

Compte-rendu de l'atelier N°7

L'équité, tout un programme !¹

Intervenants :	<p>Eric Mangez est sociologue et professeur à l'Université Catholique de Louvain (UCL). Ses travaux portent sur la transformation du métier d'enseignant, sur les relations entre les familles et l'école et sur les politiques éducatives. Il a développé un intérêt particulier pour l'étude des curricula et des programmes de cours.</p> <p>Maryse Descamps, secrétaire générale adjointe de la Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique (FESeC) au sein du Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique (SeGEC), a initié, pilote et suit la réflexion sur les programmes de l'enseignement secondaire.</p>
Animateur :	Francis Littré
Secrétaire :	Christine Cwiek

Introduction

- L'équité, quels programmes ?
 - Les programmes : objet de polémique, de réflexion dans les établissements
 - Enjeux pédagogiques et sociologiques !
- Eclairage de la question des programmes avec
 - Eric Mangez, sociologue : présentation d'une analyse permettant de déterminer la visée et la vision du monde qu'ils manifestent ;
 - Maryse Descamps, secrétaire générale adjointe de la FESeC : récit d'une prise de conscience ayant conduit à une révision plus ou moins importante de certains d'entre eux.
- Objectif de l'atelier : dégager deux à trois propositions pouvant constituer des pistes de réflexion.

¹ Ce compte-rendu est un résumé des interventions et débats de l'atelier réalisé par la ou le secrétaire. Afin de permettre une diffusion rapide, il n'a pas été possible de demander aux intervenants de valider ce texte. Si, malgré le soin apporté à ce travail, des propos ont été mal retranscrits, merci de nous en excuser. Dans la mesure où ils nous ont été communiqués, les supports de présentation ou les textes des intervenants sont également publiés pour compléter ce compte-rendu.

Les propos n'engagent pas le SeGEC.

Le Service d'étude du SeGEC

Intervention d'Eric Mangez

« Comment les programmes sont-ils élaborés dans le secondaire ? »

Quelques éléments généraux à propos de la sociologie du curriculum

Le curriculum

- Définition : c'est un contenu et une manière d'organiser, de découper le programme qui détermine la relation entre l'élève et le professeur. Il véhicule donc des valeurs, des représentations et définit le rôle de chacun, élève et professeur.
 - Distinction entre le modèle implicite et explicite.
 - Distinction entre ce qui est prescrit et ce qui est réel.
- C'est donc le choix d'une société (historicité)
 - Un programme est non neutre sociologiquement puisque les modèles pédagogiques se rapprochent des modèles sociaux.

Est-ce équitable ou non ?

La posture sociologique

- Analyse interne : représentée par le contenu, les personnages et leurs actions légitimes, illégitimes, la trame ...
- Analyse externe : ce qu'il y a autour du texte, la position de l'auteur ...

La posture sociologique est la mise en commun des deux analyses.

Quelques éléments généraux à propos de l'analyse des programmes : adaptation de la même structure de raisonnement aux programmes

Analyse interne

- Le modèle théorique de Bernstein : 2 modèles idéaux-types
 - Le modèle visible : le découpage est marqué, la hiérarchie et les critères d'évaluation sont explicites, les pratiques attendues sont restituées.
 - Le modèle invisible : le découpage est lâche, la hiérarchie est horizontale, les critères d'évaluation sont implicites, les pratiques attendues sont en relation avec l'expression, le projet, le développement.

Analyse du corpus : dégagement de deux facteurs à partir des données

- Facteur corrélé
 - négativement avec les termes erreur, esprit critique, correction, progrès ...
 - positivement avec les termes effort, exercice, maître, aptitudes, objectif

➔ Modèle visible
- Facteur corrélé
 - Positivement avec les termes : compétence, élève, actif, situation, s'appropriier du savoir, projet ...
 - négativement avec les termes : assimiler, découvrir ...

