Les débats de l’eCm ***Déchiffrer notre époque présente***  **A QUOI SERVENT LES PROGRAMMES ? Avant-débat du 13 janvier 2016 par Claude Thélot**

Les programmes scolaires, en France encore plus qu’ailleurs peut-être, emplissent une bonne partie du débat public. Et pourtant, ils n’ont pas, dans l’acte éducatif et la réussite des élèves, autant d’importance que ce que l’on croit souvent. Cet avant-débat voudrait à la fois présenter ce que sont les programmes, leurs enjeux, mais aussi les « situer » correctement, c’est-à-dire ni sous-estimer, ni surestimer leur importance. Autant dire que ces différents thèmes ne seront qu’esquissés ; c’est le débat du 13 janvier prochain qui se chargera, à travers les questions des participants, de mettre l’accent sur tel ou tel aspect du sujet.

**I – Qu’est-ce qu’un programme ? De la conception traditionnelle à la situation actuelle**

Traditionnellement, le programme dit ce que les enseignants doivent, au cours d’une année scolaire, enseigner. Il traduit donc les ambitions et priorités du système éducatif (en France, les programmes ont toujours été nationaux, même si parfois ils pouvaient comporter un volet localisé) : voici les connaissances à enseigner, et donc, implicitement, que doivent connaître les élèves en fin d’année. En théorie, donc, les programmes (et les horaires) expriment et concrétisent ce que l’on veut transmettre à la jeune génération. Cela exprime une conception française très marquée : les programmes scolaires sont de la responsabilité du ministre de l’éducation ; en revanche, il n’y a pas de livre officiel : les livres scolaires sont élaborés et diffusés par des éditeurs privés qui doivent articuler leur contenu au programme. Et les enseignants doivent appliquer les programmes (et les horaires), tandis qu’au contraire ils choisissent parmi les livres celui qui leur paraît le meilleur.

Cette conception traditionnelle a évolué profondément au cours de la dernière décennie pour des raisons très importantes, dont voici quelques-unes.

D’abord, et avant tout, il faut bien constater une grande ignorance des programmes de la part de beaucoup d’enseignants. Cela, qui paraît paradoxal, s’explique ainsi : ce sont les livres que les enseignants connaissent et utilisent, ce ne sont pas les textes des programmes, qu’ils ont peu lus, et que de toutes façons ils n’emploient pas tout au long de l’année comme outil pédagogique. Du coup, tout ce qu’on dit sur les programmes, leur lourdeur, leur importance supposée pour structurer l’enseignement, est en réalité plutôt à mettre au compte des livres scolaires. Jusqu’à des dérapages qui peuvent être dénoncés (exemples récents en matière de SVT ou de théorie du genre) et qui sont, en fait, des dérapages présents dans les livres beaucoup plus que dans les textes officiels des programmes. En particulier la lourdeur, souvent dénoncée, provient de ce que les livres scolaires, très souvent (mais cela dépend des disciplines), vont bien au-delà des programmes. Ils sont plus vastes, plus encyclopédiques, plus exigeants même parfois. Il y a là un véritable gauchissement. Mentionnons ici une constatation générale, qui va au-delà de l’usage des livres scolaires et qui explique l’assez peu d’importance, de fait, des programmes : ce qui compte vraiment (et qui n’a, avec les programmes, qu’un lien assez ténu, en réalité), c’est ce qui se passe vraiment dans la classe, ce sont les pratiques pédagogiques effectivement retenues.

En second lieu, on a été conduit à constater que, de fait, la majorité des élèves ne maîtrisaient pas du tout, en fin d’année ce que prévoyait le programme. Par exemple, à la fin de la scolarité obligatoire, c’est de l’ordre de deux tiers des élèves qui ne maîtrisent pas tout le programme ; ou même si on durcit les critères, ce sont deux sur cinq qui ne maîtrisent pas des choses très élémentaires (bien sûr les deux proportions ne s’additionnent pas). Constat très grave (et qui s’aggrave d’ailleurs depuis dix ans), qui oblige à revenir sur la définition du programme, son rôle. Sous peine d’irénisme, on ne peut plus le voir comme décrivant ce que doivent savoir tous les élèves ; il faut au contraire le penser comme contenant ce que peuvent atteindre les meilleurs élèves. Car, à côté du programme, il faut faire une place centrale à ce qui a émergé avec difficultés depuis dix-quinze ans : un « socle commun », décrivant, selon le mot d’un des directeurs de Jules Ferry (Octave Gréard), non pas ce qu’il faut savoir, mais « ce qu’il n’est pas permis d’ignorer ». Et c’est le socle commun qui doit, en raison même de sa définition, contenir ce que doivent maîtriser tous les élèves. Il faut donc bien articuler socle commun et programmes.

