

former des maîtres

SUPPLÉMENT AU MENSUEL LE SNESUP N° 613 - MARS 2013



DOSSIER

Fabrication des programmes : les leçons du passé

FOCUS

Le plan Langevin-Wallon

Par André Robert

Retour sur ce plan, développé de 1944 à 1947, pourtant toujours dans l'actualité

Page 3

Dernière minute

La loi sur la refondation adoptée par l'assemblée le 19 mars 2013.

FORMER

Les Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation : une ESPÉctative

Par Vincent Charbonnier

Une synthèse à partir de pré-dossiers

Page 13

Le master « Intégration des Personnes Handicapées et en Difficultés »

Par Marie-Hélène Jacques

Une formation universitaire d'actualité

Page 14

VIE DES IUFM

Haute-Normandie

Par Martine Gest

Des locaux pour la formation des enseignants

Page 15

Bretagne

Par Maud Rouvière et Dominique Duff

La casse continue...

Page 16

*“Rénovation” :
il n’est pas
encore
trop tard*



→ Gisèle Jean
responsable du collectif FDE



→ Thierry Astruc
responsable du collectif FDE

La loi d’orientation est en discussion au Parlement. Ceci semble l’aboutissement d’un processus visant à rénover la formation des enseignants, à l’inscrire dans une réflexion comprenant les programmes scolaires, les contenus de concours et l’évaluation (voir dossier).

Pourtant, il n’en est rien. Le moment est pourtant crucial dans les IUFM et les universités pour les personnels impliqués dans la formation des enseignants.

Depuis les « concertations » de l’été sur la formation des enseignants, notre syndicat s’est exprimé pour imposer un autre rythme de réforme, mais surtout un contenu qui puisse réellement transformer la formation des enseignants : prérecruter immédiatement, former avec des moyens supplémentaires ceux qui vont passer les concours, reconstituer des équipes pluricatégorielles, en associant l’ensemble des personnels au processus. Nous avons développé nos propositions dans toutes les instances, puis mené une politique d’amendements sur les ESPÉ, notamment pour introduire plus de démocratie dans leur gouvernance en évitant les travers de la formation en IUFM trop éloignée de la recherche. Si nous avons eu parfois des interlocuteurs attentifs tant au ministère qu’auprès des élus, seul le vote négatif au CNESER a permis de faire évoluer le projet. Il demeure néanmoins, qu’aujourd’hui, nous sommes très loin du compte.

Une meilleure formation ?

Malgré la communication du MEN sur la rénovation de la formation — plus de professionnalisation, plus de stages et des « études rémunérées » — la réalité est tout autre. Les maquettes des concours se font sans concertation, en catimini comme précédemment et l’articulation avec les besoins de formation devra être réalisée a posteriori. Il n’y aura pas plus de professionnalisation qu’avant la réforme Sarkozy. Au contraire les étudiants devront réaliser leur M2 tout en étant à mi-temps dans une école ou un établissement, certes rémunérés puisque fonctionnaires stagiaires.

Le ministère utilise les mêmes ficelles en période de pénurie budgétaire : les jeunes enseignants sont mis sur le terrain avant même la fin de leur master, ils sont et ils seront des moyens d’enseignement.

Des personnels plus nombreux, plus impliqués ?

Sur les ESPÉ, le ministère reste silencieux ; il annonce des personnels qui seront aussi en poste dans les établissements scolaires. Cela s’appelle des temps partagés et a toujours

existé. Aucune innovation. Et les personnels des IUFM seront-ils dans les ESPÉ ? Refus total du ministère de discuter. Chaque université décidera via les comités de pilotage. Nous avons demandé à avoir une représentation des personnels, au mieux il y a le directeur de l’IUFM. La gouvernance, c’est sans les personnels !

L’abandon de fait de tout cadre national ?

La situation et le statut des ESPE seront différents d’une académie à l’autre : cela apparaît clairement dans les remontées d’informations depuis les académies.

Dans le même temps, un cadre de formation et des parcours-types sont envoyés dans les universités, par un moyen indirect et indélicat : le réseau VP-CEVU. Le MESR ne peut faire aucun envoi officiel, du fait du passage de la loi au Parlement.

“
Il
demeure
néanmoins,
qu’aujourd’hui,
nous
sommes
très loin
du
compte.”

La lecture de ces textes est édifiante. Le cadre de formation, qui remplace le cahier des charges de la formation des enseignants et les parcours-types montre que l’on se trouve dans un modèle consécutif, bien loin des annonces de modèle intégré. Or, le parcours-type se résume pour le MESR à un tableau Excel répartissant les ECTS.

De fait, aucune instance ne se charge officiellement de la carte des formations à l’échelle nationale. Cela veut dire qu’une fois de plus, l’enseignement professionnel, l’enseignement technologique et les disciplines dont les concours ont un petit nombre de places, vont devoir payer lourdement cette nouvelle réforme.

Une réelle rénovation de la formation ?

Aujourd’hui les pré-dossiers d’accréditation remontent vers le ministère et il est frappant de constater la diversité des situations, tant du point de vue des structures que des contenus de formation (voir article page 13).

La loi LRU est passée par là !

Nous demandons toujours un comité de suivi de la réforme qui serait une émanation conjointe du Conseil supérieur de l’éducation et du CNESER, moyen d’associer les personnels et de construire une réelle rénovation de la formation. Il n’est pas trop tard pour obtenir des changements en profondeur dans la loi et dans les décrets.

(1) La comparaison avec 2002, année de la réforme LMD montre qu’il n’y aura pas de gain de professionnalisation. En revanche, un étudiant suivant les préparations au même concours (place identique à BAC +4) aura l’équivalent d’une année de formation en moins. **La maîtrise de sa discipline universitaire en est fragilisée.**

FOCUS

LE PLAN LANGEVIN-WALLON

ANDRÉ ROBERT Pages 3-4

DOSSIER

FABRICATION DES PROGRAMMES : LES LEÇONS DU PASSÉ

Page 5

FORMER

LES ÉCOLES SUPÉRIEURES DU PROFESSORAT ET DE L'ÉDUCATION : UNE ÉSPÉRANCE VINCENT CHARBONNIER

Page 13

LE MASTER

« INTÉGRATION DES PERSONNES HANDICAPÉES ET EN DIFFICULTÉS »

MARIE-HÉLÈNE JACQUES

Page 14

VIE DES IUFM

HAUTE-NORMANDIE : DES LOCAUX POUR LA FORMATION DES ENSEIGNANTS

MARTINE GEST

Page 15

BRETAGNE :

LA CASSE CONTINUE...

MAUD ROUVIÈRE

ET DOMINIQUE DUFF Page 16

Le plan Langevin-Wallon

→ par André Robert, professeur sciences de l'éducation, université Lyon 2

Le 8 novembre 1944, sous un gouvernement d'union nationale issu de la Résistance présidé par Charles de Gaulle, le ministre de l'Éducation nationale René Capitant confie au professeur Paul Langevin, physicien, professant au Collège de France, de diriger une commission en vue de réformer le système d'enseignement français. Cette commission (démultipliée en plusieurs sous-commissions spécifiques) va siéger pendant presque trois ans, rendant publics ses travaux le 19 juin 1947, dans un tout autre contexte politique et sous la présidence du professeur Henri Wallon, psychologue, également membre du Collège de France, qui a succédé à Paul Langevin, décédé en décembre 1946.

Le projet réformateur, jamais appliqué comme tel, est resté dans l'histoire sous le nom de « plan Langevin-Wallon » et a marqué de son empreinte pendant plusieurs décennies la réflexion politique sur la réforme de l'enseignement, au point que l'historien Antoine Prost a pu parler à son sujet de « prestige presque sacré ». La commission, composée de progressistes et de plusieurs communistes (dont Langevin et Wallon) a dessiné les contours d'une réforme éducative pleinement démocratique, que synthétise l'ambition de « former l'homme, le travailleur, le citoyen » (dont on devrait s'inspirer encore aujourd'hui).

En référence explicite aux orientations éducatives du Conseil national

de la Résistance (C.N.R.), la notion d'aptitude articulée au « principe de justice » joue un rôle central dans ce projet qui a eu une importance considérable sur toute la suite du mouvement réformateur : « Le premier principe, celui qui par sa valeur propre et l'ampleur de ses conséquences domine tous les autres est le principe de justice [...] Tous les enfants quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. Ils ne doivent trouver d'autre limitation que celle de leurs aptitudes. »

A une organisation scolaire essentiellement fondée sur des critères d'appartenance à certaines classes sociales (enseignement secondaire réservé aux enfants de la bourgeoisie), les rédacteurs du texte veulent substituer une organisation réellement méritocratique, c'est à dire où, tous les enfants étant mis à égalité par la communauté d'accès aux mêmes enseignements, seul le mérite personnel, et non plus la naissance, les distinguerait. « La sélection »

La déclaration des Droits de l'Homme. Panthéon



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

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

Directeur de publication :
Guy Odent

Rédacteur en chef :
Thierry Astruc

Secrétariat de rédaction :
Latifa Rochdi

Coordination des rédactions :
Thierry Astruc

CPPAP : 0 111 507698 D 73
ISSN : 245 9663

Conception et réalisation :
C.A.G. Paris

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

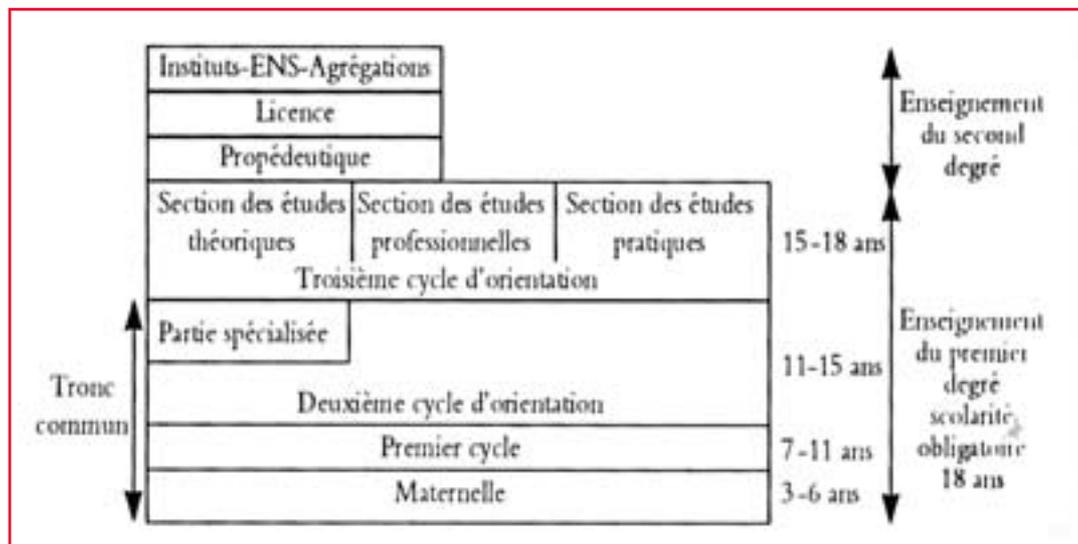
Photo de couverture : © Flickr.com /Saigneur de guerre

