

---

# Existe-t-il une exception française en matière de programme d'enseignement ?

ROGER-FRANÇOIS GAUTHIER, inspecteur général de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche

L'idée court souvent qu'il y aurait en France, parmi d'autres charmes qui nous distinguent, une conception et une gestion spécifiques des "programmes d'enseignement". Le terme même de programme, qui pour les Français semble aller de soi, est d'ailleurs devenu d'autant plus difficile à traduire que ceux de "curricula" et de "standards" ont été adoptés partout, pour désigner bien sûr des réalités différentes.

## **Un mythe à interroger ?**

Le sujet de pédagogie comparée qu'est la spécificité des programmes français n'a pourtant fait l'objet que de peu d'études, sans commune mesure avec, par exemple, l'abondante littérature comparant quantitativement les "résultats" des différents systèmes d'éducation et notamment les compétences des élèves à tel ou tel âge ou niveau. La France, plus encore que d'autres États, recevrait même certaines de ces évaluations internationales avec une distance d'autant plus marquée qu'elles ne permettraient précisément pas de prendre en compte la spécificité de ses "programmes d'enseignement". Le paradoxe est que les responsables étrangers nous envient

souvent ce système éducatif, où, selon eux, tous les maîtres enseignent la même chose à la même heure, tandis que le ministre suit cela de son bureau, mais que, lorsqu'on évoque les fondements juridiques, épistémologiques ou pédagogiques des programmes dans une salle des professeurs en France, on constate souvent une relative incertitude. Plutôt que d'explicitier véritablement ces fondements, on fait volontiers appel à d'autres mots de l'idiosyncrasie éducative française, comme celui de "série" de baccalauréat, de "culture générale", de "discipline", de "moyenne", voire de "redoublement", etc. Sommes-nous là dans la simple routine inconsciente d'une profession, ou au cœur de la signification de l'École

■ ■ ■ française ? On l'ignore largement, car il s'agit de sujets sur lesquels il n'est pas habituel, ni peut-être prudent de s'aventurer.

Notre démarche, dans un contexte de rareté bibliographique, va consister d'abord à tenter de décrire le phénomène. De là, nous remonterons à des éléments d'archéologie, pour dégager quelque faisceau de significations probables de l'objet ainsi délimité. Puis nous en viendrons aux questions dures, en nous demandant si ce concept spécifique de programme d'enseignement, tel que nous le connaissons, convient aux défis que rencontre le système français d'éducation, défis qui, eux, en revanche, sont assez communs aux différents pays du monde.

La question de savoir s'il existe ou non en France des raisons véritablement fondées de tenir à quelque "exception" en matière de programmes d'enseignement n'est pas une question légère ! Elle consiste en effet à s'interroger sur une spécificité pédagogique qui a bien entendu une signification d'abord politique et philosophique. Elle consiste en tous les cas à se demander clairement, pour le cas où la conception française des programmes d'enseignement vaut d'être défendue, illustrée et aussi financée<sup>1</sup>, s'il ne faut pas aller plus loin dans sa logique et en améliorer la prise sur le réel, ne serait-ce qu'en l'explicitant...

### **Un jardin à la française qui tolère d'étonnantes zones d'incertitudes**

Un paradoxe : les programmes d'enseignement constituent un édifice certes étonnamment ordonné et rigoureux,

mais presque sans fondations. Un plan que ne renierait pas Le Nôtre, mais sur un jardin flottant !

Du côté de la rigueur de la construction, ce sont des choses bien connues : les programmes sont, au moins pour le second degré, écrits de façon extrêmement analytique à l'intérieur d'un plan qui est celui même du système éducatif national : c'est-à-dire établi par année d'études et mettant en abscisses les différentes disciplines<sup>2</sup> et en ordonnées les divers types d'études (les "séries" de baccalauréat, par exemple), ce qui signifie que le système gère en permanence plusieurs centaines de programmes différents. Le plan d'ensemble est arrêté à l'avance : les disciplines<sup>3</sup> et leurs horaires sont là, sans débat à ce sujet<sup>4</sup>.

