étudie une refonte des programmes des options facultatives et des « L arts ». Est-il toujours, dans le contexte actuel, judicieux de garder un tronc commun sur tout ou partie du programme, entre la Seconde et la Première, d'une part, et entre les différentes options d'autre part ? Ces troncs communs correspondent-ils, d'après vous à une nécessité d'ordre disciplinaire ou à une recherche de simplification de la structure pour une meilleure gestion administrative ? Le choix de la Renaissance à 1937 pour la Seconde et la Première s'articule-t-il correctement avec les acquisitions antérieures ? Avec, également, les programmes d'histoire et de lettres ?

Les dossiers personnels « arts plastiques », présentés au bac par les élèves de Terminale préfigurent de ce que pourront être les TPE, que penser de ce type d'évaluation, quels en sont les inconvénients ou les avantages pour l'élève, pour l'examineur... ? Le coefficient des options ne mériterait-il pas d'être augmenté ?

Le programme de Terminale semble cohérent avec la nécessité de travailler le contemporain. Est-il en adéquation avec les compétences demandées par la suite aux élèves qui continueront en DEUG ? Quels types de liens arrive-t-on à tisser avec les collègues de fac ?

TPE. Ils sont prévus en Première et Terminale L et devraient porter sur deux disciplines dominantes de la série. Quels thèmes interdisciplinaires pourraient être travaillés : avec l'histoire autour d'une période, avec la philosophie sur la question de l'esthétique... ?

Entre un enseignement qui paraît, pour certains, bâti sur l'aléatoire, et un enseignement cadré dans un carcan qui évaluerait la posture artistique de l'enseignant, il nous appartient de poursuivre la construction d'une ligne cohérente où chacun (jeune et adulte) trouverait ses repères. Des programmes vivants, conçus en intelligence avec ceux qui les travaillent, comme outil essentiel d'appropriation et de communication.



Témoignages

« C'est en travaillant les notions par la pratique que se construisent les questions et se transposent les contenus », disent les textes de 1994 pour les lycées : tandis que dans le contexte général la transposition s'opère principalement dans la parole du professeur, en arts plastiques, elle s'opère dans l'expérience d'une pratique questionnante.

Il s'agit en premier lieu d'un fractionnement et d'une sélection des contenus afin d'en extraire ce qui est indispensable à un niveau scolaire déterminé. Les programmes aident à ce travail. Il s'agit souvent aussi de simplifier ce savoir initial, quelquefois jusqu'à le dénaturer partiellement. Il s'agit aussi de doser l'avancée didactique, jouant du « nouveau » et du « niveau », en s'appuyant sur une mise en scène porteuse et l'incitation de l'énigme. Le professeur sachant « avant » et « davantage », doit mettre en place des situations qui favoriseront l'interrogation et la découverte.

La formation en arts plastiques est fondée sur la transposition dans la pratique plastique scolaire d'interrogations relatives aux notions qui travaillent le champ artistique. S'il n'y a pas lieu de mettre en

cause les collaborations avec le secteur de la Culture, l'accès global et transversal à la compréhension de l'art est non seulement l'affaire d'une culture artistique au sens large, qui rend caduque toute « activité » sectorielle, mais également de capacités transdisciplinaires désignant une compétence dont la meilleure voie d'approche est encore l'école secondaire (si le pouvoir politique veut bien laisser les certifiés et agrégés d'arts plastiques faire leur métier et même si cela ne fut pas et n'est pas encore toujours parfait) : depuis 1977 ou 1982, les programmes des arts plastiques sont pourtant éloquentes pour qui veut bien se donner la peine de les lire ! Interrogeons nous donc maintenant sur les modalités possibles de notre action éducative.

Bernard- André Gaillot (Arts plastiques, éléments d'une didactique critique. PUF)

« L'art corrompt, mais ne sauve pas ! Bien loin se fige la conviction répandue que la vocation de l'art est d'adoucir les mœurs. Au sein du champ social, morale et art sont adjoints à des pratiques de (re)médiation pour lesquelles l'objectif n'est pas l'art. Le plus souvent

il ne constitue rien d'autre qu'une valeur ajoutée, une mutation de l'ancien « supplément d'âme » peu présentable. L'enjeu est en effet l'intégration sociale, voire la réussite, par l'entremise de dispositifs qui interviennent en guise de recours lorsque d'autres procédures ont déjà échoué. L'art alors sollicité l'est sur la base d'un échec... Oublier cette construction sur l'échec... conduirait à des malentendus qui feraient croire qu'il n'y a qu'à construire là où il y a déjà à reconstruire... L'intervenant culturel ou l'animateur peuvent compléter, enrichir, diversifier la mouvance des savoirs et des pratiques, ainsi ébauchée. Toutefois, une rencontre ne pourra jamais se substituer à cette nécessaire, difficile et longue construction commune, d'autant que ce qu'ignorerait semblable remplacement, serait l'existence de contenus cognitifs, déterminés par les besoins formatifs de l'enfant ou de l'adolescent, et non par les aléas de la programmation culturelle ou par la spécialisation et les goûts personnels de l'intervenant. »

Joëlle GONTHIER (Les arts plastiques sont-ils solubles dans l'école) ?

Fondamental dans le développement de la sensibilité, l'écoute de soi et des autres, l'enseignement de l'éducation musicale a beaucoup évolué, privilégiant aujourd'hui la pratique et le plaisir musical partagé. Cependant, les contenus et les conditions d'enseignement posent de nombreuses questions.

Notes



En collège

Quelle réflexion de fond sur la formation du collégien et la culture musicale commune ? Les programmes et les pratiques permettent-ils aux élèves de l'acquérir ? Comment dispenser un enseignement construit dans la durée et la continuité avec l'horaire élève d'une heure par semaine et le maximum horaire professeur injustifié et inacceptable ? Quelle prise en compte des chorales et ensembles instrumentaux en tant qu'activités d'enseignement ? Quelle liberté individuelle et pédagogique au niveau des pratiques musicales collectives ?

En lycée

Comment développer cet enseignement en lycée avec la suppression de la deuxième option facultative au baccalauréat et la concurrence entre options et ateliers d'expression artistique ? L'indifférenciation des contenus d'enseignement de la voie L et de l'option facultative est-elle souhaitable ? Ces débats ne doivent pas être réservés à un cercle restreint d'experts.

Collège

L'évolution des programmes

Les activités proposées sont très enrichissantes et ont le mérite d'ouvrir la discipline à des pratiques nouvelles et intéressantes (création, improvisation, utilisation des nouvelles technologies...). Ces programmes laissent une grande liberté et permettent de s'adapter à la diversité des élèves.

Cependant, il s'agit essentiellement d'une juxtaposition sans véritable réflexion de fond sur la formation en collège. Nous estimons que les différentes activités du cours ne sont pas seulement un but en elles-mêmes mais sont aussi un moyen, de préférence agréable et donnant du plaisir aux élèves, de parvenir à des objectifs d'éducation musicale : acquisition de savoirs, de savoir-faire, d'un esprit critique et d'une certaine culture commune qui devrait être fondée sur des connaissances et des savoir-faire propres à chaque niveau de classe.

Ce n'est pas le cas dans les nouveaux programmes puisque les « composantes et notions musicales de référence » sont relativement vagues et identiques pour les quatre niveaux du collège. C'est actuellement à chaque professeur de se poser des questions sur le développement auditif des élèves et sur ce qu'il est possible et souhaitable de faire, questions qui devraient en partie être résolues dans les programmes.

Cette absence d'homogénéité nuit aux élèves qui, en changeant de professeur peuvent ne jamais aborder certaines notions, certains genres musicaux, certaines époques, ou au contraire les aborder plusieurs fois. Elle nuit également aux collègues qui changent d'établissement en cours d'année pour effectuer des remplacements : ils se retrouvent devant l'impossibilité de prévoir des cours de tel ou tel niveau, les objectifs de chaque niveau de classe n'étant pas clairement définis. C'est en effet dans ce type de situation que les collègues se rendent compte des insuffisances des instructions officielles.

Ce n'est qu'à partir d'une réflexion sur la culture commune, sur les objectifs par niveau que pourrait figurer, à titre indicatif, dans le programme de chaque classe un creuset, non exhaustif, de connais-

sances et de savoir-faire. Cela laisserait toujours aux enseignants une grande liberté, à laquelle ils sont très attachés, dans le choix des œuvres et du répertoire abordés.

Une certaine homogénéité au niveau des connaissances à acquérir permettrait également un meilleur accès à l'option facultative en Seconde.

Cette demande de précision par niveau a été rejetée par crainte d'une dérive techniciste dans la façon d'aborder le cours (mais le flou des instructions officielles n'évite pas cette dérive, chacun pouvant aborder les notions qu'il souhaite...).

En ce qui concerne les activités de création, elles nécessitent une certaine formation des enseignants et ne peuvent être mises en place systématiquement en classe entière, sans tenir compte du niveau des élèves ni du type de classe et d'établissement. Nous souhaiterions qu'elles fassent plutôt l'objet de réalisations en atelier. En revanche, parler du développement de la créativité des élèves nous paraîtrait souhaitable et plus réaliste.

L'intégration de ces activités de création dans le cours est ambiguë puisque sans être ouvertement considérées comme obligatoires, elles sont fortement encouragées par les IPR et font même partie d'une épreuve aux concours de recrutement du CAPES, ce que nous estimons plus que contestable (particulièrement pour des candidats au CAPES externe n'ayant pour la plupart jamais enseigné, donc jamais mis réellement en pratique avec des élèves ce type d'activités).

Nous constatons également une dérive de plus en plus grande vers la démonstration, la création, la « production musicale ». On veut donner l'illusion aux élèves qu'ils vont aborder au collège tous les domaines de la musique avec facilité et par imprégnation.

Ce programme est donc contestable sur le fond, en terme de formation des élèves mais il l'est aussi dans sa mise en œuvre : problèmes de locaux, d'effectifs de classe, de formation, d'équipement des salles en matériel audio-vidéo par exemple, problème de temps pour aborder les différents domaines d'activité.

