

NOUVELLE DEFINITION DE LA JUSTICE SCOLAIRE PAR LE SOCLE COMMUN DE CONNAISSANCES ET DE COMPETENCES ET DEVENIR DE LA PROFESSIONNALITE ENSEIGNANTE : LES QUESTIONS VIVES DANS L'ENSEIGNEMENT DES SVT AU COLLEGE

Noëlle Monin, Olivier Morin

Université Claude Bernard Lyon 1
composante de la formation des maîtres, IUFM
5, rue Anselme
69242 Lyon cedex 01
MONINN@wanadoo.fr
Olivier.morin@iufm.univ-lyon1.fr

Mots-clés : socle commun, questions controversées, identité professorale

Résumé. Au cœur de la problématique du socle commun de connaissances et de compétences un nouvel idéal de justice scolaire plus distributive est défini qui ambitionne de s'adapter aux élèves et à leurs différences confrontant de la sorte l'Universel et le particulier. Le modèle séculaire d'une école à visée universalisante donnant une culture à tous les élèves en éloignant les particularismes est remis en cause. L'enseignement des questions socialement vives est donc l'occasion de comprendre comment les enseignants composent avec cette logique du socle commun Cette reconfiguration locale des curricula, d'hybridation avec les logiques anciennes n'est pas sans interroger les dispositions des maîtres à affronter les changements, la définition de la professionnalité et les conséquences sur l'identité professorale.

En définissant un socle commun de connaissances garanti à tous les élèves à la fin de leur scolarité obligatoire, la loi Fillon de 2005 opère une transformation sans précédent de l'esprit de l'école républicaine. La loi Jospin de 1989 avait déjà profondément remis en cause la professionnalité enseignante par une réforme des méthodes. Elle invitait le corps professoral à une aventure pédagogique hors des spécialités académique et disciplinaire au service d'un élève « au centre ». Avec le socle, le législateur va plus loin dans la remise en cause de l'identité professorale. Aux savoirs estimés figés, il est préféré l'acquisition de compétences plus personnalisées et désinstitutionnalisées mis au service de l'économie de l'éducation. Les contenus d'enseignement sont repensés en fonction d'une mutation anthropologique du rapport au savoir et à la culture pour l'ensemble de la société constatée par Gauchet, Blais Ottavi (2008). L'école porteuse d'imaginaire par le savoir ne fait plus rêver. Les professeurs sont alors confrontés à la transversalité des enseignements et à de nouveaux contenus en marge de leur spécialité et pour lesquels ils se disent incompetents. La nature de ces savoirs, leurs contours flous et leurs références incertaines sollicitent plutôt le militant que le spécialiste (Raullin, 2008), engagent plus régulièrement l'enseignant dans une logique de service plutôt que de mandat. Cette ouverture offerte par le socle interroge sur ce qui désormais construit le commun? Comment l'enseignant compose-t-il avec l'universalité propre à sa discipline et la localité du socle avec les particularités qu'elle encourage? De la sorte, quelle traduction des injonctions du socle est-il en mesure de faire? Examiner l'enseignement des questions socialement vives, celles qui engendrent des controverses, nous a semblé être une démarche pertinente pour construire des éléments de réponse, parce que cette discipline scolaire se prête particulièrement à la confrontation entre l'universel et le particulier. Dans cette communication, nous limiterons notre analyse aux Sciences de la Vie et de la Terre (SVT) bien que l'enseignement de l'histoire ait également fait l'objet de la même démarche dans un autre volet de cette recherche.

1. La socle: cheminement d'une idée

Redéfinir la scolarité obligatoire et envisager un « socle commun » de connaissances a été le souci de tous les ministres de l'éducation nationale depuis le début de la V^e République (Lelièvre, 2006). C'est Valéry Giscard d'Estaing qui sera le premier à tenter de définir ce qu'il faut entendre par le savoir minimal. Partisan du collège unique, il préconise que sa mise en place « devra s'accompagner sur le plan des programmes de la définition d'un savoir commun » (VGE, 1976, 66). Cependant, son ministre de l'éducation, R Haby n'a pas particulièrement porté ce projet. Tout se passe comme si VGE, se réclamant du libéralisme avancé et en européen convaincu, anticipait le long cheminement d'une culture commune comme identité européenne. En passant commande au collège de France, en 1984, sur l'avenir de l'école, François Mitterrand en attendait une réflexion générale. Pierre Bourdieu qui a été chargé du rapport propose à son tour un minimum culturel commun qui devrait être compris comme le point de départ d'une formation tout au long de la vie. Pourtant, le débat ouvert par Bourdieu et Passeron en 1970 sur le caractère arbitraire de la culture scolaire aurait dû les distancier de ce minimum culturel.. Dix ans plus tard, Luc Ferry, président de la commission nationale des programmes, propose à F Bayrou la construction d'une culture commune et d'un socle commun de connaissances et de compétences. Ségolène Royale au cabinet de Claude Allègre, organise une consultation dans les collèges. Le rapport Duret/ Duru-Bellat de 1999 qui en rend compte préconise que le collège pour tous ne peut être envisagé sans une réflexion sur le socle commun.. Conseiller par la commission Thélot et le Haut Conseil de l'Education, François Fillon impose, en 2005, l'acquisition d'un socle commun obligatoire pour tous élèves de 16 ans, organisé par une nouvelle définition de la justice. Ainsi, le projet curriculaire qui en découle est centré sur les savoirs indispensables pour permettre à tous de se débrouiller dans la vie. Les critiques de ce point de vue sont allées bon train, elles ont dénoncé un «SMIC culturel » qui risquait d'enfermer les élèves de milieux populaires dans des savoirs pratiques utiles à la production et de la sorte figer leur destin social.