►► actuelle [...] aboutit à détourner les plus doués de professions où ils pourraient rendre d'éminents services. »

Cette volonté démocratique de former les élites en puisant dans toutes les classes de la société grâce à un enseignement de masse et de haut niveau s'accompagne d'une confiance en une possibilité d'harmonie entre les besoins sociaux et la répartition des aptitudes individuelles. Cette adéquation rêvée entre les aptitudes et la structure de l'emploi par la médiation de la formation peut être mieux comprise si on la replace dans le contexte socio-économique de l'époque qui est celui de la reconstruction et des immenses besoins en matière de travail qualifié exigés par la modernisation du pays. « L'introduction de la justice à l'école mettra chacun à la place que lui assignent ses aptitudes pour le plus grand bien de tous. La diversification des fonctions sera commandée non plus par la fortune ou la classe sociale mais par la capacité à remplir la fonction. La démocratisation de l'enseignement, conforme à la justice, assure une meilleure distribution des tâches sociales. »

Le second principe du projet découle en droite ligne de cette volonté de réaliser une véritable harmonie entre système de formation et division technique du travail en prenant appui sur les aptitudes : il s'agit du principe de l'orientation scolaire et professionnelle. Il trouve sa justification démocratique dans le fait que, jusqu'à quinze ans, la part essentielle de l'enseignement relève du tronc commun.

Par ailleurs les progressistes qui composent la commission d'étude entendent donner toute sa portée à la démocratisation en associant étroitement celle de l'enseignement et celle de la société dans son ensemble : « L'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique. Ce reclassement des valeurs réelles est indispensable dans une société démocratique moderne dont le progrès et la vie même sont



subordonnés à l'exacte utilisation des compétences.».

Le schéma ci-dessus présente la structure de l'enseignement selon le Plan Langevin-Wallon⁽¹⁾ :

L'enseignement aurait un caractère obligatoire et gratuit de 7 à 18 ans et en tant que tel il constituerait le premier degré. Dans le premier cycle de 7 à 11 ans, l'enseignement serait commun et dispensé par les maîtres des «matières communes», les méthodes pédagogiques seraient différenciées. Dans le deuxième cycle de 11 à 15 ans (cycle d'orientation), l'enseignement pourrait être en partie commun, en partie spécialisé, des «maîtres de spécialité» ayant justement la charge de ce dernier (sur la base d'un «choix d'activités permettant d'éprouver les goûts et les aptitudes des enfants»). Le troisième cycle de 15 à 18 ans (dit de détermination) se divise, selon les aptitudes manifestées, en trois sections. L'enseignement du second degré tel que l'envisage la commission correspond en fait à celui que nous appelons supérieur et il se situe au delà de l'obligation légale. Sur la question des horaires, le Plan, qui peut se réclamer de la haute autorité d'un des plus grands psychologues français et mondiaux, se montre très avant-gardiste :

- entre 7 et 9 ans, 2 heures par jour, 10 par semaine ;
- de 9 à 11 ans, 3 heures par jour, 15 par semaine ;
- de 11 à 13 ans, 20 heures par semaine ;
- de 13 à 15 ans, 25 heures par semaine.

Dans les classes, le maximum d'élèves est fixé à 25. En matière de pédagogie, priorité est accordée aux méthodes actives, alternant travail individuel et travail d'équipes. Des sections de rattrapage, de perfectionnement et de réadaptation sont prévues pour les élèves ne pouvant suivre un cursus «normal». Un ensemble de mesures sociales est destiné à conférer à la réforme sa pleine efficacité : gratuité de l'enseignement, y compris supérieur (régime nouveau d'attributions des bourses, allocation d'un présalaire au 3^e cycle de 1^{er} degré, d'un salaire aux étudiants) ; revalorisation substantielle de la fonction enseignante et augmentation du nombre de maîtres et d'équipements scolaires.

« Tous les enfants quelles que soient leurs origines familiales, sociales, ethniques ont un droit égal au développement maximum que leur personnalité comporte. »

Le projet accorde par ailleurs une importance toute particulière à la formation des maîtres. Pour l'enseignement du premier degré, les réformateurs veulent en finir avec l'ancien clivage instituteurs/professeurs pour ne retenir, à l'intérieur d'un corps unique d'enseignants, qu'une différence maîtres des matières communes/maîtres de spécialité. C'est dans les Ecoles Normales transformées en établissements pré-universitaires qu'a lieu l'orientation différenciant ceux qui «s'intéressent surtout aux enfants, à leur psychologie, aux problèmes pédagogiques et ceux que leurs goûts destinent plutôt aux études littéraires et scientifiques» (III, p.21). Suivent deux années de licence et un stage pratique d'un an, ponctué par une épreuve professionnelle, soit au total une formation de 5 ans pour tous.

L'agrégation, nécessaire pour enseigner dans le cycle préuniversitaire, est maintenue mais réformée. Une réforme de l'inspection est également envisagée. Enfin le texte de la commission Langevin-Wallon consacre une attention toute particulière à l'éducation populaire, en aménageant «la possibilité pour tous de poursuivre au delà de l'école et durant toute leur existence le développement de leur culture intellectuelle, esthétique, professionnelle, civique et morale».

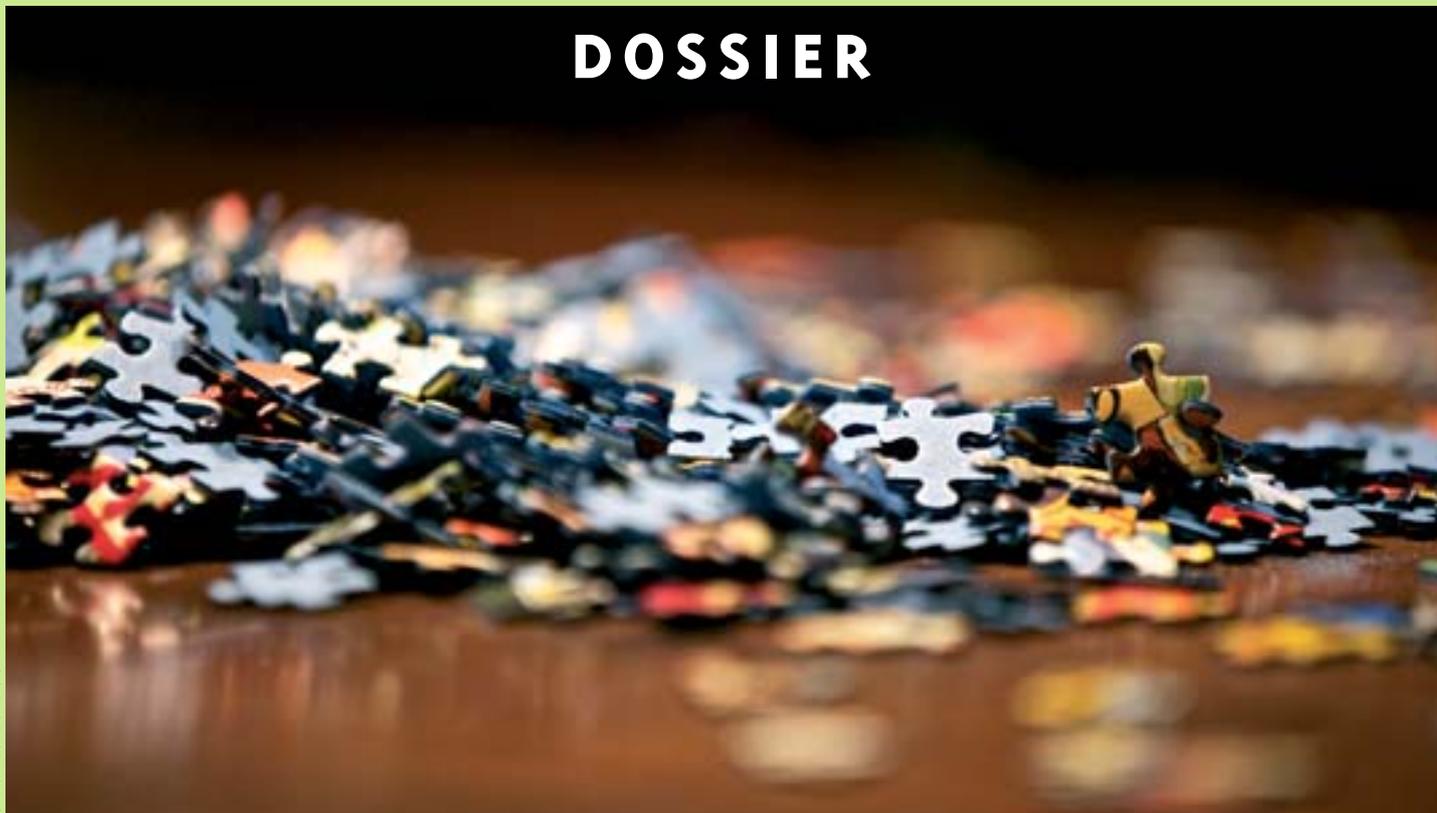
(1) V. Aubert, P. Bergounioux et al. in *La Forteresse enseignante*, Paris, Fayard, 1985, p.191.



5

DOSSIER

DOSSIER



© Flickr.com/Chotstrun

Fabrication des programmes : les leçons du passé

Le projet de loi sur la refondation de l'école prévoit la mise en place d'un conseil supérieur des programmes (voir page 9) différent du Conseil national des Programmes de 1989. En effet, le futur CSP est invité à donner des avis à la fois sur les programmes, sur l'évaluation, les contenus de concours et la formation. C'est la première fois que l'ensemble des éléments du curriculum de formation doit être pensée de façon cohérente. Construire ensemble les programmes premier et second degré, voire avec les licences, ne va pas de soi aujourd'hui, pas plus que le lien entre programmes et évaluation puisque dans la dernière décennie, les deux pourtant confiés à un même acteur – l'inspection générale – ont souvent été déconnectés, conduisant à des blocages majeurs.

