

CONSULTATION PROGRAMMES

Ce qu'il faut améliorer

Le ministère lance la consultation des enseignants sur le projet de nouveaux programmes des cycles 2 et 3 redéfinis. Des programmes pas suffisamment opérationnels pour le travail des enseignants et qui demandent à être améliorés : éclairage.

La consultation sur le projet de nouveaux programmes des cycles 2 et 3 devait être lancée lundi 11 mai. Les enseignants sont appelés à donner leur avis en répondant à un questionnaire en ligne. Un constat pour commencer. Contrairement à ceux de 2008 dont les rédacteurs anonymes avaient travaillé sans aucune concertation, ceux de 2016 ont été élaborés dans la transparence par le Conseil supérieur des programmes. Selon lui la consultation devrait jouer un rôle réel dans leur conception finale. Globalement, ces programmes se situent davantage dans la compréhension quand leurs pré-décesseurs répondaient à une vision «mécaniste» des apprentissages, prônant de supposées bonnes pratiques. L'organisation des apprentissages par cycles est de nouveau affirmée. La grande nouveauté réside dans l'instauration d'un cycle 3 intégrant CM1, CM2 et 6^e sans pour autant que les programmes bénéficient de repères de progressivité suffisants. Sans non plus que le lien école-collège n'ait vraiment été pensé, concernant les modalités pratiques et le temps nécessaire à la concertation notamment.



Cependant, ces nouveaux programmes rappellent s'il en était besoin la complexité du métier. Ils donnent beaucoup plus de marges de manœuvre et font davantage appel à la conception. C'est dire s'ils doivent être des outils professionnels opérationnels pour les enseignants. Ce n'est pas le cas en l'état et ils doivent être améliorés.

Sur le plan formel tout d'abord, avec un nombre de pages important qui entrave leur lisibilité et génère de la confusion. L'enseignant devra non seulement se les approprier, mais aussi travailler à la mise en œuvre des situations d'apprentissage adaptées aux contenus et aux élèves, d'où l'exigence de clarté. Par ailleurs, ces textes ont été élaborés par des spécialistes de chaque discipline. Si c'est plutôt une bonne chose, encore faut-il qu'au final ces apports didactiques soient harmonisés et adaptés aux élèves de l'école primaire. Or, il arrive que certaines notions soient répertoriées au titre de la contribution des disciplines au socle commun dans un cycle, au titre des attendus, compétences ou repères de progressivité dans l'autre. La compréhension doit elle aussi être améliorée

HISTOIRE-GÉO

SCIENCES & TECHNOLOGIE

FRANÇAIS

LANGUES VIVANTES

MATHÉMATIQUES

ÉDUCATION ARTISTIQUE

ÉDUCATION PHYSIQUE & SPORTIVE

pour éviter un jargon inutile: le « rôle du sujet lecteur dans l'actualisation », le « lien entre prosodie et organisation du texte » par exemple.

Et la formation ?

Et puis, la tâche qui attend les enseignants est complexe. Si des documents d'accompagnement sont indispensables, ils n'y suffiront pas. Il va falloir leur donner du temps pour travailler en équipe et pour s'approprier les programmes. Un plan de formation continue est indispensable pas seulement parce que les programmes changent, mais aussi parce qu'ils suggèrent des pratiques nouvelles.

Mais la réussite des nouveaux programmes passera aussi par une amélioration des conditions de travail. La baisse des effectifs reste primordiale pour retrouver la disponibilité nécessaire à la pratique de l'oral mise en avant aux cycles 2 et 3, au travail de manipulation et d'expérimentation, aux travaux de recherche et de résolutions de problèmes promus par ces programmes et qui ne s'accommoderont pas de classes trop chargées. L'objet de ce dossier spécial de Fenêtres sur cours est d'apporter aux enseignants des éléments d'analyse, éclairés par le travail des chercheurs du monde de l'éducation.

