



Stage Histoire Géographie

Mardi 16 mai 2017

9h30 – 16h30

Quelques éléments parmi d'autres au programme de cette journée :

- **la fabrication des programmes** (genèse, conditions d'élaboration de ces programmes mais aussi des points sur les différentes versions) et le lien avec notre liberté pédagogique
- **les nouvelles épreuves du DNB** et de réfléchir sur ce que l'on souhaite comme type d'épreuve aux examens (brevet, bac général, bac technologique)
- **EMC** : faire émerger les points d'achoppement, rappel de la proposition de découpage annuel du cycle 4 avec quelques pistes pour essayer d'en sortir par le haut.



Le secteur contenus

Nous sommes concerné.e.s par le travail d'élaboration des contenus enseignés aux élèves. La confection des programmes ne peut/ne doit échapper à cette expertise professionnelle qui est la nôtre, que le secteur Contenus s'efforce de relayer auprès des instances chargées de l'élaboration et de la mise en œuvre des programmes. Le Snes-FSU rencontre régulièrement les instances ministérielles chargées de ces questions (inspections générales, DGESCO, Conseil Supérieur des Programmes). Il siège aussi au Conseil Supérieur de l'Éducation (organe consultatif où sont présentés et votés les programmes scolaires). Le secteur « contenus » instruit donc les questions d'actualité (programmes, nouveau socle, évaluation des élèves, examens). Il organise des stages nationaux pour les militants, il intervient dans les stages académiques, soit sur des questions transversales soit sur des disciplines précises. Il est organisé en groupes disciplinaires, représentant toutes les disciplines enseignées dans le secondaire. La responsable du secteur Contenus, Sandrine Charrier, est secrétaire nationale.

Le groupe Histoire-Géographie :

2 responsables : Amélie Hart-Hutasse et Arthur Reverchon

Activités :

- Un stage national : lors des Rendez-vous de l'histoire de Blois. Il est annoncé dans l'US en général au mois de juin et propose de lier actualité syndicale et disciplinaire à une table ronde en lien avec le thème du festival. Vous trouvez des traces de cette activité aux éditions Adapt qui publient très souvent un ouvrage issu de la table ronde. Vous en trouverez des exemples à cette adresse : <http://www.adapt.snes.edu> ;
- Des stages académiques : à la demande des S3 nous pouvons venir à la rencontre des militants dans les académies. Le contenu du stage se définit alors en fonction des attentes et de l'actualité disciplinaire.
- Une liste de diffusion qui répercute les informations relatives à l'actualité syndicale disciplinaire (enquêtes, stages, articles du site, articles de presse, parution). C'est également un lieu d'échange et de discussion entre collègues. On peut y être inscrit sur simple demande auprès d'une des deux responsables du groupe.
- Des pages dédiées sur le site du SNES dans lesquelles vous retrouverez des compte rendus de stages, de JRD, des information liées à l'actualité etc.
- Un compte Twitter @HGSnesFSU.
- Des groupes lycées ou collèges qui se réunissent au siège national du Snes pour mener des réflexions spécifiques sur la discipline (quels programmes, quels épreuves, quelles finalités pour les disciplines enseignées etc.)
- Des JRD ou Journées de réflexion disciplinaires. Elles peuvent concerner les contenus programmatiques ou les prescriptions d'enseignement mais aussi porter sur les nouvelles problématiques disciplinaires enseignées (Révolution Française, Développement durable et mondialisation, géographie critique etc.). Certaines ont fait l'objet de compte-rendus qui sont accessibles sur le site.

**Culture commune et histoire géographique :
quels « incontournables » dans les programmes ?**

L'histoire enseignée doit être plus un exercice, une méthode, une grille de lecture du monde qu'une doxa. Elle doit armer les individus contre toutes les manipulations possibles. La méthode critique en histoire fait percevoir la complexité d'une question, elle suggère la fonction d'un mythe ou d'un discours, la force d'une mise en scène, la relativité des croyances, la fragilité des systèmes politiques.

A ce titre, elle ne peut donc être, un empilement de dates, une succession de biographies et d'événements. Les fonctions patrimoniales qui lui sont assignées ont amené des dérives d'accumulation. Des choix s'imposent, l'exhaustivité étant illusoire.

Il s'agit au contraire de :

- Construire une citoyenneté critique et partagée, ouverte sur la diversité des cultures, et sur l'altérité dans le temps et dans l'espace
- Se donner comme objectif la maîtrise d'une grammaire disciplinaire opératoire sur tout objet d'étude.
- Mieux articuler les contenus programmatiques du collège avec ceux du lycée afin d'éviter la répétition des thèmes enseignés.

Travailler les « modes de pensées » de l'histoire, c'est à dire assumer une histoire scolaire ayant ses spécificités et ses méthodes propres, même si elle doit rester arrimée à l'histoire universitaire.

Une histoire qui :

- privilégie le questionnement des sociétés de façon à mieux appréhender leur complexité, en privilégiant la diversité des explications de tel ou tel changement, en faisant intervenir les acteurs de l'histoire. Les données factuelles ne sont pas évacuées mais on se donne les moyens de leur analyse et de leur mise en perspective.
- raisonne par analogies, comparaisons entre 2 situations historiques, entre deux sociétés, qui fait comprendre le présent ou au contraire les marques d'étrangeté des sociétés du passé.
- travaille sur les ruptures et continuités (périodisation) c'est à dire à la complexité des temps et des durées, les rythmes des évolutions.
- réfléchit aux interactions entre la mémoire et l'histoire et en identifie les usages publics.

Pour ce faire il faut sans doute :

- Accepter que les élèves construisent très progressivement leurs « repères » historiques et spatiaux qu'ils complexifieront progressivement. Sortir des plaintes éternelles du type « ils n'ont pas les bases et ne connaissent pas leurs repères », quand ces fameuses dates ne font pas sens pour eux.
- Faire travailler les élèves sur les sources de l'historien, en en référençant quelques grands types par grandes périodes historiques (archéologie, manuscrits et iconographie, sources religieuses, images, architectures, types de textes).
- Entrer en histoire scolaire par les notions, ce que la géographie scolaire est parvenue à faire, sans toutefois faire d'un pseudo-concept un objet historique... (type « la guerre totale »)
- Ouvrir les sujets d'étude aux vaincus, aux dominés, au genre, aux marges pour aborder les aspects pluriels de l'identité d'un individu et d'une société
- Alléger considérablement le nombre de questions pour se centrer sur ce qui permet **de construire un mode de pensée historien sur les sociétés**, et en privilégiant la construction sur plusieurs années de quelques notions : évolution (ce qui change vite, ce qui change doucement), rapport des sociétés au pouvoir, rapports de domination, les modes de production et d'échanges, révolution, guerres et conflits, relations entre civilisations.