Concevoir dans un même mouvement programmes d'enseignement, formation des enseignants initiale et continue et contenus de concours pourrait être une avancée importante dans le système éducatif français.

Nous reviendrons dans ce dossier sur l'avancée qu'avait constitué un Conseil national des programmes (lien avec la recherche, poids des enseignants de terrain dans les groupes de travail, consultation des enseignants) et sa remise en cause aboutissant à une situation catastrophique dans de nombreuses disciplines scolaires. Nous avons choisi quelques disciplines pour le démontrer et mettre en évidence les difficultés auxquelles sont confrontées aujourd'hui enseignants et formateurs.

L'objet de ce dossier de tirer les leçons du passé pour proposer de nouvelles conditions de construction de cur-

riculums de formation en lien avec la conception du métier d'enseignant que nous défendons : un enseignant concepteur.

Pour les enseignants, la question des programmes est souvent exprimée en termes de lourdeur, d'empêchement à réaliser la tâche qui leur a été confiée : transmettre et faire acquérir des savoirs et savoir-faire à des élèves ou à des étudiants. Cette plainte récurrente pourrait laisser croire que les enseignants n'auraient aucun pouvoir, aucune action sur ce qui est enseigné et donc qu'il suffirait de couper quelques parties de programmes « infaisables » pour que la question soit résolue. Ce vécu occulte ce que sont les savoirs et la place des savoirs à enseigner dans l'ensemble du curriculum de formation.

Les savoirs à enseigner sont les impensés du système scolaire ; ils apparaissent comme des objets extérieurs sur lesquels il n'y aurait aucune prise. Ils s'imposeraient « naturellement ». Or, les programmes sont une sélection parmi les connaissances disponibles, réécrits, transformés ; c'est la mise en forme de savoirs sélectionnés. Le travail de recherche en sociologie sur les modalités de leur fabrication est assez récent. Pourtant s'interroger sur les acteurs de la construction des programmes, les moments et les temps d'écriture, d'appropriation laissés aux enseignants permet de mieux comprendre les difficultés dans leur mise en œuvre et de pouvoir faire des propositions pour construire de nouvelles méthodes de fabrication des programmes en lien avec l'évaluation et la formation des enseignants.

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

L'expérience du CNP de 1989 à 1993

→ par Didier Dacunha-Castelle, Professeur de Mathématiques

Le Conseil national des programmes (CNP) était un organisme consultatif du ministère de l'Éducation nationale composé de personnalités choisies par le ministre.

Il était chargé de donner son opinion sur l'élaboration des programmes scolaires et sur les enseignements en règle générale.

Créé par la Loi Jospin en 1989, il a été supprimé par la loi no 2005-380 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école dite Loi Fillon. Didier Dacunha-Castelle, qui l'a présidé, revient ici sur cette expérience.

Que tirer de l'expérience unique du CNP dans le contexte de la formulation des programmes d'enseignement depuis un demi-siècle? Je choisis de me limiter à des points essentiels pour la loi qui se profile.

1. LE CONTEXTE EN 1989 : le CNP créé par la loi de 1989 a été le produit de réflexions faites par des membres du Collège de France puis par des chercheurs des différentes disciplines formant la commission Bourdieu-Gros. J'y étais le mathématicien de service. Le constat général fait par ces collègues, certains éloignés des pratiques de terrain mais ayant travaillé sérieusement, était en cette fin des années 80 le suivant :

- les programmes étaient excessifs, formels car rarement enseignés complètement ;
- le cloisonnement disciplinaire était total, des regroupements et/ou des reconstructions par champ de disciplines voisines s'imposaient dès le collège. Il ne pouvait raisonnablement être question de parler de contenus sans parler de contenants : les filières étroites au lycée devaient évoluer vers plus d'ouverture pour les élèves, en dépassant les oppositions artificielles entre sciences, sciences sociales et humanités, il fallait une conception plus globale ;
- des modernisations de programme s'imposaient mais devaient être progressives et ne pas charger la barque.

Aucune demande explicitée d'allègement global des contenus ne venait de l'institution ou du terrain ; des créations venaient des ministres (collège unique, baccalauréat professionnel pour les structures, mais aussi introduction de la technologie au collège, de l'économie et des sciences sociales au lycée, des langues vivantes en primaire, toutes faites sans réflexion suffisante). Changer le système de confection des programmes excessifs et cloisonnés et obsolètes dans certains cas parut nécessaire. L'inspection générale (IGEN) était chargée de la rédaction des programmes, les directions (secondaire et primaire) de leur mise en œuvre (grilles horaires et publications).

Mais l'IGEN inspectait son propre travail ! Formée d'anciens inspecteurs régionaux ou enseignants de classes préparatoires, elle était structurée en groupes disciplinaires cloisonnés. Compte tenu de ses charges, elle ne pouvait travailler à la fois sur le terrain et sur les évolutions tant scientifiques que sociétales. Autre facteur de confusion : la place dans les cabinets ministériels des membres (sexes masculin préféré) de l'IGEN, dont certains faisaient une carrière politique en amenant une confusion de genres dangereuse. *Les choix des contenus ne sont pas de l'ordre de la politique partisane – j'insiste sur ce point – mais dépendent en revanche de la conception générale, politique bien sûr, que l'on a de l'École et de son devenir.* L'expérience montre que toute loi qui proposera un système laissant de fait à l'IGEN, à la fois, la confection détaillée des contenus à enseigner, son rôle d'inspection, d'autres responsabilités et

une place dans l'exécutif est vouée à l'échec.

2. LE CONSEIL NATIONAL DES PROGRAMMES était placé auprès du ministre de l'Éducation nationale. J'ai été nommé président par François Mitterrand. Le Conseil pouvait se saisir de toute question concernant sa mission et publier des avis en toute liberté, mais pouvait aussi être saisi par le ministre. Cela fonctionna convenablement.

Il faut s'assurer de l'indépendance et de la publicité des avis d'un tel Conseil. Le problème reste d'actualité, la loi très générale ne pouvant offrir, par nature, de garanties sur le sujet.

Les 22 membres nommés furent pour moitié des enseignants-chercheurs (au sens large puisque il y avait là un industriel de l'informatique, un recteur) et par moitié des enseignants de terrain dont une seule professeure des écoles et une proviseure de lycée professionnel ainsi qu'une inspectrice générale d'économie-gestion. Toutes ces personnes ne représentaient qu'elles-mêmes. Disons tout de suite que ce nombre de 22 s'est avéré indispensable pour représenter à minima expériences, conceptions et savoirs.

Le projet de loi actuel qui prévoit six « politiques » et de 6 à 8 enseignants-chercheurs me paraît mal calibré. Les compétences indispensables ne peuvent être réunies par 8 personnes, les six « politiques » auront certainement un rôle important à jouer pour faire avancer les propositions du Conseil, mais on peut avoir des inquiétudes quant à leur disponibilité. Revenir à 20 personnes au moins me semblerait sage. Un point

Il faut s'assurer de l'indépendance et de la publicité des avis d'un tel conseil. Le problème reste d'actualité, la loi très générale ne pouvant offrir, par nature, de garanties sur le sujet.



est pour moi décisif et non assuré dans le projet : la présence de gens ayant une grande expérience de terrain, notamment de professeurs des écoles, des collègues et des lycées professionnels, et de sociologues ayant travaillé le problème des contenus pour des publics variés, est une nécessité absolue. J'ai constaté que dans les réunions avec le CNP, la haute administration considérait ces collègues comme négligeables. Cet état d'esprit doit changer. Insistons aussi sur le fait que les générations doivent se croiser : il faut éviter les gens qui savent, tout en étant désabusés et sans imagination car trop longtemps aux manettes.

Le président et les membres professeurs de lycée et d'école travaillaient à temps plein et préparaient le travail. Le CNP s'est réuni très régulièrement une journée par semaine en plénière et tous ses membres ont pris leur part d'un travail d'équipe par ailleurs très lourd. Un tel organisme doit travailler dans la durée, sans pression excessive des politiques (autrement dit avec des calendriers raisonnables s'il doit donner un avis en réponse à une saisine).

Les groupes disciplinaires (GTD) ou interdisciplinaires nommés par le CNP ont effectivement travaillé dans la durée. Ils étaient composés d'enseignants de terrain avec une présidence universitaire. Ces collègues ont démontré leur capacité. Le CNP étudiait en détail toutes les productions de ces groupes avant de les soumettre à de larges consultations. Comme dans toute organisation de ce type se pose le problème de la légitimité des membres. On peut être un brillant chercheur et avoir sur l'éducation les idées du café du commerce ! Les choix devraient faire l'objet de consultations approfondies. Elles furent un peu insuffisantes en 1989. Le travail en équipe donna une légitimité *a posteriori* aux collègues du primaire et du secondaire, puisque dans le climat qui régnait à l'époque et qui règne encore, il était hélas difficile de consulter les organisations syndicales sur le choix de collègues devant travailler sur les contenus. Il faut en effet pour cela accepter de se dégager du court terme et de revendications souvent

Une mécanique de précision

Par ailleurs, les cohérences entre années comme entre disciplines doivent être soigneusement vérifiées.

On peut être un brillant chercheur et avoir sur l'éducation les idées du café du commerce !



© Flickr.com/Zigazou

justes, mais loin du sujet des contenus, qui ne doit pas être pris en otage !

Le CNP publia en livres de poche ses propositions sur le lycée, un texte sur le collège, et au BOEN une charte sur les programmes qui demeure un document simple et efficace (adopté tel que par le ministre Lionel Jospin) et des textes relatifs à des champs variés, santé, environnement, informatique, formation des maîtres en liaison avec les programmes.

3. LE BILAN

Les succès : le CNP a installé l'idée que les programmes devaient être faits sur la durée par une équipe — j'inclus ici les groupes de travail associés — comportant largement des enseignants non universitaires, et que les propositions, valables pour cinq ans au moins, devaient être discutées au moins 18 mois avant mise en place, dans les établissements et dans des forums décentralisés, avec les syndicats et les associations,

Par ailleurs, les cohérences entre années comme entre disciplines doivent être soigneusement vérifiées. Les programmes présentés sur l'ensemble des années sont accompagnés de documents détaillés. Sur un autre plan, les IUFM, les responsables de la formation permanente, les responsables des concours de recrutement sont parties prenantes du travail sur les contenus.