D'autre part, la demande, non formulée dans les programmes, mais encouragée par certains IPR d'enlever les tables de la salle d'éducation musicale et de ne pas faire écrire les élèves, nous paraît discutable pour plusieurs raisons :

- c'est une conception de la discipline qui se rapproche de l'animation ;
- il est difficile d'enseigner un savoir aux élèves, ce qui est tout de même aussi notre rôle, sans le passage à l'écrit, savoir-faire et savoirs étant indissociables ;
- même si la trace écrite est succincte, elle a une grande importance pour la reconnaissance de la discipline éducation musicale au collège ;
- apprendre à écrire le langage musical nous paraît être également un des objectifs de la discipline.

Ces instructions officielles qui sont davantage un exposé très riche des différentes possibilités d'aborder l'éducation musicale au collège, doivent évoluer vers un véritable programme construit, avec des objectifs précis et hiérarchisés.

Quelle culture commune ?

Faut-il définir une culture commune par niveau de classe ? Par cycle ? Pour l'ensemble des quatre niveaux ?

- Elle doit être conçue pour atteindre quels objectifs communs ? :
- utilisation de concepts et d'un vocabulaire artistique adapté,
 - être capable de porter un regard critique sur sa pratique artistique et la mettre en relation avec des œuvres musicales du « patrimoine »,
 - s'approprier des repères historiques à partir des œuvres d'art.

Comment traduire ces exigences au niveau des programmes ?

- par la constitution d'un creuset non exhaustif d'œuvres musicales « de référence » ;
- par un ensemble de notions à aborder aussi bien en pratique instrumentale et vocale qu'en audition par exemple ?
- au niveau des époques, des genres, des styles, des procédés d'écriture... ?
- au niveau des thématiques communes à toutes les activités d'une séquence de cours ?
- par une progression au niveau du langage musical avec réflexion sur la liaison oral/écrit ?
- en utilisant les « objectifs et notions musicales de référence » déclinés dans les programmes actuels et en les précisant davantage par niveau de classe ?
- en fixant des objectifs en fin de Troisième aussi bien dans les domaines des savoirs que des savoir-faire ?



– en ayant une réflexion sur le développement auditif, sensoriel, cognitif des élèves pour chaque niveau de classe ?
Le débat est ouvert, faites-nous part de vos réflexions.

Chorales, ensembles instrumentaux Etat des lieux, propositions

Ces heures d'enseignement font rarement partie de la dotation horaire globale donnée à chaque établissement.

Les enseignants bénéficient de moins en moins de l'intégration de ces heures dans leur service : rémunération proposée en HSA, voire en HSE, pas de rémunération dans certains cas. Les collègues sont même parfois obligés d'abandonner une pratique musicale de ce type pour aller faire un complément de service dans un autre établissement.

On assiste à de plus en plus de tentatives des chefs d'établissement et/ou des rectorats de comptabiliser au mieux ces heures comme des heures de cours (une heure = une heure au lieu de une heure qui compte double).

Des problèmes peuvent éventuellement être posés par les rassemblements académiques : quelle liberté des enseignants au niveau de leur implication personnelle dans ce type de projet ? Quelles incidences sur l'évaluation des enseignants ? Quelle liberté pédagogique par rapport au répertoire choisi ? Que penser des pressions de toute sorte exercées au niveau de la mise en place de multiples concerts ? Quelles incidences sur la discipline et sur son image ?

Face, d'une part, à la remise en cause, faute de moyens suffisants, de la légitimité des chorales et ensembles instrumentaux et face, d'autre part, à la pression exercée sur certains collègues pour mettre en place des concerts plus ou moins « labellisés IPR », le SNES propose :

– une intégration systématique dans son service des heures de chorale et d'ensemble instrumental, lorsque le professeur souhaite les mettre en place, les inspections académiques devant tenir compte de ces activités d'enseignement pour le calcul des DHG ;

– que soient systématiquement refusées les rémunérations autres qu'« une heure qui compte double » en application de la circulaire du 8.10.45. R.L.r 802-1 ;

– une réflexion et une mise en commun des pratiques relatives à la promotion des concerts de type « vitrine ».

Le SNES estime positive la création depuis 1996 d'associations de chorales scolaires académiques et d'une fédération nationale des chorales scolaires, si les collègues peuvent choisir librement d'adhérer ou non à ces associations. Ces associations ont pour but d'apporter un cadre juridique et une aide logistique aux professeurs adhérents.

Il faut cependant mettre en garde les personnels par rapport aux problèmes de responsabilité dans l'encadrement des élèves et plus particulièrement dans le cas où il leur est demandé d'adhérer en leur nom propre et non au titre de l'établissement

Réflexion sur les TPE

Actuellement, les programmes de musique de la série littéraire et de l'enseignement optionnel facultatif sont identiques. Ils sont notamment construits à partir de thèmes qui pourraient être communs à d'autres disciplines dans le cadres des TPE.

En classe de Première avec les lettres et l'histoire :

– L'inspiration littéraire et l'éveil des sentiments nationaux dans la musique romantique.

– Les formes de la musique instrumentale au XVIII^e siècle en France et dans les pays germaniques : ressemblances et différences entre l'esprit des Lumières et celui de l'Aufklärung.

En classe de Terminale

1. Avec les lettres, l'histoire, les arts plastiques, la philosophie :
– La continuité germanique : de Tristan à l'École de Vienne. Expressionnisme et modernisme viennois.

– Le renouveau de la pensée musicale et artistique au tournant du XX^e siècle à Paris.
– Voix et texte : sens, non-sens, absence. Sens : mélodie et drame ; non-sens et dérision : le théâtre musical ; absence : le texte comme élément / timbre ; renaissance : l'expression musicale liée au texte dans les musiques d'aujourd'hui.

2. Avec les disciplines scientifiques :

Recherche de nouvelles organisations sonores : le système sériel, les musiques aléatoires, la composition assistée par ordinateur, les modèles scientifiques, les modèles naturels, la musique répétitive. Ne pourrait-on pas également envisager d'autres thèmes qui eux n'apparaissent pas dans les programmes ?

Les thèmes des TPE ne pourraient-ils pas introduire une réflexion plus chronologique, en mettant en relation l'histoire, l'histoire des arts, l'histoire de la musique ?

Les ateliers d'expression artistique

Mis en place avec la réforme des lycées, ils posent de nombreux problèmes dans trois domaines :

1. Dans leur définition

Ce sont des activités censées favoriser l'accès pour tous aux arts et à la culture. Ce ne sont pas des enseignements. Ils peuvent concerner un champ artistique : l'architecture, les arts de la scène par exemple ; être pluridisciplinaires : théâtre et arts plastiques ; ou encore faire appel à plusieurs domaines artistiques autour d'une thématique commune : le temps, l'espace, le mouvement. Un même atelier pourrait regrouper tous les élèves de toutes les séries et de tous les niveaux.

Ils seront proposés progressivement à tous les élèves volontaires de toutes les séries en privilégiant les établissements sans offre d'enseignement artistique. 72 heures seront allouées par atelier et réparties sur l'année en fonction des projets.

Pour le SNES, les professeurs des disciplines artistiques doivent être les maîtres d'œuvre de l'implantation des ateliers, l'impulsion d'une vie culturelle et artistique dans un lycée ne pouvant se faire que fondée sur de véritables enseignements artistiques.

2. Dans leur encadrement et leur financement

Les projets sont coordonnés par un enseignant ou une équipe volontaire ; les ateliers sont conduits par des intervenants extérieurs. Si ce sont des professeurs d'enseignements artistiques de collège, ils seront rémunérés en HSE (selon le projet de circulaire de rentrée 99). Le partenariat avec le milieu artistique ou culturel n'est pas obligatoire, il est fortement encouragé si le projet s'y prête. Dans ce cas, c'est la commission rectorat/ DRAC qui choisit les intervenants.

Des crédits spécifiques seront attribués pour les interventions des différents partenaires.

Devant le manque de précision sur le financement de ces ateliers et sur leur contenu, la discipline de l'enseignant coordinateur n'étant même pas précisée, nous pensons qu'il faut refuser que ces ateliers soient conduits uniquement par des intervenants et que le choix de ces éventuels intervenants et la définition de leur rôle soient sous la responsabilité des professeurs des disciplines artistiques concernés. Des heures de concertation doivent être prévues dans les emplois du temps des enseignants.

3. Dans leur évaluation et celle du travail des élèves

L'ensemble des lycéens sont sollicités pour la définition du projet d'atelier, le conseil de la vie lycéenne proposant de nouvelles orientations chaque année. Le projet d'atelier doit être proposé au CA qui doit l'inclure dans son projet d'établissement. Il doit examiner sa cohérence et a le pouvoir de renouveler ou non l'atelier. Le conseil de la vie lycéenne suit l'élaboration des projets en concertation avec l'équipe responsable.

Une appréciation concernant l'implication de l'élève figure dans son dossier. L'atelier est évalué dans le cadre du contrôle continu en cours de formation par un enseignant et un partenaire appartenant à l'équipe responsable.

Le rôle du CA et celui du Conseil de la vie lycéenne dans l'élaboration du projet doivent être profondément revus.

Il faut engager une réflexion sérieuse sur le contenu des ateliers et sur leurs objectifs avant de décider des modalités d'évaluation. La nature de ces activités nécessite-t-elle une évaluation ? Si oui, comment évaluer au baccalauréat un travail qui n'aurait pas été proposé, conduit, et suivi par des professeurs ? Quelle prise en compte par rapport aux options facultatives ?