2. Les objectifs du socle : une école qui s'adapte aux élèves et à leurs différences

Comment l'école peut-elle sélectionner l'élite et en même temps offrir à tous les enfants un parcours de réussite ? Cette question récurrente au long XX^e siècle est encore au cœur des préoccupations aujourd'hui (Garnier, 2008). La réflexion actuelle autour de l'école juste s'inspire du rapport A Nation at Risk paru aux États-Unis en 1983 qui préconise un retour nécessaire aux fondamentaux . C'est selon Clément (2008) un registre de justification propre au ministre UDF de l'éducation Gilles de Robien qui succède à F Fillon en 2005, il est question que l'école ne soit plus un temps à part de la production, mais qu'elle contribue par le développement de compétences à la performance économique. Cette conception inspire la conférence de Lisbonne de 2000, qui considère la connaissance comme un élément clef de l'économie et vise, à l'horizon 2010, la première place de l'Europe dans l'économie de la connaissance. Ainsi, l'idéal séculaire de justice égalitaire et méritocratique est dénoncé (Duret 2004, Duru-Bellat 2006). La nouvelle gouvernance en matière d'éducation a le souci de garantir la compétence de la main d'œuvre. Le retour aux apprentissages fondamentaux doit pallier les difficultés des élèves d'origine populaire, incapables d'accéder aux exigences culturelles d'une école organisée par l'idéal d'égalité des chances. D'autre part, il s'agit de dégager des élites performantes. Cette manière de repenser la justice scolaire ambitionne de prendre en compte la diversité des élèves, de se préoccuper de tous et de chacun, dans un souci d'efficacité. Cette nouvelle sensibilité à la différence, organisée par le principe d'équité, reformule le traitement des inégalités : donner plus à ceux qui ont le moins. Cette justice distributive des chances repose sur l'idée que les inégalités sont acceptables dans la mesure où elles n'altèrent pas la condition des moins défavorisés. Il s'agit là de la politique sociale des minimas, celle des inégalités justes (Rawls, 1987).

3. L'enseignement des questions controversées en SVT

Certes, le socle commun de connaissances et de compétences est organisé par une nouvelle conception de la justice scolaire, cependant, l'émergence de ce socle commun sous entend aussi une nouvelle conception de la démocratie où le droit à la différence rompt avec l'universalisme. Les politiques de la diversité, dont se sont emparées aussi bien la droite que la gauche française depuis près de trente ans, ont recomposé les valeurs républicaines. Dans cette perspective, le socle commun de connaissances se veut plus apte à considérer l'individualisation des trajectoires scolaires, les particularismes et les communautés. Quel sens va alors prendre « le commun » dans cette évolution de l'école. Jean-Louis Nembrini, conseiller du ministre et principal artisan de l'élaboration du socle, parle « d' une révolution copernicienne dans le domaine des apprentissages et de leur évaluation » (cité par Clément 2008), Dans quelle mesure cette révolution qui, en effet, redéfinit l'universel en le confrontant au particulier est-elle génératrice de tensions ? L'universel affranchit des particularités, au nom du principe d'égalité, a été, jusque là, le fondement de l'école républicaine et le cœur de la formation des maîtres, comment les professeurs vont-ils composer désormais avec la nouvelle prescription de socle commun ? L'enseignement des questions socialement vives au collège nous a semblé être un observatoire pertinent de ces tensions. Morel-Deville et al, (2009), citant les travaux de Legardez et Simonneaux (2006), précisent ce qu'il faut entendre par questions vives « elles suscitent des débats (controverses) au niveau des savoirs savants et des pratiques sociales et professionnelles de référence ; c'est aussi parce qu'elles sont prégnantes dans l'environnement social et médiatique ; enfin, c'est parce que les acteurs scolaires (élèves et enseignants) y sont confrontés, et qu'en classe, les enseignants se sentent souvent démunis pour les aborder ». Ces controverses confrontent les savoirs universels de cette discipline à la culture vernaculaire qui s'impose dans l'espace public et à la sphère politique importée dans les établissements scolaires depuis quelques années. Ces questions politiquement et socialement vives deviennent des contenus enseignables, parfois éloignés des contenus scientifiques. Elles mobilisent des représentations, des valeurs et des intérêts qui s'affrontent, font l'objet de débats et d'un traitement médiatique. Ainsi, la définition de la culture commune devient problématique.

4. Hypothèse

La réforme Fillion de 2005 et le débat ouvert par le socle entre l'universel et le particulier confronte aujourd'hui l'ensemble des professeurs à un changement historique dans l'exercice de leur métier. La recomposition du parcours curriculaire de leurs élèves, nécessaire à l'acquisition de ce patrimoine décrété commun, les expose à trouver des compromis sans précédent. Les stratégies et les ressources mobilisées par les enseignants de collèges, aux prises dans l'exercice de leur métier avec les questions controversées en SVT, révèlent les traductions faites des nouvelles prescriptions ministérielles. Le rôle joué par les conditions locales et le contexte social territorialisé influence la manière dont les enseignants interprètent et composent avec la logique du socle. Ce principe de reconfiguration locale des curricula, d'hybridation avec les logiques anciennes ne sont pas sans interroger les dispositions des maîtres à affronter les changements, la définition de la professionnalité et les conséquences sur l'identité professorale.

