

*Journées Nationales - Poitiers 1993*

# Quel débat possible autour des contenus d'enseignement passés et à venir ?

**Didier DACUHNA-CASTELLE**

Professeur à l'Université Paris-Sud (Orsay)  
Ancien Président du Conseil National des  
Programmes

La question qui m'a été posée par l'A.P.M.E.P. est celle-ci : "une discussion large, démocratique et sérieuse sur les contenus d'enseignement est-elle possible, avec comme corollaire des évolutions sinon admises par tous, du moins comprises et objet d'un large consensus ?"

Quand on soulève la question du choix des contenus, on est vite saisi par le vertige métaphysique, le big-bang de la connaissance, il y a quelques milliers d'années, donnant naissance à l'univers des savoirs en perpétuelle expansion.

Avant d'entrer dans les aspects institutionnels et donc d'abord politiques, au sens noble du terme, il est bon de faire une série de constats à partir d'exemples.

## Le constat

Personne ne discute de l'existence d'un noyau dur de la connaissance scolaire qui est de l'ordre du travail intellectuel socialement indispensable. Ce noyau évolue lentement avec les valeurs et les technologies de base (moyens de calcul et de communication). Lecture et maîtrise de la langue sont, bien entendu, la priorité des priorités, avec peut-être des ambitions trop grandes en fin d'Ecole (actuellement supérieures dans certains domaines à celles de la Sixième), ne sont pas à mettre en avant à propos des programmes. Des débats, comme celui des techniques d'apprentissage de la lecture, non pas que le débat technique à ce sujet soit clos (il ne le sera jamais), mais parce que des milliers de personnes y participent de par le monde, montrent que la recherche est permanente.

En ce qui concerne les mathématiques, certaines questions sont encore difficiles faute de données fiables, notamment tout ce qui relève de l'introduction des calculatrices, des indispensables réflexes à conserver au niveau mental, de la place exacte d'un algorithme de la division complexe, et vacillant quant aux applications, probablement à laisser en une large partie, encore indéterminée, à la machine.

Enfin, et c'est peut-être là le lieu de débat essentiel, l'Ecole Primaire, lieu d'éducation et non seulement d'instruction technique, ne peut voir ses programmes réduits à l'apprendre à lire, écrire, compter. Ce serait là, non pas un retour en arrière lamentable à cette Ecole du XIX<sup>e</sup> siècle, faite peut-être plus pour former de bons producteurs que pour appliquer de grands principes humanistes, mais régresser au-delà dans les conditions actuelles de difficultés sociales et de marginalisation de certains enfants. Et l'ouverture de l'Ecole vers les pratiques artistiques, scientifiques et techniques, physiques, civiques enfin, est plus que jamais indispensable. Le débat sur ces matières est permanent, parce que le lien avec le Collège est mal étudié (pour des raisons institutionnelles), parce qu'il est plus facile de faire semblant d'introduire des contenus à l'Ecole Primaire qu'au Collège (il n'y a pas d'enseignement spécifique). La modernité a poussé, sans scrupules, à parler dans les programmes de 1985 du CM2 d'automates programmables, à supprimer le mot manuel... sans de véritables débats entre citoyens. De la même manière, le problème de la place de la proportionnalité au CM : *trop, trop tôt, trop tard, assez, pas assez*, est éludé.

Nous sommes bien placés, pour les plus anciens d'entre nous, pour savoir que certains effets de mode de contenus peuvent être porteurs d'effets ravauteurs. Mais les excès entraînent toujours des excès inverses. Il est très difficile d'accepter que les étudiants arrivent au DEUG Maths sans avoir jamais

manié les propriétés élémentaires du langage des ensembles. Le débat sur ce sujet doit, dès le départ, associer instituteurs, professeurs du Secondaire et du Supérieur. Pensons que simultanément, très souvent dès la quatrième, en technologie ou plus rarement en physique, les élèves manient ou sont censés manier "tables de vérité" et rudiments d'algèbre booléenne. J'aimerais voir l'A.P.M.E.P. et la S.M.F. assumer de tels débats, puisqu'ils ne sont pas encore assumés par l'institution.