Annuels, disciplinaires, nationaux, les programmes français ont surtout cette caractéristique qu'ils définissent une norme, non pas "de qualité", par la fixation de "standards de compétences" à acquérir par les élèves, mais de "couverture" par les activités pédagogiques proposées. Ils représentent l'exposé ambitieux d'une sorte d'idéal à atteindre, et dont la poursuite s'impose absolument. De fait, l'édifice tient bon et l'on peut dire non seulement que les programmes officiels d'enseignement sont dans l'ensemble "appliqués", au moins formellement, mais que les responsables du système parviennent à gérer régulièrement des changements de programmes, avec l'information et la formation nécessaires aux professeurs pour apprivoiser l'évolution de la norme.

La question est alors celle du fondement

de ce caractère obligatoire, obligation qui vaut aussi bien pour les professeurs que pour les élèves. Curieusement, pour une norme aussi impérative et portant sur des matières aussi sensibles et à effet à aussi long terme que les savoirs, l'éducation des jeunes générations et les valeurs, l'organisation des pouvoirs publics n'a pas retenu jusqu'ici que ce fût au législateur, voire à un pouvoir quasi constitutionnel, de la définir<sup>5</sup>. C'est, au contraire, à la partie la plus éphémère des pouvoirs publics, à savoir l'exécutif, et à un responsable politique et chef d'administration, le ministre, que revient la responsabilité "d'arrêter" (du nom de la norme juridique qu'il crée par sa signature) les programmes<sup>6</sup>.

Etrange situation où l'abus de pouvoir pourrait s'offrir en permanence ! La réalité (mais elle ne s'impose fragilement qu'autant qu'il n'y a pas en France de gouvernement décidé à imposer une idéologie particulière) est qu'en effet les gouvernements ont eu régulièrement la sagesse de s'en remettre à des experts, qu'il s'agisse d'inspecteurs généraux, d'universitaires ou d'autres acteurs<sup>7</sup>. Mais interrogeons-nous : sommes-nous certains que le recours à l'expert, en substitution du souverain ou de celui qui est responsable devant lui, soit légitime ?

Nous abordons là le second versant du paradoxe : ces "programmes d'enseignement", norme impérative si caractéristique d'une France qui ne sait définir séparément la République et l'École, sont en réalité une norme étayée à peu de choses. Il n'existe en effet ni théorie officielle des programmes

d'enseignement à la française, ni statut intellectuel et juridique clair de leurs contenus, ni définition opposable de ce qu'il faut entendre par "programme scolaire", ni méthode pérenne pour leur élaboration, leur évaluation ou leur révision<sup>8</sup>, ni procédure de sortie de crise<sup>9</sup> en cas d'impossibilité des experts de s'entendre sur un projet de modification. En 1992, feu le Conseil national des programmes avait bien élaboré une "Charte des programmes", mais, restée relativement confidentielle, celle-ci n'avait pas pesé sur le cours des choses.

Plus symptomatiquement, si l'on songe aux efforts que fournissent des pays comme la Grande-Bretagne ou le Japon pour créer les conditions d'un débat véritable sur l'équivalent de leurs programmes d'enseignement, on s'étonne qu'en France ce débat n'émerge pas, alors même que cette norme, pourtant chargée d'une telle fonction symbolique, est régulièrement décriée et moquée par un certain nombre de scientifiques ou de porteurs d'opinion. Le thème du "grand débat" sur les programmes, qui viendrait leur donner une légitimité supérieure, sorte de grand soir programmatique où tout serait reconsidéré du point de vue, pour l'occasion assez largement fantasmé, du "citoyen", est souvent repris, mais semble jusqu'ici en France relever plutôt de l'ordre du mythe. L'élaboration du "socle commun" par le Haut Conseil de l'Éducation (HCE) et la question de la soumission éventuelle de ce "socle" au Parlement montrent à quel point, en matière de programmes, le système français se cherche, sous l'apparence de ses certitudes.