5. Méthodologie

Pour instruire cette hypothèse, des entretiens semi-directifs ont été menés auprès d'enseignants des SVT en collèges (N=12) et de deux de leur chef d'établissement celui d'un collège sensible (E1) celui d'un collège ordinaire du centre d'une grande ville (E2), et de deux de leurs IPR des SVT. Ils ont été recueillis dans des zones contrastées du point de vue du recrutement des élèves (établissements de centre de villes, E2, , collèges situés en banlieues dites sensibles, E1).

6. Résultats

Les enseignants interrogés se répartissent entre six hommes et six femmes, la moitié d'entre eux travaillent dans des collèges dits sensibles. Leur âge varie entre 26 ans et 56 ans, avec une ancienneté dans la fonction nettement plus élevée dans les établissements de centre ville, postes obtenus avec un fort barème. Une majorité des enquêtés est certifiée, un quart a obtenu l'agrégation. Trois d'entre eux se distinguent dans leur parcours commencé par une CPGE, l'un d'eux a intégré l'école normale supérieure a obtenu un diplôme de troisième cycle. Tous parlent de leur rapport enchanté à l'école, à leurs études, ou à leur discipline d'enseignement. A la question de savoir si aujourd'hui ils referaient ce choix professionnel tous se déclarent favorables malgré les difficultés évoquées dans l'exercice quotidien du métier comme les classes hétérogènes et la place estimée trop importante consacrée à faire la discipline, le manque de matériel, les programmes trop lourds, l'absence de motivation des élèves, le peu de considération pour leur investissement dans l'établissement. Ceux qui enseignent dans les établissements ordinaires ont quasi tous fait une expérience dans un collège sensible. Les plus jeunes des enquêtés n'ont eu affaire qu'à un public dit difficile. Ils laissent entendre leur désappointement ou leur sentiment d'illégitimité : « C'est ma sixième année, oui ma sixième année ça fait deux trois ans que je potasse les mutations pour essayer de partir... mais bon à priori je ne devrais pas l'avoir non plus, je commence à être dégoûtée de travailler, de fournir énormément d'efforts » (Mme Dd, E1) ; « ..ceux qui sont déjà là choisissent et ceux qui viennent d'arriver prennent ce qui reste... je sais pas si les autres profs savent que je suis agrégée... et je sais même pas... enfin la Principale ne m'en a jamais parlé... mais le fait que je sois normalienne... non elle ne le sait pas » (Mme S, E1)

6.1 Un rapport contrasté des enseignants à leur métier

6.1.1 Dans les collèges ordinaires (E2)

L'un des chefs d'établissement résume assez bien le type d'établissement dans lequel enseignent les enquêtés E2 : « Oui, en 6ème, 5ème, on a des sections bi-langues qui selon les années recrutent 30-60 élèves, donc pratiquement un quart des effectifs qui rentrent en 6ème, donc ça n'est pas négligeable. En 4ème et 3ème, nous avons une section européenne anglais, Cette année en classe de 5ème, on a quasiment la moitié des effectifs qui fait du latin et en classe de 3ème on a 56 élèves qui ont choisi de faire grec. On a deux groupes de 3ème qui sont saturés... L'année dernière, 92% de réussite au brevet c'est parmi les taux les plus élevés de l'académie et en nombre c'est de loin l'établissement qui distribue le plus grand nombre de titres de brevets... ». Pour les enseignants (E2), l'élève idéal est celui qui est là pour apprendre, qui renvoie une image positive à l'enseignant, qui est travailleur. Cependant, les enquêtés conviennent que c'est plutôt l'exception. Les bons élèves qu'ils rencontrent sont néanmoins caractérisés par leur manque d'attention et de travail, leur peu d'autonomie, leurs faibles aspirations, leur absence de goût de l'effort : « pour eux d'être le meilleur ça a plus la même importance... y a plus d'élèves qui ont du mal à se mettre au travail, ils commencent à parler, ils font autre chose » (Mme F, E2) ; « il y a des élèves qui sont contents d'être en cours., hein.. ils font leur boulot, mais à la maison, j'ai pas l'impression que le classeur soit ouvert souvent » (Mme Br, E2) ; « il y a ceux qui réussissent en travaillant beaucoup, il y a ceux qui réussissent en travaillant pour ainsi dire pas... on ne se fait aucune illusion... (Rire)... » (Mme C, E2). Ils ont le sentiment que leurs élèves doivent d'abord et avant tout leur réussite à l'attitude de leurs parents qui s'intéressent et supervisent leur travail. Toutefois, Ils ne sont pas sans être confrontés aux difficultés scolaires de certains même s'il s'agit d'une minorité de collégiens dans ce type d'établissement. Les enseignants qui ont acquis une dizaine d'années d'expérience conviennent d'une évolution, qui rompt avec le modèle d'élève qu'ils apprécient.

6.1.2 Dans les collèges situés en zone sensible (E1)

Les propos du chef d'établissement E1 sont également représentatifs de la nature du public auquel ont affaire les enseignants de son établissement « y a un taux de réussite au brevet qui est très bas, c'est de l'ordre de 56%.... Le taux de passage en seconde générale et technologique est de 37%....

