

# Programmes, contenus : qui décide ?



© NAJA

*À l'heure où le gouvernement remet en cause les principes de concertation sur les programmes, et multiplie les injonctions, tour d'horizon sur l'élaboration des contenus d'enseignement.*

Dossier réalisé par  
Marianne Baby, Jean-Michel Drevon,  
Émanuel Guichardaz, Élisabeth Labaye,  
Claudie Martens.

Depuis longtemps, les contenus scolaires ne sont plus l'affaire des seuls spécialistes. Universitaires, enseignants, parents, acteurs économiques, politiques... tout le monde s'en mêle, même si, au final, c'est bien le ministre de l'Éducation Nationale qui décide. Des révisions périodiques ont bien lieu, selon une procédure jusqu'alors bien rodée : constitution d'un groupe d'experts, consultations des acteurs sociaux, consultation des enseignants, du Conseil Supérieur de l'Éducation...

Mais la définition des contenus d'enseignements ne s'arrête pas aux programmes. En imposant les horaires des disciplines, le Ministre agit de facto sur ce qui est enseigné. On se souvient peut-être de la polémique suscitée par la décision de Claude Allègre, ministre et géophysicien, de diminuer d'une heure l'horaire hebdomadaire de mathématiques en classe de première scientifique, au profit...des sciences de la vie et de la terre. Plus près de nous, Gilles de Robien s'était fait apprenti pédagogue en décrétant « la fin de la méthode globale » pour l'apprentissage de la lecture. La période récente a été marquée par les injonctions d'une autre nature. « Rôle positif de la colonisation »,

lecture de la lettre de Guy Moquet, parrainage d'un enfant mort dans les camps nazis... le politique intervient, le plus souvent au mépris des programmes et de ce qui se pratique réellement dans les établissements scolaires.

Enfin, le poids de l'économie pèse de plus en plus avec une conception de l'éducation, en langue par exemple, réduite à la seule dimension de l'employabilité ou encore avec des attaques en règle contre les contenus enseignés en sciences économiques et sociales. Le MEDEF ne cache pas ses ambitions d'intervenir également dans les programmes et la formation des professeurs.

Entre les modifications des horaires, les révisions des programmes, les injonctions, il y a de quoi donner aux enseignants, toutes disciplines et tous niveaux confondus, le tournis. Il reste que ces changements ne sont jamais neutres: ils visent, dans le contexte politique actuel, à privilégier la fonction utilitaire de l'école, au profit des besoins économiques immédiats, au détriment des apports culturels et de la formation générale du futur citoyen. En cela, la question de savoir qui décide, qui participe au processus d'élaboration des contenus d'enseignements n'est pas neutre. Et la phrase du préambule du rapport - déjà cité - du Collège de France « Une réflexion sur les fins de l'école ne peut ignorer les contradictions qui sont inscrites dans une institution vouée à servir des intérêts différents, voire antagonistes. » reste, plus que jamais, d'actualité!



© CLEMENT MARTIN

## Les étapes de l'élabora



La rédaction d'un nouveau programme relève de la décision du ministre, en fonction des réformes en cours ou de la nécessité de renouveler des textes anciens. Elle est confiée à un groupe d'experts, sous la présidence d'un universitaire ou d'un inspecteur général de l'Éducation nationale nommé par le ministre.

Les membres des groupes d'experts sont choisis par le président du groupe, en accord avec la direction générale de l'Enseignement scolaire (DGESCO). Un groupe d'expert est composé d'universitaires, de formateurs en IUFM, d'enseignants émanant de diverses académies, d'inspecteurs en charge des circonscriptions du premier degré, d'inspecteurs d'académie pédagogiques régionaux et d'inspecteurs généraux pour le second degré.

Pendant la phase d'élaboration, des consultations régulières sont normalement organisées entre les groupes d'experts et les représentant des enseignants, des parents d'élèves, etc. D'autres consultations informelles des syndicats, des associations professionnelles et des maisons d'éditions sont menées soit par la DGESCO, soit par le

groupe d'experts, à divers stades d'avancement de l'écriture des programmes. Est prévue également une étape de consultation systématique de tous les enseignants de la discipline concernée par le changement de programme, sous la responsabilité des recteurs, afin de recueillir leur avis, d'évaluer leurs besoins en termes de documents ou de formation, d'organiser une réflexion sur les conséquences des nouveaux programmes sur les modalités d'évaluation des élèves.