« Les approches et les réflexions qu'entraîne une démarche d'enseignement sont la construction d'équilibres complexes. C'est à cela que nous sommes formés ; c'est sur ces critères là que nous sommes recrutés par concours. Quelles raisons y a-t-il de dénaturer notre place dans l'éducation au profit d'un nouveau corps d'intervenants ?... »

Extrait d'une lettre envoyée par des collègues à Claude Allègre

« L'intervenant culturel ou l'animateur peuvent compléter, enrichir, diversifier la mouvance des savoirs ou des pratiques, ainsi ébauchée. Toutefois, une rencontre ne pourra jamais se substituer à cette nécessaire, difficile et longue construction commune, d'autant que ce qu'ignorerait semblable remplacement, serait l'existence de contenus cognitifs, déterminés par les besoins formatifs de l'enfant ou de l'adolescent et non par les aléas de la programmation culturelle ou par la spécialisation et les goûts personnels de l'intervenant. » J.G.

Sur les programmes de collège : « je considère que les quatre années musicales sont organisées en trois cycles où il faut peu ou prou enseigner les mêmes choses plus ou moins approfondies suivant les cas, ce qui ne saurait permettre à un élève changeant de collège de retrouver une continuité dans l'enseignement musical qu'il reçoit, voire une progression. » P.S.

Rythmes de l'enfant : « prendre en compte les rythmes biologiques, (...) c'est ne pas accepter le spectacle affligeant et mystificateur d'un partage du temps entre des disciplines dites

« fondamentales » et des disciplines dites « de la sensibilité ». Est-il supportable de voir ainsi contrefaite la réalité et nier les travaux des chercheurs en accréditant massivement une scission entre affect et intellect, une séparation interne à la personne lui faisant localiser et extraire à la demande des pouvoirs et des savoirs spécifiques, supposés indépendants les uns des autres ? J.G.



Discipline d'enseignement et de culture générale

Après les travaux manuels éducatifs, après l'enseignement manuel et technique, la technologie institutionnalisée depuis 1985 a connu de nombreux soubresauts et adaptations. La nature même de cette discipline la lie de façon indéfectible à l'évolution rapide des technologies mais aussi aux conséquences sociales et humaines de cette évolution et l'amène à en saisir les limites.

« Les concepteurs des programmes ont travaillé dans une optique d'effectifs allégés, dans la logique du guide d'équipement de 1994. »
J.-L. Martinand conseiller technique auprès du Conseil national des programmes répondant aux questions de Pierre Gannac lors d'un entretien.

« Mais au-delà de ces questions, il est essentiel de mettre à jour le principe philosophique qui sous-tend cette redécouverte des produits techniques. Si l'admiration béate ou l'observation critique rendent incontestablement l'individu présent au monde (qui l'entoure...), il n'en reste pas moins vrai qu'elles le placent face à une technonature autonome et déshumanisée, sans lui laisser entrevoir la possibilité d'agir et de transformer le monde. C'est tout l'enjeu de l'approche de réalisation privilégiée dans la technologie enseignée au collège »
J. Lebeaume et J.-L. Martinand in *Didactiques : enseigner la technologie au collège*, Hachette Education.



La difficulté à laquelle la discipline est confrontée depuis longtemps réside dans sa définition même, voire dans la confusion qu'entretient l'appellation « technologie » elle-même.

La discipline n'est pas isolée des problèmes généraux de la société :

- les interactions entre le monde des objets et les valeurs culturelles,
 - l'évolution des modes de production,
 - la définition des postes de travail,
 - le respect des normes de sécurité (locaux, outils comportements...)
 - le souci de l'environnement et les problèmes de recyclage,
- sont au cœur de cet enseignement. On peut même dire que c'est ce qui a directement présidé à sa naissance.

Les dimensions historiques et économiques, les problèmes humains que posent les mutations technologiques font également partie de la culture technologique.

Mais l'enseignement de la technologie ne peut aborder ces questions abstraitement.

Si la technologie n'a pas le monopole de l'interdisciplinaire et de l'ouverture, sa spécificité réside dans le mode inductif de la pensée qu'elle met en œuvre à partir d'une démarche empirique d'intégration rationnelle de toutes les données. C'est la démarche du projet technique qui soumet les élèves à des parcours cohérents et obligés de compréhension, d'études, de fabrication, de distribution, d'utilisation d'objets techniques, permettant une vision globalisante des systèmes et la tension d'une multitude de savoirs et savoir-faire vers une finalité. C'est toute la différence avec les autres disciplines.

L'objet de la technologie n'est pas l'expérimentation et la vérification d'hypothèses. La technologie ne travaille pas directement sur les concepts scientifiques mais les met en relation les uns avec les autres en vue d'une fabrication.

Il est donc essentiel de travailler à une véritable évaluation des « pratiques de référence » dès l'école primaire et d'en faire comprendre l'historicité. Il n'est pas certain que l'école ne véhicule pas très tôt des modes de représentation dépassés de la production et de l'utilisation des objets techniques qui contribuent d'ailleurs à créer chez les élèves l'impression que le « savoir scolaire » est loin du « savoir réel ».

Le développement considérable des technologies et les transformations profondes des situations de travail qu'elles induisent, nécessitent la construction de repères solides en matière d'histoire des techniques, pour comprendre comment la technique a répondu à tel ou tel besoin économique, stratégique, culturel, social ou politique donné.

Le moteur de cette discipline réside essentiellement dans la pédagogie qu'elle véhicule, la « démarche de projet », irrémédiablement liée à la notion de fabrication dont l'aboutissement et l'évaluation sont les critères essentiels de validation des acquis, et des capacités de transferts des savoirs et des « compétences » requis.

Au cœur de cette problématique, il y a dans la confrontation au réel, au monde du travail et à l'histoire des techniques, une conjugaison de questions pratiques, théoriques et morales qui peuvent orienter les valeurs que les élèves construisent. Le travail de mémoire à partir de l'histoire des techniques incite à développer vigilance et esprit critique vis-à-vis d'un présent trop fascinant et d'un futur à construire avec beaucoup de prudence. Loin de concurrencer l'enseignement scientifique ou l'enseignement des sciences humaines, la technologie, en créant des ouvertures et en pointant des problèmes, les valorise.

L'amalgame (le syncrétisme) entre sciences et technologie, aboutit à une confusion sur les concepts, les objectifs et les démarches et peut mener à produire un discours sur la technique où il ne serait jamais question d'évaluer par l'efficacité d'une production.

Bien plus, la technologie au collège, par sa pratique et sa démarche, donne du sens aux différents apports disciplinaires dont l'élève aura à se servir, et les valide par la fabrication qui sera son support.

Par contre, il faudrait développer les articulations entre la technologie et les disciplines scientifiques, ce qui n'est pas le cas, les programmes étant élaborés séparément et sans cohérence globale apparente.

Au cœur de ce système, l'élève, toujours actif, conçoit, fabrique, distribue, il est relié au monde productif.

- Il mobilise ses connaissances dans diverses disciplines pour résoudre un problème réel.

- Mis en situation de résoudre des problèmes réels, il intègre le fait que les solutions sont multiples et que le choix résulte du meilleur compromis établi à partir de la prise en compte de critères variés.

- Il perçoit l'évolution dans le temps des solutions apportées à un même problème technique (progrès des techniques et des moyens de production).

La pédagogie induite par la démarche de projet et le suivi permanent du déroulement du travail de l'élève, la nature même des mises en situation de production, obligent à prendre en compte des nécessités objectives d'organisation du travail et donc à penser en termes de groupe de travail. Le seul suivi pédagogique nécessaire et la validation complexe des acquis suffiraient d'ailleurs à le justifier. Dans les conditions matérielles et intellectuelles adéquates, un enseignant à caractère poly (pluri) technique, tel que défini en partie par la COPRET (1985), apporte donc aux élèves le sens de leur action, une évaluation globale et précise, tout à la fois de leur réflexion, de leurs acquisitions, de leurs méthodes, de leur prise de responsabilité et de risque.

Bien sûr, d'autres aspects importants rentrent aussi en ligne de compte comme par exemple le développement des capacités d'intervention technique de l'élève sur des espaces de construction restreints. Il s'agit là, sans doute, de motricité fine, et de mise en jeu de sa capacité de concentration.

Les programmes de technologie au collège ont donc été scindés en trois entités recouvrant chacune un des cycles du collège.

Le point commun entre ce qui est dévolu à la classe de Sixième et à celle de Troisième (LVE 2 ou à option technologique) reste l'articulation étroite des activités autour de la notion de projet technique conçu comme une fabrication, avec toute la démarche pédagogique qui l'entoure. Malgré une dérive croissante vers le tout « informatique » elle correspond globalement aux principes fondateurs et moteurs de la discipline.

En Sixième, juxtaposée à la fabrication (à dominante électronique) se met en place l'appropriation du micro-ordinateur au travers de travaux élémentaires articulés autour du traitement de texte, en tant qu'outil dédié à un travail spécifique. Le danger serait « d'intellectualiser » toute activité et d'entretenir le mythe de la machine en tant que substitut de l'activité humaine, le travail sur des matériaux (mise en forme de type réalisation d'un emballage du produit réalisé) constitue un garde-fou certain. La main garde toute sa noblesse, même si c'est toujours la tête qui décide ! La réalisation plus complexe en Troisième, suit toujours la même logique et s'appuie judicieusement sur les acquis de l'élève, l'outil informatique y est privilégié dans tous les domaines, de la conception à la réalisation jusqu'à la communication. L'équilibre nécessaire entre l'intervention consciente de l'élève dans un processus de fabrication, et l'outil mis à sa disposition (micro-ordinateur) est très fragile, la tendance est forte de privilégier le travail automatisé. Les dérives sont nombreuses, mais là aussi des garde-fous sont possible et de ce point de vue l'implication de l'enseignant est déterminante. Le tout informatique ne doit pas être le nouveau credo de la discipline !

Le cycle central, lui, pose une multitude de problèmes, leur énumération serait fastidieuse.

En rapport au concept de fabrication, qui pourrait s'appuyer sur des méthodes, des techniques, des dominantes nouvelles liées aux apports d'autres disciplines, le programme a innové en articulant les activités autour de « scénarios » qui ne sont plus que des « moments » de fabrication dont la justification essentielle est de faire découvrir « le tissu économique et industriel ».

Cette fragmentation volontaire des cheminements intellectuels vise de fait, non plus à construire des connaissances, mais à évaluer des compétences.