Le CNP indiqua la nécessité de transformer l'orientation en fin de collège dans une perspective chaque jour plus évidente de suppression progressive des barrières entre filières du lycée. Cela ne signifie nullement uniformisation ou déstructuration.

Les échecs : la réduction indispensable des programmes passait par un travail global commençant dès le primaire, nécessairement interdisciplinaire puisque que la tendance naturelle des disciplines est « d'en rajouter ». Le travail interdisciplinaire fut insuffisant faute de temps et de principes. En butte à l'hostilité de la direction des écoles qui pensait que tout allait parfaitement, le CNP, face à ce déni de réalité, ne put travailler sur le primaire. Il fallut d'ailleurs attendre le ministère Allègre pour avancer sur le sujet, sujet à reprendre après la catastrophe des programmes dits Darcos. Échec majeur : l'articulation primaire/collège. L'école

obligatoire formant un bloc est un concept évident dans nombre de pays avancés et pour pas mal de gens mais pas pour la FSU et nombre d'enseignants. Les traditions culturelles dans notre pays sont vivaces : le primaire pour le tout-venant, le secondaire pour la discrimination de fait en faveur des classes moyennes et supérieures, tout ceci présenté en volonté politique, sincère, de faire avancer la majorité des élèves. Faute, en 1989, d'arguments solides fondés sur les résultats des sociologues de l'éducation, le CNP ne fit pas avancer les choses en partant des contenus sur ce sujet décisif. Aujourd'hui la priorité au primaire est actée par le ministre, y compris dans la dimension contenus, mais le problème de l'articulation reste difficile.

Comme dans toute organisation de ce type se pose le problème de la légitimité des membres.

Les oppositions au CNP furent sévères :

Opposition de l'administration centrale au principe même d'un comité non issu de ses rangs, une partie de l'IGEN joua loyalement le jeu en organisant par exemple les consultations des enseignants sur les programmes, une minorité attendant l'alternance !

Opposition rapidement sans nuances du SNES. Le désaccord portait principalement sur les filières. Le CNP avait insuffisamment formulé une règle : on ne peut penser les contenus sans penser simultanément l'organisation du temps scolaire et l'évaluation. Il faut fixer d'abord les buts visés par l'École, d'où les contenus souhaitables et enfin seulement l'or-



Petite histoire de la construction des programmes...

→ par Pierre Clément *docteur en sociologie, institut de recherche de la FSU*

A l'occasion de la création du Conseil Supérieur des Programmes, prévue dans le projet de loi dit de « refondation », Pierre Clément revient sur l'histoire de l'élaboration des programmes depuis 1984 et ses conséquences (compétences, socle commun, etc.).

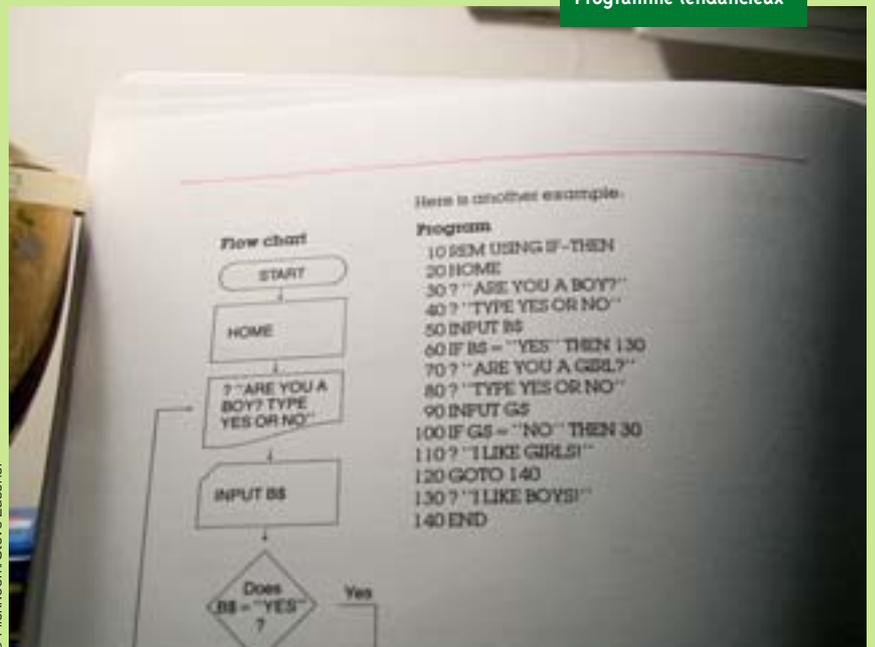
À u début des années 1980, la mise en place du collège unique est contestée de toutes parts, que ce soit pour dénoncer les effets délétères de la « massification » ou pour déplorer les limites de la « démocratisation ». L'idée d'une « crise de l'école » s'impose comme une évidence largement partagée. De plus, l'abandon du projet de « Service public unifié et laïque de l'Éducation nationale », qui entraîne la démission d'Alain Savary, constitue une défaite historique pour la gauche. C'est le moment où, pour sortir de l'ornière, le nouveau ministre Jean-Pierre Chevènement lance le mot d'ordre de « 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat », ce qui se traduit notamment par la suppression du palier d'orientation à la fin de la cinquième, par la création du baccalauréat professionnel et, *in fine*, par la « deuxième explosion scolaire ». C'est dans ce

Il s'agit en fait d'un changement plus profond à la définition même de la culture scolaire

contexte, et alors que les thèmes traditionnellement mobilisateurs de la gauche politique et syndicale comme l'école unique ou la laïcité semblent s'épuiser, que la réforme du contenu de l'enseignement en vient à être considérée comme un des axes possibles d'une politique scolaire à la fois progressiste et modernisatrice.

Ainsi, l'une des seules nouveautés institutionnelles prévues par la loi d'orientation du 10 juillet 1989 consiste en la création d'un Conseil national des programmes (CNP) qui, dans l'esprit du ministre Lionel Jospin et de son cabinet, a vocation à être la cheville ouvrière d'une réforme de l'ensemble des programmes et a faire pièce à l'Inspection générale. Dans une perspective similaire à celle qui a amené Alain Savary à

Programme tendancieux



© Flickr.com/Steve Luscher



De l'importance des programmes

► ganisation du temps scolaire, évidemment contrainte par la dépense publique. Le CNP se plaça, en gros, dans un système à dépense constante, faute d'avoir d'autres issues!

Nous ne sûmes pas expliquer que certaines modifications des contenus devaient se travailler avant de devenir des évidences. Ainsi amener les bons élèves scientifiques dès le lycée vers la biologie, science en pleine expansion, était une nécessité pour sortir de l'idée dominante dans le milieu des Grandes Écoles et chez les IGEN de mathématiques que la biologie était mineure, plutôt réservée aux filles (voire leur absence en prépas maths-physique) et aux élèves moyens aimant les animaux. Les Grandes Écoles, à de rares exceptions, avaient pris un retard considérable dans les sciences du vivant comme elles avaient raté le train de l'informatique (la pauvre université sauva l'honneur dans ces domaines !). La fusion C et D des terminales scientifiques fut incomprise, condamnée par pas mal de gens, bien que rétrospectivement évidente et admise ! Je ne détaille pas ici les discussions à propos des sciences sociales, le Conseil se laissa enfermer dans des solutions insatisfaisantes.

Enfin, échec dû au calendrier, nous ne pûmes discuter du contenu d'une culture raisonnée commune à tous les enseignants. Il ne s'agit pas d'une polyvalence effective sur le terrain et progressive comme il en existe dans les pays scandinaves — c'est culturellement un chiffon rouge pour la majorité des enseignants du secondaire en France — mais bien une connaissance par tous de ce qui s'enseigne, tant dans le primaire que dans le secondaire. Il est essentiel que professeurs d'histoire et de physique puissent dialoguer sur Galilée ou que les professeurs de français puissent confronter leurs pratiques avec celles des professeurs des écoles ; la culture commune est restée de l'ordre du fantasme dans les IUFM. Il faut que le futur Conseil travaille avec les écoles de formation et les universités sur cette culture permettant le travail en équipe.

Après l'alternance de 1993, le CNP joua un rôle variable jusqu'à sa disparition actée par les gouvernements les plus régressifs en matière d'EN, mais ceci est une autre histoire !

(1) Bulletin officiel de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/pid285/le-bulletin-officiel.html>

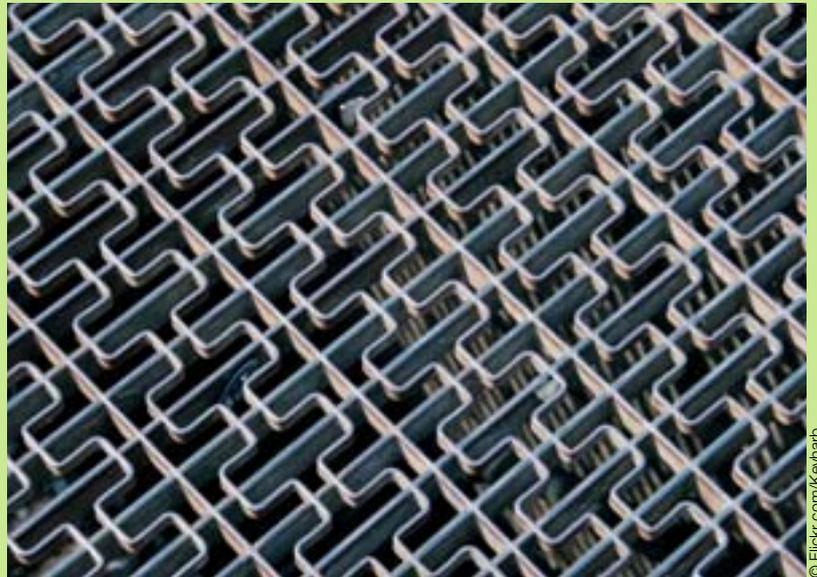


créer les commissions « horizontales » et « verticales » au début des années 1980, se mettent en place, dès le début des années 1990, les institutions et les instruments de ce que certains réformateurs vont eux-mêmes appeler une « politique des contenus d'enseignement » : installation du Conseil national des programmes (CNP), élaboration d'un nouveau statut de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN), création d'un bureau des programmes au sein de la Direction des lycées et collèges (DLC), rédaction d'une « charte des programmes », formalisation d'une nouvelle procédure d'écriture des programmes, mise en place de groupes techniques disciplinaires dont la présidence est confiée à un universitaire, définition d'objectifs généraux pour le collège, etc.