Au terme de ces étapes, le projet de programme entre dans une phase de consultation institutionnelle, qui nécessite, avant toute publication, le recueil de l'avis du Conseil Supérieur de l'éducation (CSE). Ce conseil a été créé par la loi d'orientation sur l'éducation de 1989; il est composé de représentants de toutes les catégories d'enseignants, des usagers (parents, étudiants, élèves), des collectivités territoriales, des associations périscolaires et des grands intérêts culturels, éducatifs, sociaux et économiques.

Les programmes concernant les formations professionnelles ou technologiques sont également soumis à l'avis des Com-

## De Ferry à Fillon



© CADIEU/NAJA

C'est dans les lois du Jules Ferry qu'apparaît, pour la première fois, le terme « programme » pour désigner ce qui doit être enseigné à l'école. Après les instructions officielles de 1923, c'est une relative stabilité qui prévaut, du moins pour l'école primaire. Car l'en-



© BRUMAUD/NAJA

seignement subit une profonde évolution, avec les étapes de l'allongement de la scolarité obligatoire (jusqu'à 14 ans en 1936, puis 16 ans en 1959) et la démocratisation de l'enseignement secondaire.

Le début des années 80 va marquer un changement dans la prise de conscience de l'importance, sur le plan économique, social et politique des contenus d'enseignement. La montée du chômage, la demande sociale fait que l'on se tourne vers l'école pour tenter de résoudre les problèmes de la société, et le rapport du Collège de France, remis par Pierre Bourdieu au Président de la République demande, ni plus ni moins, « une profonde transformation de l'organisation scolaire et des mentalités ».

Dans le même temps, le ministre de l'éducation de l'époque, Jean-Pierre Chevènement, fait le pari que les programmes de l'école peuvent être diffusés au-delà de son enceinte : ils seront édités en livre de poche, et vendus à plus de 800 000 exemplaires... Quelques années plus tard, le Conseil National des programmes récidive, en éditant la brochure « qu'apprend-on au collège ».

C'est d'ailleurs sous l'égide de cette institution (le CNP) que l'éducation nationale connaîtra 15 années (de 1990 à 2005) de profondes mutations, affectant notamment les contenus (programmes des lycées au début des années 90, suivis par ceux des collèges,

programmes de 2002 pour les écoles). Instance consultative, le CNP n'élabore pas les programmes mais donne un avis sur les projets qui lui sont soumis. On lui doit la Charte des programmes, définissant les principes qui doivent guider le travail des groupes d'experts disciplinaires.

Si, sur le plan législatif, il revient toujours au ministre de l'éducation nationale et à lui seul de décider des programmes, la charte précise notamment que les rédacteurs de ces derniers doivent « veiller à leur faisabilité », et « impulser la concertation la plus large avec tous ceux qui sont concernés, en priorité avec les enseignants ».

La loi d'orientation « Fillon » viendra mettre un terme aux travaux du CNP en 2005, le remplaçant par le Haut Conseil de l'Éducation. L'élaboration des nouveaux programmes de l'école primaire, rédigés dans le plus grand secret (les noms des rédacteurs ne sont pas connus), diffusés sans précisions sur les horaires (où est la faisabilité?) et soumis à une concertation-express de quelques jours, marquerait-elle une rupture avec les principes de la charte? Au vu des orientations retenues, c'est à craindre.

missions Professionnelles Consultatives (CPC) concernées. Il existe 14 commissions professionnelles consultatives, correspondant aux grands champs d'activité économique où employeurs, salariés, pouvoirs publics et personnes qualifiés se concertent et donnent un avis sur la création, l'actualisation ou la suppression des diplômes de l'enseignement technologique et professionnel, du CAP au BTS

Enfin, le Ministre peut décider de recueillir l'avis du Haut Conseil de l'Éducation (HCE). Cet organisme consultatif, a été institué par la loi d'orientation de 2005.