Le débat en cours tourne autour du cycle central : outre que les difficultés de mise en place des scénarios sont nombreuses, leur pertinence dans la logique qui prévaut en Sixième et en Troisième est loin d'être avérée. Le cycle central apparaît souvent comme un élément de rupture de la logique de la discipline, et donc plus déstabilisant. Malgré le peu de recul dont on dispose, il serait bien de confronter les pratiques de chacun dans la mise en œuvre des scénarios afin de faire apparaître les difficultés rencontrées, les contournements utilisés, les stratégies développées.

La suppression des classes de Quatrième et de Troisième technologiques, et la mise en place de Quatrièmes Nouvelles technologies appliquées (NTA)

La disparition volontariste des Quatrième et Troisième technologiques des collèges, sans bilan ni évaluation, laisse apparaître :
- que les élèves pour qui elles étaient initialement prévues continuent d'exister en collège ;

- que la possible re-motivation qu'elles pouvaient engendrer demeure une visée pédagogique d'actualité.

Leur pratique pédagogique autour d'une équipe et d'une discipline (la technologie) reste d'actualité et fait même l'objet de multiples références élogieuses dans les textes officiels.

Fort de ce constat d'évidence, la Quatrième NTA.

- voudrait « permettre d'atteindre les objectifs de la classe de Quatrième », comme ce doit être l'objectif de toute structure de remédiation ;

- voudrait innover « en attribuant des moyens en augmentation et clairement identifiés ». Ils existaient en Quatrième Techno, seront-ils rétablis à la mesure de ceux qui ont été récupérés ?

- voudrait « motiver les élèves par une démarche plus concrète » Les équipes qui enseignaient dans les classes de Quatrième T et de Troisième TP ne découvriront rien ;

- voudrait « mettre en œuvre une démarche de projet ». C'était la pratique des professeurs de technologie et des collègues qui faisaient équipe avec eux ;

- « les acquis réalisés dans ces groupes... devront être réinvestis dans les autres disciplines ». Là aussi les collègues avaient la maîtrise de ces pratiques...

La mise en place des Quatrième NTA a donné lieu, comme tout ce qui concerne de près ou de loin la technologie comme discipline structurante, à des éparpillements de moyens, d'expériences, de regroupements volontaristes d'élèves (volontaires autour d'un projet transdisciplinaire débordant la cadre des classes, jusqu' à un regroupement de type filière...).

Une fois de plus, les intentions affichées regroupent des nécessités pédagogiques évidentes mais il serait souhaitable de s'interroger sur le sens d'une « novation » qui ne peut se faire au détriment de ce qui fonctionnait (les Quatrièmes T dans beaucoup d'établissements ou les Troisièmes T là où elles ont été maintenues à la demande des familles, des collègues et des élèves).

L'envahissement informatique ne peut prendre le pas sur ce qui fait le cœur de la discipline. L'outil informatique doit y prendre sa place, certes, mais pas comme objet d'apprentissage en soi. La dérive qui consisterait à transformer les collègues en charge de la technologie en agents de maintenance, en formateurs (improvisés) de leurs collègues, ou en « spécialistes multimédia » ne peut pas être une réponse institutionnelle aux difficultés rencontrées, et constituer une stratégie de contournement au détriment du rôle spécifique qui doit être le leur dans la construction d'une véritable culture technologique.

Quelle place doit occuper cette discipline un peu particulière ?

La technologie en collège, comme les autres, reste une discipline d'enseignement général.

A ce titre, la culture technologique qu'elle apporte à l'élève et la connaissance d'outils modernes, liés aux pratiques qui lui sont nécessaires, doivent aussi lui permettre d'exercer, à l'issue de la Troisième, un véritable choix d'orientation le conduisant à des

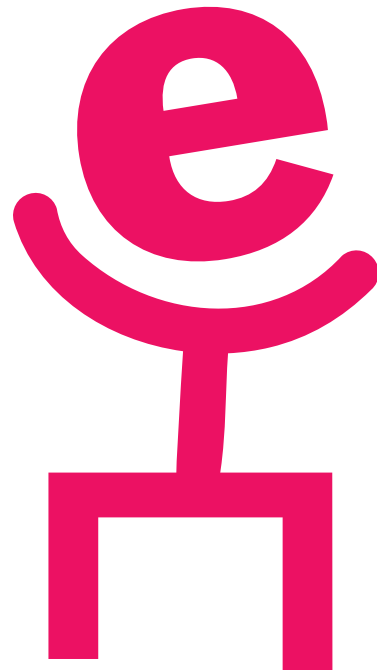
diplômes de voies générale, technologique ou professionnelle.

« La culture technique doit être comprise comme ce que l'individu doit à la technologie à laquelle il a été initié et qui a littéralement fait de lui un autre homme » J.-P Seris, *La technique*, PUF 1994
De ce point de vue, la tendance des programmes à réduire l'élève à un simple opérateur, maîtrisant les outils technologiques du moment sans recul ni esprit critique, nous éloigne dangereusement de la démarche initiale. Elle conforte au contraire le virtuel, (moins coûteux sans doute) au détriment de la confrontation au réel qui faisait le socle de la discipline.

La discipline qui a pu trouver un début de cohérence lors de la constitution d'un programme fédérateur (même s'il est critiquable par certains aspects) souffre indiscutablement de l'absence d'une inspection générale régulatrice des dérives trop souvent remarquées au gré des dominantes des IPR, car il n'existe pas d'inspection spécifique pour la discipline. De même que l'absence d'une agrégation spécifique limite le champ d'action des enseignants qui se sont beaucoup investis pour construire et faire reconnaître leur discipline.

Le chantier est vaste, les pratiques variées, les expériences nombreuses, les acquis accumulés sans cesse remis en question, et pourtant, la discipline se construit avec difficulté, abnégation et questionnements.

«... Ne serait-il pas opportun d'engager une réflexion sur la création d'une technologie obligatoire à vocation de culture générale, de la Seconde à la Terminale, des lycées généraux et polyvalents dont les produits matériels et immatériels seraient les points d'articulation fondamentaux, afin que chaque jeune, demain, comprenne que, quoi qu'il désire et quoi qu'il fasse, il exercera une profession ou un métier autour du concept de produit pour le créer, le gérer ou le transformer ? »
I. Rak ex IPR-IA appartient à l'Irest de Cachan ENS Cachan, groupe de didactique des sciences et techniques.



Les disciplines au centre des enseignements technologiques industriels

Il s'agit de 17 disciplines relatives aux domaines suivants :

- génie mécanique,
- génie civil,
- génie industriel,
- génie électrique,
- physique appliquée.

Questions sur les contenus

Les lignes qui précèdent conduisent à un certain nombre de questions sur les contenus.

- Quelles sont les différences entre contenus prescrits et contenus réels dans votre discipline ?
- Quels sont les contenus à introduire et pour quelles raisons ?
- Quels sont les contenus dont il faut accroître la place et pour quelles raisons ?
- Quels sont les contenus en perte de vitesse et pour quelles raisons ?
- Quels sont les contenus à supprimer et pour quelles raisons ?
- Quels sont les contenus obsolètes devant toujours être enseignés compte tenu de leur importance historique ou méthodologique ?
- Quels sont les contenus obsolètes ne devant plus être enseignés ?
- Comment déterminer le programme d'une discipline dans une série où elle n'a pas un poids dominant ?
- Quelles sont les connaissances indispensables pour entrer dans une STS déterminée ?
- Comment évoluent les pratiques enseignantes avec l'évolution des contenus et l'utilisation des nouvelles technologies ?

Pour avoir une vision globale, nous associons dans notre réflexion les sciences appliquées (comme la physique appliquée) et les disciplines techniques (comme l'électrotechnique ou l'électronique). Nous devons poursuivre dans ce sens et travailler aussi les interactions avec les « enseignements généraux ».

La spécificité et la réussite des enseignements technologiques industriels

Il faut que chaque jeune acquière une bonne culture générale et une bonne qualification professionnelle. Il faut aussi qu'il puisse actualiser ses connaissances tout au long de sa vie professionnelle et le cas échéant changer de profession.

Il est possible, pour répondre à ces impératifs, de « donner » dans un premier temps une solide formation générale puis dans un second temps une formation professionnelle. Cette façon de procéder est efficace : la « filière » enseignement général puis classes préparatoires puis grandes écoles fonctionne sur ce modèle, de même que les formations professionnalisantes du supérieur.

Cette démarche conduit à un enseignement initial très théorique avec risque de rebuter de nombreux élèves. Les contenus n'ont souvent de pertinence qu'à l'intérieur du système scolaire, de nombreux jeunes n'en perçoivent pas le sens. Ce type d'études n'inclut aucune dimension technologique à la culture générale à une époque où de nombreux choix de société sont technologiques.

Les enseignants technologiques industriels, s'appuyant sur un passé déjà riche, procèdent autrement. Les jeunes travaillent à partir d'objets réels. Cela conduit à des contenus dans un premier temps moins théoriques et à plus de motivation. Cela suppose de mixer expérimentations, réalisations, études théoriques etc., avec utilisation poussée des nouvelles technologies.

Cela prend du temps, mais du temps qui passe vite : lorsque les élèves sont en train de réaliser un « projet » il faut souvent les « pousser » hors du laboratoire ou de l'atelier. Il est totalement absurde de comparer quatre heures où l'élève est assis à écouter et quatre heures où il mesure, usine, circule, discute, réfléchit, etc.

Quelles sont les formations industrielles nécessaires ?

Une formation trop pointue ou trop finalisée peut conduire à la reproduction de gestes ou de protocoles standardisés, c'est le reproche essentiel fait à certaines formes d'apprentissage. Pour éviter cela, il ne faut pas limiter les activités à un métier au sens ancien du terme, il faut s'intéresser à toute une branche professionnelle et acquérir (ou du moins essayer) un début de culture dans cette branche professionnelle. Ces cultures de branches existent. Celui qui travaille de la tôle et celui qui utilise de la matière plastique raisonnent différemment même s'ils sont amenés à réaliser des objets semblables. L'électrotechnicien qui travaille avec des tensions assez élevées a une obsession (justifiée) de la sécurité tandis que l'électronicien familier des millivolts est obsédé par les parasites.