L'ensemble des programmes de l'école primaire, du collège et du lycée sont alors réécrits en moins de dix ans. Au-delà d'un simple remaniement niveau par niveau et discipline par discipline, il s'agit en fait d'un changement plus profond qui touche à la définition même de la culture scolaire. De fait, les membres du CNP et les administrateurs de la DLC cherchent à transformer les savoirs scolaires : en remodelant les cadres pédagogiques qui organisent leur transmission, via des tentatives de redécoupage des champs disciplinaires et la détermination d'« objectifs » de formation ; en modifiant leur périmètre, via l'« allègement des programmes » et la définition de « fondamentaux » ; et enfin en faisant évoluer leur nature, via la conception de « compétences » ou de « savoir-faire » qui viendraient s'ajouter aux « connaissances » disciplinaires. Ce faisant, ils contribuent de manière décisive à donner corps aux principes pédagogiques qui trouveront une consécration avec l'instauration du socle commun

Mais cette critique pédagogique se double d'une critique gestionnaire. Les programmes et l'organisation disciplinaire de l'enseignement ne sont pas seulement présentés comme responsables de l'échec et des inégalités sociales de réussite scolaire, mais aussi comme un instrument inadapté à la mise en place d'une organisation scolaire efficace et décentralisée. En plaidant pour que les programmes soient rédigés sous la forme de compétences évaluables et puissent ainsi servir de référence pour fonder un « contrat d'enseignement », il s'agit de définir les conditions pédagogiques de possibilité d'une organisation scolaire où les acteurs locaux, de l'académie au professeur en passant par l'établissement, se verraient laisser plus d'autonomie et de responsabilités tout en étant encadrés par le biais de contrats d'objectifs et d'indicateurs. Au moins autant qu'un outil pédagogique, les programmes ont vocation à constituer un instrument de pilotage par les objectifs non seulement du système éducatif et des établissements, mais aussi des pratiques professionnelles enseignantes.

Avec la nomination de Claude Allègre au ministère de l'Éducation nationale, la réforme des programmes connaît cependant un coup d'arrêt. Cette question est



© Flickr.com/Kerhard

en effet reprise en main directement par le cabinet tandis que l'Inspection générale et la Direction de l'enseignement scolaire sont mises sur la touche. Il en va de même pour le CNP. Privé de président depuis le début de l'année 2004, il est finalement supprimé par François Fillon. Depuis, et comme l'ont montré notamment les circulaires de Gilles de Robien sur la lecture, le vocabulaire, la grammaire et les mathématiques, ainsi que l'élaboration des programmes de 2008 pour l'école primaire ou encore la suppression de

l'histoire-géographie en terminale S, la question de la réforme des contenus se trouve ainsi directement sous la coupe du ministre et de son cabinet qui s'appuient sur des inspecteurs généraux triés sur le volet. Décrite par un récent rapport parlementaire, comme « peu transparente » et comme fonctionnant en « circuit fermé », cette situation a conduit ce que resurgisse l'idée d'un « Conseil supérieur des programmes » dont les attributions et la composition restent aujourd'hui en débat.

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES

« Art. L. 231-14. — Le Conseil supérieur des programmes est placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale. Il travaille en toute indépendance.

« Il est composé, selon le principe de parité entre les femmes et les hommes, de seize membres désignés pour cinq ans. Il comprend deux députés, deux sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, deux membres du Conseil économique, social et environnemental désignés par son président et dix personnalités qualifiées nommées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

« Art. L. 231-15. — Le Conseil supérieur des programmes émet des avis et formule des propositions sur :

« 1° La conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, des collèges et des lycées et l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs ;

« 2° Le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires, et leur articulation en cycles ;

« 3° La nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat ;

« 4° La nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants.

« Art. L. 231-16. — Le Conseil supérieur des programmes remet chaque année au ministre chargé de l'éducation nationale un rapport sur ses travaux et les suites qui leur ont été données. Ce rapport est transmis au Parlement et au Conseil économique, social et environnemental. Les avis et propositions du Conseil supérieur des programmes sont rendus publics.

« Art. L. 231-17. — Un décret précise l'organisation et le fonctionnement du Conseil supérieur des programmes.



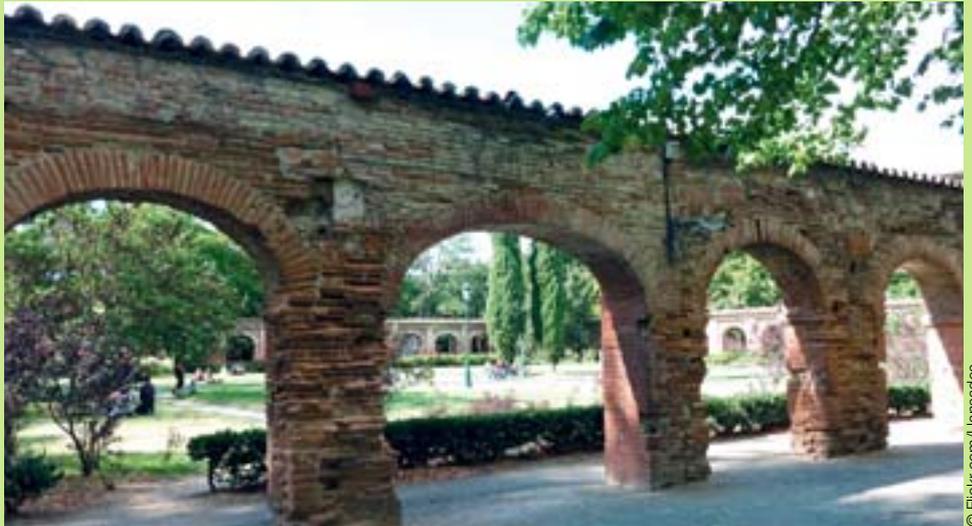
SES : de nouveaux programmes mis à l'épreuve

→ par Igor Martinache, *Prag SES*

La dernière réforme des lycées en date incluait un certain nombre de changements de programme, notamment en Sciences économiques et sociales. I. Martinache montre comment ces programmes rendent difficiles les actes d'enseigner et d'apprendre.

À l'instar d'autres disciplines, les programmes de Sciences économiques et sociales (SES) pour les trois niveaux du lycée général ont été profondément remaniés dans le cadre de la « réforme » du lycée initiée par le précédent gouvernement. Un acte décisif, tant d'un point de vue pédagogique que politique, mené dans la précipitation et l'absence de démocratie les plus caricaturales. Le groupe d'« experts » mis en place par le ministère n'a été réuni qu'une poignée de fois et a fait l'objet de pressions qui ont conduit certains de ses membres, comme le sociologue François Dubet ou le président de l'Association des professeurs de SES (APSES), à démissionner. Si on exclut la consultation purement formelle sur le site « Eduscol », aucune concertation n'a été organisée avec la communauté éducative : enseignants, élèves ou parents. Résultat : des programmes beaucoup trop chargés qui rompent totalement avec le projet fondateur des SES : « ouvrir l'école sur la société ». Alors qu'il s'agissait de partir d'objets familiers aux élèves en mobilisant diverses disciplines afin d'en montrer les différentes dimensions économiques, sociales et politiques, et de privilégier une pédagogie active, les nouveaux programmes instaurent une coupure entre l'économie et les autres sciences sociales⁽¹⁾, au profit de la première et prévoient un tel volume de contenus à enseigner qu'ils imposent un rythme effréné aux élèves comme aux enseignants, les contraignant à un véritable « gavage » au détriment de la compréhension. Ce ne sont ainsi pas moins de 183 notions que les élèves de terminale ES doivent assimiler depuis la rentrée dernière, avec un horaire passé de 6 à 5 heures hebdomadaires. L'horizon du baccalauréat en fin d'année rétroagit fortement sur les pratiques pédagogiques et empêche notamment tout

Toulouse
université
de Sciences
sociales



© Flickr.com/Liansades

Corseter la liberté pédagogique dans une approche prioritaire-ment technique des phénomènes sociaux suivant les canons de la « science » économique dominante.

« arrangement » avec le programme officiel, comme l'APSES en avait montré la possibilité avec SESâme⁽²⁾, un manuel en ligne gratuit permettant de « contourner » le programme officiel de première. Or, le format de ces derniers a été modifié avec les mêmes précipitation et absence de dialogue. Avec un résultat non moins problématique : il s'agit désormais de limiter les sujets de débat en favorisant les questions invitant à la restitution plutôt qu'à la construction d'une argumentation nuancée. À front renversé des besoins de formation du XXI^e siècle (apprendre à collecter, trier, hiérarchiser, comparer, problématiser et interroger des données sous différentes formes), les nouvelles épreuves terminales de SES renforcent le bachotage de courte vue et la restitution de connaissances désincarnées pour elles-mêmes. Une telle évolution est la négation pure et simple de l'esprit critique qui préside à la démarche scientifique aussi bien qu'à celle du citoyen. Et vient confirmer à ceux qui en douteraient encore l'esprit général de la réforme : corseter autant que possible la liberté pédagogique dans une approche prioritairement technique des phénomènes sociaux suivant les canons de la « science » économique dominante. Le tout à marche forcée afin d'éviter que les élèves n'apprennent à (se) poser trop de questions. Devant le tollé suscité par ces nouveaux programmes et épreuves, le ministre de l'Éducation nationale a nommé un groupe de travail chargé d'alléger ces derniers dès la rentrée prochaine, avant leur réécriture complète (dans le cadre du futur Conseil supérieur des programmes). Mais, alors qu'enseignants et élèves ne peuvent tenir la folle cadence et nourrissent un stress compréhensible à l'approche du bac, aucune mesure n'est pour l'heure envisagée rue de Grenelle pour les apaiser. Le bac 2013 va ainsi constituer une démons-

tration grandeur nature des errements d'une conception autoritaire et anti-démocratique des réformes programmatiques. Les candidats et leurs enseignants apprécieront d'avoir servi de cobayes...