La situation est très différente en géographie car la tentation de l'exhaustivité a été dépassée. La démarche, la méthode est beaucoup plus affirmée. Cependant, il est sans doute nécessaire de repartir de quelques questions fondamentales du regard géographe sur le monde :

- De qui suis-je solidaire ?
- Pourquoi ici et pas ailleurs ?
- Où sont les hommes ? Comment vivent ils ? leur rapport avec l'espace ? Comment et pourquoi migrent ils ?

Faire un bilan critique des programmes actuellement mis en œuvre pour penser de nouvelles orientations plus pertinentes et plus intéressantes pour les élèves. Interroger la question du développement durable, concept qui a envahi les programmes de géographie du collège au lycée, provoquant un effet de saturation.

- Établir des liens plus marqués avec l'histoire (notamment rapport au milieu, sur les questions migratoires), voire des thèmes d'étude en géohistoire, notamment la question de la représentation du monde.
- Introduire systématiquement des lectures multi scalaires.
- Réintroduire les territoires en marge, les « exclus », en prenant en compte les approches de la géographie critique.

DNB**La nouvelle épreuve de français - histoire-géographie - EMC**

Cette deuxième épreuve écrite, d'une durée de 5h, se découpe en deux parties :

→ une première partie de 3 h évalue la capacité à comprendre, analyser et interpréter des documents qu'ils soient littéraires, historiques, géographiques, artistiques ou qu'ils relèvent du champ de l'enseignement moral et civique.

Cette première partie se divise, à son tour, en deux périodes, séparées par une pause de quinze minutes : 2h pour l'histoire-géographie et l'EMC et 1h pour le français.

Le sujet comporte deux corpus : le premier pour les questions portant sur le programme d'histoire-géographie et EMC, le second sur celles portant sur le programme de français. Ce double corpus comprend :

- au moins un document relevant de l'histoire, de la géographie ou de l'enseignement moral et civique ;
- au moins un texte littéraire d'une longueur maximale d'une trentaine de lignes ;
- au moins un document iconographique ou audiovisuel (rendu accessible par un sous-titrage adapté), d'une durée inférieure ou égale à cinq minutes.

Les questions portent sur les documents traités séparément, même s'il est précisé qu'une question invitant à les comparer est possible. Les candidats rédigent chacune des composantes de l'épreuve sur une copie distincte ; chaque copie est relevée à la fin du temps imparti à chaque composante de l'épreuve.

→ une seconde partie, de 2 h, évalue la capacité à rédiger un texte long et la maîtrise de la langue, plus particulièrement l'orthographe.

Histoire-géographie – EMC

La partie de l'épreuve consacrée à l'histoire-géographie et à l'EMC comprend trois exercices.

Le premier, « Analyser et comprendre des documents » porte sur un corpus d'un à deux documents et a pour objectif d'évaluer des capacités et des connaissances, le candidat étant guidé par des questions.

Le deuxième exercice, « Maîtriser différents langages pour raisonner et utiliser des repères historiques ou géographiques » comprend

- un développement construit, répondant à une question d'histoire ou de géographie ;
- et éventuellement, un exercice mettant en jeu un autre langage (croquis, schéma, frise chronologique).

Le troisième exercice consiste à « Mobiliser des compétences relevant de l'enseignement moral et civique » Une problématique est posée à partir d'une situation pratique. Le candidat répond à une ou plusieurs questions qui, éventuellement, s'appuient sur un ou deux documents.

L'analyse du SNES-FSU

La forme de l'épreuve semble plus satisfaisante que la mouture actuelle. Dans son architecture elle est plus intéressante et plus cohérente. Le recentrage sur un seul thème en histoire et un autre en géographie évite le « zapping » d'une question à l'autre. Il s'agit de faire étudier et comprendre un (ou deux) document(s) et non simplement le lire et relever des informations. Pour le développement construit, on va plus loin que l'exercice prétexte sur 4 points qui ne permettait pas vraiment d'évaluer la capacité à argumenter. Cependant, tout dépendra des attendus de corrections...

On peut se féliciter de la disparition des repères à mémoriser sur les quatre années du collège. A la place, est proposé un exercice qui « met en jeu un autre langage », ce qui est prometteur. Cependant il n'est pas obligatoire (« éventuellement »)

Concernant l'EMC, le principe énoncé dans la note de service de poser une problématique à partir d'une situation pratique est intéressant mais la proposition contenue dans le sujet 0 ne présage pas du meilleur, tout comme le fait qu'en EMC il s'agisse de « mobiliser des compétences » : on peut se poser la question de la place des connaissances dans cette épreuve. Le Snes-FSU a récemment souligné la nécessité, lors d'une audience avec l'Inspection Générale, de publier une nouvelle note de service listant les questions pouvant être évaluées au DNB, puisque le programme d'EMC pour le cycle 4 ne comprend pas de repères annuels. La décision sur ce point n'est pas certaine, l'IG estimant qu'il ne faut pas se donner comme objectif d'évaluer des connaissances en EMC, mais bien des compétences travaillées tout au long du cycle 4 voire de la scolarité. Cette incertitude est inquiétante du point de vue du Snes-FSU.

Le sujet zéro

Il correspond à la description du BO, surtout pour l'exercice sur documents et le développement construit.

En revanche, l'exercice de cartographie ne convainc pas du tout. Il s'agit tout au plus d'un prétexte à contrôler la mémorisation de repères, et non d'une évaluation sur le langage cartographique, alors qu'il faut en mesurer la maîtrise si l'on suit le BO.

Le sujet d'EMC consiste en une question vaguement scénarisée qui cache une question de cours « tarte à la crème » relevant davantage du catéchisme républicain que de la réflexion critique (« la laïcité favorise le « vivre ensemble » à l'École »).

L'analyse du Snes-FSU

- Le sujet n'est pas accompagné des attendus de corrections et encore moins d'un barème détaillé, ce que nous avons fait remarquer lors d'une récente audience avec l'IG. Un tel document serait en préparation. En effet, en son absence, subsiste l'inquiétude d'être confronté à des consignes demandant de valoriser toutes les copies car les questions sont formulées de manière très large. En outre, l'appel à la réflexion personnelle n'est pas explicite alors que le BO offre clairement cette possibilité (faire appel au « regard critique »)

- Étant donné l'exemple fourni en guise d'exercice de « cartographie », on peut craindre le retour des « repères » en géographie comme en histoire, par exemple avec le « remplissage » d'une frise chronologique. De tels exercices n'attestent pas de la maîtrise d'un langage...