Il est possible d'identifier un certain nombre de « cultures de branches professionnelles ». Ce sont dans le secteur industriel :

- la productique mécanique (fabrications mécaniques),
- les systèmes motorisés (entretien de tout ce qui roule à l'aide d'un moteur « thermique »),

- les structures métalliques (réalisations à l'aide de métaux en feuilles, de poutrelles, de profilés etc.),
 - le bois et les matériaux associés,
 - les microtechniques (micromécanique, appareillage, instrumentation etc.),
 - les matériaux souples (cuir, textile habillement etc.),
 - l'électronique (télécommunications, instrumentation, systèmes informatiques etc.),
 - l'électrotechnique (électromécanique, production et transport de l'énergie, commande des moteurs électriques, chauffage etc.),
 - le génie civil (routes, ouvrages d'art, bâtiment),
 - le génie des matériaux (fonderie, verres, céramiques, plastiques),
 - le génie optique (instruments, lasers etc.).
- Cette liste n'a aucune prétention à l'exhaustivité. Des besoins nouveaux émergent en permanence. Nous devons identifier ces besoins et construire les formations nouvelles nécessaires. Nous devons mieux cerner ce qui caractérise chaque « culture de branche professionnelle », ou chaque culture propre à un champ technologique spécifique.

Les enseignements technologiques industriels sont soumis à de nouveaux défis

Les technologies nouvelles (automatisation, conception assistée, simulation etc.) introduisent des écrans entre les « produits » et les acteurs. Nous devons assimiler ces technologies, étudier leurs implications pédagogiques et les mettre en œuvre avec nos élèves et nos étudiants. L'accroissement de la scolarisation et l'allongement de la durée moyenne des études font que nous accueillons des jeunes plus fragiles, et qui cherchent une qualification plus élevée.

Des solutions existent

La journée disciplinaire sur les enseignements technologiques industriels organisée dans le cadre de la consultation Meirieu a par exemple dégagé les idées fortes suivantes :

- ancrer la démarche pédagogique sur l'activité concrète définie comme activité où l'élève est en position d'acteur,
- développer la conceptualisation (l'élève élabore en assimilant les connaissances à partir de sa pratique) et non pas la théorisation (l'élève reçoit un contenu coupé du réel et de la pratique),
- dégager pour chaque discipline un noyau dur de connaissances assimilables et transférables (seules des connaissances assimilables sont transférables),
- dégager des méthodes transversales et transférables,
- développer l'interaction entre disciplines technologiques et disciplines générales sans remettre en cause le noyau technologique fort,
- réfléchir à nouveau à la démarche de projet pour développer la créativité et le travail d'équipe,
- considérer les horaires actuels comme un minimum au-dessous duquel il est impossible de descendre.

Ces idées rejoignent celles que le SNES développe, n'ont pas été exposées au cours du colloque ni retenues par la suite. Chacun comprendra aisément pourquoi.

Il faut en faire moins pour le faire mieux

Cela suppose de revoir les contenus, de cibler ce qui est essentiel, de ne pas faire en vitesse en Première ou en Terminale ce qui sera de toute façon refait en détail après le bac. Cela suppose de passer du temps à expérimenter, à fabriquer, à maintenir etc. Il faut préserver ce qui constitue la spécificité des enseignements technologiques industriels, tout en actualisant les contenus et en adaptant les pratiques enseignantes.

En faire moins ne signifie pas travailler moins longtemps : réduire les contenus et les horaires conduirait à en faire certes moins, mais sans aucune amélioration. Où serait le bénéfice ?

Il faut se donner le temps d'approfondir les domaines essentiels.

Il faut « travailler » l'articulation terminale/STS

Le baccalauréat technologique n'est plus, que cela nous plaise ou non, un diplôme professionnel. La Terminale n'étant plus, de fait, une classe terminale, certaines connaissances seront acquises ultérieurement. Il n'est de ce fait plus indispensable de les dispenser en Première ou en Terminale.



Si la série STT a largement contribué au processus de démocratisation, la progression de ses effectifs entre 85 et 98 par rapport aux autres séries est loin d'être inflationniste. Ce sont essentiellement les contenus et pratiques originales associées à cette série, la façon dont le SNES a pu les faire évoluer, qui ont permis de porter ces élèves au niveau bac puis bac + 2, voire plus. Pour autant, les collègues qu'ils soient en second cycle ou STS, font part aujourd'hui de leurs difficultés grandissantes face à des élèves qui ont de plus en plus de mal à problématiser et argumenter. Ces difficultés sont plus visibles en économie-droit. Les disciplines techniques de spécialité bénéficient du caractère très actif et plus concret de leur enseignement, mais cela n'est plus perçu comme suffisant pour faire réussir les élèves. Certaines questions de contenus doivent être ciblées pour donner un second souffle, après la réforme de 92, aux enseignements technologiques tertiaires.

Economie/Droit : un enseignement à la croisée des disciplines techniques et générales

Cet enseignement est spécifique aux formations tertiaires (second cycle et BTS). Il a été conçu et a évolué en cohérence étroite avec la formation d'ensemble.

Il s'apparente à un enseignement général par ses contenus, mais son originalité est de se centrer sur l'environnement des entreprises. Il faut renforcer et valoriser cette originalité car elle est la meilleure garantie d'exigences culturelles et formatrices pour ces élèves et de cohérence avec les spécialités technologiques.

- Comment mieux réaliser les synergies positives entre l'économie et le droit ? Si ces deux disciplines correspondent à des champs disciplinaires distincts, elles ne s'ignorent pas dans leurs interactions positives et font l'objet d'une épreuve de synthèse commune. Elles montrent à l'élève que les notions d'économie peuvent être abordées sous un angle juridique et que le droit se nourrit de l'évolution économique, politique et sociale.

L'horaire dédoublé a pour objectif de favoriser la démarche interdisciplinaire mais les collègues disent ne pas pouvoir toujours s'inscrire dans cette démarche par manque de temps et de supports pédagogiques pouvant les aider à impulser une démarche de synthèse.

- Comment mieux s'appuyer sur des situations concrètes et utiliser plus efficacement l'environnement (NTIC, extérieur ...) ? L'élève doit acquérir un niveau de connaissances renvoyant à des notions fondamentales, un vocabulaire juridique et économique, une aptitude à l'analyse critique en partant de situations concrètes. Les contenus d'enseignement et les pratiques associées visent à favoriser une application rapide des connaissances dans des situations concrètes. Cela suppose une démarche active de l'élève, l'accès à des documents, le recours à des thèmes d'actualité et à un langage le moins abstrait possible.

- Comment valoriser la mise en relation de certaines parties du programme avec les disciplines techniques de spécialité ? De fait, les collègues insistent plus sur certains points du programme en relation directe avec la spécialité (administrative, commerciale, comptabilité, informatique).

Cela peut faciliter l'apprentissage de certaines notions à la fois dans les disciplines d'économie-droit mais aussi dans les disciplines techniques qui marquent la spécialité.

- Comment valoriser l'apport de cet enseignement aux disciplines générales ? Il s'agit de favoriser les multiples éclairages sur des thèmes communs. Par exemple, la philosophie aborde le thème du droit, l'histoire celui de l'évolution des modes de production...

La gestion : quels contenus ?

Les collègues font part de leurs difficultés grandissantes à « faire passer » les contenus attachés à cette discipline auprès des élèves de STT. Ce constat est encore plus fort de la part des professeurs intervenant sur le BTS comptabilité-gestion concernant les bacheliers STT gestion. Les questions qui reviennent souvent et à traiter concernent :

- Le niveau en mathématiques des élèves. Quels sont les prérequis indispensables en mathématiques, pour mieux aborder la gestion ? Il faut aussi travailler l'articulation de la gestion avec l'économie d'entreprise.

- La différenciation en Première selon la spécialité choisie se fait essentiellement sur l'horaire (1h en moins et un « allègement » de programme pour les AAC, les dispensant de quelques notions (amortissement prorata temporis, retours de marchandises, études de logiciels de compta.). Ces allègements sont-ils pertinents ? Les 2 spécialités doivent-elles renvoyer à des programmes, à des approches pédagogiques spécifiques ?

- Comment renforcer la motivation des élèves pour une discipline qu'ils perçoivent souvent comme rébarbative. Un travail

interdisciplinaire avec le professeur de communication, voire d'économie est-il envisageable dans cette perspective ? (Par exemple, étapes de la création d'entreprise en communication puis étude commerciale, du résultat prévisionnel et du seuil de rentabilité).

- La mise en situation de l'élève : les collègues de gestion disent ne pas pouvoir mener les activités sans « cours théoriques » préalables. Comment surmonter cette difficulté au niveau des contenus de formation pour mettre l'élève le plus tôt possible en situation ? Ou faut-il concevoir la mise sur activité de façon distincte en gestion et communication ?

La communication : valoriser, faire évoluer les contenus

Parce qu'elle est souvent méconnue dans ses contenus, cette discipline est menacée alors qu'elle est essentielle pour l'équilibre de la formation. Nous devons valoriser et faire évoluer les contenus de cette discipline compte tenu des spécificités propres au domaine commercial et administratif.

Les contenus de la communication administrative touchent à la pratique de la communication orale et écrite tout au long des 2 années. L'élève est formé à une approche structurée, qualitative de l'organisation du travail administratif. Le programme, tel qu'il a été décliné dans le cadre de la réforme de 92, permet-il d'atteindre ces objectifs, quelles évolutions proposer compte tenu de l'évolution des contenus du travail et du profil des élèves de STT :

- l'apprentissage de certaines méthodes (PERT par exemple) est-il encore pertinent ?

- certains contenus ne sont-ils pas redondants avec l'économie d'entreprise (styles de management, niveaux de décision...).

