

Atelier N°7

L'équité, tout un programme

Texte de l'intervention
de
Maryse Descamps

Atelier 7 dans le cadre de l'Université d'été : L'équité, tout un programme

Août 2009

Efficacité et équité sont les noms des deux défis à relever par l'enseignement en Communauté française de Belgique aujourd'hui, à l'heure de la massification de notre enseignement secondaire - obligation scolaire jusqu'à 18ans.

- Quels dispositifs et pratiques favorisent l'apprentissage des élèves et améliorent leurs performances ?
- Comment amener tous les élèves aux meilleures performances ?

Il existe beaucoup de manières d'entrer dans ces questions. L'objectif de l'atelier du jour est d'aborder ces questions par le prisme du programme de cours. Cela peut paraître ridiculement réduit mais le parti a été pris ici de ne pas se payer de mots mais de travailler aux bonnes pratiques. En matière de rédaction de programmes, il existe aussi des défis en rapport avec l'équité.

Mon propos consistera à montrer que la FESeC a réfléchi à sa politique en la matière, qu'elle a opéré des choix, parfois courageux ; il restera à ouvrir la discussion sur leur pertinence.

Précautions oratoires

- Ne pas entendre les pratiques évoquées pour la FESeC comme un plaidoyer pro domo en réponse à l'analyse proposée par Eric Mangez
- En 20', rien ne sera développé ni déplié mais toutes les références permettront de préciser les propos si nécessaire et le débat qui suivra donnera aussi certaines possibilités de développement à votre convenance.

Présentation personnelle

Romaniste de formation -> la plupart des références seront prises dans cette discipline.

Carrière à rebondissements :

- Prof de français Prof-Tech-Gén et de bien d'autres matières
- Inspectrice et conseillère pédagogique
- RS pendant 12 ans
- Sous-directrice et directrice pendant 8 ans
- Secrétaire générale adjointe depuis 6 ans

Trois parties à la courte présentation :

1. Une date charnière 1997
2. La politique de la FESeC en matière d'écriture des programmes
3. Des conclusions en termes de questions ouvertes au débat

1. *Une date charnière 1997*

Il y a eu un avant et un après 1997. C'est en juillet la publication du décret Missions avec, pour la première fois, la décision politique de rédiger des référentiels de savoirs et de compétences, de fixer une définition du programme, d'installer des commissions d'outils et d'évaluation.

Eric Mangez compare des textes de 1985 et 2000. Pour ma part je ferai état – très rapidement – d'un article écrit par Jean-Paul Laurent Président du Centre d'études et de documentation pour l'enseignement du français paru dans la revue Enjeux en 1986 « En filigrane dans les programmes de français : un profil de l'enseignant, une analyse de la société ». L'analyse porte sur les programmes de français du Ministère et du libre à trois périodes déterminées : 1850-1900, 1950 et 1975-85.

Intéressons-nous à la définition qu'ouvre l'article « La fonction première d'un programme scolaire est, certes, de déterminer une matière à enseigner. L'attente normale de tout enseignant est d'y trouver, en le consultant, une réponse à la question de savoir ce qu'il conviendrait d'aborder dans telle ou telle classe. Le propre d'un programme est bien d'être un répertoire de contenus ». Pas de mention des compétences de l'élève.

En outre, par l'organisation des rubriques qu'il propose, le programme dit également quelque chose de la marge de responsabilité de l'enseignant :

p.ex. : la matière est découpée en « rubriques ». Jusqu'à quel niveau de détails descendra-t-on dans leur distribution et leur hiérarchisation ?

Parlera-t-on de leurs modalités d'application par les professeurs voire les élèves ?

Suggéra-t-on une progression ? Une cohérence ? Un mode d'emploi ?

Le programme est donc en mesure de préciser le type d'activité de l'enseignant=

Enseignant responsable - chercheur en 1850-1900

Avec des programmes courts qui renvoient à des manuels d'exercices. C'est le professeur qui opère les choix des savoirs.

Agent d'une politique éducative en 1950

Face à un nouveau type d'élèves accueillis par l'école secondaire et en butte à des enseignants insuffisamment préparés du point de vue des méthodes, héritiers d'une forte tendance à l'encyclopédisme.

Le programme de l'enseignement rénové de 1975 tend davantage à *une transformation sociale*. Il veut infléchir le cours des événements en misant sur la responsabilité, la créativité, le sens critique des maîtres et des élèves, y compris des plus défavorisés parmi ces derniers.

10 ans plus tard en 1984 reviennent très nettement vers des démarches transmissives et normatives.