Autre exemple difficile, dans lequel le C.N.P. a été plongé. C'est celui des disciplines récemment introduites au Collège ou au Lycée.

En vingt ans à peu près, ont été introduites Physique, Chimie et Technologie, cette dernière étant une discipline scolaire (fait rare) liant, à partir d'une problématique idéologique, de l'Electricité, de la Mécanique (i.e. de la Physique), de l'Economie et de la Gestion, problématique fondée à la fois sur une idéologie de non-coupure (ne pas séparer la technologie du général) et sur une idéologie économique (mettre très jeunes les enfants au contact d'une problématique de production).

L'introduction de la Physique au Collège s'est faite à partir des expériences dont le résultat était très mitigé (voir les textes de notre regretté collègue M. Hulin) et les difficultés rencontrées par exemple aux Pays-Bas. Elle s'est faite aussi un peu en réaction contre ce qui existait autrefois dans les cours complémentaires à partir de la 4<sup>ème</sup>, c'est-à-dire une physique très appliquée.

### **Des données incontournables**

Ajoutons à ce panorama un certain nombre d'autres données qui ont paru incontournables au C.N.P.

- 1- Il n'y a pas de Science dans un pays sans un développement important d'une physique universitaire de haut niveau.
- 2 - La place de l'expérimental dans le Secondaire reste à construire, y compris le plus souvent du point de vue matériel.
- 3 - L'horaire parcellisé est négatif; la Biologie avec son heure trente au Collège ne peut assumer l'ensemble des nécessités d'enseignement qui la concernent (Science et partie d'Education à la Santé, et plus accessoirement à l'environnement).
- 4 - Séparer les Sciences et Techniques au niveau du Primaire et du Collège ne doit se faire que très progressivement. Je renvoie à ce sujet à l'article dans *Le Monde* de Philippe Nozières, remarquable physicien et amoureux de sa discipline s'il en est, et aux propos de Pierre de Gennes. Distinguer physique et technologie à un niveau très élémentaire relève de l'idéologique et non du pédagogique.

La position du C.N.P. était fort difficile puisqu'il ne nous était pas donné la possibilité d'assumer un vrai débat, qui dépasse les slogans et les affrontements de chapelles. Nos textes ont été caricaturés et non débattus réellement; la suppression en 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> de la Physique-Chimie, si elle s'est accompagnée d'une augmentation de 25% du temps en 4<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> ne s'est pas accompagnée de nos autres demandes: introduction de la Chimie en 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup> à partir des Sciences Naturelles, avec augmentation minimale de 25% de l'horaire de celles-ci et redéfinition du couple Physique-Technologie avec développement d'ateliers de pratique. Notre proposition tenait bien sûr compte du fait que tous les naturalistes ont maintenant un niveau de chimie suffisant pour enseigner en 6<sup>ème</sup>-5<sup>ème</sup>, et elle ne portait pas en soi des réductions d'horaires du type de celles qui ont eu lieu, en place d'un débat réel.

L'idéologie, à ce sujet, est de droite comme de gauche. En 1989, un responsable important du Ministère de l'Éducation Nationale défendait la technologie au nom de la gauche "ouverte": si nous touchons à la technologie telle qu'elle est, nous n'aurons pas de vocations de vendeurs haut de gamme en France (sic), mais bien des discours de certains milieux patronaux sur le Collège ne sont pas beaucoup plus pénétrants. Un vrai débat doit avoir lieu...et encore je n'ai pas parlé à ce sujet de la confusion fréquente informatique-technologie, du fait que nous, mathématiciens dont la démarche est quelquefois si proche des technologies, ne sommes jamais consultés sur ce que pourraient être ces disciplines voisines pour aider certains élèves à trouver aux mathématiques du sens et des pourquoi, sur la place du graphique par exemple...