J'ai 580 élèves, j'ai 280 boursiers, j'en ai qui ne touchent pas les bourses mais qui sont quand même en difficultés...c'est aussi près de 25 gamins qui en fin de 3ème se retrouvent sans affectation». La perception de l'élève par les professeurs dans ces zones est dominée par ses difficultés à comprendre, à maîtriser la langue, à lire, par son comportement anémique : « ben déjà on a des élèves qui savent pas lire une consigne, qui savent pas comprendre une consigne ... » (M Bo, E1) ; «... le niveau qui est très très nul, il est très bas » (MBT, E1) ; « J'ai des élèves en sixième pour qui recopier deux ou trois phrases qu'on marque au tableau, c'est très long et c'est difficile ... Ils sont quand même... assez dissipés... (Mme S, E1) ; « ...c'est des élèves qui sont agités... qui vont... avoir un comportement indigne d'un comportement d'élèves parfois... (Mme T, E1) ; « on a des enfants qui ne sont pas éduqués, ils estiment que l'école ils n'en ont pas besoin... Moi j'ai 80% du niveau de troisième qui n'ira pas en terminal, il y a 15 élèves qui vont aller au lycée l'année prochaine, (Mme Dd, E1). Dans ce type d'établissement, la raison essentielle de l'échec est attribuée aux difficultés sociales des familles, à l'absence de suivi, à un bain culturel éloigné des exigences de l'école. Les enseignants sont ambivalents pour expliquer l'attitude de ces élèves, ils oscillent entre la reconnaissance de leurs efforts pour s'en sortir, la condamnation de leur absence de motivation et la démission des parents. Quel que soit le type d'établissement, on note que les enquêtés sont souvent déçus par leurs élèves, le plus insupportable pour eux étant la gestion de la discipline qui prend une grande place dans l'exercice de leur métier et à laquelle ils sont réticents. Certains se sentent impuissants à traiter les difficultés rencontrées, d'autres éprouvent un malaise du à la remise en question de la compétence professionnelle par l'élève en échec ou bien encore ils font des choix : « on est obligé de laisser certains élèves sur le côté on ne peut pas avancer avec toute la classe, en tout cas je n'ai pas réussi pour l'instant » (Bo,E1).

Les représentations de la justice scolaire est façonnée par l'ancien bon élève, travailleur et méritant qu'a été l'enseignant, qui plus est, lauréat de concours sélectifs. Elles sont étrangères à l'élève agité, sans motivation, aux prises avec des problèmes sociaux qui pèsent sur la relation pédagogique. Dans les établissements E2, ces représentations négatives persistent et une certaine nostalgie d'une époque idéale révolue émaille le discours. Dans quelles mesures ces représentations centrées sur l'élève qui « démérite », peuvent-elles évoluer vers une conception de la justice, au cœur du socle, moins égalitaire et méritocratique mais plus distributive? L'hétérogénéité des classes dénoncée comme un handicap, le travail social ou celui de la police qui s'imposent aux professeurs, les engagent du côté de l'exécution (Bourdoncle 1993). Cette nouvelle professionnalité dilue le partage institué entre les tâches d'enseignement qui nécessitent de mobiliser des savoirs scientifiques et savants, et celles qui le souillent, « le sale boulot » (Hughes, 1996), délégué jusque là à un personnel ad hoc. Ce clivage désormais remis en cause les engage du côté du « sale boulot » risquant de menacer le métier de déclassement. Cette réalité développe divers sentiments exprimés chez les uns par un simple regret tout en s'accommodant des changements. Ceux qui exercent en zones E1 disent leur déception et leur aspiration à quitter dès qu'ils le pourront ce type de public scolaire.

6.2 L'appréhension du socle par les enseignants

L'un des IPR interrogés voit dans la mise en place du socle «un changement éducatif fondamental, la nouveauté c'est quand même le couplage connaissances et capacités qui est un peu révolutionnaire ». L'ensemble des professeurs interrogés ne perçoivent pas cette réforme comme une réelle rupture avec leur manière d'enseigner. Tous considèrent que le socle n'est pas un objectif vraiment différent de celui qu'ils ont toujours visé avec leurs élèves. « Mais il me semble que c'était déjà présent dans la formulation des programmes... Disons, depuis une dizaine d'années » (Mme F, E2). ; « je trouve que ça ressemble beaucoup... je sais pas... au programme qu'on a toujours eu » (Mme C, E2) ; « c'est un mot qu'on a mis sur des choses qu'on faisait déjà » (Mme Br, E2) ; « ça reprend beaucoup de choses qu'on fait déjà, j'ai l'impression que c'est plus une formalisation » (MBo, E1) ; « Je trouve que ça diffère pas vraiment avec ce qu'il y avait avant, j'ai l'impression que c'est déjà ce qu'on faisait » (MmeT, E1). Quelques uns laissent entendre leur incrédulité : « nous les compétences y a longtemps qu'on les pratique... hein... l'évaluation des compétences ..raisonner, s'informer, communiquer... ça on le pratique depuis déjà super... très

longtemps... c'est pour ça que c'est un peu nébuleux» (Mme C, E2). Enfin, certaines opinions sont beaucoup plus tranchantes : « des collègues disent que c'est un retour en arrière.. » (MBo, E2).