Les textes et ces avis sont soumis au visa du ministre qui permet, en cas de validation, la publication de l'arrêté instituant ce nouveau programme au Journal officiel.

Cette réglementation est aujourd'hui largement bafouée, en particulier à l'école primaire, où les nouveaux programmes ont été élaborés dans l'opacité la plus totale. Dans le second degré, les décisions sur l'enseignement de l'histoire des arts, directement pilotées par l'Élysée ouvrent la voie à toutes les dérives

## Copie à revoir

Telle est l'appréciation de 19 organisations qui demandent aux ministres une réécriture complète du projet de programmes pour l'école. Les 6 000 signatures en ligne, de la pétition, en 48 heures, traduisent la colère des parents, enseignants, chercheurs, inspecteurs, formateurs...

Cette mobilisation doit s'amplifier. Pour signer : [www.snuipp.fr](http://www.snuipp.fr)

## L'offensive créationniste

Le développement de mouvements religieux affirmant que l'Homme, voire les Êtres Vivants, ont été « créés » ou « conçus » par une Force, un Designer, un Dieu, d'autres Êtres (supérieurs) n'est pas nouveau: il est constitutif de la plupart des religions. Mais les exemples se multiplient aux États Unis d'abord mais aussi en Europe de remise en cause de l'enseignement des théories de l'évolution. Par exemple qu'une ministre de l'Éducation des Pays Bas, ou que celui de Turquie ne soient pas opposés à d'autres explications qu'à celle de Darwin doit nous faire réfléchir. Les chercheurs qu'ils soient de Turquie ou de France ne s'y sont pas trompés quant ils lancent un appel à la vigilance contre le néocréationnisme et les intrusions spiritualistes en sciences. La France n'est pas à l'abri d'une telle offensive avec des mouvements bien installés dans notre pays comme certaines églises protestantes (Adventistes du 7<sup>e</sup> jour) ou comme les Témoins de Jéhovah par exemple. Les petites phrases d'élèves « ce n'est pas ce que le prêtre me dit » ou de parents « vous n'enseignez pas d'autres théories? » aux professeurs de sciences de la vie et de la terre ne sont pas rares. Ainsi le rapport de l'inspection générale de 2004 sur « les signes et manifestations d'appartenance religieuse dans les établissements scolaires » souligne la vigueur et la généralité des contestations de nature religieuse à l'égard de l'enseignement dans les établissements qu'elle a visités. Il pointe le fait que les contenus enseignés en sciences de la vie et de la terre font l'objet de contestation religieuse d'ensemble au nom du « créationnisme » mais alerte aussi sur l'impréparation des enseignants à répondre à ces contestations et le peu d'aide qu'ils reçoivent pour y faire face.



© NETANGE/NAJA

*Toujours choqués par nos cousins.*

# « Une histoire qui se une histoire serve »



Lucien Febvre, cofondateur avec Marc Bloch de l'école des annales et professeur à l'université française de Strasbourg, juin 1920. « Une histoire qui sert est une histoire serve. Professeurs de l'université française de Strasbourg, nous ne sommes point des missionnaires débottés d'un Évangile national officiel, si beau, si grand, si bien intentionné qu'il puisse paraître. La vérité nous ne l'amenons pas dans nos bagages. Nous la cherchons, nous la chercherons jusqu'à notre dernier jour. Nous dresserons à la recherche après nous, avec la même inquiétude sacrée, ceux qui viendront se mettre à notre école »

Les injonctions du politique sur l'histoire et son enseignement ont fait beaucoup parlé d'elles avec Guy Môquet, puis la mémoire des enfants de la Shoah il y a quelques semaines. Mais ce n'est pas la première fois que le politique s'invite dans l'enseignement de l'histoire, alors que des sujets sensibles comme le fait religieux, l'esclavage, la colonisation et la décolonisation, l'immigration, qui doivent être traités par les programmes, sont au Cœur de tensions entre la mémoire et l'histoire. Si ces questions sont d'un intérêt indéniable, elles peuvent être source de difficulté pour l'enseignant, qui doit composer avec la sensibilité des élèves, sans se laisser instrumentaliser par le pouvoir ou les lobbies. D'autre part, la mobilisation contre une partie de la loi du 23 février 2005 portant sur les aspects positifs de la décolonisation a montré que les enseignants étaient particulièrement conscients des dangers d'une histoire officielle. Le SNES, conscient des difficultés et des enjeux en germe dans

ces sujets, vient d'ailleurs de consacrer un colloque aux questions socialement vives avec le CVUH (comité de vigilance face aux usages publics de l'histoire)<sup>2</sup>.