- Le sujet d'EMC montre la dérive d'un exercice conçu uniquement pour évaluer des « compétences ». Il faudrait que l'élève montre sa capacité à expliquer, en l'occurrence en s'appuyant sur la manière dont il ou elle « vit » la laïcité... Pour le Snes-FSU, l'EMC ne peut pas se résumer à du prêchi-prêcha et son évaluation à une récitation d'un cathéchisme républicain dont on peut douter de l'efficacité sociale. Il doit par contre encourager à la réflexion critique, ce qui n'est possible qu'en maîtrisant AUSSI de solides connaissances sur le sujet, ici la laïcité. Un programme limitatif de notions à aborder en classe de 3e est donc nécessaire.



Que faire avec le programme d'enseignement moral et civique ?

La parution très tardive du programme, au [B.O. Spécial du 25 juin](#) 2015, et le caractère nouveau de cet enseignement ont mis les enseignants en difficulté pour la mise œuvre en 2015-2016, surtout en collège.

Le programme des cycles 3 et 4

Il reprend pour une large part les **thématiques du programme d'éducation civique**, avec de **nouvelles approches pédagogiques** (le texte insiste sur les compétences à travailler au travers de « projets » et de « pratiques »). L'horaire doit revenir, pour l'instant, aux professeur-e-s d'histoire-géographie. Il est conçu par cycles, sans repères de progression annuels. Pour l'année 2015-2016 **un texte définissant un programme limitatif a dû être publié début septembre, pour permettre l'évaluation de l'EMC est à la session 2016 du DNB.**

Les cycles 3 et 4 sont organisés en 4 « dimensions » correspondant à des « objectifs de formation », eux-mêmes quasiment identiques d'un cycle à l'autre :

- La sensibilité : soi et les autres
- Le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres
- Le jugement : penser par soi-même et avec les autres
- L'engagement : agir individuellement et collectivement

Les « objets d'enseignement » sont très nombreux, ce qui donne l'impression d'un programme infaisable si on les aborde un par un. Cela sera particulièrement difficile à gérer pour la classe de 6e, dernière année du cycle 3. La dimension spiralaire du programme est forte : par exemple, au cycle 3 il faut « comprendre le sens des symboles de la République », puis au cycle 4 « connaître les principes, valeurs, et symboles des citoyennetés française et européenne » (« La sensibilité »). Cependant les références à l'esprit critique et à la dimension politique de la citoyenneté ont été renforcées par rapport au projet de texte initial.

Quelle évaluation ?

Les modalités d'évaluation demeurent très floues pour l'ensemble du collège. Le texte mentionne que « *cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève.* » (point 8 des principes généraux). C'est sur ce dernier point, très important, que les enseignant.e.s doivent s'appuyer **pour contrer les dérives possibles** étant donné l'insistance sur la pédagogie du projet, de l'engagement. De même en toute logique des objectifs de formation tels que « *Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments* » ou encore « *S'estimer et être capable d'écoute et d'empathie* » ne devraient pas être évalués car il ne s'agit pas d'apprécier connaissances et réflexion sur un sujet.

Le renoncement à évaluer des comportements, obtenu par le Snes-FSU, permet de s'opposer aux chefs d'établissement qui voudraient évaluer « *s'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement* » ou « *prendre en charge des aspects de la vie collective et de l'environnement* ». L'engagement relève de l'acte gratuit.

EMC et interdisciplinarité

Enfin la place de l'interdisciplinarité dans l'EMC doit être questionnée. Les professeur-e-s d'histoire-géographie sont chargé-e-s des cours dans le cadre d'un horaire spécifique mais « *tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement* » (point 6 des Principes généraux). Ainsi, certaines consignes locales ont désigné le Conseil pédagogique pour organiser intégralement l'EMC, ou de consignes rectoriales invitant les chefs d'établissement à réunir les équipes pédagogiques pour décider du contenu de leurs cours ! Il faudra donc être particulièrement vigilants sur toutes les dérives possibles.



Proposition de découpages annuels du programme d'EMC au collège

Nous proposons de conserver pour chaque niveau les 4 « dimensions » mais de répartir sur les différents niveaux les « objets d'enseignement », en essayant, autant que faire se peut, de favoriser les liens avec les programmes d'histoire et de géographie. La répartition proposée ci-dessous s'inspire largement de ce qui est effectivement pratiqué dans les classes depuis les programmes de 2008. Nous avons délibérément laissé à l'appréciation toute personnelle des collègues la 3ème colonne « exemples de pratiques en classe, dans l'établissement ».

Voici donc quelques pistes pour un découpage annualisé du programme d'EMC. Celles ci ne demandent qu'à être complétées, améliorées et soumises à votre sagacité critique.

Pour la 6ème

Il est possible de partir de l'existant, en s'appuyant à la fois sur les acquis du primaire et sur les principes de l'ancien programme d'Éducation civique (programme 2008).

Néanmoins certains objets d'enseignement du cycle 4 peuvent aisément s'insérer dans le cadre de la classe de 6e en lien avec les programmes d'histoire et de géographie et dans le contexte de l'arrivée au collège.

Dans le tableau ci-dessous nous n'insérons que les items du cycle 4 qui peuvent être traités en 6e

Dimension	Objet d'enseignement	Lien avec programme histoire ou géographie
Sensibilité :	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance et reconnaissance de sentiments. - Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments moraux. - L'identité personnelle ; l'identité légale. - Sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité. 	En lien avec les chapitres de préhistoire et d'histoire des sociétés de l'Antiquité
Le droit et la règle	<ul style="list-style-type: none"> - Le règlement de l'établissement et les textes qui organisent la vie éducative. - Le statut juridique de l'enfant. 	
Le jugement		
L'engagement		

Pour la 5ème

Dimension	Objet d'enseignement	Lien avec programme histoire ou géographie
Sensibilité	<ul style="list-style-type: none"> - Connaissance et structuration du vocabulaire des sentiments moraux. - Connaissance de soi et respect de l'autre, en lien avec l'éducation affective et sexuelle. 	
Le droit et la règle	<ul style="list-style-type: none"> - Le règlement de l'établissement et les textes qui organisent la vie éducative. 	