La manière d'appréhender le socle commun a été recueillie également auprès de deux inspecteurs de SVT et des deux Principaux de collège E1 et E2. La confrontation de leur discours avec celui des enseignants révèle une cacophonie d'opinions. Autant les propos des enseignants laissent entendre qu'ils sont sans grande illusion, ni espoir face à, ce qui n'est pour eux qu'une réforme supplémentaire, autant Principaux et IPR s'approprient les figures de rhétorique qui émaillent le texte officiel : «des dimensions du socle commun qui ne sont pas nécessairement incluses dans les apports traditionnels de l'école, soit qu'elles renvoient aux nouvelles technologies de l'information et de la communication, soit qu'elles renvoient au domaine de la citoyenneté... donc l'angle d'entrée c'est quand même d'insister sur les dimensions nouvelles » (Principal E2) ; « ça me semble important qu'effectivement selon les compétences qu'ont les gamins à l'arrivée du collège, qu'on ait en tête que quelles que soient leurs compétences à l'arrivée, qu'à la fin il y ait quand même un niveau convenable » (Principal E1) ; « Oui, oui, les programmes de SVT intègrent totalement le socle commun, ce qui fait qu'un enseignant, est sécurisé par ce document, il n'y a pas de contradictions. » (IPR 1) ; « c'est une grande ambition de l'école, qui va essayer de créer une culture commune, et pour moi il y a derrière l'idée, derrière cette ambition énorme de la part de la nation c'est le fait qu'on souhaite qu'il y ait une culture commune, pour donner une sorte de ciment à cette nation, on doit mettre en œuvre des choses et puis derrière on va nous renvoyer à moment donné l'image de l'efficacité de notre travail aussi, c'est important » (IPR2).

Interrogés sur la manière dont les enseignants ont été informés des objectifs, du contenu et de la mise en œuvre du socle commun, les professeurs déplorent le flou dans lequel ils sont tenus. Pour les uns, leur chef d'établissement en a dit quelques mots lors de la réunion de prérentrée. Pour les autres, c'est par le biais de stages académiques ou par l'intermédiaire de leurs inspecteurs qu'ils en ont entendu parler. Ni les uns ni les autres n'ont une connaissance précise de l'esprit du socle commun et ils manifestent un intérêt peu prononcé pour les contenus proposés. Si les deux chefs d'établissements ont développé un discours emphatique sur les objectifs assignés au socle commun, à la question de savoir comment les enseignants avaient été informés, ils restent, néanmoins, l'un et l'autre assez évasifs : « il a été mis en place des groupes de travail de réflexion thématiques par rapport aux éléments nouveaux que le socle commun a introduit... on a demandé à chaque professeur de participer à une demi-journée pour qu'il soit à même d'avoir lui-même un minimum de maîtrise qui lui permet de valider au moins une compétence du B2i. » (Principal E2) ; « y'a une AG le 6 décembre » (Principal E1).

En conséquence, ce peu d'intérêt de l'ensemble des enquêtés pour le socle se répercute sur leur faible engagement à mettre en œuvre des dispositifs s'inscrivant dans l'esprit d'innovation qu'il encourage. Les avis les plus contradictoires coexistent : « Bon.... Sur le papier, il semblerait qu'il y ait pas mal de choses... en fait, en pratique on a ces groupes liés à la technologie, les SVT et les sciences physiques.... Bon..... on a l'épreuve commune » (Mme F, E2) ; « Dans la pratique non, il n'y a pas de dispositifs particuliers » (M Go, E2). Ces deux enseignants travaillent dans le même établissement E2, ce qui est également le cas de leurs collègues en E1 « non, on n'en parle pas vraiment... On n'en parle pas du tout » (Mme T, E1) ; « au mois de novembre, nous avons été sollicité par notre principal qui nous a demandé justement des enseignants volontaires dans cette démarche...en fait c'est une aide que j'apporte sur les matières scientifiques notamment,» (MTB, E1). La perception des dispositifs susceptibles de s'inscrire dans l'esprit du socle fonctionne selon une logique « fourre tout ». Il semblerait que les enseignants interrogés composent avec l'esprit du socle par manque d'informations, lassitude, espoir déçu ou par résistance aux réformes. Leur engagement tient plutôt à un travail d'équipe autour des nouveaux programmes, ils sont beaucoup plus sensibles à la nouvelle répartition des connaissances à acquérir selon les différents niveaux de la scolarité qu'aux nouveautés liées à l'introduction du socle et à la rhétorique de l'innovation qu'il préconise. C'est selon eux une réforme de plus qui tient trop peu compte de la réalité d'un établissement : le manque de matériel et de temps pour se concerter, l'incompétence dans la manipulation de l'outil informatique.

6.3 Les questions vives

Quel que soit l'établissement dans lequel les enseignants de notre enquête travaillent, il leur a été demandé s'ils pensaient qu'en SVT des questions du programme actuel étaient plus délicates que d'autres à enseigner ? Cette question ainsi formulée a laissé une grande liberté d'interprétation à l'adjectif « délicates ». Elle nous a permis d'appréhender ce qu'évoquait pour les uns et pour les autres cette idée, les points particuliers du programme qui leur posaient des problèmes, la nature de ces problèmes et la manière dont ils composaient avec ces questions vives.

6.3.1 « Questions délicates » quelle association d'idées ?

Les réponses à cette question partagent les enquêtés en deux groupes. Les enseignants (E1) les plus souvent aux prises avec des controverses exercent dans une zone sensible, le public est plus qu'ailleurs hétérogène, quant au niveau scolaire et recrutement social. Il concentre des élèves issus de l'immigration qui revendiquent diverses confessions religieuses et éthique de vie. A l'opposé, leurs collègues (E2), en poste dans des collèges où le niveau scolaire est plus homogène, où l'échec scolaire est moindre, où les catégories sociales sont plutôt favorisées, sont rarement concernés par des controverses. Ils associent d'emblée « questions délicates » à l'enseignement d'une partie du programme qui plaît moins aux élèves : « je dirais que la difficulté principale concerne la partie consacrée à la géologie » (M G, E2) ; « En troisième, la partie la plus difficile pour les élèves et pour nous c'est la génétique » (Mme Br, E2) ou celles relevant des nouvelles technologies lorsque l'enseignant estime ne pas être assez formés « Et bien, l'utilisation de certains logiciels ou de l'EXAO, l'utilisation d'un logiciel comme Powerpoint. » (Mme Bi, E2).