(1) Ce découpage est porteur d'indéniables reculs du pluralisme théorique et de quelques anomalies troublantes. En voici quelques exemples non exhaustifs mais significatifs. Alors qu'auparavant la stratification était abordée de façon progressive dès la seconde avec les PCS, aujourd'hui, la notion de classe sociale est cantonnée à la terminale, le programme de première réussissant le tour de force d'inclure un chapitre entier sur les groupes sociaux sans l'évoquer. En seconde, l'étude de la production ne permet plus d'aborder les questions relatives au travail, ni les transformations contemporaines de la famille (dont les récents débats autour du « mariage pour tous » ont pourtant montré l'acuité). Enfin en terminale, le programme réussit l'exploit de proposer un nouveau chapitre (bienvenu) sur les crises économiques en limitant les causes aux chocs d'offre et de demande et aux cycles du crédit, excluant ainsi les explications en termes de suraccumulation, de sous-consommation ou de bulles spéculatives. En sociologie, le tableau n'est guère meilleur avec par exemple un chapitre qui traite l'étude du conflit social comme pathologie du changement social, problématique abandonnée depuis les années 1960 par les spécialistes de la question...

(2) <http://sesame.apses.org/>



EPS et programmes

→ par Christian Couturier, secrétaire national SNEP-FSU

La discipline EPS a une histoire particulière, ce qui explique aussi le fait qu'elle ait, au sein de la FSU, son propre syndicat : le SNEP-FSU. C. Couturier revient sur ses spécificités, par le biais des programmes.

L'EPS n'a de programmes *stricto sensu* que depuis de 1996 pour le collège et 1999 pour les lycées. Du point de vue des contenus, leur histoire est marquée par le rapport à la culture : une éducation physique formelle, basée sur la gestion des capacités physiques contre une éducation culturelle (que nous soutenons) en phase avec les pratiques élaborées et universelles, construites pour le « jeu » du développement humain. De nombreux débats épistémologiques donc. Et c'est tant mieux... Une discipline qui débat est une discipline qui vit. Politiquement, l'enjeu pour le SNEP est celui de la démocratisation et de la réussite de tous. Du point de vue de la méthode d'écriture, leur histoire a été marquée par deux phases distinctes.

Des années 1990 à 2008, l'écriture des programmes collèges, a permis à la profession de participer activement à leur élaboration, à travers notamment la consultation régulière et permanente du SNEP qui, en plus d'être un syndicat, est la seule organisation professionnelle représentative. Les programmes publiés faisaient alors l'objet d'un consensus accepté par tous. Plus récemment, l'Inspection générale a tourné le dos à cette histoire, faisant passer de force des textes contre l'avis du SNEP. Nous sommes confrontés désormais aux mêmes discours que dans d'autres disciplines : programmes infaisables, en décalage avec la « réalité du terrain », etc.

De cette histoire, nous tirons un certain nombre de

Les soi-disant experts, dont la caractéristique est très souvent de ne plus enseigner depuis très longtemps.

préoccupations qui sont autant de défis pour le prochain conseil supérieur des programmes, à condition qu'il ait véritablement l'intention de « refonder ».

LE PARI DE L'EXPERTISE PROFESSIONNELLE

Quelle méthode pour faire réfléchir et produire une profession comme la nôtre comptant environ 30 000 enseignants ? La consultation en ligne sur la base d'un questionnaire simpliste est inutile, alors que des journées de travail libérées permettent une dynamique professionnelle. Ce gouvernement, comme les précédents, aura sans doute la tentation de confier tout ça à des soi-disant experts, dont la caractéristique est très souvent de ne plus enseigner depuis très longtemps. Il y a là un véritable pari non seulement démocratique, mais surtout fonctionnel : veut-on oui ou non des programmes qui soient reconnus et utilisables par les enseignants ?

Le pari d'un cadre commun « ouvert » Comment concilier un programme qui fixe des repères communs et une culture commune tout en laissant une autonomie nécessaire pour que l'enseignant ne soit pas un simple répétiteur... C'est une question rarement posée qui rejoint deux pro-

blématiques, celle de la formation (d'une certaine façon un enseignant doit être aussi un épistémologue...) et celle de la prise en compte des diversités locales. Il s'agit de situer le curseur au bon endroit pour n'avoir ni un texte rigide qui régleme tout, du savoir aux méthodes, ni un texte vague qui ne servirait à rien.

Le pari d'une ambition pour tous et toutes On nous annonce à nouveau un allègement des programmes... ce n'est pas le bon mode d'entrée ! Il est nécessaire de faire une remise à plat complète de ce qu'une classe d'âge doit savoir, connaître, savoir faire, etc.

En EPS, nous sommes confrontés comme les autres à une fuite vers les compétences, les méthodes et une transversalité abstraite qui viendraient régler tous les problèmes. L'enjeu principal se situe en terme de savoirs émancipateurs, et donc de pouvoirs, incluant les méthodes, qui doivent être partagés (et donc acquis) par tous et toutes. Veut-on s'attaquer aux inégalités ou souhaite-t-on garder les hiérarchies existantes ? Le ministère devra choisir.

Pour notre part, nous attendons une véritable refondation, pas une dégradation déguisée ou un nouvel enduit de façade.

En finir avec l'opacité de la construction des programmes d'histoire-géographie

→ par Laurence De Cock, Professeure agrégée au lycée Joliot Curie de Nanterre, Fondatrice du collectif « Pour un aggiornamento de l'enseignement de l'histoire-géographie » : <http://aggiornamento.hypotheses.org/>

À travers les trois changements majeurs qui ont touché les programmes en histoire-géographie depuis 2008 sans que l'on sache la manière ou qui, L. De Cock détaille les implications qui découlent de cette opacité.

2008 : des nouveaux programmes sont publiés à l'école primaire. Nicolas Sarkozy avait prévenu lors de sa campagne électorale : il fallait en revenir à une véritable école républicaine, une école qui ne sacrifierait pas l'autorité du maître sur l'autel de la pensée soixante-huitarde et qui revitaliserait l'identité nationale. Le ton était donné. Les nouveaux programmes dont personne ne sait encore vraiment qui en fut à l'origine revisitent intégralement les contenus et les méthodes d'enseignement. En histoire, tradition oblige, on en revient aux modes d'écriture les plus éculés du roman national avec

ses grandes dates, ses grands hommes et la mémorisation mécanique de ce qui est censé fournir une identité commune.

Aucune évaluation préalable des programmes 2002, aucune enquête de terrain, aucun semblant de transparence sur les auteurs et le cahier de charge de la réécriture. Quasiment unanimement rejetés par le Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), ils entrent pourtant en vigueur dès la rentrée suivante.

2010 : le ministère s'attaque à la réforme du lycée. Sous couvert d'une réflexion sur les filières et les enjeux d'orientation, il fallait répondre à la gestion comptable rationali-



© Flickr.com/Hegille



► sée de la LOLF et à l'objectif de suppression de postes d'enseignants. Les programmes sont réécrits dans plusieurs matières pour répondre à ce redéploiement des filières. L'enseignement de l'histoire-géographie est rendu optionnel en Terminale Scientifique, ce qui conditionne la condensation de deux années en une en classe de Première. À nouveau, une nouvelle mouture de programmes est écrite en un temps record. Qui ? Comment ? Sur quelles bases ? Nous n'en savons rien. Très largement dénoncés dès leur mise en consultation pour leur incohérence, leur caractère encyclopédique, leur propension à balayer toute prise en compte du terrain et à accentuer les inégalités scolaire, ces programmes, à leur tour largement rejetés par le CSE sont promulgués dès la rentrée suivante.

2013 : le nouveau gouvernement socialiste s'étant engagé à rétablir l'enseignement de l'histoire-géographie en Terminale S et à être davantage à l'écoute des enseignants, des allègements du programme de Première et un nouveau programme de Terminale S sont décidés. A leur tour, ils sont rejetés par le CSE : trop expéditifs, trop proches des précédents. Les syndicats dénoncent en outre le tour de passe passe des horaires qui baissent considérablement en Première S. La promesse de Vincent Peillon de tenir compte des avis du CSE n'est pas tenue.

Ces trois exemples sous deux gouvernements différents témoignent de la culture de l'opacité qui règne encore sur la rédaction des programmes scolaires. Les nombreux travaux en sociologie du curriculum montrent en effet que la rédaction des curricula recouvre des enjeux politiques et sociaux très forts. Les acteurs du circuit d'écriture, le temps consacré à l'écriture, les rapports de force entre l'Inspection générale et la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) et les différents arbitrages sur les contenus d'enseignement

Un véritable chantier



© Flickr.com/Worldbank

La rédaction des curricula recouvre des enjeux politiques et sociaux très forts.

sont autant de facteurs politisant la question des programmes scolaires appréhendés comme projet de société, c'est à dire comme un pari sur les connaissances et compétences à maîtriser dans le monde de demain.

De ce point de vue, l'histoire scolaire peut être appréhendée comme un montage mémoriel avec sa scénarisation des éléments du passé considérés comme dignes d'être retenus par les générations suivantes et socialement utiles. On comprendra aisément, dans ce contexte, que ces questions concernent la société toute entière et qu'une véritable démocratisation de l'écriture des programmes s'impose. En tant qu'acceptation de la conflictualité, la démocratisation implique d'ac-

Un pari sur les connaissances et compétences à maîtriser dans le monde de demain.

cepter que les curricula convoquent la société toute entière et qu'il n'est pas pensable que leur écriture soit confisquée par des commissions dont nous ne savons rien ni de la composition ni des débats internes. Toute composition de commission doit faire l'objet d'une publication au *Bulletin officiel*. Les différentes étapes (auditions, débats) doivent également être publicisées et ouverts à la réactivité des enseignants bien avant les rituelles consultations. Un programme ne peut pas être écrit en moins de deux ans et le cahier des charges doit être connu par tous. Enfin, il n'est plus possible aujourd'hui d'écrire un programme sans travailler les affiliations interdisciplinaires et les relations inter-cycles.

NOTE DE LECTURE

La grève enseignante en quête d'efficacité

Ce livre, issu d'un colloque de l'institut de recherches de la FSU, offre pour la première fois un panorama de la grève enseignante, dans ses aspects tant historiques que sociologiques. Avec les rythmes scolaires, on a pu constater que le sujet reste sensible, les enseignants étant réputés pour la récurrence et la force de leurs grèves. De fait, un professeur des écoles fait quatre fois plus grève qu'un salarié du privé.

Pourtant, les enseignants ont longtemps refusé de cesser le travail, du fait de leur rôle d'éducation de la jeunesse. Le livre revient sur les grèves initiatives, lors de la première des quatre phases définies par Laurent Frajerma (1918-1945 : phase d'acculturation). En effet, la position des enseignants à la pointe du mouvement social s'est construite petit à petit, sous l'impulsion de leurs syndicats. Lors de la phase d'institutionnalisation (1945-1968), ceux-ci ont élaboré des formes de grève spécifiques (la traditionnelle grève de 24 heures, préparée à froid), tout en recherchant des alternatives : essai de grève du baccalau-



réat, grève administrative... Mai 68 inaugure une phase de radicalisation, avec la première participation à une grève générale. Depuis les années 1980, on assiste à une remise en question partielle, à cette « quête d'efficacité » évoquée par le titre.