### Trois grandes questions

L'expérience du C.N.P. m'amène à examiner trois sortes de questions:

- quelle est l'importance du choix des contenus dans la globalité de l'École et quels sont les critères de ce choix?
- quelles sont les conditions essentielles à une évolution nécessaire des contenus?
- quel est le rôle des différentes institutions?

En ce qui concerne l'importance du *choix des contenus*, on peut séparer deux choses.

Les contenus indispensables, nécessaires à la vie de l'adulte, responsable de lui-même: j'entends par là tout ce qui touche et se confond avec des apprentissages de base. Ce sont des contenus touchant l'École Primaire et le début du Collège. En aucun cas bien sûr l'École et le Collège ne se réduisent à ces contenus qui ont une dimension utilitaire indiscutable.

Au-delà, les choix de contenus ne sont jamais impératifs ni indissolublement liés à un apprentissage particulier, que l'on soit dans l'enseignement général ou l'enseignement technique (il faut sûrement être plus nuancé pour l'enseignement professionnel). Il en est de même pour les autres contenus du Primaire et du Collège, ceux qui ne sont pas incontournables.

Ce sont les objectifs de formation qui sont essentiels et les contenus y sont subordonnés.

Par exemple, au niveau des Sciences comme des Mathématiques, l'essentiel est de donner une éducation scientifique, d'amener d'abord à la familiarisation avec la pratique puis d'introduire progressivement le concept d'expérience, de loi, de preuve, de démonstration, le développement de l'esprit critique et de l'honnêteté dans le débat scientifique.

En ce qui concerne les Lettres, on ne peut certainement pas balayer, et ceci dans aucune section, toute la littérature française ; les contenus doivent aider à ouvrir quelques avenues s'il s'agit de littérature, et permettre plus prosaïquement d'aider à l'apprentissage de l'expression orale et écrite s'il s'agit du français en général. Quant à la Philosophie, n'est-il pas plus profitable d'apprendre à réfléchir en profondeur et à débattre, plutôt que de décrire l'histoire de la pensée, ou plutôt de certaines formes de la pensée.

Si l'on va plus avant, on peut envisager trois des critères de choix amenant à décider la nécessité d'une évolution.

*Le premier critère* pédagogique tenant compte de l'évolution interne du système éducatif. Par exemple en mathématiques, se dégage de plus en plus, la vieille idée, remarquablement décrite dans les programmes de 1902, qu'il faut mettre l'élève en activité face à des problèmes et que, pour ce faire, certains contenus sont mieux adaptés que d'autres ; se dégage aussi l'idée qu'il faut favoriser les apprentissages techniques mais que ceux-ci doivent déboucher sur une vue enrichie des mathématiques, ce que notre collègue Deschamps illustre par l'image suivante à laquelle j'adhère : l'apprentissage technique doit ressembler aux marches d'approche raisonnables en montagne, elles ne doivent pas être des "bavantes", elles donnent le droit, en arrivant au sommet, à un beau paysage à contempler, et ce paysage est plus beau après un effort qu'en débarquant au sommet en hélicoptère.

L'exemple des programmes de Spéciales est trop souvent un exemple contraire, une virtuosité technique dans l'étude des séries semi-convergentes et rien au bout, ça converge, on ferme et il n'y a rien à voir, mais l'apprentissage a été excellent. En est-on sûr ?

*Le deuxième critère* est lié aux mutations du savoir scientifique et technologique. Le couple science-technologie est difficile à cerner. Pendant des millénaires la technologie a précédé la science par exemple, la roue a précé-

dé la mécanique rationnelle, l'agriculture la mécanique des fluides et, de justesse, la machine à vapeur le deuxième principe de la thermodynamique. Puis les choses se sont inversées, la science a pris les devants ; enfin, récemment, son avance s'est ralentie, et un processus d'imbrication très complexe est en cours. On se doit d'en tirer des conséquences. La plus évidente en mathématiques est l'usage de la calculette, de la calculatrice et de l'ordinateur, impliquant le transfert à la machine de certaines opérations.