La communication commerciale fait référence à des concepts communs à l'économie d'entreprise mais elle les aborde très différemment. En Terminale, l'analyse du marché est abordée sous un angle méthodologique, la fonction commerciale est traitée à partir d'exemples concrets de façon à amener progressivement l'élève à une analyse de la cohérence de l'action commerciale.

Dans ce cadre, la mise en situation de l'élève et son ouverture sur l'environnement extérieur sont déterminants.

Comment les renforcer, quels outils au-delà de l'informatique (vidéo par exemple) développer et valoriser et comment mieux les intégrer aux contenus ?

- Articulation avec le post-bac : la poursuite d'études concerne plus de 80 % des bacheliers STT. C'est en STS tertiaire qu'ils réussissent le mieux.

- L'hypothèse d'une progression des contenus sur 4 ans est-elle pertinente ?

- Dans ce cas, quels sont les contenus enseignés en second cycle à supprimer ou modifier et à reporter en STS compte tenu de la typologie des STS tertiaires (assistant de direction trilingue d'une part, force de vente action commerciale d'autre part, comptabilité, informatique...)?



Plusieurs chantiers sont déjà en cours dans cette série, certains dans un cadre connu (options de Seconde ; étude sur les BTS de la spécialité biochimie) ; un autre est prévu, avec beaucoup d'incertitude sur ses caractères : l'application à la série STL de la réforme des lycées.

Notes

La - relative - phase d'attente actuelle peut être mise à profit pour engager une réflexion sur les contenus actuels, réflexion alimentée par ce qui pourrait être un bilan de la dernière réforme qui a concerné la série : celle de 1992. Les résultats de cette réflexion pourraient servir de trame, de base de propositions au SNES lorsque viendra le moment des discussions (1).

Afin de lancer le débat, et sans que ce qui est écrit puisse être considéré autrement que comme base de discussions, quelques éléments d'analyse ou d'information sur les trois spécialités de la série.

Spécialité biochimie, génie biologique

Un bref rappel historique - déjà ! - s'impose ; le baccalauréat BGB résulte de la fusion des deux anciens baccalauréats F7 et F7', ses programmes ont été construits par addition partielle et conservent ainsi une partie du caractère spécifique de chacun, d'autant plus qu'ils sont marqués du « sceau » d'une double finalité (poursuite d'études et entrée dans la vie active) que l'on tentait de préserver. Cette conception, imprègne les contenus.

L'expérience de leur application sur quelques années peut permettre, aujourd'hui, d'exercer un regard critique sur ces programmes, et, éventuellement, d'avancer des propositions pour une nouvelle orientation de ces contenus.

Le constat qui semble revenir le plus souvent (mais est - il largement partagé ?) est celui de programmes devenus trop chargés au regard des publics aujourd'hui accueillis dans ces sections. D'où, une double insatisfaction : insatisfaction des enseignants face à un « cahier des charges » respecté, mais d'une façon trop rapide, peu propice à l'assimilation ou à la correction des lacunes ; insatisfaction des élèves, face à un travail qui leur paraît tout à la fois chargé, répétitif, exigeant, doublée d'une inquiétude face à leur orientation post-bac. Pour autant, l'aspect négatif de ce constat se doit d'être tempéré si l'on considère le devenir des bacheliers ayant intégré une section de TS ou un IUT, ce qui conduit à penser que les acquis les plus importants de la formation ne sont peut-être pas à rechercher au strict niveau des connaissances, mais à un niveau plus large, qui pourrait être du domaine des compétences (au sens large). La démarche suivante a-t-elle un sens ?

Prendre acte du fait que l'insertion professionnelle n'est plus une finalité de ce baccalauréat et le traduire dans les contenus. Ce qui signifie probablement l'abandon de certaines parties du programme. Admettre par ailleurs que certains domaines abordés actuellement, au moins en théorie, sont en fait du ressort des contenus d'un BTS. Cela éclaircit la plage des contenus dévolus aux Première et Terminale, où l'on pourrait ainsi prendre le temps qui manque actuellement.

Deux précautions qu'il est bon de prendre dans le contexte actuel : tout d'abord, modifier les contenus ne signifie pas aller vers des contenus plus théoriques, plus généraux, moins expérimentaux : l'objectif est de repérer, dans les contenus technologiques, ceux qui sont les plus formateurs ; ensuite, il est évident que ce travail de recherche et de sélection n'a de sens que si ces contenus technologiques rénovés peuvent être enseignés dans les mêmes conditions (donc même cadre horaire).

Par ailleurs, un chantier à plus longue échéance vient de s'engager avec la commande par la 6^e CPC à un bureau d'études d'un travail général sur les BTS biochimiste, biotechnologie et qualité dans les industries agro-alimentaires, travail préalable à une éventuelle rénovation de ces diplômes. Il s'agit d'analyser le fonctionnement de ces trois BTS et les caractères qui les différencient, au niveau de leur recrutement comme de leurs débouchés. Là aussi, il y a une opportunité à saisir pour développer nos propres analyses sur ces questions.

Spécialités physique de laboratoire et des procédés industriels et chimie de laboratoire et des procédés industriels

Pour ces deux spécialités, la réflexion ne peut ignorer la proposition faite dans le rapport Forestier d'une fusion des deux baccalauréats en une seule formation.

Lors de la dernière réforme des baccalauréats, la spécialité chimie avait réussi à conserver un caractère technologique important, avec un fort volant de pratiques expérimentales, et des contenus très attachés aux productions. Le programme est resté ambitieux, parfois de façon excessive peut être (certains mécanismes réactionnels par exemple) ; il deviendrait insupportable si les activités expérimentales devaient diminuer.

Pour la spécialité physique, la situation du baccalauréat apparaît moins simple. L'intégration du contrôle et de la régulation a eu des conséquences sur l'option optique, qui en a quelque peu souffert. Dans le cadre d'un observatoire, il pourrait s'agir de faire un bilan de cette réunion, de déterminer si cela n'a pas conduit à une approche trop théorique, et de repenser les contenus, en sachant que les débouchés sont importants en contrôle et régulation, sans sacrifier les mesures physiques pour autant.

Beaucoup à dire aussi sur les BTS : par exemple, à côté des BTS chimie et CIRA, n'y a-t-il pas encore place pour un troisième BTS, dans le domaine des procédés physico-chimiques ? C'était une proposition qu'avait défendue le SNES. Pourrait-elle être encore d'actualité ? La situation des BTS CIRA mérite discussion, tant au niveau de leur programme qu'à celui de leurs débouchés professionnels, en rapport ou non avec le nombre de sections.

Pistes tracées à grands traits pour pointer quelques-uns des débats (2) qui existent chez les enseignants de la série, mais qui se cantonnent le plus souvent au niveau de l'établissement. Ce qui ne permet pas pour l'instant l'émergence d'un « corpus » de propositions, dont l'existence est pourtant fondamentale dans la période actuelle.

(1) Si discussions il y a...

(2) Aurait pu s'y ajouter le problème des options de Seconde, de leur programme, de leur rôle.



Si les bacheliers SMS ne représentent que 5 à 7% de l'ensemble des bacheliers, cette série technologique a vu ses effectifs doubler en 15 ans avec une volonté de poursuite d'études à 90 %.

Le baccalauréat SMS s'inscrit donc bien dans sa spécificité de baccalauréat technologique : par son caractère promotionnel (élèves issus de milieux modestes étant pour certains passés par une Première d'adaptation, 95% des effectifs sont féminins), et par une technicité spécifique dans le champ du sanitaire et social, qui permet un parcours du niveau BAC ou BTS ESF puis licence et maîtrise en sciences sanitaires et sociales.

Mais notre société évolue et notre système éducatif ne peut échapper à cette évolution. Ainsi, par la réforme de 1992, la finalité des baccalauréats technologiques a été recentrée sur la poursuite d'études. Même si, dans la réalité, la série SMS a continué à permettre à des élèves titulaires du baccalauréat d'accéder à des emplois directs de secrétaire dans le domaine médico-social, correspondant à de réels besoins.

Il est donc aujourd'hui nécessaire de donner un nouvel essor à cette voie technologique SMS.

D'abord, en lui reconnaissant le droit d'exister au titre de série « sciences médico-sociales » à part entière (et non au titre de simple option d'une autre série) et en maintenant en Seconde une option spécifique.

Ensuite, en assurant une réelle poursuite d'études adaptée après le baccalauréat et enfin, par voie de conséquence, en redéfinissant ses contenus.

Comment favoriser une poursuite d'études et une insertion réussies ?

Il a été reconnu dans le rapport de Madame Collin sur les débouchés professionnels et poursuites d'études pour les bacheliers technologiques en sciences médico-sociales, que, dans certains fonctions, le niveau bac + 2 est souhaitable pour obtenir « des compétences pointues en matière d'analyse de situations complexes et de connaissances des dispositifs d'action sociale ».

Les résultats des enquêtes sur le devenir des titulaires du baccalauréat SMS restent toujours très positifs en terme de réussite finale. Pourtant on constate que de moins en moins de bacheliers arrivent à s'insérer dans des études supérieures dès la fin de Terminale. Quelques pistes pour dépasser les difficultés :

- Concernant les concours paramédicaux et sociaux, les bacheliers SMS sont soumis à une concurrence de plus en plus forte, d'autres bacheliers, particulièrement scientifiques, voire d'étudiants de bac + 1 ou + 2.

Il faut :

- développer dans le public des modules de préparation aux concours définis au niveau national et réfléchir à leurs contenus horaires et durée en fonction du type de concours,
- amener le ministère de la Santé à revoir les conditions d'accès à ces concours de façon à mieux prendre en compte la formation technologique SMS.

- Une élévation du niveau d'exigences de tous les concours (y compris les concours de la fonction publique) rend plus difficile la réussite la même année aux épreuves du baccalauréat et à celles de ces concours. D'où la nécessité de classes préparatoires dans le public.

- L'accès des bacheliers SMS aux sections de techniciens supérieurs (BTS IRM, analyses biologiques) se heurte à la concurrence d'autres bacheliers, à l'existence du seul BTS ESF comme débouché le plus proche du bac SMS, à l'absence d'un BTS dans le secteur médico-social (d'autant plus cruciale après la réforme de 1992).