■ ■ ■ On ne peut pas enfin ne pas souligner cette autre limite étonnante : dans sa pratique uniformisatrice, le système éducatif français n'est pas parvenu à transformer en un ensemble paysager satisfaisant les programmes des deux parties de l'enseignement obligatoire que sont l'école primaire et le collège. Ni dans leur présentation, ni dans leur agencement, ils ne sont en effet aujourd'hui harmonisés autrement qu'en surface, et la vérité et l'erreur continuent de régner en deçà et au-delà de l'entrée en sixième, presque comme à l'époque où ces Pyrénées partageaient des publics qui ne se rencontraient pas.

### **Un idéal plutôt qu'un projet**

Fragile selon ces approches partielles, la légitimité des programmes d'enseignement est en fait fondée profondément sur un rapport exceptionnel que l'École prétend instaurer entre les élèves et les savoirs humains.

L'École française qui, dans l'histoire, à la différence de beaucoup d'autres pays, s'est construite contre l'influence de la religion, vise d'abord une émancipation des élèves, et une émancipation s'élaborant avant tout par le savoir. Non pas un savoir timide, défini par quelque pédagogie constructiviste, mais le savoir triomphant repris des Lumières par la République. Le savoir éclaire et rayonne en effet depuis un centre <sup>10</sup>, avatar peut-être d'autres rayonnements concurrentiels dont on souhaitait que s'estompât l'éclat. On comprend mieux le caractère "octroyé" des programmes ainsi mis en place, le caractère volontiers "descendant" <sup>11</sup> des pédagogies

chargées de les mettre en œuvre, l'enrôlement de l'État, devenu républicain, au service de cette vision épistémologique qui, dès lors, ne fait plus du jardin à la française un accident ou une commodité d'organisation, mais un principe même.

Le principe est là, le contrat scolaire français repose sur lui : le prix du savoir est dans ce savoir, et la résultante est alors ce qu'on appelle la culture et le développement personnel. Dans ce savoir et pas dans ses effets : si l'on vise cette émancipation par le savoir, en revanche on ne vise pas directement les comportements, à la différence des "programmes" britanniques, qui "font la morale", dans un accord entre l'École et les familles qui n'est pas dans les traditions françaises <sup>12</sup>.

On ne vise pas non plus "l'utilité" <sup>13</sup>, et il est assez vraisemblable là que, par-dessus la référence aux Lumières, et avec l'influence dialectique du modèle jésuite, c'est en réalité à l'idéal désintéressé des savoirs de la Renaissance, inspiré des modèles antiques, que nos programmes de 2006 font encore signe. C'est d'ailleurs dans ce cadre de référence que la notion d'encyclopédisme, aujourd'hui dévalorisée, garde toute sa force, pour désigner précisément ce Grand Tour qu'effectue l'élève entre les différents foyers du savoir, saisissant les liens entre eux et construisant sa culture, concrétisation du développement personnel <sup>14</sup> qui est l'objectif d'ensemble. Ce parti pris d'indifférence à l'égard de la recherche de l'utile a d'ailleurs deux aspects complémentaires :

- l'École, quant aux contenus qu'elle diffuse, n'est pas censée atteindre des objectifs et ne fabrique pas de "produit" ;
- les savoirs mêmes qu'elle dispense ne sont pas censés atteindre un résultat efficace, et, par exemple, on s'est étonné parfois que l'enseignement de la communication publique (la "rhétorique" de l'époque) ait disparu définitivement des programmes des lettres quand la République s'est installée. À la logique d'un tel rapport au savoir inscrit dans les programmes, on peut rattacher bien d'autres traits de l'enseignement français :
- nous sommes dans une conception très ambitieuse de l'enseignant : le maître est un initiateur savant ; c'est de son rapport privilégié au savoir qu'il tient son magistère ; il n'est d'ailleurs pas nécessaire de le former lui-même, puisqu'il peut tirer directement sa pratique professionnelle de son intimité au savoir ;
- il ne saurait être évalué sur des résultats, mais seulement par la vérification connivente, effectuée par un pair, de la qualité de "l'entraînement" qu'il propose à ses élèves ;
- cette émancipation peut se réaliser dans le cadre de différents cursus, comme les différentes séries de baccalauréat. Mais peu importe au fond le flacon : la fréquentation des savoirs, quels qu'ils soient, est en soi ce qui importe, et le génie du baccalauréat français est bien traditionnellement de n'anticiper sur aucune poursuite ultérieure d'études ;
- puisqu'il s'agit de prouver qu'on a atteint au fond une certaine qualité d'émancipation par le savoir, une certaine culture humaine, on peut