L'évolution drastique du mode de travail dans les secteurs tertiaires impose absolument des réponses dans les contenus mathématiques des voies allant des B.E.P. tertiaires aux sections commerciales en passant par les voies T.T. et E.S.

Les rapports des disciplines, et pas seulement des disciplines scientifiques entre elles, sont mouvants ; il n'y a pas, comme l'enseignement secondaire tendrait à le prouver, que l'émergence de nouvelles disciplines, il y a des coagulations du savoir, des disparitions dues au nouveau champ social, par exemple la géométrie descriptive a disparu malgré ses beautés et sa place au début du siècle.

Nous, mathématiciens, savons ce que nous devons aux autres disciplines et pas seulement à la physique ou à l'informatique, nous savons aussi que la statistique est née de l'agronomie et de la sociologie, l'analyse numérique de la mécanique, et tout cela sur moins d'un siècle. Ceci implique une vue ouverte des connexions, et pas seulement une vue formelle. Ceci est encore plus important pour les disciplines à évolution rapide comme la biologie.

*Le troisième critère* qui motive les changements est lié aux changements de la réalité sociologique au passage à l'enseignement de masse, à un environnement et une culture familiale qui ne correspondent plus à la culture scolaire, aux problèmes nouveaux de langage, à la télévision.

L'enseignement de masse est en difficulté dans tous les pays développés. Le taux d'encadrement des élèves s'est en général amélioré depuis cinquante ans sans améliorer pour autant deux fonctions essentielles liées aux contenus : la qualité de l'orientation et de la motivation, la recherche du sens.

Sur ces points difficiles, il faut avancer par approximations successives ; l'exemple de la géométrie, du statut de la démonstration en fin de Collège, est significatif. Il ne faut pas reculer par démagogie sur l'objectif de formation, il faut contourner le problème du langage et réinventer l'accès au "sens", hors la solution dogmatique qui prévalait et marchait partiellement par le passé. De même pour les élèves des voies A2 ou A3, ou de leur nouveau nom de baptême, il faut évidemment trouver de nouveaux contenus donnant du sens aux maths et au reste des études.

Bien qu'ils soient au centre du débat social, politique, éthique, ces risques

de toute nature n'ont, faute de mathématiques, aucun sens précis pour les élèves du secondaire et pour bien des citoyens. Je résumerai en : pas d'aléatoire, pas de risque.

Le deuxième problème est celui du contrôle, et précisément du contrôle avec rétroaction, du feed-back si on me permet la non-exception culturelle. C'est un concept central de la pensée moderne, il n'est enseigné dans le secondaire qu'en biologie sous forme très compliquée (régulation du cycle hormonal) et dans certains secteurs technologiques ; il est essentiel pour comprendre le moindre automatisme de son chauffage central ou de sa cuisine mais aussi la biologie et de l'économie !

Or, il suffit de connaître les progressions géométriques pour traiter de problème de contrôle en boucle fermée (du type contrôle d'un système instable  $X_n = a X_{n-1} + b u_{n-1}$  par retour en  $k X_n$ ) et donner des exemples, certes simplistes mais aidant profondément à la représentation du monde dans bien des domaines. C'est un peu mieux que le simple algorithme puisqu'on rajoute le concept de régulation qui "a du sens".

Les mathématiques trouveraient leur compte à voir que le risque et le contrôle sont deux "objets sociaux" d'importance, et quand je dis les mathématiques, il ne s'agit pas d'utilitarisme, mais bien d'avancée de la connaissance, d'avancée culturelle, de sens profond de la pensée mathématique.

J'aborde maintenant la deuxième étape. Quelles sont les conditions pour décider d'une *évolution*.

J'en vois quatre qui me paraissent essentielles.