Chers collègues,

Nous déplorons, tout comme vous, les conditions d'organisation de cette «consultation». Vous devrez télécharger les projets de programmes de plus de 40 pages pour chaque cycle qui comptent aussi plus de 20 pages d'annexes et des liens hypertextes. Il faudra également prendre le temps de les lire et de vous les approprier. Enfin, vous devrez répondre à un questionnaire en ligne de 73 questions à choix multiples et 31 questions ouvertes d'expression libre. Et tout cela... sans bénéficier de temps

dégagé permettant la réflexion professionnelle en équipe. Il est regrettable que le ministère ne nous donne pas les moyens d'organiser une consultation de qualité comme nous lui avons demandé. Nous espérons néanmoins que ce dossier vous apportera de premiers éclairages pour donner votre avis sur un sujet qui concerne votre travail, l'école et la réussite des élèves. Ne vous privez pas, prenez la parole. Sébastien SIHR, Secrétaire général du SNUipp-FSU

4 AXES D'AMÉLIORATIONS

43 pages pour le cycle 2, 47 pour le cycle 3 sans compter les liens hypertextes et les annexes, une vingtaine de pages supplémentaires : ce projet de programmes est copieux. Le volet 3, celui qui doit guider les enseignants pour la mise en œuvre, apparaît parfois le plus confus et le plus difficile d'accès. Ces programmes doivent plus clairement indiquer les choix de ce qui doit être enseigné, mais également des attendus de fin de cycle clairs, en nombre limité et des repères de progressivité avec un niveau de détail adapté.

1 **Une présentation à harmoniser**
Du titre de la matière aux sous-titres des parties, puis aux attendus de fin de cycle, aux « connaissances » et « compétences » associées et enfin aux « exemples d'activités et ressources possibles », ce ne sont pas moins de six niveaux de lecture qui sont parfois sollicités. Les tableaux présentent des entrées différentes entre le cycle 2 et 3, entre les matières au sein d'un même cycle et parfois même au sein d'une même discipline et d'un même cycle comme dans la partie « explorer le monde » au cycle 2. On finit par s'y perdre, cela freine la compréhension et peut constituer un obstacle pour la mise en œuvre. La rédaction des programmes laisse parfois percevoir, comme en français par exemple, des systèmes de références différents entre les cycles. Ces références doivent être unifiées au risque de mettre en difficulté les enseignants des petites écoles où les classes sont souvent à cheval sur deux cycles.

2 **Une concision à améliorer**
Tout ne peut pas être dit dans les programmes. Certains éléments relèveraient plutôt des documents d'accompagnement comme les « exemples d'activités et de ressources possibles ». Pourquoi ceux-ci et pas d'autres d'ailleurs ? Certains détails pointés dans la 3^e colonne sont d'ailleurs parfois de fausses aides et complexifient les programmes plus qu'ils ne les illustrent. L'utilisation d'une liste de fréquence en français est par exemple suggérée en cycle 2 sans que l'on sache laquelle, ni comment, ni pourquoi. Le projet contient également des redondances et un langage parfois jargonnant qui n'aident pas à son appropriation (français, math, EPS...). Il gagnerait à être plus ramassé en particulier pour les langues vivantes qui, avec 10 pages, occupent un quart des programmes du cycle 3. Cela mérite réécriture et allègement.

3 **Des attendus pour l'évaluation à clarifier**
Des attendus de fin de cycle parfois trop généraux, des compétences parfois très précises... En l'état, cela risque de demander beaucoup de travail aux enseignants pour prélever dans ces attendus des indices pertinents de réussite et de progrès des élèves, pour les hiérarchiser et les organiser en fonction des différentes années du cycle, pour ne pas en rester à une évaluation trop générale sans pour autant multiplier les évaluations de micro-compé-

CONSULTATION, OUI MAIS SUR QUEL TEMPS ?

En ligne, individuellement et en réalité sur leur temps personnel ... c'est finalement le choix de la ministre pour mener la consultation des enseignants sur les projets des nouveaux programmes. À partir du 11 mai et jusqu'au 12 juin, les enseignants pourront se connecter sur deux questionnaires, cycle 2 et 3. C'est la première fois que des programmes vont être modifiés en même temps à l'école et au collège avec, qui plus est, de nouveaux cycles. Mais, c'est aussi la première fois qu'une ministre décide de ne pas instaurer une demi-journée banalisée pour les enseignants comme cela avait été le cas en octobre pour les programmes de maternelle. Une consultation pourtant efficace puisqu'elle a permis l'élaboration de programmes de qualité. Le snuipp dénonce cette situation et devant ce blocage, il a demandé au ministère que les enseignants puissent retirer un forfait de 6 heures des 108 heures y compris sur les 36 heures d'APC restant à faire. Les enseignants ont bel et bien leur mot à dire sur un des éléments phares de l'avenir de l'école. Qu'on leur en donne le temps !

tences. Dans tous les cas, il est hors de question de réintroduire « les usines à cases ».