L'attitude quasi réflexe de leurs collègues E1 est d'associer « questions délicates » à « questions controversées » : « ...la sexualité » (MBo, E1) ; « Des questions délicates dans l'enseignement des SVT ?... la première chose qui me vient à l'esprit, c'est des questions de santé... les questions liées à la sexualité, ça c'est certain... elles sont très préoccupantes pour eux.. oui... Alors les questions qui sont délicates en SVT, alors... Ça peut être des questions liées à la sexualité, l'éducation à la santé à la sexualité, ça peut être, des questions liées à l'alimentation... une éducation, une culture qui veut que certains élèves se refusent, et n'admettent... n'admettent pas tout simplement telle ou telle théorie parce que c'est incompatible avec leur culture, ou la religion » (MBT, E1) ; « quand je leur apprends qu'on fait le pain à partir des levures microscopiques qui sont vivantes (exclamation qui indique l'effarement des élèves) les yaourt c'est pareil, (même exclamation), et quand vous mangez de la viande, ha madame le porc on a pas le droit, là je sens que s'il fallait que j'aie plus loin de ce côté-là, j'aurais des soucis... Non c'est pas le respect de la vie, c'est qu'on parle d'un interdit religieux au sein du collège on a pas le droit, on a pas le droit de manger de porc » (Mme Dd, E1).

6.3.2 Les questions délicates : la reproduction humaine, la théorie de l'évolution, l'éducation à la sexualité, le développement durable

Ces enseignements confrontent les professeurs à des situations de classe, des rapports avec leurs élèves et une manière de s'adapter très différents selon le public auquel ils ont affaire. Les E2 n'ont pas réellement à faire face à des controverses, ils abordent les questions vives, y compris celles qui font l'objet d'un débat public des plus enflammé, sans contestation des élèves et sans être obligé de remettre en cause les contenus traditionnels : « en troisième dans l'ancien programme on fait des exposés sur l'IVG, sur la contraception, sur la procréation médicalement assistée... C'est vrai que j'ai jamais eu la moindre... remarque négative » (Mme C, E2) ; « comme on nous la présenter aux journées de l'inspection... qui y avait des...pff... qu'il y avait les groupes qui voulaient imposer un certain nombre de... théories, donc en particulier les créationnistes et qu'il fallait lutter contre... voilà... l'obscurantisme... et qu'il fallait qu'on travaille là-dessus... et que nos... notre travail en tant qu'enseignant devait être très fourni du point de vue scientifique pour vraiment nous baser sur des preuves et pas simplement raconter une histoire, pour qu'on se base vraiment sûr de résultats scientifiques prouvés... Voilà... Enfin moi j'ai jamais été... face à des

élèves qui ont remis en cause ce qui pouvait être dit, qui en ont même parlé » (Mme C, E2) ; « ...bien sur, y a tous ces problèmes dont on entend parler sur l'évolution... Ils écoutent mais ils ne réagissent pas beaucoup » (Mme F, E2).

Ils trouvent des arrangements pédagogiques qui satisfont les élèves sans engager leur enseignement dans des compromis trop importants « on a dans le programme de quatrième la reproduction animale, végétale, et la reproduction humaine... J'avais commencé par la reproduction dans le monde vivant avant la reproduction humaine... j'ai l'intention l'année prochaine de le fractionner en deux parties.. ». (Mme F, E2) ; « On présente biologiquement comment on est constitué, comment la reproduction se passe, comment les petits se développent, comment se passe l'accouchement, qu'est-ce que la contraception, quelles sont les méthodes... Voilà... Voyez... Voilà on leur demande finalement pas leur avis, s'ils sont d'accord ou pas, c'est comme ça, c'est un état de fait,... »(Mme C, E2).

Quant aux E1, l'enseignement des questions vives est l'objet de controverses liées à des appartenances communautaires que leurs élèves se sentent autorisés à revendiquer, à l'expression de particularités demandées à être prises en compte. La plupart du temps, ces controverses sont suivies d'attitudes d'élèves qui entravent le déroulement du cours : « l'autre jour on regardait des lames d'ovaires au microscope et ben certaines élèves ne veulent pas regarder ça parce qu'elles disent que ça les dégoutte, que c'est sale... c'était des lames... toutes prêtes, des lames d'ovaires elles ont refusé d'observer... leurs termes c'était dégueulasse et qu'elles ne voulaient pas voir, même des photos du livre, elle ne voulaient pas voir, elles voulaient regarder que des schémas ou des choses comme ça... par exemple quand on fait la digestion en 5ème, quand on fait le schéma du tube digestif au moment de la légende de l'anus, et bien c'est pareil, y a des élèves qui peuvent être choqués » (M Bo, E1) ; « en quatrième nous abordons la reproduction chez l'homme, la transmission de la vie chez l'homme, et la nous avons des réticences de la part d'élèves, notamment des élèves filles qui ne veulent pas entendre parler de... de... description de l'appareil reproducteur femelle ou de l'appareil reproducteur mâle et qui se voilent la face parce qu'ils entendent des mots tels que testicules, pénis etc... » (MTB, E1) ; « Exemple, chapitre reproduction en quatrième, les premières années y a des élèves qui quittaient systématiquement la salle... donc il y a de grandes confrontations, et c'est des nanas qui disent votre cours, je le jette à la poubelle, ne me demandez pas la signature du cours précédent, de toutes façons je l'ai pas, je suis là pour vous faire plaisir, mais ça passe pas. » (Mme Br, E1) ; « Effectivement... Il m'est arrivé peut-être deux ou trois fois d'avoir des élèves qui me disent « mais moi j'écris pas ça sur mon cahier, parce que chez moi on ne parle pas de ça » (M Dd, E1).