\* *Le débat* très large, la recherche d'un certain consensus, mais pas de l'unanimité impossible.

Ce débat doit concerner le corps enseignant, les spécialistes universitaires véritablement impliqués, mais aussi au-delà, tous ceux qui ont un regard extérieur et informé sur la discipline. Il faut du temps, un organe d'animation responsable et reconnu. Il faut des règles de débat, évitant les rapports de pouvoir hors de propos.

\* *L'expérimentation*, et pas seulement l'innovation. Expérience menée à une échelle significative du point de vue statistique, éliminant l'effet volontariat et pilotée par des professionnels de l'expérience, au sens statistique là encore. La Direction de l'Évaluation et de la Prospective est plus proche de cette compétence que la Direction des Lycées et Collèges, la Direction des Ecoles, l'Inspection Générale et l'Institut National de Recherche Pédagogique. Elle doit être à même, en s'entourant de spécialistes adéquats d'être le regard extérieur nécessaire à l'expérimentation.

\* *Les règles d'évaluation* doivent être exposées avec franchise. On peut être

attaché à l'examen anonyme et écrit dans toutes les disciplines sans aucune exception. C'est respectable. Mais ce qui ne l'est pas c'est de prétendre en même temps faire et évaluer des Sciences expérimentales par les seuls moyens classiques.

- \* *Les moyens* : si des moyens nouveaux ou différents sont nécessaires (cela vaut tout particulièrement pour la technique), il faut les définir avec du temps.

De ces quatre conditions qui vont de soi, le débat est le plus contesté, car il peut aboutir à l'immobilisme. C'est l'avis en général des Ministres successifs et c'est un aveu d'impuissance. Il est vrai que des chapelles intellectuelles pourrissent le débat ; il est vrai que certains intérêts syndicaux ou politiques peuvent le gêner. Mais c'est vrai de tout grand débat social et je ne vois aucune raison de reculer sur ce point. Le débat démocratique reste le meilleur outil pour avancer dans le choix des contenus d'enseignement. Ce ne sont jamais les meilleurs spécialistes qui s'opposent à ce débat mais bien les tenants d'un pouvoir bureaucratique à la tête d'Associations ou de Directions qui en font un cheval de bataille pour renforcer leur pouvoir, des exemples récents ont montré tout cela.

Cela me permet de passer au dernier point : est-ce que les forces en présence permettent et le *débat serein et la prise de position* d'un pouvoir politique, le plus souvent soucieux de l'intérêt général quelle que soit sa couleur ?

Les acteurs, pour employer le langage technocratique, sont les associations de spécialistes, les syndicats et tous les enseignants concernés dans leur ensemble, l'Administration, les Inspecteurs (généraux et locaux) et enfin les Politiques.

Le premier problème, qui est, lui, un problème artificiel, concerne la pureté disciplinaire, la volonté d'aucuns d'enfermer les disciplines sur elles-mêmes. Ce fonds de commerce est bien exploité, de manière à flatter, non sans cuistrerie, les enseignants dans leur identité disciplinaire. On trouve, dans cette boutique bien triste, la Présidente de la Société des Agrégés, des Philosophes en mal d'idées philosophiques qui se pensent les propriétaires de leur discipline et parlent abusivement pour leurs collègues, les syndicalistes du SNALC, section 16<sup>ème</sup> arrondissement et quelques Présidents à vie de certaines Associations de Spécialistes. Tout ceci constituant les gardiens du Temple de la Discipline.

En fait, personne n'attaque la réalité disciplinaire, n'en déplaise à ces honorables personnalités. Quand Madame la Présidente de la Société des Agrégés, venue courageusement, je dois le dire sans ironie, apporter la contradiction au Conseil National des Programmes à propos de sa déclara-



tion sur les Sciences expérimentales, relève négativement une phrase prise dans une interview d'un futur prix Nobel qui parle de l'imbrication croissante des sciences expérimentales et de son reflet nécessaire dans l'enseignement, elle est dans son droit de défenseur des traditions, mais que diable, pourquoi n'a-t-elle pas condamné depuis les propos de P.G. de Gennes et sa proposition d'un enseignement des Sciences expérimentales non découpé en rondelles ? Où est la rigueur dans cette attitude simplement politicienne ?