L'une des forces du livre est la confrontation entre les analyses des chercheurs et de militants d'horizons divers. Par exemple, Gérard Aschieri donne un point de vue distancié sur son expérience à la tête de la FSU lors de la grève de 2003 sur les retraites. Plusieurs articles nous intéressent directement. Citons Nada Chaar qui étudie les différences entre stagiaires IUFM grévistes et non-grévistes, mais qui montre aussi l'existence d'une culture commune. Bertrand Geay explore lui l'invitité du mouvement des enseignants-chercheurs en 2009. En bref, voilà un livre utile pour notre réflexion militante.

• Laurent Frajerma (dir), *La grève enseignante en quête d'efficacité*, Syllepse 2013.

Les Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation : une ÉSPÉctative

→ par Vincent Charbonnier, collectif FDE du SNESUP

Le 28 février dernier, les pré-projets d'accréditation ont été remontés au ministère conformément à l'agenda de la « refondation ». La disparité des situations universitaires implique de grandes différences d'un site à l'autre, Vincent Charbonnier propose une rapide synthèse à partir de l'analyse de quelques uns de ces dossiers de préfiguration.

Après sa pulvérisation avec le couplage « mas-térisation »/LRU sous la présidence Sarkozy, les Écoles supérieures du professorat et de l'Éducation (ÉSPÉ) sont présentées par l'actuel gouvernement comme l'incarnation de la refondation de la FDE. La lecture de quelques « dossiers de préfiguration » qui nous sont parvenus et dont le degré d'élaboration est très inégal sur des points décisifs (personnels, inscriptions des étudiants, etc.), montre cependant que la refondation annoncée est tenue.

Si le statut majoritairement retenu est celui d'un EPSCP, certaines optent pour celui des PRES (EPCS), en précisant toutefois que toutes les ÉSPÉ devront être rattachées à un établissement : université ou futures « communautés universitaires » prévues par le projet de loi sur l'ESR.

Tous les projets insistent sur la nécessité d'une structure de coopération, parfois qualifiée de fédérative, entre les différentes composantes de l'établissement intéressées à la FDE (formation et recherche), les différents établissements d'enseignement supérieur (essentiellement les universités mais aussi des « grandes écoles ») et le rectorat de l'académie, ainsi que les établissements scolaires (accueil des stagiaires) et les collectivités territoriales. Quant à la politique de partenariat, elle dépend souvent des particularités locales (Écoles supérieures de FDE du Rhin supérieur pour Strasbourg, recherche de collaborations avec des universités d'autres académies proches pour Amiens, etc.).

Dans cette perspective, et de manière récurrente, le rôle des ÉSPÉ serait de pilotage et de coordination, avec cette question cruciale de savoir qui sera effectivement en charge de la définition et de la conduite de la formation et de la recherche : UFR ? ÉSPÉ ? établissement de rattachement ? PRES ? rectorat ? Ni la



© Flickr.com / Bataï

Il faut l'apprendre

diversité des projets ni leur caractère provisoire ne permettent d'y répondre pour le moment.

Relevons toutefois certaines propositions de structuration des ÉSPÉ, comme à Montpellier : elle sera composée de sept Unités de formation (UF : 1^{er} degré, CPE et autres métiers de l'éducation, Sciences, Lettres et Arts, Langues, SHS et documentation, STAPS), regroupant « les équipes pédagogiques provenant des différentes universités et du rectorat » et « d'un ou plusieurs parcours du master d'enseignement. » Ces contributions, adossés à des laboratoires de recherche, seront définies par des conventions inter-universitaires ad hoc. En ce cas précis, la recherche apparaît périphérique, non pas organiquement constituée par l'ÉSPÉ mais « infusée » par les masters.

L'offre de formation repose sur le triptyque disciplinaire, professionnel et (initiation à la) recherche et sera élargie aux enseignants-chercheurs. On note également une ouverture aux autres métiers de l'éducation, mais qui semble d'abord s'adresser à celles et ceux qui auront échoué aux concours de l'enseignement, sans qu'elle ne soit articulée à une refonte du champ de la formation péri/para-éducative (EJE, AS, etc.), ni à son intégration au service public de l'ESR. Quant à la formation continue, les ÉSPÉ y participeront sous couvert et à la demande des rectorats. Les dispositifs de préprofessionnalisation,

Tous les projets insistent sur la nécessité d'une structure de coopération

EPSCP/EPCS

Projets ayant retenu le statut d'EPSCP : Amiens, Créteil, Nantes, Paris, Poitiers, Rouen, Strasbourg. Projets ayant retenu le statut d'EPCS : Lille, Rennes, Montpellier. Bordeaux et Toulouse n'ont pas encore choisi mais évoquent la piste des futures « communautés d'universités » de la loi ESR.

qui seront mutualisés avec les dispositifs EAP, sont majoritairement positionnés dès la 2^e année de Licence, incluant unités de découvertes et stages.

Le maillage territorial des IUUFM semble repris au compte des ÉSPÉ, en précisant toutefois que, les effets conjugués de la LRU et de l'austérité croissante, conduisent beaucoup d'universités à reconcentrer leurs formations. D'où le recours croissant aux dispositifs d'enseignement à distance, congruent au sésame du numérique.

Les équipes de formation seront a priori constituées d'universitaires, de formateurs et d'enseignants, en précisant que loi actuellement discutée au parlement, insiste pour que les formateurs des ÉSPÉ soient à temps partagés. À noter également que le principe de la présence d'un IPR (2nd degré) et d'un DASEN (1^{er} degré) dans les comités de pilotage des formations est « acté » comme à Montpellier, par exemple. Dans celui de Strasbourg, ce seront les inspecteurs qui valideront la désignation et la reconduction des personnels des 1^{er} et 2nd degrés intervenants dans l'ÉSPÉ...

Au terme de ce rapide tour d'horizon, on voit que les ÉSPÉ dépendront pour beaucoup des universités, que leur autonomie sera très contrainte et qu'elles ne seront probablement pas, ou alors difficilement, de véritables structures de formation et de recherche, mais plutôt des dispositifs, flexibles et corvéables. Une véritable réforme de la FDE reste à faire. Soufflons sur les cendres...

ACCREDITATION ET HABILITATION

L'habilitation détermine les formations conduisant aux diplômes nationaux et les établissements qui les mettent en œuvre. Elle se déroule actuellement en quatre temps : 1. Demandes déposées par l'établissement (organisation de la formation, modalités de contrôle des connaissances...) - 2. Évaluation par l'AERES - 3. Échanges établissement-ministère (DGESIP) - 4. Avis du CNESER. L'accréditation, dont la définition est encore floue, est l'avenant de cette imprécision. Schématiquement, cela revient à créditer les établissements de la possibilité de proposer des formations conduisant à des diplômes nationaux en lui laissant le choix du périmètre de ses partenaires, l'évaluation n'intervenant qu'*a posteriori*.

Le master « Intégration des personnes handicapées et en difficultés »

Une formation universitaire d'actualité

→ par Marie-Hélène JACQUES⁽¹⁾, MCF sciences de l'éducation, université de Poitiers

La loi du 11 février 2005 « pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » repose sur l'obligation d'accessibilité et la compensation des incapacités, conditions posées comme indispensables à la pleine « participation sociale ». Tous les secteurs de la société (école, transports, logement, loisir, consommation, monde du travail, services publics...) sont alors soumis à de nouveaux questionnements : Comment adapter l'environnement ? Comment accueillir ces personnes et leur permettre une implication effective ? Comment ajuster les pratiques à ces publics afin que tout leur soit accessible de la petite enfance au grand âge ? Comment répondre à l'obligation d'emploi de 6 %, au moins, de travailleurs handicapés au sein d'une entreprise, publique ou privée ?

UNE QUESTION SOCIÉTALE

Face à ces questionnements inédits, les institutions, entreprises et collectivités éprouvent la nécessité d'une mise en cohérence des actions professionnelles à l'œuvre dans les métiers traditionnels du handicap et de l'accompagnement social, généralement spécialisés dans un champ (éducation, soin, enseignement, animation, etc.). Depuis 2005, on voit alors émerger la création de nouveaux postes, en particulier dans les collectivités territoriales ou les grandes structures institutionnelles, soucieuses d'exemplarité : ces professionnels auront pour mission de chapeauter cette approche globale et pluridisciplinaire du handicap, en vue de la « mise en accessibilité », mais aussi en termes « d'accompagnement », sous entendu de compensation. Les « référents handicap » et autres « chargés de mission handicap » devront piloter les adaptations environnementales, les actions de sensibilisation ou de formation destinées à l'évolution des mentalités, notamment dans les collectifs de travail, et bien sûr, les mutations qui y sont associées en termes de pratiques.

Par ailleurs, les définitions du handicap voient leurs limites se bousculer et s'élargir autour d'un éventail de « publics fragiles » (exclusion, illettrisme, vieillissement, difficultés sociales « invalidantes », difficultés chroniques d'apprentissage...) faisant l'objet de formes plurielles de contrôle social, qui nécessitent, là aussi, de mettre en cohésion des pratiques souvent très éclatées et stigmatisantes.

UN CURSUS INNOVANT

Forts de leur expérience en matière de formation d'enseignants spécialisés, quatre enseignants-chercheurs de l'IUFM de Poitou-Charentes (psychologie, sociologie, sciences de l'éducation) ont proposé en 2008 la création d'un Master dédié à ces « nouveaux métiers du handicap » liés à la scolarisation, la for-

Les définitions du handicap voient leurs limites se bousculer et s'élargir autour d'un éventail de « publics fragiles »

mation, l'accueil et l'emploi des personnes handicapées ou en grande difficulté. L'université de Poitiers, sur son site de Niort, propose désormais ce cursus unique et innovant : le master « Intégration des personnes handicapées et en difficultés » (IPHD).