administrer cette preuve de façon globalisée, et on comprend alors pourquoi ce système peut faire reposer "l'avancement" annuel des élèves ou le succès aux examens sur le calcul d'une note "moyenne"<sup>15</sup>.

La conception des programmes se rattache donc aux valeurs centrales de l'École française : il s'agit bien d'un idéal et non d'un projet, au sens technique. Si la confrontation de l'idéal au réel est une ironie classique de l'histoire, elle ne porte pas atteinte à la grandeur de l'idéal.

### **La confrontation délicate à la réalité des jeux sociaux**

Si un tel idéal d'enseignement et d'apprentissage influe aujourd'hui encore en permanence sur les attitudes des acteurs, la conception française des programmes est confrontée à la fois à un certain nombre de dérives et à un certain nombre de remises en cause.

À partir du moment, en effet, où la société accorda aux diplômés scolaires non pas seulement la tâche de confirmer les hiérarchies sociales, mais aussi, pour une part non négligeable, celle de les fabriquer, les programmes ont pâti de l'introduction de l'esprit de compétition au cœur d'un ensemble qui n'avait pas cette finalité. Le Tour encyclopédiste et désintéressé entre disciplines égales s'est mué en un ensemble de stratégies individuelles et familiales entre des matières et des "séries" dont on appréciait désormais plus le coefficient ou la valeur sociale symbolique que l'apport en termes de savoir et d'émancipation.



## “ Une dérive utilitariste ”

■ ■ ■ On assista dès lors à une dérive utilitariste, non pas au sens d'une priorité qui serait donnée aux savoirs de l'action, mais à celui d'une hyper valorisation de disciplines qui étaient censées favoriser des "processus mentaux" ; le règne, selon les époques, des mathématiques, du latin ou de l'allemand eut ce caractère commun et relativement dévoyé de mettre l'accent sur l'apport de ces apprentissages en termes de "raisonnement".

C'est tout l'édifice qui s'en trouvait ébranlé. Et, de fait, se posèrent avec acuité des problèmes de dérive formelle des programmes qui, malheureusement, ne tenaient plus leur promesse de culture. Les savoirs furent de moins en moins recherchés indépendamment de stratégies, les disciplines désormais mises en hiérarchie s'opposèrent férocement et la valeur d'encyclopédisme gratuit se perdit. Les essais de la dernière décennie, en termes de "travaux" ou "d'itinéraires" (TPE<sup>16</sup>, IDD, etc.), ont bien tenté de redonner leur chance à la curiosité intellectuelle et aux liens "encyclopédistes". Mais précisément, cette prothèse fournie à des enseignements, qui par eux-mêmes n'apportaient plus cette nourriture, montre quelle avait été la gravité des évolutions<sup>17</sup>.

Au titre des dérives, il faudrait se demander aussi dans quelle mesure la conception française des programmes, dont la finalité est plus le développement personnel de l'élève que l'acquisition de connaissances et de compétences précises, n'a pas paradoxalement encouragé, dans une

période de massification des effectifs, l'état de relative indifférence aux acquis des élèves qui paraît être aujourd'hui au cœur des symptômes des difficultés de l'École<sup>18</sup> ?