Le jugement	<ul style="list-style-type: none"> - Les différentes dimensions de l'égalité. - Les différentes formes de discrimination (raciales, antisémites, religieuses, xénophobes, sexistes, homophobes...). 	<p>En lien avec le chapitre sur les Grandes Découvertes et le rapport à l'altérité</p> <p>En lien avec chapitre sur l'Humanisme, les Réformes et conflits religieux</p>
L'engagement	<ul style="list-style-type: none"> - Les responsabilités individuelles et collectives face aux risques majeurs. - La sécurité des personnes et des biens : organisations et problèmes. - Le rôle de l'opinion dans le débat démocratique. - L'engagement solidaire et coopératif de la France : les coopérations internationales et l'aide au développement. - L'engagement politique, syndical, associatif, humanitaire : ses motivations, ses modalités, ses problèmes. 	<p>En lien avec la géo et l'étude des risques</p> <p>En lien avec la géo et l'étude du développement</p> <p>En lien avec la géo et l'étude du développement et les questions alimentaires</p>

Pour la 4ème

Dimension	Objet d'enseignement	Lien avec programme histoire ou géographie
Sensibilité :	<ul style="list-style-type: none"> - Expressions littéraires et artistiques et connaissance historique de l'aspiration à la liberté. - La francophonie. - Sentiment d'appartenance au destin commun de l'humanité 	<p>En lien avec le chapitre sur les Lumières et la Révolution française</p> <p>En lien avec géo et mobilités humaines transnationales</p>
Le droit et la règle	<ul style="list-style-type: none"> - Le rôle de la justice : principes et fonctionnement. - La loi et la démocratie représentative. Les différentes déclarations des Droits de l'homme. 	<p>En lien avec le chapitre sur la Révolution Française et le chapitre sur l'histoire politique du XIXe (sous réserve modification note de service fixant le programme limitatif pour le DNB)</p>
Le jugement	<ul style="list-style-type: none"> - Les principes de la laïcité. - Les principes d'un État démocratique et leurs traductions dans les régimes politiques démocratiques <p>Les libertés fondamentales (libertés de conscience, d'expression, d'association, de presse) et les droits fondamentaux de la personne.</p>	<p>En lien avec le chapitre sur la Révolution Française</p>

I. Histoire géographique au lycée : les effets de la Réforme Chatel

Le renouvellement des programmes dans le cadre de la réforme

Le renouvellement s'est fait dans la précipitation. Dès le début, alors qu'était prévu dans tous les cas d'ouvrir le chantier sur les programmes, la réforme conduite à marche forcée a contraint le groupe d'experts (rôle de l'IG dominant) à travailler dans l'urgence. Le programme de seconde a été réécrit de façon à lui donner une coloration « histoire européenne », renforçant l'héritage chrétien (disparition de la Méditerranée au Moyen Age au profit de la Chrétienté médiévale). Les collègues ont été consultés sans aucune transparence sur les remontées de la consultation. Le programme de géographie a mis l'accent sur le développement durable. Le programme est passé au CSE tardivement d'où des retards sur les manuels parvenus dans les lycées après la rentrée.

Le programme de seconde a été alourdi par rapport à l'ancienne version, et de fait il n'est jamais terminé. Très souvent des questions de géographie sont sacrifiées, mais même le dernier chapitre d'histoire sur le XIXe siècle passe aussi à la trappe ou est traité très succinctement.

Les programmes de 1ère ont subi le rouleau compresseur d'un élément clé de la réforme : le « tronc commun » en 1ère. D'où un même programme pour toutes les séries générales, « condensé » de l'ancien qui s'effectuait sur 2 ans ! C'est une succession interminable d'études qui s'enchaînent à un rythme effréné. D'après nos enquêtes, pas un enseignant ne vient à bout du programme de 1ère, malgré les quelques allègements consentis.

Celui de première S a été réécrit en 2012 suite au rétablissement de l'histoire géo en terminale (passage de 4h/semaine à 2,5h/semaine). Il est un condensé de celui des séries ES et L, sans cohérence aucune. La géographie répond à des finalités civiques mais manque cruellement d'intérêt pour les élèves, pour une grande partie des chapitres.

En terminale, le programme est plus novateur par son approche thématique. Pas inintéressant mais très ambitieux, il suppose que les élèves maîtrisent très bien l'histoire « générale » du XXe siècle pour l'appréhender. Ce qui pose souvent de sérieux problèmes, étant donné qu'ils ont vu au pas de course certaines questions l'année précédente (voire pas vu du tout). Les allègements substantiels obtenus en 2013 ont permis toutefois une véritable respiration.

Pour les terminales S, le programme est particulièrement lourd, intraitable dans des conditions sereines d'apprentissage pour les élèves. Ce programme a été fortement dénoncé avec une unanimité des organisations syndicales : rejet massif au CSE de décembre 2012 (seulement 2 voix pour, celles du Medef !), proposition unitaire d'amendements pour l'alléger (amendements qui ont remporté un vote très favorable, rejetés intégralement par l'administration). Le programme est paru au BO quelques mois plus tard, sans modification.

Pour les séries technologiques la pression a été moins forte sur l'écriture, avec un groupe d'experts différent qui a pu travailler plus librement. A l'arrivée, les programmes emportent plutôt l'adhésion des enseignants, malgré une critique forte sur la géographie de 1ère autour des territoires (très administratif et sans intérêt pour les élèves). Les programmes ont surtout peu changé par rapport à la version précédente.

Les modifications dans les pratiques

Des exigences perdurent : méthode de critique de documents, apprentissage de lectures de plusieurs types de documents, confection du croquis en géographie, travail sur la composition et donc sur la rédaction de façon « autonome » de synthèse longue et organisée. Mais ces exigences méthodologiques demandent du temps et rentrent alors en contradiction avec les programmes qui obligent à passer très vite d'une question à une autre. L'absence d'heure à petits effectifs handicape lourdement ce travail d'aide à l'acquisition de méthodes.

La prise de note, surtout en seconde, pose un réel problème tant les élèves sont loin des attendus et des besoins en terme de rythme de cours. Beaucoup d'enseignants y consacrent une voire plusieurs séances en début d'année, surtout s'ils ont de l'accompagnement personnalisé.

La pratique du cours magistral, dans les faits, reste prépondérante, puisque la moins « chronophage ». En terminale, le recours aux photocopies n'est pas rare.

La préparation aux épreuves du bac se concentre sans doute essentiellement sur l'analyse critique de document. La préparation au croquis consiste de plus en plus à faire recopier aux élèves un croquis tout fait. La composition n'exige plus, quant à elle, de longues séances de méthodologie puisqu'il s'agit en réalité d'une longue question de cours. La forme d'écriture des programmes, beaucoup plus « tronçonnés » en multiples questions invite de moins en moins à faire travailler sur de grandes questions de synthèse plus transversales. On s'est très éloigné de l'ancienne forme scolaire de la dissertation et de l'exercice demandé éventuellement ensuite dans le supérieur.