Troisième raison, ou évolution des dernières années, qui a poussé à s’éloigner de la conception traditionnelle des programmes : que doit-on enseigner (enseignants) et donc apprendre, savoir et maîtriser (élèves) ? On est passé de simples connaissances à des compétences, c’est-à-dire, pour faire bref (mais ce pourrait être beaucoup développé) à un trio connaissances-capacités-attitudes, qu’on saura mettre en œuvre et utiliser au cours de sa vie. Les programmes ne peuvent donc plus se limiter à décrire des connaissances. Celles-ci, présentes certes, doivent être conçues comme « débouchant » sur des compétences, et le programme doit dire aussi, et peut-être surtout, ce qu’on attend en cette matière : quelles compétences (trio connaissances-capacités-attitudes) attend-on de tous les élèves (socle commun) ou des meilleurs (programmes stricto sensu), voilà la question, désormais.

Enfin, de tous temps, hier comme aujourd’hui, le contenu, la précision et le degré d’exigence des programmes, et donc globalement leur force d’encadrement (de contrainte et d’inspiration) sont très différents d’une discipline à l’autre. Pour prendre les extrêmes, le programme d’histoire est très lourd, précis et détaillé ; celui de langue vivante beaucoup moins. Cela a évidemment d’immenses conséquences sur les livres solaires (ils sont encore plus différents entre disciplines que les programmes), sur la relation des enseignants avec programmes et livres scolaires. Et ce qu’on entend le plus dans le débat public, à savoir deux choses, d’une part, la lourdeur des programmes et la difficulté à les traiter entièrement , d’autre part, leur contenu, souvent pour s’en plaindre ou s’en scandaliser, reflète surtout la situation dans deux ou trois disciplines, au premier chef l’histoire. Jamais ou presque on ne parle, en fait, des autres disciplines générales (même si les enseignants se plaignent de la lourdeur de ceux de sciences), et encore moins des disciplines technologiques et professionnelles. En ce sens le débat public est très biaisé. Mais au-delà de ce biais, cette diversité pose la question du rôle effectif, de l’« efficacité » réelle du programme : doit-on conclure à un certain lien, ou au contraire à l’absence de lien entre la maîtrise des élèves dans la discipline et le type de programme qui lui est propre ? Question peu étudiée. Je pencherais pour un faible lien.

Toutes ces raisons ont conduit à des programmes qui aujourd’hui, sont très différents de ce qu’ils étaient hier. En particulier, et même si c’est très différent d’une discipline à l’autre, ils s’ouvrent sur des compétences souhaitées, non plus à la fin de l’année mais à la fin du « cycle » (le cycle est une période de trois ans, prédéfinie et supposée présenter une certaine homogénéité), ils sont articulés au socle commun (les compétences en question sont celles du socle), ils sont en partie modulables, ce qui à la fois reconnaît qu’ils ne s’appliquent pas à tous les élèves (au-delà du socle) et permettent beaucoup mieux aux enseignants de choisir (c’est-à-dire de faire preuve de leur liberté pédagogique), et devrait désormais faire disparaître les souffrances et blocages qu’ils ressentent. Bien entendu, avec des parties modulaires, ce qui veut dire facultatives, le débat public peut trouver un nouvel aliment pour les discuter, voire contester (cf. au printemps dernier). Au-delà de cela, ce partage obligatoire/ modulaire est très exigeant pour les auteurs des programmes. Mais il n’est pas sûr que les livres scolaires (à qui, comme d’habitude, le ministère n’a pas laissé assez de temps – ce qui est illégal, en réalité – pour être élaborés) sauront refléter correctement la distinction, de sorte qu’on peut être dubitatif sur la profondeur des transformations concrètes dans les classes que cette innovation, très bonne en son principe, apportera. A évaluer dans les années qui viennent.