Il y eut aussi de toute évidence un problème d'accord sur les termes du contrat scolaire, à la fois parce qu'on demanda soudain beaucoup plus fortement à l'École de s'impliquer en matière "d'éducation" et parce qu'au même moment les élèves furent soudain nombreux à démentir, par "l'échec scolaire", le "décrochage" ou le manque de motivation, les certitudes des Lumières.

On assista alors à la multiplication de textes officiels d'injonctions programmatiques, mais qui n'étaient pas des programmes et traitaient de "l'éducation civique", "de l'éducation à la santé", ou encore "à l'environnement", etc. On vit aussi le développement de la fonction de "vie scolaire" dans les lycées et collèges, spécificité française symétrique de celle des programmes<sup>19</sup>, dont la conception même, en figeant la séparation éducation/instruction si préjudiciable à nos établissements, contrevient à l'ancien idéal programmatique.

De la même façon, les programmes continuaient d'affirmer officiellement qu'ils s'appliquaient partout à l'identique, alors qu'il était criant qu'en certaines zones, ils se territorialisaient de fait, non pas pour répondre à quelque aspiration autonomiste – ce qu'on put imaginer un temps – mais parce que l'extrême disparité des contextes

sociaux qui se développait depuis le milieu des années soixante-dix n'avait pas été prévue dans le schéma initial de l'École républicaine.

L'émergence de la notion de "socle commun de connaissances et de compétences" en fin de scolarité obligatoire, dans la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005, tente de répondre en partie à ces difficultés, mais la norme qu'elle constitue est pour la première fois totalement étrangère à la notion de programme d'enseignement. La question est de savoir si, sans révision du paradigme préexistant, les deux logiques vont entrer en synergie ou bien se concurrencer de façon peut-être dommageable à la cohérence de l'ensemble.

### **Faut-il sauver les programmes "à la française" ?**

Il n'est pas sans intérêt de se demander ce que valent les solutions des autres. Le débat pourrait porter sur les notions de "curriculum" et de "compétences", qui connaissent une réelle fortune internationale depuis une quinzaine d'années. Y aurait-il quelque intérêt pour le système français à faire place à ces notions ? Signifieraient-elles un abandon du modèle français ou bien peuvent-elles, dans le cadre de ce modèle, être porteuses d'améliorations possibles ?

Il faut en effet se demander si la fortune de la notion de "curriculum", n'est pas susceptible de répondre, sur un certain nombre de points, aux difficultés rencontrées par les systèmes d'éducation, confrontés partout aux mêmes contraintes. Il s'agit en effet, de façon réaliste,

d'intégrer ce fait que l'acte d'éducation, pour réussir, ne demande pas seulement la prescription étroite de "contenus", mais l'attention à un ensemble de procédures trop souvent jusqu'ici tenues dans l'implicite : les objectifs de telle matière ou de tel groupe de matières sont-ils clairs ? Modulables ? Quels sont les liens avec les autres parties du curriculum, les autres niveaux et les autres disciplines ? Quels sont les prérequis ? Quels sont les travaux requis des élèves ? Quelle en sera l'évaluation ? Existe-t-il une partie en tous les cas exigible ? Quels doivent être les outils de l'élève ? Quel est le référentiel de la formation des maîtres pour mettre en œuvre le curriculum ? Quelle pourrait être la nature de l'aide extérieure utile à l'élève ? Quelle sera l'évaluation du curriculum lui-même ? Quelles sont les pratiques de classe et la culture scolaire (activités scolaires en dehors de la classe) qui conviennent le mieux à la mise en œuvre du curriculum <sup>20</sup> ?

Outre sa globalité d'approche, la notion de curriculum a ceci d'intéressant qu'elle implique toujours une élaboration partielle au niveau de l'établissement. En France, entre l'élaboration nationale et la programmation dans la classe, il n'existe pas véritablement de matière pédagogique à négocier et à décider au niveau de l'établissement. Les dérives locales sont alors sans garde-fou.