C'est bien une tentative multiforme d'instrumentaliser l'école autour d'une « histoire » compassionnelle et émotionnelle (la lettre de Guy Môquet à sa famille, la prise en charge par chaque élève de la mémoire d'un enfant juif mort en déportation), d'une histoire mise au service d'une « unité nationale » retrouvée autour de quelques symboles, à la manière de la III<sup>e</sup> République: « nous ne referons pas l'école de la III<sup>e</sup> République à l'heure d'internet, de la télévision ou du portable. Mais nous pouvons, nous devons en retrouver l'esprit. » (Discours du 23 février 2007 à Perpignan).

Dans les programmes, en primaire et au collège, on trouve aujourd'hui une histoire des « grands hommes » et des dates repères à foison, une géographie de nomenclature et singulièrement recentrée sur une recension de

rt est

## Art : quelle histoire !



© MUCCHELLI/NAJIA

l'espace français. On est bien loin de ce que nous défendons pour l'enseignement de l'histoire : analyser et faire comprendre les mécanismes d'évolution, les faits, travailler sur les contextes, les différents points de vue, les liens passé-présent.

L'histoire-géographie, c'est d'abord une discipline qui vise à construire des futurs adultes ouverts aux autres et à d'autres cultures, porteurs de la connaissance d'un passé riche en luttes sociales, des futurs citoyens capables de réfléchir, de débattre, et de se projeter, dans un avenir commun. Les programmes doivent être des programmes formateurs, expertisés scientifiquement, avec cet objectif, et non des programmes dictés par le parlement soumis aux lobbies ou à quelque mode passériste, ballottés au rythme des changements de couleur de la chambre des députés.

1. Vous pouvez trouver des informations sur les interventions sur le site du SNES : <http://www.snes.edu>

En bon élève du gouvernement, Xavier Darcos a annoncé la mise en œuvre de l'injonction ministérielle concernant un enseignement en histoire des arts à tous les niveaux de la scolarité. A l'école, le projet de programme 2008 comporte une liste précise d'œuvres à étudier, du CP au CM2 : les professeurs d'école hésitent entre rire et énervement quand ils la découvrent. Sans même parler des problèmes d'horaires, de lien avec l'histoire ou les pratiques artistiques, il ne leur semble pas fondamental de faire apprendre la différence entre soie d'Europe et d'Asie, cristal de Bohême et de Baccarat... Au collège, cet enseignement devrait dès la rentrée 2009 représenter 50 % des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques, et 25 % des programmes d'histoire. Il déboucherait sur une épreuve au brevet dont on ne connaît pour l'heure ni la forme, ni l'importance.

Imposées sans concertation, quels que soient les niveaux, ces décisions traduisent méconnaissance et mépris des enseignements dans leurs formes actuelles.

L'histoire des arts « en tant que telle » est une nouveauté, elle bouleverse les conceptions de disciplines concernées, l'enseignement de l'histoire, celui des disciplines artistiques, dont les programmes venaient pourtant d'être revus dans

le second degré, sans discussions sur l'histoire des arts. En arts plastiques et en éducation musicale l'injonction laisse peu de place aux pratiques, alors qu'elles sont au Cœur des enseignements et que c'est par les pratiques que les élèves accèdent aux savoirs et aux œuvres artistiques. Consacrer la moitié du temps de cours à l'histoire des arts est un non-sens qui ne tient pas compte des évolutions de ces disciplines et qui pourrait conduire à leur éclatement.