Et que dire de ceux qui voient dans l'actuel programme de E.S. qui se veut en synergie (en très petite synergie, il faut être réaliste) avec le programme d'Economie et Sciences sociales, un cheval de Troie du dépérissement des mathématiques, de la Mathématique ?

Tous ces tenants de l'enfermement disciplinaire font du mal à leur propre discipline. Il faut accepter que tous les intéressés puissent contribuer de l'extérieur d'une discipline à la recherche des contenus.

L'enseignement du programme de Philosophie sur le vivant est passionnant chez certains de nos collègues, les textes à ce sujet sont affligeants dans tous les livres de Terminale produits par les porte-paroles auto-proclamés de la profession, par ceux qui ont voué le rapport DERRIDA-BOUVERESSE aux gémonies, alors que ce rapport était un outil de débat excellent. Il ne faut pas se taire devant ces gens qui tuent le débat en maniant l'invective. On a pu voir des Inspecteurs de Philosophie assimiler publiquement les partisans du rapport BOUVERESSE DERRIDA à des "collaborateurs" à qui on ferait la peau en temps utile ; on a pu voir un responsable d'association accuser les auteurs d'un projet de rénovation d'attenter à la formation civique des enfants, et cette même personne insulter gravement les personnes constituant le Groupe Technique Disciplinaire d'Education civique dont les productions ont été appréciées très largement. Il ne faut pas s'arrêter devant ces débats absurdes.

Plus difficile est d'évaluer le rôle des Inspections et des Directions.

Pour les premiers, je n'ai aucune réserve de principe à leur égard. Une fois encore, je veux rendre un hommage public à l'exceptionnel travail fait par mes collègues J.L. OVAERT et P. LEGRAND pour élargir et stabiliser la voie scientifique. Je ne doute pas de la volonté des Inspecteurs, I.G et I.P.R. de mathématiques, d'élargir le débat. La pratique des Inspecteurs Généraux de Mathématiques qui est trop liée aux classes de Spéciales n'est pas en toutes circonstances la meilleure pour impulser les évolutions des contenus. Je le dis avec amitié pour des hommes et des femmes de compétence indiscutable. La formation des Inspecteurs Généraux dans d'autres disciplines est de niveau beaucoup plus variable et des insuffisances ou des limitations disciplinaires sont possibles. Mais ce n'est pas l'essentiel.

L'Inspection Générale, si elle veut vraiment accomplir son rôle d'évaluation disciplinaire fine, en liaison avec la D.E.P. et le corps enseignant, doit rester distanciée des décisions sur les programmes. Il n'y a pas d'exception connue à ce jour ; on ne peut être juge et partie dans une évaluation scientifique. Il faut dissocier. Maintenant, rien ne s'oppose à ce que les Inspecteurs Généraux à titre personnel travaillent sur les contenus au niveau décisionnel mais sans piloter ces organes responsables du débat et de la préparation des décisions que doivent être les Groupes Techniques Disciplinaires.

Par exemple, les Présidents des G.T.D. de Physique et de Biologie m'ont fait part du rôle très positif et de l'attitude très constructive qu'ont joué les Inspecteurs Généraux et les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de leur groupe. À propos des I.P.R., il me semble **absolument** primordial qu'ils puissent s'exprimer régulièrement individuellement et collectivement sur les contenus, il faut les associer impérativement au débat, ce qui n'a jamais été fait ; le résultat a été une réaction de corps constitué, réaction sans intérêt. Ce qui est dit ici vaut, mutatis mutandis, pour l'Enseignement Primaire, Technique.