Il offre un continuum de contenus, depuis la prise en charge des apprentissages fondamentaux jusqu'à l'intégration socio-professionnelle des personnes handicapées et en difficulté, voire jusqu'au vieillissement. Ce cursus répond aussi à la diversité des situations auxquelles on est confronté quand on s'intéresse à la question du handicap et de la grande difficulté, et des solutions à y apporter. Le Master IPHD forme donc des cadres polyvalents, pouvant faire face à un éventail large de

besoins particuliers, en fonction des différents âges de la vie (avec le défi de construire une continuité du parcours de vie) ; des différents types de handicap ou de difficulté sociale (handicaps moteur, sensoriel, intellectuel, psychique ; chômage, illettrisme, exclusion, etc.) des différents domaines de la vie (vie quotidienne, éducation, travail, loisirs, santé, sexualité, etc.).

Pour ce faire, les contenus théoriques (droit, psychologie, sociologie, sciences de l'éducation, etc.) portent sur les secteurs qui jalonnent un parcours de vie : la scolarisation ; le domaine péri-scolaire (loisirs, culture, soins) ; le secteur lié aux transitions (services de suite, organismes d'insertion, dispositifs de formation, etc.) ; le secteur de l'emploi (entreprises, milieu protégé, dis-

Légende à venir ????? ??



© Flickr.com / Valdemarne

Des locaux pour la formation des enseignants

→ par Martine Gest, Élu(e) SNESUP au CE de l'IUFM

Depuis 2008, année de l'intégration de l'IUFM à l'université de Rouen, ses moyens en personnels et budgétaires n'ont fait que baisser, jusqu'à atteindre un étiage en cette année 2012-2013 : le budget de l'IUFM a été refusé à l'unanimité par le CE tellement il était dérisoire et honteux. Les locaux dédiés à formation des enseignants sont menacés.

positifs d'accompagnement et de retour à l'emploi) ; la vie sociale (loisirs, logement, santé, etc.) ; la prise en charge de la dépendance. Ces contenus universitaires, essentiellement dispensés en Master 1, sont complétés par des interventions de nombreux professionnels (ergonomes, chefs d'établissements, médecins, chargés de mission, responsables de ressources humaines, etc.) en Master 2 : ils apportent des outils liés à la méthodologie de projet, au pilotage d'équipes, à la gestion de services, à l'ingénierie de formation, etc. Trois stages courts permettent d'explorer les réalités organisationnelles, les pratiques professionnelles et la spécificité des publics, sur des structures dédiées aux enfants, adolescents ou adultes. Un stage long de 10 semaines permet à l'étudiant de se spécialiser et de conduire une mission professionnalisante finalisée par un rapport. Un mémoire de recherche constitue l'autre écrit long du cursus de Master 2.

LES DÉBOUCHÉS

Avec cinq ans de recul, que sont devenus nos anciens étudiants ? 80 % ont trouvé un emploi dans le champ IPHD. Voici quelques exemples : chargé de mission RH diversité handicap en entreprise ; coordonnatrice de service en action sociale ; chef de projet handicap et maintien dans l'emploi au sein d'un conseil général ; directrice d'association Loisirs Pluriel ; animatrice de la mission handicap /égalité professionnelle d'une agglomération ; assistante d'équipe pluridisciplinaire du pôle « enfance » MDPH ; directrice de maison relais ; formatrice et chargée d'insertion professionnelle et sociale.

Les débouchés existent donc dans ce gisement des « nouveaux métiers du handicap. Or, ils sont encore mal identifiés et, trop récemment apparus dans le monde social, ils ne font pas encore l'objet d'intitulés ou de fiches de postes typiques, voire restent « à inventer » pour répondre à des besoins réels mais disparates.

(1) Laboratoire GRESCO, responsable du master IPHD (<http://iufm.univ-poitiers.fr/iphd/>)

En octobre 2012, le Président de l'Université de Rouen a informé les personnels de l'IUFM de Haute-Normandie que le Président du Conseil Régional projetait l'implantation de l'Institut du développement social (IDS), établissement privé sous contrat, dans les locaux du site académique de l'IUFM à Mont-Saint-Aignan (76).

Une étude de faisabilité, commanditée par la Région a conclu à la possibilité que cohabitent les deux établissements. Mais seuls les besoins de l'IDS ont été pris en compte, alors que les activités de l'IUFM en matière de formations initiale et continue des enseignants des premier et second degrés ont été totalement ignorées. Ce projet, conçu avant 2012, ne tient pas compte de la création des ESPÉ ni du plan de relance des recrutements des enseignants : par exemple, les postes mis au concours du professorat des écoles passeront de 60 en 2012 à 450 en 2013 dans l'académie de Rouen. Depuis la rentrée dernière, les effectifs dans le premier et dans le second degré affichent une croissance soutenue.

Dans le même temps, les personnels des deux autres sites de l'IUFM, au Havre et à Évreux ont été contraints de déménager ou vont être transférés dans des locaux sous-dimensionnés et précaires.

Les personnels de l'IUFM se sont mobilisés. Ils sont intervenus auprès des élus régionaux et ont alerté la presse locale. Les ministres de l'Enseignement supérieur et de la recherche et de l'Éducation nationale ont été sollicités en vain. Le 19 mars prochain la question sera à l'ordre du jour du CA de l'Université qui, selon nous, devrait répondre à ces trois questions :

- Fidèle à ses engagements de 2008 quand il a demandé l'intégration de l'IUFM dans l'Université, le président de Rouen sanctuarisera-t-il les locaux de l'IUFM pour permettre à l'ESPÉ d'assurer ses missions en septembre 2013 ?
- Si l'Université de Rouen souhaite l'installation de l'IDS sur un de ses campus pourquoi n'est-

il pas fait une étude de l'occupation des locaux dans tous les UFR ?

• Quelles seront les contreparties financières versées par la Région à « la réquisition de locaux » universitaires et pourquoi la formation des enseignants devrait-elle être à nouveau la variable d'ajustement des locaux comme elle l'est déjà pour le budget de l'Université ?

Si les enseignants sont favorables à des collaborations avec l'IDS, avec lequel il peut y avoir des rapprochements thématiques en terme de formations et de recherches, ils sont certains qu'elles ne verront pas le jour si l'IDS et l'IUFM se voyaient obligés de cohabiter dans les conditions prévues, qui amputeraient l'IUFM d'un tiers de ses locaux.

Ce projet, conçu avant 2012 ne tient pas compte de la création des ESPÉ ni du plan de relance des recrutements des enseignants.

Il est encore temps que la priorité donnée dans les discours gouvernementaux à la formation des enseignants se concrétise dans des décisions opportunes au sein de la région de Haute-Normandie.

Le Président du Conseil Régional projete l'implantation de l'Institut du développement Social (IDS), établissement privé sous contrat, dans les locaux d'un site académique de l'IUFM



© Flickr.com / Heirman

La casse continue...

→ par Maud Rouvière et Dominique Duff

19 décembre 2012, le président de notre université (également président du PRES) est intervenu lors de la première journée d'étude organisée par l'IUFM sur la création des ESPÉ. Selon lui, l'intégration de l'ESPÉ dans le PRES UEB (Université européenne de Bretagne) n'est pas une bonne idée, la priorité est de « sanctuariser dans l'UBO » les moyens de l'IUFM dédiés à la formation des enseignants.

Début janvier 2013, un nouveau recteur a été nommé. Dans la foulée, les CA des universités de Bretagne adoptent le principe de rattachement de l'ESPÉ au PRES-UEB. Par miracle, la mauvaise idée est devenue bonne !

Fin janvier, les groupes de travail préliminaires à la création de l'ESPÉ sont constitués. La sur-représentation des universités y est impressionnante. Le pilotage est confié exclusivement aux présidents d'université. Le directeur de l'IUFM, exclu du groupe politique est présent dans le groupe « projet ». Dans les sous-groupes thématiques, seuls quelques enseignants chercheurs ou personnels de direction représentent l'IUFM. Aucune place n'est accordée aux enseignants de statuts second ou premier degré, aux formateurs à temps partagé, aux BIATSS, aux usagers.

Le calendrier des opérations relève de la cavalcade : un mois pour le pré-projet d'accréditation, un mois et demi pour concevoir les nouvelles maquettes de master. Aucun débat n'est organisé. Les principaux acteurs de la formation professionnelle des enseignants sont de fait exclus : c'est un véritable déni de démocratie !

25 janvier, l'intersyndicale (SNESUP, CGT, SUD-Éducation) organise une AG des personnels qui décident de demander une audience au recteur ; une motion, cosignée par 180 personnes lui sera remise en main propre. Non seulement les personnels exigent des garanties sur leur affectation dans la future ESPÉ mais demandent également à être représentés dans les différents groupes de travail.

Le texte rappelle au recteur les dégâts occasionnés ces dernières années par l'intégration à l'UBO et la



Mairie de Rennes

perte massive d'emplois, par la mastérisation, le brouillage des missions et la perte de sens du travail. Les premières conclusions d'un audit sur la souffrance au travail relèvent :

- l'inadéquation entre les ressources offertes par l'université et les objectifs de l'IUFM ;
- le manque de prise en compte des transformations radicales engendrées par la mastérisation ;
- la mise à mal du caractère académique de l'IUFM.

22 février, après de nombreuses relances par l'intersyndicale, le recteur reçoit enfin la délégation, six jours avant la remise du dossier de pré-accréditation. Le recteur est intéressé par l'expertise des acteurs de l'IUFM, mais ne s'engage pas sur la structure future de l'ESPÉ, n'étant que l'animateur académique du projet. Il affirme que deux années transitoires sont nécessaires pour rattacher l'ESPÉ au PRES.

Dans cet intervalle, l'inscription

des étudiants, la diplômation, la maîtrise d'œuvre et d'ouvrage sur la formation des enseignants resteront éclatées entre les universités. Aucune garantie n'est donnée sur le maintien des moyens, des sites de formation, des supports de postes, des personnels titulaires et contractuels actuellement en fonction à l'IUFM.

La main mise sur les Mi MEEF PLC par les universités va à l'encontre d'une conception intégrée de la formation des enseignants. De nouveau, le disciplinaire et le professionnel vont stérilement s'opposer. Ce verrouillage va interdire toute approche coopérative concertée et fera à nouveau obstacle au développement de la recherche en didactique des disciplines.

Au bout du compte, les mêmes causes produisent les mêmes effets : loi LRU, RCE, lobbying... Si le « changement », c'est la continuité, pour l'école et l'Université, la casse continue !

**FDE :
une réforme
qui nécessite
du temps**

**Aucune place
n'est accordée
aux
enseignants de
statuts second
ou premier
degré, aux
formateurs à
temps partagé,
aux BIATSS,
aux usagers.**