La volonté affichée de renforcer les pratiques artistiques semble donc contradictoire... en fait, cette pratique est renvoyée à l'extérieur de l'école, notamment dans le cadre de l'accompagnement éducatif. Alors qu'aujourd'hui plus de 300 000 élèves s'impliquent dans des chorales scolaires, avec leurs professeurs et dans le temps scolaire, celles-ci ne sont nulle part mentionnées, leur pratique n'est même plus encouragée.



© NETANGE/NAJIA

Dans le projet de programmes pour l'école primaire, l'absence d'indications horaires va peser lourdement sur les enseignements artistiques, de même que la conception mécaniste des apprentissages et le peu de place laissée à l'expression de l'élève. Ainsi, la pratique des arts plastiques est-elle centrée sur la maîtrise du geste et la recherche de l'esthétique...

### Histoire à voir

Annoncer que l'histoire des arts devra désormais représenter 25 % des programmes d'histoire traduit une profonde méconnaissance de l'histoire et de son enseignement fondés sur l'étude critique des sources historiques. L'histoire enseignée est déjà fortement contrainte par des finalités civiques. Consacrer un quart de l'horaire à l'histoire des arts bouleverse encore les équilibres de la discipline, l'amputant de certaines dimensions économiques, sociales, politiques toutes aussi importantes et limiterait les questionnements à l'approche figée du passé, ponctuée par les œuvres d'un patrimoine « officiel ».

# Le poids de l'économie...

Si l'on s'attend, naturellement, à ce que l'enseignement professionnel soit en contact avec l'entreprise, on s'attend moins à trouver le MEDEF au plus prêt comme « partenaire éducatif ». Et pourtant si !



carte postale de l'APSES (Association des professeurs de sciences économiques et sociales).

Difficile bien sûr au premier abord de discerner l'ombre de Laurence Parisot derrière la toute nouvelle réforme des programmes de l'école primaire. La pression du monde économique, des entreprises semble plus évidente sur l'enseignement professionnel, les formations technologiques ou les universités. Et pourtant, la loi Fillon donne un cadre bien plus large à l'intervention des entreprises et du monde économique sur l'école.

« L'orientation et les formations proposées aux élèves tiennent compte de leurs aspirations, de leurs aptitudes et des perspectives professionnelles liées aux besoins prévisibles de la société, de l'économie et de l'aménagement du territoire. Dans ce cadre, les élèves élaborent leur projet d'orientation scolaire avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des autres professionnels compétents. Les organisations professionnelles, les entreprises et les associations y contribuent. » Art.23, loi n° 2005-380 du 23-4-2005. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Ainsi, le forum « Education-Entreprises » organisé par le MEDEF le 18 mars dernier affichait clairement ses objectifs : faire travailler ensemble Éducation nationale et organisations économiques et définir des « best practices » (les bonnes

méthodes du monde de l'entreprise). Au programme, entre autres, la DP3 (option Découverte Professionnelle facultative en troisième) et les universités, la patronne du Medef, aux côtés de Valérie Pécresse, ayant déclaré « placer beaucoup d'espérances dans la loi LRU ». Les entreprises investissant dans le supérieur peuvent « bénéficier d'une réduction d'impôts de 60 % du montant du versement, dans la limite de 0,5 % du chiffre d'affaires ».

Aujourd'hui l'investissement éducatif est devenu stratégique dans la course à la mondialisation économique, le « marché de l'intelligence » exerce une pression accrue sur les systèmes éducatifs pour qu'ils rentrent dans la compétition mondiale et se placent mieux au service de « l'esprit d'entreprise ». Le HCEEE (Haut conseil Éducation Économie Emploi) cible à 50 % d'une classe d'âge la nécessité de diplômés de l'enseignement supérieur. Les pressions pour une harmonisation européenne des contenus et des modalités d'organisation des systèmes se font plus précises : évaluation comparative des systèmes, cadrages de type « compétences-clés », volonté d'harmonisation des diplômes...

C'est dans ce contexte qu'il faut apprécier la mise en œuvre du livret de compétences Fillon et son corollaire, la révision des programmes. L'insistance sur les certifications européennes en langue (TOÏC) ou informatique, sur la « morale », la fragmentation des savoirs, l'évaluation systématique à tous les niveaux font écho à un processus plus global visant à substituer les compétences aux qualifications, à concevoir l'éducation dans la seule dimension de l'employabilité et de la compétitivité.