Les conditions de travail

Elles se sont dégradées car la baisse du volume horaire dans les classes scientifiques se traduit par un plus grand nombre de classes dans le service. Dans bien des cas, les collègues certifiés montent à 7 voire 8 classes. Étant donnée la charge de travail en termes de préparation de cours et de corrections, les collègues préfèrent parfois, pour un même horaire, prendre une terminale technologique plutôt qu'une TS (alors que ces classes sont réputées plus « faciles »). Les situations sont très diverses d'un établissement à l'autre, en fonction de la répartition des heures d'AP, des usages sur la distribution de l'ECJS devenu EMC. De manière générale il y a plus **d'élèves à prendre en charge lorsque les heures dédoublées se sont raréfiées.**

II. Les épreuves du bac en histoire-géographie

Quelques repères...

- 2012 : première session pour les 1ères S (épreuve écrite anticipée : grande nouveauté)
première session pour les STI2D, les STD2A, les STI (épreuve orale anticipée)
- 2013 : deuxième et dernière session pour les 1ères S (décision du nouveau gouvernement arrivé en 2012 :
rétablissement histoire-géographie obligatoire en TS)
première session pour les Tles L/ES et pour l'option facultative histoire-géographie en TS
- 2014 : deuxième session pour les Tles L/ES avec un programme qui a été allégé en septembre 2013 suite à notre
pétition intersyndicale
deuxième et dernière session pour l'option en TS
première session pour les séries technologiques STMG et ST2S
- 2015 : première session pour la nouvelle épreuve écrite obligatoire en TS.

Séries générales : des changements peu profonds dans la nature des épreuves, en apparence...

L'épreuve dure 4 heures depuis X temps... Elle se compose de deux parties, une longue et une courte (autrefois appelées majeure / mineure), depuis longtemps également.

La composition d'histoire ou de géographie n'a pas vraiment changé si on en croit le règlement d'épreuve. Avant la réforme les candidats avaient le choix entre trois sujets en « majeure » (1ère partie de l'épreuve, environ 2/3 du temps), alors qu'ils n'ont plus que 2 sujets de composition possibles. Pas de choix (c'était le cas avant la réforme) en revanche dans la 2e partie, ce qui pour un certain nombre de collègues est un problème car l'exercice sur document est difficile. En effet la grande nouveauté dans l'épreuve en TES/L/S (laissons de côté la brève expérience de l'épreuve anticipée en 1ère S et de l'oral en option en TS) c'est l'introduction d'un exercice de type nouveau : étude critique de document – qui porte le nom d'analyse de document en TS. Cet exercice laisse les collègues perplexes : la plupart le jugent intéressant, parce qu'il correspond aux objectifs de l'HG (formation à l'analyse, au regard critique, capacité à rédiger de manière synthétique...) tout en estimant qu'il est difficile d'y préparer correctement les élèves avec des programmes infaisables et peu voire pas d'heures dédoublées.

Le reproche le plus partagé sur les épreuves de composition et de croquis : il s'agit plus de restituer des connaissances que de mettre en œuvre une réflexion. Cela est induit par le choix des sujets de composition et de croquis : les intitulés reprennent les items du programme. Y a-t-il un texte officiel qui le stipule ? Non. Mais c'est impossible de donner des questions transversales à traiter du fait de l'architecture du programme (voir bilan sur les programmes), et impossible de donner des questions plus pointues, trop difficiles (survol...) On entend de la part des collègues le souhait de reconstruire une épreuve par laquelle on puisse vraiment déterminer si un élève sait construire une problématique, faire un plan, etc. Quant au croquis, les rares parmi nous qui ont une formation de géographie à l'origine le trouvent particulièrement inepte : encore une fois on restitue un croquis (il y a une liste de 7 questions « qui peuvent donner lieu à » un sujet de croquis, 5 en TS : autrement dit on sait quels croquis il faut apprendre), au lieu de produire un raisonnement géographique. Depuis plusieurs années, le groupe histoire géo a tenté de proposer une alternative à cette épreuve du croquis.

En TS l'épreuve dure une heure de moins qu'en TES/L.

Du point de vue des correcteurs du bac...

Les corrections des dernières sessions ont été l'occasion de beaucoup de protestations de la part des correcteurs qui ont l'impression qu'on n'a plus aucune « exigence » vis à vis des candidats, que s'ils « recrachent » leurs cours cela suffira pour avoir une bonne note. Il faut admettre qu'avec de tels programmes, « recracher » est déjà une performance. Plus sérieusement, on se retrouve avec des collègues qui en viennent à rejeter le principe même des commissions d'harmonisation parce qu'elles sont trop souvent l'occasion non pas d'un débat entre pairs, mais de la diffusion de directives par les IPR pour que les notes en HG soient bonnes.

La première session de la nouvelle épreuve en TS a été bien agitée par ces protestations. Le rappel à un règlement d'épreuve différent de celui des TES/L (moins « exigeant » sur le plan méthodologique) a été mal perçu par beaucoup de correcteurs. Exemple de difficulté : l'exercice de composition porte le même nom, mais on n'attend pas tout à fait la même chose des candidats.

Une minorité de collègues toutefois demande le rétablissement d'une épreuve de 4 heures (difficile à imaginer quand on a 2 heures par semaine)

Dans les séries technologiques, trop facile ?...*Épreuve écrite en terminale*

La durée, la nature de l'épreuve n'ont pas changé avec la réforme. Les collègues les trouvent adaptées aux élèves des séries technologiques (moins de rédaction, des questions ciblées, des réponses plutôt concises attendues).

Aux sujets du bac il est souvent reproché d'être trop « faciles », moins exigeants que ce que les collègues pratiquent dans l'année de terminales pour leurs évaluations. On ne demande pas assez aux candidats de justifier leurs réponses, ils peuvent parfois citer une date ou un nom sans même rédiger une phrase si ce n'est pas explicitement demandé (première partie)

L'étude de document (2e partie de l'épreuve) : les questions ne font pas assez appel à la réflexion. Il faudrait trouver, dans les consignes, un moyen d'obliger les candidats à ne pas paraphraser, à montrer qu'ils ont compris les enjeux du document.

Épreuves orales anticipées en première

Les collègues là encore les trouvent adaptées au profil des élèves, plus à l'aise souvent à l'oral qu'à l'écrit. Personne ne songe à demander le rétablissement d'une épreuve en terminale...

Le SNES a défendu à maintes reprises le rétablissement d'une épreuve orale pour l'ensemble des séries technologiques. La question mériterait d'être posée pour la série S, surtout que les enseignants étaient plutôt satisfaits de ce passage à l'oral, quand il s'est agi de l'option facultative.

Contribution de Didier Cariou (Mcf -Université de Bretagne Occidentale) aux travaux des groupes d'élaboration des projets de programmes C 2, C3 et C4 pour le CSP (2014)

Question 3 : Pourriez-vous présenter, de manière synthétique, les principaux résultats de la recherche dans votre champ disciplinaire, les débats qui le traversent, votre position sur ces débats et leurs conséquences sur les choix à faire pour les programmes ?