La contestation du fait scientifique est également une autre type de controverses : « Ça me revient maintenant... en seconde j'avais des élèves qui... ne croyaient pas au microscope... Ils pensaient que ce qu'on voyait au microscope c'était faux... parce que ...parce que Allah a dit... je ne sais quoi... Donc que c'était de la magie et que ce n'était pas possible... l'instrument du microscope avait déformé les choses... et que c'était pas possible... Alors là c'est difficile parce qu'on s'est vraiment heurté à un mur... ils ne refusaient pas, ils disaient... Madame je regarde, j'apprends, mais je ne vous crois pas » (Mme T, E1) ; « quand je dis que l'homme est un animal... y a beaucoup d'élèves qui sont choqués.. on avait évoqué la lignée humaine et puis le fait aussi qu'on descende aussi d'êtres beaucoup plus simples, au départ d'êtres unicellulaires et je vois très nettement qu'il y a certains élèves qui...qui refusent totalement ça... c'est souvent des élèves...des élèves maghrébins, donc là plutôt des garçons... je pense que si on leur demande d'expliquer la théorie de l'évolution, ils vont être capables de le faire mais sans l'accepter en fait, ils vont la refuser ».(M Bo, E1) ; « dès qu'on parle d'une origine commune, qu'on parle d'un ancêtre commun, ça les dérange un p'tit peu... Oh !... Moi je descends pas du singe... on leur explique ...ce n'est qu'une théorie, nous avons une origine commune mais on ne sait pas laquelle, on ne dit pas précisément si on descend du chimpanzé, de l'orang-outan, ou d'un autre mammifère... La euh... y en a beaucoup qui se rebiffent, qui se rétractent ...non, ils ne croient pas à la théorie de l'évolution... Non seulement ils n'y croient pas, mais ils ne prêtent même pas attention, ils ne veulent pas en entendre parler » (MTB, E1).

Les deux IPR interrogés dans cette enquête sur les questions qui leur semblent « délicates » à enseigner partagent d'abord le point de vue des enseignants E1. Cette association quasi réflexe faite par les inspecteurs entre questions délicates et controversées pourrait attester de l'importance prise par la controverse dans l'enseignement des SVT et des difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants en conséquence: « oui, il y a un gros sujet c'est l'évolution, de plus en plus. Théoriquement ça devrait pas faire débat. Nier l'évolution c'est inimaginable et pourtant ça existe, donc ça fait débat. ..c'est une question fondamentale, peut-être pour moi bien plus fondamentale que la démarche de projet, ou que le socle » (IPR1, SVT) ; « la question de l'enseignement de l'évolution revient de manière très forte, je dirai s'il y a une dizaine d'années je sentais fortement les problèmes, mais je sentais comme un problème par exemple les petites jeunes filles qui voulaient pas emporter leurs cahiers à l'école parce qu'on parlait de sexualité, enfin sexualité même pas, c'était véritablement de reproduction, les questions de reproduction et derrière c'était relié par elle à la sexualité, c'était deux choses différentes,» (IPR2, SVT).

On note différentes manières de composer avec ces attitudes d'élèves qui peuvent se traduire par une certaine sensibilité des enseignants à une culture différente qui les engage dans un processus de négociation : « la sexualité en fait pour certains, certaines cultures, je pense c'est toujours...que c'est très tabou et le fait d'en parler en classe, certaines élèves sont très choquées par le fait d'en parler en classe.....des élèves comme l'an dernier qui....qui m'expliquaient que leurs parents seraient choqués par ce qu'on apprend en cours tout ça, là j'avais discuté un peu plus avec elles, je leur ai expliqué que de toute façon c'était du point de vue biologique qu'on apprenait, c'était comme la digestion en 5ème par exemple, c'est le fonctionnement du corps humain, c'est tout, donc y a rien....rien de choquant là dedans, tout ça, donc là j'avais pu discuté avec et ben elles l'ont fait [le travail d'observation et de dessin] à partir d'un schéma, le schéma ça les choquait pas parce que vu que c'est un dessin ...et même les photos du livre les choquait » (M Bo, E1) ; « moi j'essaie un petit peu de les débrider... Je leur dis c'est l'occasion ou jamais et vous pouvez en parler... parce que dans votre culture vous ne pourrez jamais en parler en famille ni avec papa, ni avec maman, ni avec la grande sœur, le grand frère, donc profiter de cette occasion qui vous est proposée d'en parler avec votre professeur » (MTB , E1). L'un des enquêtés est partisan d'un certain relativisme culturel « Ben je dis..., moi ça me pose pas particulièrement de problèmes, je dis : mais à côté de tout ce qui est scientifique, et qui repose sur des phénomènes que l'on peut voir, observer, il y a tout un monde de croyances qui est tout à fait respectable, donc, et qui sont pas forcément incompatibles avec ce qu'on enseigne nous en sciences donc, si toi tu crois que c'est ça, et bien pourquoi pas. Pourquoi pas » (Mme Bi, E2). Une majorité d'entre eux peuvent aussi adopter des attitudes plus radicales : « ..Alors je dis écoute, à un moment donné le cours il est comme ça, tu fais ce que tu veux mais tout le monde prends le cours comme d'habitude » (M Dt, E1) ; « j'ai pas, j'ai pas voulu prendre le temps de discuté parce que bon j'estimais que là...euh...ça valait pas la peine de se lancer dans la discussion moi je suis un scientifique, quand même, j'ai une formation scientifique je vais pas prendre en compte les croyances personnelles, les croyances religieuses, ça va pas du tout interférer dans mon enseignement...J'ai pas trop envie de faire de concessions là-dessus, en fait, j'estime que....bon le programme voilà, il est tel quel, on nous demande d'enseigner la théorie de l'évolution, pas de façon dogmatique mais en l'argumentant, en fait, avec tous les arguments qui montrent...qui montrent comment on aboutit à cette théorie, voilà j'ai pas envie d'intégrer les...les croyances personnelles des élèves ou leurs réticences par rapport à ç ». (MBo, E1) ; « ... de pas... de pas rentrer dans leur jeu... et puis voilà d'utiliser les termes appropriés, ça, ça s'appelle un pénis, ça s'appelle pas autrement voilà... Il suffit d'être... d'être rigoureux,... le créationnisme moi je... je n'en parle pas... pas de créationnisme en cours, les programmes sont ceux là voilà... Je ne rentre pas dans ce débat-là... Parce que ça n'a pas ... ça n'a pas grand intérêt », (Mme T, E1).