Le contenu d'un programme et sa présentation concourent à dessiner un profil de l'enseignant auquel il s'adresse. Par le fait même il est le reflet d'une analyse de la société. Il est porteur d'une analyse de la société.

Cet article se terminait par un brûlant appel aux enseignants dont la responsabilité créatrice était mise en évidence dans l'enseignement rénové, afin qu'ils interviennent activement dans l'élaboration de leurs programmes et de leurs outils pour déterminer vers quel type de société ils veulent, par leur enseignement, conduire leurs élèves.

La suite de l'histoire ne leur a pas donné raison puisque le décret Missions de 1997 concrétise les attentes du politique à l'égard de l'enseignement et de l'éducation des jeunes jusqu'à 18 ans. C'est le politique qui définira désormais les choix laissés au libre arbitre des enseignants : une fameuse révolution !

J'épingule trois éléments déterminants dans la thématique que nous traitons :

- création de référentiels de compétences : socles, compétences terminales et savoirs communs, compétences terminales disciplinaires, profils de qualification et de formation
- définition de ce qu'est un programme d'études : référentiel de situations d'apprentissage, de contenus d'apprentissage, obligatoires ou facultatifs, et d'orientations méthodologiques qu'on pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées par le gouvernement pour une année, un degré ou un cycle
- mise en place de commissions d'outils d'évaluation pour produire des batteries d'épreuves d'évaluation étalonnées et correspondant aux

compétences et savoirs fixés ; ces épreuves sont diffusées à titre indicatif.

Le programme devient un maillon dans une chaîne, un élément dans un processus, un document, décisif, mais au poids limité.

Que nous apprend Eric Mangez ? Malgré l'existence de référentiels qui donnent des indications précises sur les attentes sociales pour tous les élèves, son analyse montre qu'il existe au moins deux manières relativement divergentes de traduire ces référentiels dans des pratiques de classe : « hybridations que les référentiels subissent inévitablement lors de leur actualisation dans un contexte donné ».

En complément de l'analyse de Jean-Paul Laurent...

1. Déplacement des récits pédagogiques légitimes sur le continuum visible-invisible, en direction du pôle invisible
2. Ce sont désormais les élèves qui construisent le savoir et l'enseignant les accompagne dans ce processus
3. Partant d'un même document à transférer, les acteurs en charge du programme ont pris des orientations marginales différentes dans le sens d'une accentuation de l'invisibilisation (pédagogie implicite) des pédagogies dans le réseau libre et d'une explicitation d'un modèle pédagogique visible dans le réseau de la communauté.

2. La politique de la FESeC en matière d'écriture de programme depuis 2004

La FESeC a toujours été très attentive à la bonne implantation de ses programmes, y voyant une forme de garantie du respect des prescrits. En 2004, Eric Mangez vient présenter une situation intermédiaire de ses travaux et suscite une réflexion au sein du réseau. Le regard extérieur du chercheur bouscule mais permet aussi une prise de conscience qui déclenche un véritable processus inscrit dans le plan de pilotage de nos actions pédagogiques pour au moins cinq ans et nous y sommes encore.

Quelques dates charnières :

2005 : un communiqué du directeur général et du secrétaire général du secondaire qui informe les écoles « qu'une réflexion serait entamée dans le cadre de l'évaluation des référentiels et des programmes, telle que prévue dans le Contrat pour l'école ; qu'entre autres, elle porterait sur la question du juste équilibre à trouver au sein de nos programmes entre les prescriptions méthodologiques et la définition des

contenus. » Plus précisément mesurer la lisibilité et l'applicabilité des programmes et des référentiels pour procéder aux adaptations qui s'imposeront.

A propos de la **lisibilité**, on peut prétendre que la première condition pour qu'un texte soit applicable (programmes ou référentiels) c'est sa lisibilité pour ceux et celles qui devront se l'approprier. La lisibilité du texte est liée à quelques caractéristiques comme par exemple : clarté de la structure globale, cohérence interne de l'écriture, adéquation du vocabulaire au public-cible, présence d'un glossaire explicitant certains termes nouveaux utilisés...

La lisibilité va donc conduire à prendre des mesures sur le vocabulaire utilisé, tant celui propre à la discipline que celui spécifique au « genre du programme », sur la structuration du texte, sur la qualité technique des documents...

Parmi les autres critères d'**applicabilité**, il convient de mentionner quelques domaines d'exploration :

- ✓ Les effets de réception d'un nouveau programme chez les enseignants : perception du rôle d'un programme, réactions quant aux prescrits (savoirs, savoir-faire, méthodes...), écarts entre les pratiques existantes et celles prescrites...
- ✓ Les conditions de mise en œuvre : types d'élèves, degré de formation des professeurs, rapports aux grilles-horaires (temps imparti en termes d'apprentissage par rapport aux prescrits), matériel nécessaire...
- ✓ Les structures d'encadrement susceptibles d'aider à l'application : accompagnement, outils pédagogiques y compris les manuels, ressources diverses dont l'équipement informatique ou l'existence de centres de documentation...