Ma réponse sera nécessairement partielle au regard de l'article de référence sur le sujet (Lautier et Allieu-Mary, 2008). Les recherches fondatrices de la didactique de l'histoire, dans les années 1990, ont montré les difficultés de l'enseignement de l'histoire dans le secondaire (Audigier, 1995 ; Audigier et al. 1996 ; Tutiaux-Guillon, 2003) comme dans le primaire (Audigier et Tutiaux-Guillon, 2004). Il s'avère en effet que l'enseignement de l'histoire obéit à un modèle pédagogique « positiviste » qui vise la transmission d'un savoir factuel qui dirait le « vrai » du monde. Ce modèle explique la prégnance du cours magistral ou du cours magistral dialogué dans les séances d'histoire jusqu'aux années 1990. Chaque séance était en outre constituée d'une succession de boucles didactiques : le maître présente un savoir aux élèves, il les questionne sur ce savoir, il le reformule à des fins d'institutionnalisation, et ainsi de suite. Dans ce cadre, le savoir historique ne se construit pas, il existe en soi dans la parole du maître et dans les documents et il s'agit de se l'approprier par la mémorisation.

Il me semble que ce modèle perdure aujourd'hui au collège sous la forme des « fiches d'activité ». Confrontés à un nouveau public scolaire et se conformant aux injonctions institutionnelles de « mettre » les élèves en activité, les enseignants de collège ont abandonné le cours magistral pour des fiches d'activité constituées de documents photocopiés dans les manuels et accompagnés de questions ponctuelles qui visent surtout l'identification d'informations dans les documents. Dans certaines situations, il arrive que les élèves lisent un ou deux documents, répondent par écrit aux questions correspondantes sur l'espace prévu à cet effet par l'enseignant. La « reprise » collective et orale menée par l'enseignant est ensuite destinée à corriger les réponses des élèves. Et ainsi de suite avec l'ensemble des documents. Enfin, une trace écrite peut être proposée par l'enseignant (construite collectivement mais sous la direction de l'enseignement ou simplement préparée à l'avance et vidéoprojetée). Il apparaît également, dans cette version actualisée des boucles didactiques, que les documents sont sensés donner un accès direct au passé par les informations qu'ils délivrent, en vertu du modèle des 4 R (Réalisme, Refus du débat, présentation de Résultats, Référent consensuel) dénoncé par François Audigier (1995). On assiste ainsi à une division du travail : les élèves recherchent des informations ponctuelles dans les documents, plus exactement, ils essaient de « trouver » la bonne réponse (activités de « basse tension intellectuelle »)

et l'enseignant accomplit le travail de synthèse, de conceptualisation et d'explication (activité de « haute tension intellectuelle ») (Lautier & Allieu-Mary, 2008). Or, la Note d'information de la DEPP n° 13-11 portant sur les acquis des élèves en fin de collège en 2012, signale que la différenciation scolaire opère précisément sur ce point. Les compétences des élèves en difficulté (52,1 % des enquêtés, tout de même) se résument à fournir des réponses courtes sur des documents et, en outre, ces élèves ne répondent pas aux questions ouvertes. L'écrit est donc un facteur discriminant en histoire-géographie (DEPP, 2011). Dans une école qui se veut égalitaire, il est impératif de mettre fin à cette différenciation scolaire en faisant travailler toutes les compétences à l'ensemble des élèves pour une meilleure réussite de tous. La grosse enquête menée par la DEPP (2007) auprès de 3 000 collégiens montre en outre que, pour ces derniers, on réussit en histoire si l'on a un enseignant qui explique bien et si l'on mémorise des savoirs factuels. En revanche, il ne serait nullement utile de réfléchir pour réussir en histoire. Il semblerait donc que les élèves ne font que mémoriser des savoirs historiques factuels pour les restituer lors des évaluations. Le constat est encore plus amer pour l'enseignement élémentaire. J'ai croisé des professeurs des écoles qui manifestent une compréhension fine de ce qui est essentiel à transmettre aux élèves et qui mènent avec eux un travail de périodisation fort intéressant. Mais un certain

nombre d'enseignants, à juste titre décontenancés par la nature du programme du Cycle 3 de 2008, font remplir par leurs élèves des fiches photocopiées émanant d'éditions scolaires qui se bornent à faire constater des faits aux élèves sans jamais les faire entrer dans une pratique de réflexion historique.

Mais ce constat était déjà celui d'un rapport (n°2005-112, octobre 2005) de l'Inspection générale sur l'enseignement des sciences et de l'histoire-géographie au Cycle 3. Pourtant, malgré les critiques anciennes, nombreuses et prestigieuses (Langlois et Seignobos, 1898 ; Bloch, 1946), ce modèle d'enseignement perdure depuis la fin du XIXe siècle (Héry, 1999). Si le constat est unanimement partagé, l'analyse de cette situation suscite des controverses dans le champ pourtant réduit de la didactique de l'histoire et de la géographie. Pour François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon, la forme scolaire de l'histoire renvoie à un modèle disciplinaire qui s'impose aux enseignants. La référence est ici celle de la « discipline scolaire », inspirée des travaux de Chervel (1998), et selon laquelle une discipline scolaire est nécessairement éloignée de sa référence savante (elle ne dispense qu'une vulgate), elle mobilise ses propres outils de motivation et d'évaluation des élèves, elle fait réaliser aux élèves des exercices qui lui sont propres. En revanche, d'autres chercheurs, à la suite de Henri Moniot (1993) et de Nicole Lautier (1997), considèrent que l'histoire scolaire a quelque chose à voir avec l'histoire savante et que les élèves mobilisent, à leur niveau, des démarches et des pratiques historiques. Il serait donc possible de construire des séquences d'apprentissage qui permettent aux élèves d'entrer dans ces démarches, de chercher du sens pour de construire des savoirs historiquement valides. Les collègues du Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN) proposent même de constituer la classe en une « communauté historique scolaire ». Ils ont montré que les élèves de CM1 comme de Quatrième pouvaient examiner de véritables problèmes historiques (Pourquoi les paysans du Moyen Age acceptaient-ils de construire et d'entretenir le château du seigneur ? Pourquoi la monarchie a-t-elle été abolie en août 1792 ?) qui les conduisaient, à leur niveau, à émettre des hypothèses interprétatives, à les examiner pour les rejeter ou les valider (Le Marec et al., 2009 ; Doussot, 2010 ; Doussot, 2011 ; Vézier, 2010).