Le débat européen et mondial sur les programmes par compétences semble, quant à lui, pouvoir faire naître de vraies guerres de religion, pour peu qu'on n'ait pas réfléchi à ce dont il s'agit véritablement. Il est vrai qu'il



■ ■ ■ risque d’y avoir des dérives à courte vue des programmes d’enseignement évalués par des tests bon marché qui peuvent temporairement plaire à des idéologues du marché scolaire. Mais il est vrai aussi que les contenus français ne peuvent pas rester aussi fermés aux savoirs de l’action et aux “compétences pour vivre”<sup>21</sup> qu’ils le sont aujourd’hui<sup>22</sup> : Or les analyses des dernières années<sup>23</sup> montrent qu’il n’y a pas lieu de redouter en soi l’ouverture aux compétences, parce qu’existe en fait une complicité indéfectible entre compétences (autres que de premier niveau) et connaissances, et que, dans l’autre sens, connaître ne peut être autre chose que “s’y connaître”. Ce n’est qu’abusivement que les savoirs de la vie et de l’action (“life skills”) sont écartés en France, parce qu’ils

sont interprétés de façon réductrice comme essentiellement asservis aux seules exigences du marché.

Le spectacle de la scène du monde ne faisant pas paraître de modèle de substitution plausible, il n’est peut-être pas temps du tout d’abandonner le modèle français des programmes d’enseignement. En revanche, il paraît nécessaire à la fois de lui redonner force en le reformulant à l’usage de tous et de l’ouvrir sans intégrisme à deux évolutions : mettre en place des logiques curriculaires qui viennent refonder l’ensemble du travail sur les contenus, notamment dans les établissements, et ouvrir résolument les contenus de l’enseignement général aux savoirs et aux compétences de l’action. Adapter n’est pas renoncer.

- 
- > <sup>1</sup> On peut ici faire l’hypothèse qu’une partie du surcoût français de l’enseignement secondaire, constaté en référence aux autres pays aussi bien qu’aux autres niveaux d’enseignement en France même, est à mettre en rapport avec la conception en vigueur des programmes et notamment avec la multiplicité des disciplines et choix offerts
- > <sup>2</sup> Si l’architecte d’ensemble a effectivement à porter cette large perspective, l’ensemble est d’ailleurs plutôt économe en nombre de programmes fabriqués, puisque bien sûr les mêmes programmes valent pour tout le territoire national (en Angleterre, pour un même lycée, selon à quel centre indépendant d’examens l’établissement est affilié, ce sont pour une même discipline plusieurs “programmes” différents qui sont en usage).
- > <sup>3</sup> La comparaison internationale montre qu’il semble souvent plus facile qu’en France de faire évoluer le périmètre des disciplines : la création, dans les années soixante, des sciences économiques et sociales a sanctionné par exemple l’incapacité de l’histoire-géographie à reconsidérer son périmètre.
- > <sup>4</sup> Voir dans R.F. Gauthier, *Querelles d’école, pour une politique des contenus d’enseignement* (Hatier, 1987) le rappel pour les années quatre-vingt du caractère chronologiquement second, quand l’ensemble d’une réforme était décidé, du travail d’élaboration des programmes, qui donnait l’impression de “cases à remplir” : les choses ont-elles beaucoup changé ?
- > <sup>5</sup> Rappelons que dans des pays à “programmes” centralisés, au moins en partie, comme l’Italie ou le Japon, c’est le législateur qui joue ce rôle, ce qui peut aussi avoir comme conséquence une plus grande difficulté à modifier la norme.
- > <sup>6</sup> Ce fut d’ailleurs le sens d’une réponse paradoxale mais logique que l’administration adressa à ceux qui s’indignaient de voir le législateur intervenir sur le traitement de la colonisation française dans les programmes : “Pas d’inquiétude, disait en substance le communiqué, le législateur n’a pas

compétence en la matière !". C'était donc à l'exécutif d'être le meilleur protecteur des libertés académiques ! Etrange conception !