- La création de ce BTS SMS devient urgente, mais avec quels contenus ?

- Une option SMS attachée à un BTS tertiaire de type assistant de direction, suggérée par le ministère, est-elle envisageable, avec quels contenus ? Peut-elle répondre à elle seule aux attentes des professionnels du secteur médico-social ou du secteur sanitaire (tout aussi pointues et bien différentes), compte tenu de l'évolution des contenus de travail attachés à la profession de secrétaire médico-sociale qui réclame de plus en plus de compétences de niveau bac + 2.

Les contenus de la série technologique SMS

Pour tenir compte de la réalité actuelle et de cette amélioration nécessaire des débouchés post-bac, il est temps de faire une évaluation des contenus de la série SMS et des pratiques développées par les enseignants après la réforme de 1992. Tout en confirmant la spécificité technologique de la série SMS faire évoluer les contenus et les pratiques :

- comment mieux articuler enseignement général et enseignement technologique ?

- quelle compétences développer pour mieux faire réussir les élèves ?

- quels contenus donner aux enseignements de spécialité (que ce soit la biologie, la physiopathologie médicale, les sciences sanitaires et sociales, la communication en santé et action sociale) : quels programmes, quelle méthodologie ?

- la communication enseignée en SMS est indissociable de la spécificité santé et action sociale (davantage liée à la notion de service en direction des usagers qu'à une visée commerciale ou administrative). Comment mieux, en termes de contenus, marquer cet ancrage et le faire évoluer (notamment au niveau du dossier technique) ?

- quelles options de classe de terminale faut-il maintenir et avec quels contenus ?

- la place des outils (informatique, bureautique) est minimisée dans la formation au regard de l'évolution des contenus de travail attachés à cette formation. Comment leur donner un nouvel essor, avec quels contenus, sous quelles formes et avec quels enseignants ?

Discutez-en dans les établissements et faites-nous parvenir vos réflexions (que nous ferons circuler).

Notes



Un an après l'annonce du plan de développement des « nouvelles technologies » (15 milliards sur 5 ans, 80 % des lycées connectés...) la situation sur le terrain est loin de correspondre aux besoins. Laisse à l'entière initiative des collectivités locales, ce plan s'est accompagné d'énormes disparités. Par ailleurs, les carences en matière de contenu et de formation continuent à peser sur lui.

Notes

Formation des personnels

En formation initiale, le recours en IUFM à de jeunes docteurs dont les compétences ne sont à priori pas pédagogiques pose problème. Le ministère n'a d'ailleurs pas été capable de les recruter.

Avec la suppression des MAFPEN, et le refus d'autorisations d'absence pour participer à des stages, a disparu de fait toute action de formation continue d'envergure significative depuis la rentrée 1998.

Il semble en fait qu'on estime que ce domaine est tellement simple à appréhender (« il suffit de cliquer ») qu'il n'y aurait pas besoin de formation des enseignants ni des élèves. Il suffirait d'équiper, de se connecter (en le confiant d'ailleurs aux collectivités locales). Et ainsi le ministère se défile de sa responsabilité première qui est la formation.

Or, elle est essentielle et doit être au cœur d'un véritable plan. Nous demandons :

- Les moyens nécessaires à la formation initiale de tous les enseignants aux TICE, le recours à des formateurs de formateurs titulaires et l'intégration d'une épreuve relative aux TICE dans les CAPES et agrégations.

- Un plan de formation continue conséquent, qui permette aux enseignants actuels d'intégrer véritablement ces TICE dans leurs pratiques pédagogiques. Elle ne peut se concevoir que sur le temps de travail, et doit permettre à tous les enseignants un passage régulier permettant à la fois l'actualisation des connaissances et la réflexion critique sur les pratiques quotidiennes.

- Formation initiale et continue doivent permettre aux enseignants de s'initier à d'autres systèmes d'exploitation que ceux de Microsoft afin d'échapper à la ruineuse course commerciale sans fin qu'il impose.

Équipements et ressources humaines

On ne peut se satisfaire de quelques établissements vitrines qui masquent les carences de la majorité des cas. L'effort doit porter dans quatre directions simultanées :

- Création de salles informatiques de travaux pratiques conçues pour 16 élèves au maximum afin de préserver la qualité de l'enseignement dispensé. Les ordinateurs doivent être multimédias et connectés à la fois au réseau de l'établissement et à l'Internet.

- Dotation de matériel dans les salles de classes banalisées permettant l'utilisation d'un ordinateur connecté au réseau de l'établissement et pourvu d'un système de projection pour classe entière.

- Accroissement des possibilités de travail de recherche pour les élèves dans les CDI par un nombre suffisant de machines connectées au réseau et à l'Internet. Le tout sans oublier la création de postes de documentaliste en nombre suffisant pour les accompagner dans leurs démarches.

La parole est au terrain

On ne pourra jamais quantifier exactement l'immense portée du rôle joué par les enseignants et que certains jouent encore aujourd'hui dans le bon fonctionnement de milliers d'ordinateurs dans les établissements scolaires. Sans non plus oublier de penser à tous les services rendus également dans les secrétariats, dans les intendances, dans les bureaux de vie scolaire...

La suppression de l'option informatique au lycée, le mépris envers les personnes ressources (décharges insuffisantes, moyens financiers sous-estimés...), le manque et l'obsolescence du matériel, des logiciels dans tous les établissements, l'attitude du ministère vis-à-vis de tout ce qui s'est fait sont humainement et pédagogiquement inacceptables.

C'est pourquoi nous vous demandons, dans la réponse

à l'enquête sur la mise à niveau en Seconde (téléchargeable sur www.snes.edu), dans les courriers que vous pouvez nous faire parvenir (itic@snes.edu ou bien au SNES) de nous faire part de vos suggestions, de vous joindre à nos travaux en vous inscrivant à la liste de diffusion.

- Nous pouvons parvenir à élaborer un ensemble de propositions cohérentes sur l'intégration réelle, en profondeur de l'informatique et des technologies de l'information et de la communication dans les enseignements du second degré.

- Nous pouvons montrer aux élèves, à leurs parents, à nos collègues de disciplines, la nocivité des décisions effectivement prises, qui vont à l'encontre tant du corpus des discours officiels, que de la « raison pédagogique ».

- Équipement de salles spécialisés en sciences expérimentales et en langues vivantes.

Ce dispositif nécessite impérativement la création de postes de personnel de maintenance du niveau BTS jusqu'à ingénieur pour les ordinateurs installés - et pour aider à l'élaboration de projets - tant au niveau de la maintenance courante que de la maintenance des réseaux. De plus, les plans d'équipements doivent prévoir d'une façon ou d'une autre le renouvellement régulier des matériels en service.

Les contenus

A l'évidence, l'informatique gagne la plupart des activités de l'homme dans nos sociétés. La baisse du coût des appareils d'enregistrement audiovisuel va accroître de manière accélérée le nombre de lecteurs et d'écrivains en image. C'est un devoir pour une démocratie de faire de ses enfants des adultes responsables, formés, doués de capacités de réflexion et d'analyse leur permettant d'utiliser intelligemment les outils d'information, de communication et de connaissance dont ils disposent mais aussi de savoir refuser en connaissance de cause des évolutions contraires à leurs intérêts. A cet égard il ne suffit pas de brancher les « tuyaux » dans les établissements. Ce n'est pas un consommateur du prêt-à-porter Microsoft que nous ambitionnons de former mais un citoyen, ce qui signifie que l'élève doit être mis en situation de maîtriser les outils et de créer afin d'en mieux comprendre les ressources et les limites.

Les apprentissages prévus aux programmes de technologie du collège ne sauraient être une fin en eux-mêmes. Ils confirment une vision très réductrice et techniciste de l'informatique (essentiellement bureautique). Pour ce qui est de la formation à la documentation et à la recherche d'informations, le travail en équipe entre les enseignants des disciplines et l'enseignant-documentaliste n'est pas envisagé de manière concrète et reste soumis au bon vouloir des collègues.

S'ajoutant aux fonctions originelles dans les domaines de la bureautique, de la gestion des données et de l'activité scientifique, la numérisation, le multimédia et l'accès aux réseaux font de l'ordinateur un puissant outil autant comme auxiliaire didactique que comme support de la création et de la diffusion culturelles. Dans ces conditions, il est indispensable que les TIC irriguent l'ensemble du système éducatif. L'adolescent qui arrive au lycée doit y trouver les apprentissages nécessaires à la pratique raisonnée de ces outils dans le cadre de son travail mais aussi de son éveil à son futur rôle de citoyen. C'est pourquoi nous faisons les propositions suivantes :

- Renforcement et généralisation pour tous de cet enseignement en classe de Seconde après évaluation des acquis de fin de collège (la mise à niveau informatique en classe de Seconde n'est pas mise en place alors qu'elle devrait être généralisée en urgence).

- Introduction systématique d'une réflexion sur les enjeux de société qu'entraîne la banalisation de l'utilisation des outils informatiques et audiovisuels.

- Utilisation de ces technologies dans le cadre des travaux interdisciplinaires

Promotion de la création (multimédia ou autre) par les enseignants dans le cadre de leur pratique quotidienne impliquant la reconnaissance effective de leur investissement pédagogique.

- Rupture avec le monopole de Microsoft. L'accord signé par le ministère de l'Éducation nationale avec l'association francophone de Linux et des logiciels libres nous semble aller dans la bonne direction à condition qu'il soit possible dans les établissements de pouvoir effectivement utiliser sur l'ordinateur les logiciels libres, ouverts et peu coûteux.

Le ministère a tranché la question de l'existence d'un enseignement autonome de l'informatique au lycée en supprimant le peu qui existait au nom du fait que l'option était des mathématiques bis. Le SNES s'est battu à plusieurs reprises pour faire rétablir l'option, qui est restée cependant assez marginale pendant plusieurs années et qui est aujourd'hui bêtement condamnée.