La démarche de problématisation permet de sortir du modèle pédagogique positiviste centré sur le savoir factuel à mémoriser. Quand on le pense comme une pratique de savoir, le savoir historique ne

constitue alors plus une fin en soi mais une ressource pour penser en histoire et pour penser un problème historique. Le problème doit être formulé par les élèves à partir des données dont ils disposent et il les conduit à se demander « comment il se fait que les choses se sont effectivement passées mais aussi comment il se fait qu'elles aient été rendues possibles » (Koselleck, 1997, p. 217).

De même, en nous inscrivant dans la théorie des pratiques langagières (Bautier, 2001 ; Jaubert, 2007), ces collègues et moi-même avons montré que des outils langagiers permettent aux élèves de s'engager dans certaines pratiques historiques. Nos recherches sur le récit historique (Doussot, 2011 ; Cariou, 2012) ont montré que cet outil organise les pratiques langagières des élèves, qu'il conduit les élèves à poser un problème historique et, par la mise en intrigue, à mobiliser le savoir historique à leur disposition pour émettre des hypothèses interprétatives et pour répondre à ce problème. Par ses caractéristiques narratives, le récit conduit les élèves à périodiser, à caractériser des faits historiques, à s'engager dans une compréhension narrative et à proposer des explications historiques. J'ai pu vérifier que cela était possible au moins à partir du CM1. Lorsque l'on analyse des situations de classe « habituelles », il s'avère également que les pratiques scolaires usuelles d'analyse des documents et de production d'énoncés se réfèrent implicitement aux pratiques correspondantes des historiens (Cariou, 2013). En conséquence, nos recherches portent actuellement sur une modélisation conjointe des pratiques historiques savantes et des pratiques historiques scolaires afin de mieux comprendre ces dernières.

Dialectique de la liberté pédagogique et de l'intérêt général

Paul Devin

page 1/3

À peine a-t-elle reconnu l'existence de la liberté pédagogique de l'enseignant que la loi pose le principe de ses limites : « *La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection* ». »

La nécessité politique d'un contrôle de l'État

système scolaire et de lui donner les conditions de sa meilleure pertinence. Or nous savons que la « pertinence » qui serait alors atteinte serait profondément inégalitaire parce que construite par des régulations portées par les catégories sociales dominantes. Il ne s'agit pas de nourrir l'illusion qu'un service public national réussit toujours à atteindre ses finalités d'intérêt général quant à une réussite véritablement démocratique des élèves mais de craindre que la libéralisation produise des résultats encore plus inégalitaires.

“ Lutter au nom de la liberté pédagogique contre le principe d'un contrôle de l'État, procéderait d'une conception néolibérale de cette liberté fondée sur la croyance que le jeu des marchés et les volontés des usagers seraient naturellement capables de réguler le système scolaire et de lui donner les conditions de sa meilleure pertinence. ”

Dans les pays où le libéralisme a défendu la réduction du contrôle de l'État et l'autonomie des établissements comme un vecteur d'amélioration du service public d'enseignement, aucun des effets de cette évolution n'a jamais été atteint, ni en termes d'amélioration qualitative du niveau des élèves, ni en termes de réduction des inégalités sociales. À l'inverse, les situations complexes que connaissent les systèmes scolaires suédois, québécois, étasuniens ou anglais méritent qu'on s'y attarde pour analyser ce que

produit le retrait de l'État. Contrairement à ce qu'affirment les idéologies aujourd'hui largement répandues qui associent la libéralisation de la sectorisation scolaire ou l'autonomie croissante des établissements à une meilleure réussite des élèves, on ne peut que constater que la preuve de la véracité de ces postulats est loin d'avoir été administrée.

Disons les choses clairement : lutter au nom de la liberté pédagogique contre le principe d'un contrôle de l'État, procéderait d'une conception néolibérale de cette liberté fondée sur la croyance que le jeu des marchés et les volontés des usagers seraient naturellement capables de réguler le

Les affirmations libertaires qui ne verraient dans le contrôle de l'État qu'une mainmise sur l'activité enseignante reviennent à nier que l'intérêt général ne peut être porté par les seules initiatives individuelles qui seraient au contraire à la merci de groupes de pression défendant des intérêts particuliers. On peut railler les excès bureaucratiques et hiérarchiques parfois produits par les conceptions jacobines ; on peut sacraliser la désobéissance en laissant croire qu'elle porterait en soi toutes les vertus ; on peut mythifier l'autonomie des établissements en postulant sa capacité à produire des solutions pédagogiques adaptées à des réalités particulières mais tout cela ne permet pas d'échapper à la réalité des rapports de domination sociale qui chercheront, au prétexte de la liberté, à défendre des intérêts spécifiques dont on sait qu'ils se jouent toujours aux dépens des classes populaires.

Affirmer que le service public d'éducation doit être contrôlé par l'État ne peut évidemment suffire à légitimer toute forme de contrôle, ni à cautionner toute volonté d'emprise qui, au prétexte des finalités d'intérêt général, viendrait satisfaire quelques obsessions autoritaristes ou la propagande de quelques certitudes pédagogiques. On se souvient comment le ministre de Robien, alors qu'il osait prescrire une méthode spécifique de lecture à l'exclusion d'autres, affirmait conjointement son attachement à la liberté pédagogique. Mais, expliquait-il, « *la liberté pédagogique n'est pas la liberté de faire n'importe quoi* ! ». Le simplisme du raisonnement dissimule mal ses volontés autoritaristes. Or la tentation est de plus en plus fréquente chez

les gouvernants de négliger les enjeux régaliens de leur action politique pour se mêler de choix éducatifs et pédagogiques. Alors que le collègue nécessiterait une politique déterminée et volontariste pour lutter contre la ségrégation territoriale qui produit la baisse de la mixité sociale dans les écoles et les établissements, le choix a été fait d'axer la réforme 2016 du collège sur des organisations pédagogiques nouvelles. Pour les questions de mixité sociale, la ministre nous assure qu'il faut faire confiance aux partenaires et que les choses se réguleront par le débat et l'échange. Évidemment, compte-tenu de la force des enjeux sociaux, cette régulation ne se produira pas.

Témoignage plus cru encore de cette propension des ministres à se mêler du professionnel : alors même qu'elle présente les nouveaux programmes, en septembre 2015, Najat Vallaud-Belkacem formule une prescription pédagogique : la dictée quotidienne. Au moment où se signe symboliquement un pacte républicain entre l'école et la nation, au travers de nouveaux programmes, la ministre préfère mettre en avant une idée pédagogique personnelle qui n'est pas contenue dans les programmes. C'est malheureusement devenu un trait récurrent de gouvernance que de confondre le choix d'objectifs politiques avec celui de la prescription d'actions professionnelles conduite par la recherche effrénée d'une satisfaction immédiate de l'opinion publique.