- > <sup>7</sup> La commission Bourdieu/Gros, ou bien le rapport de Roger Fauroux sont quelques exemples de ces expertises.
- > <sup>8</sup> On se reportera, pour l'histoire des vagues hésitations institutionnelles en ce domaine à : Dominique Raulin, Les programmes d'enseignement, des disciplines souveraines au socle commun, Retz, 2006.
- > <sup>9</sup> On pourra se reporter par exemple à l'épisode de la révision des programmes de philosophie en 2000-2001.
- > <sup>10</sup> Et, classiquement, on recherche à localiser ce centre, ce programme qui gouvernerait les autres, et on sait quelle force symbolique est par exemple celle des programmes d'entrée dans certaines grandes écoles, ou des agrégations. On sait aussi que la déclinaison des programmes des collèges à partir de ceux de l'enseignement général des lycées est une réalité résistante et que la France précisément n'a pas su inventer d'école moyenne authentique. On peut dès lors comprendre mieux pourquoi l'enseignement primaire a cru bon de se protéger de la conception relativement totalitaire des savoirs du second degré.
- > <sup>11</sup> Comment reprocher comme on le fait parfois aux maîtres de ce pays de pratiquer des pédagogies "descendantes", alors qu'ils ne font que prolonger vers leurs élèves le rayon que leur adressent la République et la Science en les chargeant d'enseigner les programmes !
- > <sup>12</sup> Quand Margaret Thatcher a lancé ce paradoxe qu'a été le "National Curriculum", en 1987, l'idée était aussi morale, d'un retour aux vraies valeurs, et aux trois "R" des fondamentaux scolaires (Reading, wRiting, aRithmetics), l'idée était d'adjoindre Religion, Right et wRong.
- > <sup>13</sup> À cet égard, l'article ne traite pas le cas de l'enseignement technologique et surtout professionnel, qui est sur une logique de référentiels d'activités professionnelles et de formation : ces référentiels sont bien sûr tournés d'abord vers la recherche des utilités. L'interrogation, au plan international, sur la "convergence" des compétences générales et professionnelles interpelle à l'évidence les divisions traditionnelles françaises.
- > <sup>14</sup> À cet égard, une comparaison des programmes entre la France et l'Afrique du Sud d'après l'apartheid, qu'on trouvera dans Les contenus d'enseignement en question, histoire et actualité, dirigé par André Robert, Coll. Documents, actes et rapports CRDP de Bretagne, montre contrastivement comment, dans les programmes d'AdS le développement personnel "n'apparaît pas comme une fin en soi, mais comme la condition de maîtrise du monde" et en quoi "on met d'avantage l'accent sur l'action et la maîtrise du monde que sur la contemplation".
- > <sup>15</sup> Ce n'est qu'aujourd'hui, en payant tribut aux démons quantophrènes, qu'on en vient à récuser la "dictature de la moyenne", cf. Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? IGEN/IGAENR 2005.
- > <sup>16</sup> Travaux personnels encadrés, itinéraires de découverte.
- > <sup>17</sup> La didactique individualisée des disciplines, qui depuis lors fleurit, n'est-elle pas aussi le symptôme de l'éloignement du modèle ?
- > <sup>18</sup> Voir rapport cité en note 15.
- > <sup>19</sup> Dit trivialement, en beaucoup de pays, les professeurs n'ont pas une mission aussi haute qu'elle puisse les empêcher de surveiller la cour et la cantine !
- > <sup>20</sup> La notion de "curriculum" qu'on trouve en beaucoup de pays n'a pas grand-chose à voir avec le sens que le mot revêt en Angleterre quand on parle du "National curriculum", qui consiste à acclimater, avec un certain succès d'ailleurs, un jardin à la française dans le Kent...
- > <sup>21</sup> On pense ici à ce que la vulgate internationale désigne sous le nom de "life skills".
- > <sup>22</sup> Il n'y a guère, dans l'enseignement obligatoire, que la technologie au collège qui soit ouverte à ces préoccupations : on sait aussi que son statut symbolique n'est pas très élevé, sauf... auprès des élèves.
- > <sup>23</sup> On pense aux travaux de Michel Fabre ou de Bernard Rey (Université libre de Bruxelles).