Pour les IPR ces questions controversées ne peuvent trouver un dénouement satisfaisant que dans diverses formations : « On fait des stages sur l'évolution pour les enseignants, et cette année on en met en place encore deux. on essaie de lui donner quelques outils pour qu'il puisse installer peu à peu pour tout élève quelle que soit sa culture des faits indiscutables, un argumentaire, neutre, le

plus neutre possible, fondé sur des faits présentés... on va essayer de mettre en place des conférences débat à destination des profs et de quelques élèves de ces profs, c'est-à-dire que les profs viendraient au stage avec des élèves »(IPR1, SVT) ; « on a les stages qui s'appellent laïcité, dans lesquels on évoque tous les problèmes liés aux grands principes de l'école, en fait, mais surtout le principe de laïcité et où on essaie de sensibiliser justement sur l'enseignement de SVT que croire n'est pas savoir, la différence entre une croyance et une connaissance, pour essayer de faire que chez ces gens là, ces gens qui disent je ne crois pas en l'évolution arrivent à faire cohabiter en même temps ce qui est problème de la connaissance » (IPR 2, SVT).

En partant de l'idée que la réforme Fillon de 2005 et l'idéal de justice distributive contenue dans le socle commun de connaissances confrontent l'Universel et le particulier, nous avons cherché à appréhender la manière dont les enseignants reçoivent cette innovation et s'organisent avec cette recomposition du parcours curriculaire des élèves. Les questions socialement vives ont été le moyen d'éprouver les tensions liées à cette confrontation et de saisir la logique avec laquelle les enseignants s'adaptent. Pour ceux qui sont affectés dans les quartiers sensibles (E1) ce principe de reconfiguration locale des curricula consiste en une hybridation avec les logiques anciennes. La plupart d'entre eux trouvent des arrangements, cèdent plus ou moins à certaines pressions dans l'organisation de leur cours, dans la mise en place du protocole scientifique. Tous disent rester attachés à une culture scientifique et à sa diffusion. Ils semblent pourtant s'installer dans une sorte de résignation, de découragement face aux solides résistances d'une fraction de leurs élèves, peu nombreux encore mais campés dans le rejet de la culture scientifique sur certains sujets..

7. Bibliographie

- Avanzini, G, 2003, Scientificité, axiologie et argumentation chez les théoriciens de l'éducation nouvelle, *RFP*, 143, 53-59.
- Bourdieu, P Passeron JC, 1970, *La reproduction*, Paris : Minuit
- Bourdoncle, R. 1993, La professionnalisation des enseignants : les limites d'un mythes. *Revue Française de Pédagogie*, 105, 83-119.
- Clément, P, 2008 : Genèse et usages du socle commun : nouvelles pratiques enseignantes et individualisation des apprentissages? *Actes du colloque « Ce que l'école fait aux individus »* - CENS et CREN, 16 et 17 juin 2008, 1-12.
- Dubet, F, 2004, *l'école des chances*, Paris : Seuil
- Duru-Bellat, M, 2006, *L'inflation scolaire*, Paris : Seuil.
- Legardez, A, Simoneaux, L, 2006, *L'école à l'épreuve de l'actualité*, Paris : ESF.
- Lelièvre, C, 2006, un socle commun pour un collège unique, *Cahiers pédagogiques*, 439, 6-9.
- Garnier, B, 2008, *Les combattants de l'école unique*, INRP.
- Gauchet, M, Blais MC, Ottavi D, 2008, *Les conditions de l'éducation*, Paris : Stock.
- Giscard d'Estaing, V, 1976, *Démocratie française*, Paris : Fayard.
- Morel-Deville et al, 2009, Savoirs scientifiques et enseignement. La circulation des savoirs scientifiques dans l'enseignement des SVT, *Rapport de recherche*, INRP, 1-62.
- Raullin, D, 2008, *Le socle commun de connaissances et de compétences*, Paris : Hachette