## Les SES, une discipline dangereuse ?

Les enseignants de SES doivent, quasiment depuis l'introduction de leur discipline au lycée, sans cesse en justifier l'existence, et rappeler ce qui la fonde ; les attaques ne sont pas nouvelles, Luc Ferry en son temps y avait contribué. Plus récemment, il a fallu se battre pour éviter que la formation continue des enseignants de SES ne tombe dans le giron du MEDEF à travers l'Institut de l'Entreprise !

Les manuels ont été particulièrement visés avec notamment la place « insuffisante » accordée à l'entreprise : or, la place de l'entreprise comme objet d'étude n'est pas négligeable dans les programmes de SES à tous les niveaux d'enseignement. En classe de seconde, c'est entre un quart et un tiers du programme qui porte sur l'entreprise. Cette critique repose donc au minimum sur une méconnaissance des programmes, voire sur la pire mauvaise foi. On le sait, l'objectif du Medef et de ses alliés est en réalité de dénoncer l'enseignement des SES comme idéologique parce qu'il prétend rendre compte des différentes théories et développer l'esprit critique des élèves.

Dans le cadre d'une semaine d'action pour la défense de la filière ES et de l'enseignement des Sciences économiques et sociales (SES) au Lycée, l'APSES, lance un « manifeste » à signer en ligne et appelle à envoyer des cartes postales au Président de la République et à Xavier Darcos ([www.apses.org](http://www.apses.org))

# Philippe Joutard : « Infaisables »

## *Quel est votre avis sur la disparition du conseil national des programmes (CNP)?*

Je la regrette, car j'ai pu expérimenter l'importance d'une discussion spécialisée dans une commission d'experts, et celle d'un groupe qui a une large vue de l'ensemble du système éducatif. La manière dont a été écrit le projet de programmes du primaire, dans l'obscurité la plus totale où personne ne sait qui fait quoi et qui écrit quoi, est tout à fait regrettable.

## *Le ministre dit que ce projet a été écrit par des scientifiques...*

Quels scientifiques? Des membres de l'Académie des sciences, consultée au dernier moment, ont fait des remarques très critiques à la fois sur le fond et sur la forme. Seuls quelques éléments sur la forme ont été retenus. Jusqu'à preuve du contraire, dans le passé, les choses étaient claires, en particulier en 2002 avec le CNP, des gens bien identifiés, nommés normalement, et des commissions d'experts bien connus. Mais si les commissions d'experts ont continué un peu pour le secondaire, elles n'ont pas été reconduites au primaire.

## *Cette méthode s'accompagne d'injonctions: la Shoah, Guy Moquet...*

Il y a une tendance du pouvoir politique en France, à dire, dès qu'il y a une difficulté, ou quelque chose à mettre en valeur: « l'école y parviendra ». L'école est obligée de répondre à chaque fois à des commandes diverses.

Ce n'est donc pas la première fois qu'il y a ce genre d'injonctions, « l'originalité » c'est qu'elles se situent sur des problèmes de type mémoriel, dans une sorte d'inflation basée sur un appel à l'émotion. Ce peut être un point de départ, mais jusqu'à preuve du contraire, l'école doit permettre de prendre de la distance par rapport à l'émotion, viser à être plus rationnel. La mémoire a de l'importance, mais si elle n'est pas soumise au regard de l'histoire, elle peut être dangereuse. Sans compter que l'école ne doit pas instrumentaliser le passé.