→ Modèle invisible

Ce qui signifie que le réseau libre est de plus en plus engagé dans le langage des compétences (historicité), plus que le réseau de la Communauté française.

Analyse externe

- L'évolution de l'orientation des programmes tient compte du contexte économique, du discours des employeurs.
- L'école se situe dans deux modèles de fonctionnement différents. A la Communauté française, le modèle est plus bureaucratique (examens, contrôles, égalité des savoirs ...). Dans le libre, la priorité est donnée aux relations interpersonnelles et au développement personnel.

Intervention de Maryse Descamps

« Deux défis : efficacité et équité »

Le texte et le support de présentation de l'intervention sont disponibles sur segec.be>université d'été>traces.

L'avant et l'après 1997 (Décret Missions)

- Ecriture de référentiels avec compétences
- Définition de ce qu'est un programme (savoirs et compétences)
- Outils d'évaluation

La politique de la FESeC en matière d'écriture du programme

- Lisibilité : questions liées à la structure globale, à la cohérence interne, au vocabulaire en rapport avec la discipline et le genre, au glossaire
- Applicabilité des programmes : réflexion avec le terrain : questions liées à l'effet de réception du programme, de la mise en œuvre, des structures d'encadrement...
- Programme : porteur d'une analyse du concepteur et de la société

Programmes et équité : quelques questions

Le programme n'est qu'un maillon, un élément dans un système.

- La marge de manœuvre est limitée : référentiel ou programme inéquitable ?
- Définition du programme : statut ?
- Niveaux de maîtrise des compétences (indicateurs) : existants ou inexistant ?
- Diversification des méthodologies ? Faut-il un programme, des outils pédagogiques ou ... ?

Echanges

- Intervention 1 : Le sujet de l'équité n'est pas épuisé. Offrir la meilleure école à chacun, n'est-ce pas la meilleure route à prendre si on fait référence à François Dubet ? Que peut-on faire de mieux aujourd'hui à part se concentrer sur des aspects d'action, en tenant compte de ce qui se fait déjà ailleurs et ce qui existe sur le terrain ?

- Intervention 2 (Eric Mangez) : Peut-être en entrant par la question de la ségrégation plutôt que par la question du programme. La diversification des méthodes peut constituer un élément de réponse. Mais où va-t-on traiter cette question primordiale ?
- Intervention 3 : Il y a une tension entre le type de curriculum en lien avec les référentiels culturels et le tronc commun d'un même programme. Quel curriculum peut tenir compte des différents publics ? Quel programme faudrait-il, quelles pratiques et quels outils ? C'est un enjeu important.
- Intervention 4 (Eric Mangez) : Il n'y a pas de contradiction entre le tronc commun et la réussite scolaire. Il n'y a pas de réponse toute faite et pas un modèle meilleur que les autres, qui soit plus équitable.
- Intervention 5 (Maryse Descamps) : Au premier degré différencié, le tronc commun permet aux élèves de « rejouer » une deuxième fois. Le travail collectif, le renforcement des compétences de base et la diversification des moyens sont des éléments importants qui peuvent amener les élèves à réussir une évaluation commune, après un tronc commun.
- Intervention 6 : D'après les didacticiens, les programmes invisibles piègent les élèves. Comment concilier curriculum et hétérogénéité ?
- Intervention 7 : L'implantation des compétences est intéressante mais les enseignants ne sont pas formés. Ne devrait-on pas aller plus loin dans les programmes et dépasser le niveau de compétences ? Les élèves doivent savoir ce que l'on attend d'eux.
- Intervention 8 : Il y a aussi la notion du temps et de mouvance dont on ne parle pas. Dans les écoles, on constate des changements récurrents en ce qui concerne l'hétérogénéité. Que demander à ces élèves ? Quel niveau de maîtrise peut-on demander aux élèves qui ne parlent pas le français ? Comment leur donner plusieurs chances dans le temps ? Pour ces élèves-là, le niveau de maîtrise ne devrait-il pas porter uniquement sur les compétences liées au français ?
- Intervention 9 (Eric Mangez) : L'explicitation de l'attendu est liée à l'équité. L'envie d'apprendre dépend aussi de ce qui est caché, de l'implicite, lié au jeu invisible. Bruxelles est une ville dont la réalité sociale est différente. Il y a des variations dans le temps au niveau des publics.
- Intervention 10 (Maryse Descamps) : Il existe une spécificité bruxelloise, par rapport aux apprentissages. Comme à Liège et à Charleroi, les écoles sont confrontées à d'autres défis. Qu'est-ce qu'on fait pour ces élèves-là ? Les dispositifs dans les classes passerelles ne sont pas adéquats. Le lieu stratégique de décision, c'est le gouvernement.
- Intervention 11 : La question qui relève de ce qu'on attend des élèves est importante. Le programme et les compétences, c'est insuffisant. L'équité, est-ce demander la même chose à tout le monde ?
- Intervention 12 : Ne doit-on pas avoir un regard plus général de l'élève par rapport à ses propres compétences ?
- Intervention 13 : Dans les programmes précédents, le découpage était visible et les intentions étaient invisibles. Maintenant, c'est l'inverse. Pour les élèves en difficulté, les buts sont importants, notamment pour les élèves qui ne maîtrisent pas le français.
- Intervention 14 (Maryse Descamps) : Il faut plaider pour l'expertise de l'enseignant et mettre l'accent sur la diversification des moyens afin de tenir compte de la variété des publics.
- Intervention 15 : N'y a-t-il pas déprofessionnalisation des enseignants quand les programmes sont trop découpés ? On peut comparer le découpage à un GPS qui dit ce que je dois faire dans