Le débat de fond doit être mené dans les observatoires sur ce qu'il convient de faire alors même que nous vivons une pénurie de techniciens et ingénieurs qualifiés dans la mise en place, la gestion, la maintenance des réseaux.

C'est un débat d'une grande portée que le ministre ne peut ainsi trancher dans le vif.

Les observatoires pourraient être le lieu d'une réflexion sur les enjeux des TICE dans le domaine des apprentissages de l'élève, de sa formation de citoyen, des pratiques enseignantes.

L'information-documentation ne fait toujours pas l'objet d'une formation systématique dans le second degré en France. Pourtant, les programmes disciplinaires prescrivent, explicitement ou implicitement, la recherche documentaire ; les parcours diversifiés, les travaux croisés, les TIPE, les TPE, induisent l'acquisition de savoirs heuristiques et informationnels. Construire des savoirs, n'est-ce pas d'abord traiter de l'information ?

Une formation à imposer

Or la majorité de nos élèves sont en réelle difficulté lorsqu'il s'agit de questionner un sujet, trouver et exploiter une documentation. Les multimédias et surtout l'Internet, aussi attractifs soient-ils, exigent une activité intellectuelle complexe et une grande expertise informationnelle liées à leur interactivité et au caractère éphémère des informations. On ne peut continuer à faire comme si la simple mise à disposition des ressources dans un CDI, ou ailleurs, suffisait. Il n'est pas vrai que les élèves fréquentent spontanément les CDI, il n'est pas vrai qu'ils attendent quelque chose, il n'est pas vrai qu'ils aimeraient lire si la télé ou les jeux électroniques ou les multimédias leur en laissaient le temps, il n'est pas vrai qu'il suffise de lire ou de regarder un document pour en apprendre quelque chose, pour le comprendre (1).

Un événement marque le dixième anniversaire du CAPES de documentation : de nouvelles épreuves (pour la session de 2001) viennent d'être rendues publiques et montrent l'avènement d'une discipline puisque la légitimité du concours ne vient plus des options (lettres, histoire, géographie, langues vivantes, etc.) mais des disciplines universitaires de référence que sont les sciences de l'information et de la documentation, contextualisées dans le domaine des pratiques enseignantes du second degré. C'est bien parce qu'il y a quelque chose à connaître dans ce domaine qu'il y a quelque chose à apprendre ! Au reste, on pourra faire quelque publicité aux travaux dirigés par Alain Coulon (2) sur les étudiants de l'université Paris 8 (Saint-Denis) montrant l'efficacité extrême des enseignements de méthodologie documentaire dans la réussite de leur parcours universitaire. Ils montrent que, pourvu qu'on assure leur intégration dans les curriculums universitaires, ces enseignements produisent des effets considérables sur les résultats universitaires d'étudiants dont le trait majeur n'est pas d'être des « héritiers ». S'il en est ainsi, il faudra bien aller au bout de cette idée que le CDI c'est un service de documentation plus une valeur pédagogique ajoutée. De celle-ci, on a souvent, quand on l'a, une vision très pauvre fondée sur la survivance, dans les représentations, des balbutiements de la « pédagogie documentaire » qui s'est construite dans les années 70. C'est ainsi qu'on parle encore « d'initiation des élèves de Sixième aux techniques documentaires », de l'apprentissage des « étapes de la recherche documentaire ». Ne renions pas ce passé, il a fallu commencer. Aujourd'hui, la « pédagogie documentaire » ne peut se limiter à une présence pédagogique émaillée de quelques actes d'enseignement dispensés à quelques classes. Les apprentissages à conduire sont beaucoup moins génériques qu'on le croyait autrefois mais beaucoup plus spécialisés et multiples car ils doivent passer par des contextes très divers afin d'atteindre leurs buts de formation intellectuelle, culturelle et citoyenne. Les savoirs visés sont des savoirs de la pratique (pas uniquement des savoir-faire), et des savoirs en information-documentation identifiés. La présence pédagogique s'appuie sur des démarches didactiques qui s'inscrivent souvent, mais pas uniquement, dans des partenariats avec des enseignants d'autres disciplines.

Des apprentissages spécifiques sont nécessaires dont la cohérence et le suivi doivent être assurés par les enseignants documentalistes si l'on entend développer chez les élèves des compétences solides pour la poursuite de leurs études et leur vie professionnelle. Ces apprentissages concernent les savoirs des sciences de l'information-documentation qui ne sont pas des savoirs technologiques. Or la confusion est entretenue entre les notions du domaine de l'information-documentation comme les opérateurs logiques pour élaborer des équations de recherche, l'indexation, les mots-clés, les thésaurus, et d'autres concernant la maîtrise des outils comme la structure des ordinateurs, les systèmes d'exploitation, les modems, routeurs, etc...qui sont du domaine technologique.

La mise en œuvre de ces formations est encore plus confuse puisqu'elle est prévue par « tel professeur particulièrement compétent ». En informatique ? en documentation ? On peut se poser la question, l'option informatique ayant été supprimée et les documentalistes n'étant jamais cités même lorsqu'il s'agit d'activités sur le logiciel documentaire du CDI ou du travail sur les CDROM encyclopédiques. Le refus du ministère de créer un GTD en information

-documentation et de s'engager sur un taux d'encadrement en enseignants documentalistes, vont dans le même sens : nier l'existence de ces savoirs et la nécessité de les enseigner méthodiquement. Il prend ainsi une lourde responsabilité quant à la réussite des élèves et à l'enjeu que représente pour un pays, la maîtrise de l'information par ses citoyens.

La liste des savoirs à construire en sciences de l'information est longue : notions de « source », de « référence documentaire », de « fichier », de « langage documentaire », de « champ » et de « réseau sémantique », de « pertinence », de « condensation de l'information » ; elle pourrait encore s'allonger avec les notions d'outil ou de produit documentaire, la notion de classement, etc. Tout un programme de réflexion, d'expérimentation et de définition pourrait s'ouvrir, au croisement de nombreuses disciplines pour repérer, problématiser les savoirs de référence, les prescriptions institutionnelles et étudier ce qu'ils peuvent devenir dans les pratiques réelles d'enseignement-apprentissage, c'est-à-dire, entreprendre leur didactisation. Ces savoirs-là sont requis. Il ne s'agit pas seulement de savoir-faire ou de savoir-être hors du champ de la représentation conceptuelle, il n'y a pas de construction de savoirs sans construction de concepts.

Pourquoi, dans la « culture commune », que l'on cherche à fonder chez les élèves, les apprentissages portant sur les processus d'information, à la croisée des matières scolaires ne pourraient pas dégager des voies de pratiques interdisciplinaires fécondes en même temps qu'elles contribueraient à combattre les discriminations culturelles qui sont à l'œuvre au sein même de nos établissements scolaires ?

Puisque la formation à l'information est reconnue par beaucoup (3) comme un enjeu de notre temps qui voit se multiplier jusqu'à la profusion les sources d'information, prenons-la au sérieux et inscrivons dans les curriculums scolaires l'information-documentation, déclinons-en les objets d'apprentissage (notions, concepts, méthodes, pratiques) afin de clarifier les attentes de chacun et de mieux pouvoir jouer cartes sur table.



(1) Robine, Nicole. *Les Jeunes travailleurs et la lecture*. La Documentation Française, 1984. - Donnat, Olivier ; Cogneau, Denis. *Les Pratiques culturelles des français, 1973-1989*. La Découverte / La Documentation Française, 1992. - Lahire, Bernard. *La Raison des plus faibles*. Presses universitaires de Lille, 1993

(2) *Penser, classer, catégoriser : l'efficacité de l'enseignement de la méthodologie documentaire dans les premiers cycles universitaires, le cas de l'Université de Paris 8, Saint-Denis*. Laboratoire de recherches ethnométhodologiques. Université de Paris 8, 1999, 65 p.

(3) *Formation à l'usage de l'information* : rapport du groupe de travail interministériel présidé par Hervé Serieux. In : *Former et apprendre à s'informer : pour une culture de l'information*. ADBS éditions, 1993. - Pouzard, Guy. Rapport officiel de l'Inspection générale de l'Éducation nationale sur l'utilisation du multimédia dans les enseignements. MEN, 1997.

CE NUMÉRO SPÉCIAL A ÉTÉ RÉALISÉ PAR :

Français : Michel Thomas, Daniel Forgeot, Cathy Merrand. **Langues anciennes** : Philippe Le Quéré
Technologie : Alain Dalle, Francis Muzard. **Histoire-géographie** : Dominique Comelli, Hélène Latger
Langues vivantes : Catherine Piecuch. **Mathématiques** : Janine Monteil, Brigitte Sotura
Sciences de la vie et de la Terre : Joël Besnard, Liliane Cotton. **Éducation musicale** : Sandrine Charrier
SES : Georges Ortusi. **Physique-chimie** : Gérard Hatab, Yvonne Benedetti
Philosophie : Serge Cospérec. **Arts plastiques** : Hélène Davit
TIC : Bruno Desroches. **Documentalistes** : Danielle Courtoux, Jean-Pierre Hennuyer
Technique : Sylvie Richard (STT), Pierre Narbonne (STL), Michel Grasselli (STI) Mireille Schöhn (SMS)

Certaines disciplines (théâtre, art dramatique, cinéma, audiovisuel, histoire des arts) sont absentes de cette revue. Elles feront l'objet d'une publication ultérieure, mais elles figurent déjà dans la brochure « contenus » à laquelle vous pouvez vous référer.

Coordination : Gisèle Jean, Hélène Latger, Denis Paget

L'Université Syndicaliste, supplément au n° 509 du 13 novembre 1999,
 hebdomadaire du Syndicat national des enseignants de second degré (FSU) 1, rue de Courty,
 75341 Paris Cedex 07 - Directeur de la publication : Gérard Anthéaume
 Compogravure : CAG, Paris- Imprimerie : Fava Print, Les Mureaux - N° CP 1578 D 73 - ISSN n° 0751-5839.



**vous pouvez à tout moment
consulter notre site “observatoire”**



<http://www.snes.edu/observ/>