4 **Des repères de progressivité à préciser**
Les indications pour le cycle 2 et celles pour le cycle 3 ne sont pas cohérentes. Pour le cycle 2, des repères de progressivité aidant à la programmation au sein du cycle apparaissent. Ils sont quasiment absents pour le nouveau cycle 3 (CM1, CM2, 6^e) qui, parce qu'il est à cheval sur l'école et le collège, en aurait pourtant davantage besoin. À l'intérieur d'un même cycle également, les matières ne sont pas traitées de la même manière : l'histoire-géographie avec des repères annuels, le français sans repères au cycle 3, et les mathématiques avec des repères en annexe au cycle 3.

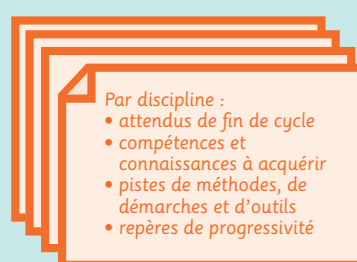
UN PROGRAMME EN 3 VOLETS



VOLET 1
2 pages



VOLET 2
3 pages



VOLET 3
32 à 37 pages

QUESTIONS DE TEMPS

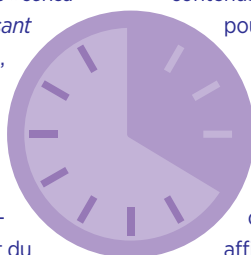
Emploi du temps : à l'heure de l'EMC

Peu de changements dans les horaires prévus pour les nouveaux programmes si ce n'est l'augmentation du temps imparti à l'enseignement moral et civique (EMC). Celui-ci devra compter une heure par semaine dont 30 minutes « *consacrées à des situations pratiques favorisant l'expression orale* ». 36 heures au total, récupérées en partie sur l'éducation artistique ou les sciences. De quoi questionner la faisabilité des programmes dans ces domaines disciplinaires. Car, au final, cela risque de diminuer la place d'activités qui demandent du temps d'installation et de manipulation par les élèves (productions artistiques, sorties musées, démarches expérimentales, compte rendu d'expériences, ...).

Récréation ?

Les programmes sont à nouveau présentés sur 24 heures hebdomadaires. Or, chacun sait bien que du fait des récréations et des temps interstitiels de régulation, nécessaires à la vie de la classe, le temps réel de travail pour les élèves

est plutôt de 22 heures par semaine. Il importe que cette contrainte soit prise en compte dans les contenus des nouveaux programmes. Sinon, on demandera encore aux enseignants de tenir l'impossible et de procéder chacun dans leur coin à des arbitrages, en laissant de côté certains contenus, ce qui finit par être inégalitaire pour les élèves.



Du temps pour apprendre

Un rapport de l'inspection générale de juin 2013 sur la mise en œuvre des programmes de 2008 affirmait que « *l'efficacité attendue de l'école suppose que soient prises en considération, outre les temps d'évaluation, les activités d'entraînement nécessaires à l'automatisation de certaines connaissances, à l'apprentissage de leur transfert et de leur intégration dans des situations de complexité croissante ; le report hors de l'école de ces composantes indispensables à la consolidation des acquis pénalise les enfants qui ne peuvent être aidés* ». Les programmes doivent souligner et prendre en compte cette nécessité.

PRENDRE EN COMPTE UN NOUVEAU CYCLE 3 AVEC LA 6^E

La grande nouveauté, c'est un cycle 3 à cheval sur l'école et le collège. Un changement important qui n'a rien d'évident et doit être pensé, organisé et accompagné. À commencer par les programmes qui doivent fournir des repères de progressivité suffisamment détaillés. Professeurs d'école et de collège ne travaillent pas sur les mêmes lieux. S'ils doivent affiner ensemble les progressions, répartir les enseignements sur les trois années du cycle, ils doivent avoir du temps pour le faire, une formation commune pour partager leurs expériences professionnelles, un budget pour assurer leurs déplacements.

Et les nouveaux rythmes ?