Pour ce qui est des Directions, mon jugement sur les pratiques passées est très sévère, au-delà des relations de grande estime personnelle pour certains hommes. Mais je ne puis admettre de voir créer une option mathématiques en voie scientifique hors de tout débat, par une décision de la D.L.C., malgré l'opposition de tous les scientifiques, mathématiciens inclus. Je n'ai pas apprécié de voir les Modules de mathématiques caricaturés par des projets finalement et heureusement mis de côté, concoctés par la D.L.C. suivant un principe étrange en mathématiques : la compactification suivie de la partition. On prend le projet du GTD, certains projets des IREM, on coupe pour compactifier, on mélange puis on recoupe en morceaux, et on sort un document qui donne des modules une apparence de technologie pédagogique offrant aux adversaires de cette innovation un bon terrain pour s'indigner justement de la bouillie disciplinaire ainsi présentée. Les Directions telles qu'elles sont constituées, de gens qui ont abandonné l'enseignement pour faire une carrière administrative, ce qui n'est nullement condamnable, mais qui veulent exercer un pouvoir assez discrétionnaire, ce qui l'est, ne sont pas à même d'animer la réflexion, à moins de révolution culturelle improbable. Au mieux, elles laisseront les intéressés faire leur cuisine fade ou épicée, au pire, elles imposeront des décisions non débattues.

Cependant, je garde confiance, sur la possibilité d'avancer ; les atouts sont nombreux. Les enseignants souhaitent à juste titre être associés au débat. Ils ont beaucoup de choses à dire. Dans les corps d'Inspection il y a beaucoup de bonnes volontés hors de toute prétention hiérarchique. Enfin,

soit dit sans nulle flagornerie, l'existence d'associations comme l'A.P.M.E.P. fournit des relais d'exceptionnelle qualité. Il faut les multiplier et c'est possible ; on trouve dans d'autres associations, dans les grands syndicats et dans les établissements, nombre de collègues qui, malgré les difficultés, veulent être partie prenante de ce débat révélateur.

### **Pour conclure**

Il va de soi, pour terminer, qu'il est impossible de débattre des contenus indépendamment des structures, des horaires, des modes de soutien des élèves faibles, etc...

Tout se tient, et les tenants de contenus figés le savent puisqu'ils sont aussi les tenants d'une Ecole figée, grands pourfendeurs de pédagogues qui sacrifieraient les disciplines, gros mangeurs d'Éducateurs qui transformeraient l'École en un lieu de non-instruction, ils sont en mal, cependant, d'attaquer ceux qui font vivre les disciplines par l'enseignement ou par la recherche, personnes qu'il faut donc associer au débat.

Nous devons donc être prudents pour éviter que dans la tourmente actuelle de mise en place d'un enseignement de masse long, garantie d'égalité et de démocratie, nous ne donnions pas d'armes à ces tenants de l'élitisme dogmatique, Cassandre perpétuels de l'effondrement de notre Ecole.

La prudence exige une grande rigueur des arguments, défendre pied à pied des contenus de qualité, pensés d'abord pour les élèves. Toute innovation pédagogique doit être très clairement motivée, tout appel à la créativité des enseignants doit s'accompagner des plans de formation et surtout de l'accès à la documentation pédagogique et scientifique nécessaires. L'université doit donner l'exemple puisqu'elle est elle-même confrontée à l'enseignement de masse.

La crise économique entraîne bien des malheurs pour les jeunes, dont l'École n'est pas responsable. Elle peut permettre de resituer les problèmes, de ramener la tentation utilitariste, autre présentation de l'élitisme stérile, à sa juste place ; elle permet déjà, dans les difficultés économiques un nouvel afflux de jeunes vers les métiers de l'enseignement et pas seulement par recherche d'une sécurité d'emploi, mais aussi par conviction et intérêt de la tâche à accomplir. Il est important d'associer dans les I.U.F.M. ces jeunes collègues au débat sur les contenus.