l'immédiat et empêche d'avoir une vue d'ensemble du trajet à parcourir. Si j'ai un problème, comment je fais pour arriver au but que je me suis fixé ?

- Intervention 16 : Les programmes sont livrés et on n'a jamais eu de formation. Qu'est-ce qui est visible ? Qu'est-ce qui est invisible ? Le problème c'est qu'on forme des enseignants et qu'ils ne maîtrisent pas le programme intégré. Ne devrait-on pas se mettre ensemble pour chercher les valeurs, ce qui est visible et invisible, les procédures...
- Intervention 17 : Dans l'enseignement secondaire, la lecture et le décodage du programme demande un temps de travail considérable parce que les enseignants ne le maîtrisent pas. Il y a donc un problème au niveau de l'appropriation. Ne devrait-on pas développer des pistes pour améliorer la maîtrise de ce programme ?
- Intervention 18 (Maryse Descamps) : L'accompagnement et la formation continuée sont des réponses. On rentre progressivement dans un système d'encadrement ciblé par une intervention de l'inspection et des conseillers pédagogiques dans les établissements. Les difficultés s'accumulent lorsque les équipes éducatives sont instables.
- Intervention 19 (Eric Mangez) : Les enseignants ont des préoccupations plus urgentes mais des efforts sont faits au niveau de l'accompagnement. L'évolution dans les équipes est une question pertinente.
- Intervention 20 : Dans la formation initiale, ne devrait-on pas plus tenir compte des programmes? C'est le rôle des didacticiens et pourquoi pas des autres enseignants ? Ne devraient-ils pas, eux aussi, être responsables de la maîtrise des programmes chez les futurs enseignants?
- Intervention 21 : Par rapport aux publics hétérogènes, on devrait peut-être tenir compte de ce qui se fait ailleurs comme en Scandinavie. Voici quelques pistes lancées rapidement en raison du temps qui est écoulé: ils sont immergés dans leur langue d'origine ; on les rapproche le plus rapidement possible du niveau général ; on ne fait pas passer un élève par équité ; toutes les écoles sont rendues « bonnes ».