La nécessité pédagogique d'une liberté de l'enseignant

Considérons un pouvoir politique revenu à ses seules légitimes prétentions, celles de fixer les valeurs et les objectifs du service public d'Éducation nationale. Affirmer la légitimité de ce pouvoir ne peut avoir de sens que dans une confrontation dialectique avec un autre impératif incontournable, celui de la liberté pédagogique.

Ne nous méprenons pas : la liberté accordée à l'enseignant pour concevoir et mettre en œuvre ses enseignements ne procède pas d'un privilège corporatiste, d'une forme de respect particulier qu'aurait eu la République pour la profession enseignante. Elle s'inscrit tout d'abord dans une volonté démocratique affirmée dès la Révolution française : « *Aucun pouvoir public ne doit avoir ni l'autorité, ni même le crédit, d'empêcher le développement des vérités nouvelles, l'enseignement des théories contraires à sa politique particulière ou à ses intérêts momentanés* ». Condorcet fait ici œuvre de prudence. Il sait ce que pourraient être les tentations d'un gouvernement, celle d'instrumentaliser l'école dans des perspectives propagandistes. Dès l'introduction de son projet de décret, il a rappelé que « *la première condition de toute instruction*

étant de n'enseigner que des vérités, les établissements que la puissance publique y consacre doivent être aussi indépendants qu'il est possible de toute autorité politique ». Condorcet saura aussi rappeler que cette liberté ne peut être absolue et qu'elle doit se soumettre au contrôle des représentants du peuple qui restent les plus à même à résister aux intérêts particuliers. Mais, c'est dans la force avec laquelle, dès la Révolution, est affirmée la nécessité de l'indépendance de l'instruction, que l'institution scolaire française fondera la notion de « liberté pédagogique ».

Une seconde motivation de cette liberté est liée à la nature professionnelle de l'activité enseignante car les actes qui sont nécessaires à la conception et à la mise en œuvre d'un enseignement ne peuvent procéder de la reproduction de modèles prescrits. Réussir la construction didactique qui va rendre possible l'accès aux connaissances, qui va susciter chez tous les élèves la construction conceptuelle et l'exercice du jugement nécessite une élaboration intellectuelle de l'enseignant qui n'est possible qu'en lui accordant la liberté pédagogique. C'est parce que sa pratique professionnelle relève de l'appropriation d'une démarche intellectuelle que la liberté pédagogique est une condition nécessaire de l'exercice de son activité professionnelle. De ce fait, la liberté pédagogique n'est pas une solution de facilité. Elle est une exigence ambitieuse qui relève de la contrainte de devoir en permanence concevoir son enseignement sans pouvoir se réfugier dans un modèle de reproduction.

Enfin, la liberté pédagogique s'inscrit dans une nécessité incontournable : la nature même de la pratique professionnelle enseignante, de par son exercice essentiellement solitaire en classe, conduit à accepter que la grande part de cette pratique doive reposer sur la confiance que l'institution fait à ses agents. Cette condition guide la nature même du contrôle que l'État peut envisager. Elle devrait suffire à convaincre les cadres que les seules stratégies qui

“ C'est malheureusement devenu un trait récurrent de gouvernance que de confondre le choix d'objectifs politiques avec celui de la prescription d'actions professionnelles conduite par la recherche effrénée d'une satisfaction immédiate de l'opinion publique. ”

“ C'est dans une vision dialectique qu'il faut chercher à trouver les équilibres, non pas dans la fixation d'une frontière de la liberté enseignante mais dans la reconnaissance que cette question ne peut procéder que d'un jeu dynamique dans lequel les acteurs, y compris en fonction de leurs rôles institutionnels spécifiques, recherchent en permanence l'équilibre entre liberté pédagogique et intérêt général. ”

s'avèrent capables de veiller à la mise en œuvre de la politique votée par la représentation nationale sont celles qui incitent les enseignants à procéder eux-mêmes aux analyses nécessaires pour identifier leurs pratiques qui s'éloigneraient de l'intérêt général et pour procéder aux réajustements indispensables. Un accompagnement est nécessaire et souhaitable mais il ne peut se confondre avec une intervention injonctive.

La nécessité d'une vision dialectique

Comment raisonner cette question de la relation entre intérêt général et liberté pédagogique ?

Certains voudraient le faire au travers de la recherche de limites. Où s'arrête la liberté pédagogique ? Quand le contrôle de l'État devient-il légitime ? Mais à vouloir ainsi poser les bornes de légitimités respectives, nous savons que les pratiques humaines sont telles qu'elles seront amenées à évoluer en fonction de la perception que les uns ou les autres auront d'une situation. Nous savons même que nous sommes capables nous même de faire varier nos propres jugements, tantôt parce que nous insisterons sur la liberté face à des prescriptions qui nous paraîtraient exagérées, tantôt parce que nous insisterons sur les limites qu'il faut lui donner parce que nous aurons l'impression que l'intérêt général est menacé. Vouloir positionner avec précision ces limites nous paraît donc à la fois vain et propre à multiplier les conflits hiérarchiques. D'autant que nous trouverons rarement les éléments réglementaires qui permettraient de statuer avec précision.

C'est dans une vision dialectique qu'il faut chercher à trouver les équilibres, non pas dans la fixation d'une frontière de la liberté enseignante mais dans la reconnaissance que cette question ne peut procéder que d'un jeu dynamique dans lequel les acteurs, y compris en fonction de leurs rôles institutionnels spécifiques, recherchent en permanence l'équilibre entre liberté pédagogique et intérêt général. Cela suppose que l'ensemble des acteurs en reconnaissent la nécessité.

Du côté de la hiérarchie, cela devrait contraindre à une conception des relations qui ne repose pas sur la production de consignes et la vérification de leur application mais sur la construction partagée des conditions nécessaires à une analyse exigeante des pratiques professionnelles. L'enjeu est d'aider l'enseignant à identifier comment les constructions pédagogiques et didactiques dont il est responsable peuvent servir l'intérêt général, c'est-à-dire la démocratisation de la réussite scolaire et la transmission égalitaire des connaissances qui permettent l'émancipation intellectuelle et sociale et le partage d'une culture commune.

Bibliographie :

1 Code de l'éducation L912-I-1

2 Gilles de Robien, *Conférence de presse sur la lecture*, 5 janvier 2006.

3 Condorcet, *Projet de décret sur l'organisation générale de l'enseignement public*, 1793

PAUL DEVIN
**Inspecteur de l'Éducation nationale,
Secrétaire général du Syndicat national
des personnels d'inspection (SNPI-FSU)**