## *Qu'est-ce qui est en jeu quand on modifie des programmes?*

Il faut de sérieuses raisons pour bouleverser de fond en comble un pro-

gramme, car « l'école a besoin de stabilité » (Xavier Darcos, 2003). Il faut du temps, de la formation, pour que l'ensemble des enseignants s'approprient un programme. Les évolutions sont normales mais en respectant des délais minimums. Pour qu'un changement important de programme soit opérationnel, il faudrait faire une évaluation des points forts et des points faibles. Toute évolution doit être liée à des phénomènes nouveaux. En 2002, pour les écoles primaires, il y avait la volonté d'intégrer une langue vivante étrangère et celle de prendre en compte l'évolution des technologies de l'information et de la communication. On avait aussi

Il faut de sérieuses raisons pour bouleverser un programme

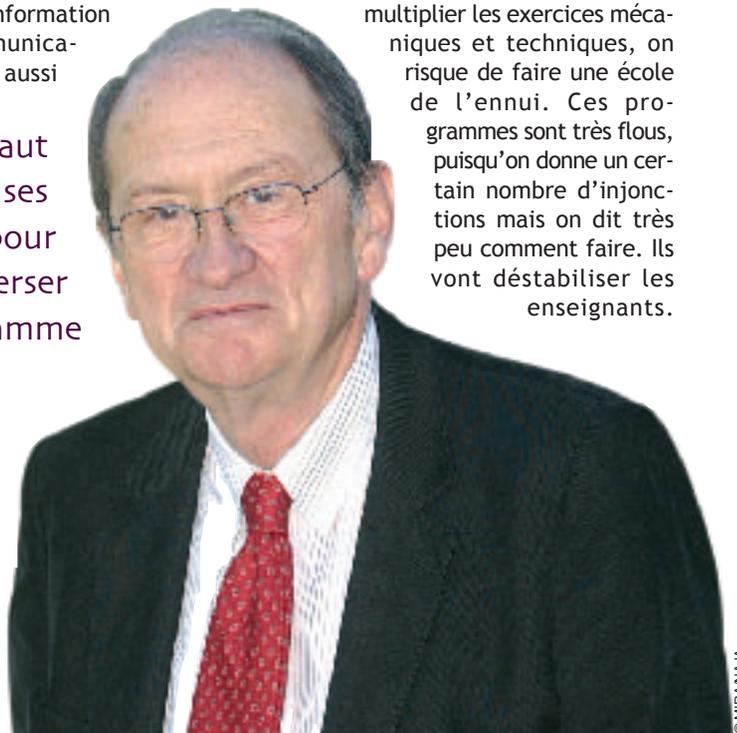
anticipé le socle commun en établissant compétences et connaissances.

En 2007 il y a eu la fameuse histoire des méthodes de lecture, et l'existence d'un socle commun, d'où le changement, à la fin de chaque discipline, de la présentation en connaissances, capacités et aptitude. C'est beaucoup plus difficile d'expliquer ce qui motive le changement un an après. Plusieurs hypothèses peuvent être avancées: vouloir faire, comme le disaient Jack Lang et Luc Ferry, du populisme scolaire, et répondre à l'influence d'un groupe de pression, comme le GRIP.

## *Quelques phrases pour caractériser le*

## *projet de programmes 2008 pour l'école.*

Ils sont infaisables parce qu'il n'y a aucune véritable réflexion sur la diminution horaire générale. Ensuite ils confondent les moyens et les fins. La fin, c'est la maîtrise de la langue française sur laquelle les programmes 2002 insistaient beaucoup: savoir s'exprimer, savoir comprendre, savoir rédiger. Les moyens, c'est l'acquisition du vocabulaire, de techniques orthographiques et d'une maîtrise de la grammaire. L'exigence très forte, parfois trop, sur les moyens, est moindre sur le but. Du coup ce sont des programmes faussement exigeants. À force de multiplier les exercices mécaniques et techniques, on risque de faire une école de l'ennui. Ces programmes sont très flous, puisqu'on donne un certain nombre d'injonctions mais on dit très peu comment faire. Ils vont déstabiliser les enseignants.



Philippe Joutard, professeur d'histoire à l'EHESS, président du groupe d'experts programme 2002.

## *Cette démarche risque-t-elle de se retrouver pour le collège, pour le lycée?*

A priori, ça ne devrait pas être la même chose pour le second degré, les programmes y ont été faits plus lentement. Les programmes du second degré sont dans la continuation des programmes 2002. La suppression du CNP est une faiblesse, mais il reste les commissions d'experts. Ceci étant, le second degré va être en contradiction avec le 1<sup>er</sup> degré, s'il reste en l'état.