2006 : une large enquête est menée en plusieurs vagues sur les cours de la FC du 1^{er} degré, la FC et les options simples des HGT et les cours de la FC des HPT, par voie d'enquête écrite et de consultations ciblées.

Les résultats manifestent l'intérêt des enseignants pour cette consultation puisque le taux de participation s'élève à 56,2%. Près de 96% des enseignants possèdent les programmes complets mais déplorent un déficit en termes d'accompagnement et de formation. Près de 50% des enseignants utilisent les référentiels. Les outils produits par la FESeC ou l'inter réseaux sont peu connus et peu utilisés, à peine 30%. Moins de 50% d'enseignants sont favorables aux perspectives développées par la réforme.

Quant à leur lisibilité et à leur applicabilité, c'est plus la structure des textes que leur vocabulaire qui sont remis en cause en matière de bonne compréhension ; ils ne permettent pas assez d'organiser les cours, ne mettent pas en évidence les apprentissages essentiels et ne montrent pas assez leur progressivité ; mais surtout trois points noirs : l'évaluation, le temps imparti pour réaliser les apprentissages et l'articulation des savoirs disciplinaires et des compétences à maîtriser.

2007 : une série de cahiers des charges pour une dizaine de programmes à réécrire en tenant compte des résultats de l'enquête.

2011 : fin juin, une nouvelle enquête pour mesurer les effets de notre campagne sur la lisibilité et l'applicabilité de nos programmes

3. Conclusions en forme de questions : quels rapports entre les programmes et l'équité ?

Les libertés que peuvent prendre les programmes se sont amenuisées entre les référentiels et les instances de validation.

1. En soi pas de remise en cause des référentiels dans les programmes puisque validation par une commission des programmes
2. Mais la mise en forme des programmes n'est pas innocente, ce qui interroge le statut de ce « passeur de prescrits » entre les référentiels en matière de compétences et de savoirs et les outils pédagogiques qui doivent aider les enseignants à « Faire classe »
3. Appartient-il au programme de dire quelque chose du niveau de maîtrise des compétences ? Ce niveau est-il suffisamment illustré par les épreuves des commissions d'outils d'évaluation ? La déclaration de politique communautaire prévoit de « Définir, pour tous les réseaux et tous les niveaux d'enseignement, des indicateurs de maîtrise des compétences définies dans les référentiels communs ».
4. Quelle harmonisation entre les niveaux dessinés par les épreuves des commissions du service de pilotage et ceux imposés par les épreuves externes certificatives qui se généralisent : CEB, fin de 1^{er} degré et TESS ? D'autant plus que l'inspection a dans ses missions de prendre les épreuves des commissions d'outils comme paramètre de mesure du niveau des études. A cet égard, il est important d'ajouter quelques chiffres à ceux déjà livrés ici. Après les passages de l'inspection « nouveau modèle » dans toutes les écoles, le rapport général qui en a été tiré évalue à + oui – 80% le respect des référentiels de compétences dans le libre, à + ou – 50% le même respect dans le réseau des Provinces et Communes et à environ 20% pour l'enseignement de la Communauté française.
5. L'enquête nous a montré que le programme à lui seul, alors qu'il est déjà une proposition de mise en œuvre, ne permet pas à l'enseignant de s'approprier toutes les recommandations. Les aides que sont la cellule de conseil et de soutien pédagogique et les formations continuées ainsi que les outils pédagogiques forment un ensemble de leviers à l'implantation des prescrits gouvernementaux. La diversification des méthodes susceptible de prendre en compte les différentes modalités d'apprentissage des élèves doit-elle s'inscrire dans les programmes ou trouvera-t-elle plutôt sa place au sein des outils pédagogiques ?

Il reste sans doute du chemin, mais le chemin parcouru par le document « Programme » depuis 1850 dans les politiques d'éducation est considérable. Ce chemin conduit-il à plus d'équité ? Les référentiels de compétences sont-ils équitables, les épreuves d'évaluation externe sont-elles équitables ?

Si une réforme met trente ans à s'implanter, il me semble que les ajustements multiples qui ont été déjà réalisés et qui le seront encore à la lecture de la déclaration de politique communautaire vont dans le sens non pas d'une remise en cause des principes qui fondent la réforme mais d'une clarification et d'une articulation de tous les éléments qui doivent concourir à sa bonne implantation.