**II – Qui élabore les programmes ?**

Là encore la situation a beaucoup évolué, ou plutôt, oscillé ces dernières années. C’est toujours le ministre qui les signe (et donc son administration centrale est, naturellement, très regardante). Mais les projets de texte sont désormais élaborés par un Conseil national des programmes, où figurent des parlementaires, des personnalités et des experts. Ce Conseil met en place, bien entendu, pour l’élaboration concrète des projets de textes, des commissions spécialisées, où il y a notamment des inspecteurs, des professeurs et des universitaires. Ces projets, depuis une dizaine d’années, se trouvent être publics car on souhaite (et c’est très louable) que les professeurs « de base » puissent s’exprimer sur eux (sont ainsi organisés de grands référendums internes au système éducatif, recueillant des dizaines de milliers de réactions). Mais comme ils sont publics, c’est sur eux que se déchaine le débat public, ce qui n’est pas très sain, puisqu’ils n’engagent que le Conseil et pas du tout le ministre. Quoi qu’il en soit, cette seconde phase (passage des projets aux textes définitifs, qui seront signés) est complexe. Car suite au débat public, le Conseil peut être amené à reprendre ses textes, il tient en outre compte de réactions des professeurs, mais en plus de nombreux spécialistes et groupes de pression pèsent aussi (Académies, sociétés savantes, personnalités de grand renom, scientifiques, philosophiques ou littéraires, etc.). Cette phase apporte certes des améliorations, mais aussi des alourdissements, des gauchissements par rapport aux lignes majeures des projets (qui sont justifiés si ces lignes se sont révélées être contestables, mais qui le sont beaucoup moins s’ils ne reflètent que la force d’un groupe de pression, ce qu’on voit hélas fréquemment). Le rythme d’élaboration de nouveaux programmes est, à soi seul, un compromis difficile à trouver : il ne peut être ni trop rapide, ni trop lent ; il est probable qu’il doit être plus rapide qu’autrefois ; il est lié, mais de façon souple, aux réformes elles-mêmes, etc.

Bref, c’est une « machine » lourde et complexe. Est d’ailleurs très frappant l’immense contraste entre d’une part le très grand soin d’élaboration des programmes et la vivacité du débat public qui les entoure, et d’autre part le quasi silence sur et la quasi ignorance de ce qui compte vraiment pour la réussite des élèves, c’est-à-dire les pratiques éducatives concrètes des enseignants dans les classes.

Soulignons pour terminer deux aspects qui soulèvent des interrogations.

D’abord, l’importance de la voix du Parlement. Si les programmes scolaires sont des textes aussi importants, qui ont le poids qu’on veut leur reconnaître dans l’éducation de la jeunesse, le Parlement devrait être appelé à s’exprimer, au moins à énoncer quelques grandes lignes (c’est ce qui avait été fait lors de la loi d’orientation et de programme d’avril 2005, où un article est consacré par le Parlement à ce qu’il souhaite que tout élève maîtrise à l’issue de la scolarité obligatoire). La participation actuelle de deux parlementaires au Conseil national des programmes ne suffit sans doute pas à répondre correctement à cette exigence.

En second lieu, dans tout ce processus, la voix des « spécialistes » (de la discipline et/ou des pratiques pédagogiques), ce que j’appelle l’« offre éducative », est dominante. Et c’est ce qui explique la très grande difficulté à trancher, à identifier, pour le socle commun en particulier, l’« indispensable ». Parce que, pour un spécialiste, beaucoup est indispensable… Manquent trop cruellement (et au-delà de l’avis du Parlement), en face de cette « offre d’éducation », des personnes, des non-spécialistes de la discipline, qui exprimeraient les souhaits et besoins de la « demande d’éducation », disons de la société. Comment assurer une plus grande (et satisfaisante) représentation de la demande (par exemple des partenaires sociaux, des parents, voire des élèves eux-mêmes) dans l’élaboration des programmes, c’est une question en soi.

Déchiffrer notre époque – Claude Thélot – 12 décembre 2015 –www.dechiffrernotreepoque.com