Les programmes n'en disent pas un mot et c'est bien dommage. Pourtant, contenus et rythmes devraient être pensés en cohérence pour une bonne organisation des journées scolaires. Dès 2013, l'inspection générale avait mis le sujet sur la table : « *l'habitude de placer le français et les mathématiques en matinée risque, si elle persiste, de conduire à laisser fort peu de place aux autres enseignements dans des après-midi qui auront une durée inférieure à trois heures* ».



Cycle des apprentissages fondamentaux C2	Durée annuelle	Durée hebdomadaire
FRANÇAIS	360 H	10 H
MATHÉMATIQUES	180 H	5 H
EPS	108 H	3 H
LANGUE VIVANTE	54 H	1 H 30
ARTS PLASTIQUES ET VISUELS, ÉDUCATION MUSICALE	72 H (- 9 H)*	2 H
QUESTIONNER LE MONDE ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE	90 H (+ 9 H)* dont 36 pour l'EMC	2 H 30
TOTAL	864 H	24 H



Cycle de consolidation C3	Durée annuelle	Durée hebdomadaire
FRANÇAIS	288 H	8 H
MATHÉMATIQUES	180 H	5 H
EPS	108 H	3 H
LANGUE VIVANTE	54 H	1 H 30
SCIENCES EXPÉRIMENTALES ET TECHNOLOGIE	72 H (- 6 H)*	2 H
PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS	90 H (- 6 H)*	2 H
HISTOIRE-GÉOGRAPHIE-ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE	90 H (+ 12 H)* dont 36 pour l'EMC	2 H 30
TOTAL	864 H	24 H

*(+/-) : changements par rapport aux programmes de 2008

HISTOIRE-GÉO, Un nouveau champ des possibles

Histoire : des réorganisations nécessaires entre cycles 2 et 3

La programmation propose des repères cohérents en terme de cadre horaire. Le cycle 2, comme approche de la structuration du temps et fixation de tout-premiers repères chronologiques constitue une première approche avant d'entrer dans l'Histoire proprement dite. Dès lors, il serait pertinent de faire glisser au CE2 « *La présence des traces du passé* » actuellement placée en début de CM1. Cela permettrait d'étoffer un peu le contenu de ce cycle 2.

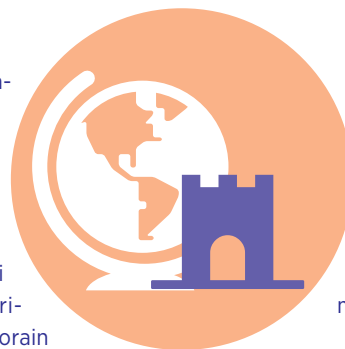
En conséquence, il faut réorganiser le cycle 3. Ainsi, le CM1 débiterait par « *La pluralité des héritages historiques* » en forme d'introduction générale au programme. Dans ce même CM1, il conviendrait aussi d'inverser « *Charlemagne, roi et empereur* » et « *vagues migratoires* » pour respecter la chronologie. Manque par ailleurs dans la succession des rois, le personnage d'Henri IV. De plus, l'étude de cette période longue pourrait inclure une dimension plus économique et sociale, avec un « temps des

châteaux » décrivant l'organisation de la société féodale (le seigneur, le prêtre et le paysan). Enfin, une place plus conséquente devrait être donnée à la Révolution Française qui permet d'expliquer les origines du monde contemporain développé au CM2.

Géographie : de nouveaux concepts à rendre plus opérationnels



Le programme est ambitieux mais difficilement accessible avec ses nombreux niveaux de lecture. Il est coupé en trois parties : se situer, comprendre, concevoir mais les compétences détaillées dans chacune d'elles devraient être traitées simultanément. La progression du proche vers le lointain ne doit pas empêcher de raisonner



sur tous les niveaux d'échelle. La référence aux paysages naturels et aux modes de vie ne doit pas entraîner une vision simpliste et folklorique du monde car la tendance est plutôt à la standardisation des modes de vie.



Les six compétences générales sont plutôt adaptées, mais la présentation complexe et les attendus qui prennent en compte les évolutions de la discipline peuvent dérouter s'ils ne sont pas expliqués. Contenus et démarches sont désormais conçus autour des principales actions des sociétés « utilisatrices » d'espaces. Les repères géographiques deviennent des moyens et non une finalité. La progression est précise mais on peut cependant regretter une trop forte centration sur le territoire proche et national.



SCIENCES & TECHNOLOGIE

Des orientations à préciser

Généreux, les programmes de sciences se caractérisent malgré tout par une présentation parfois confuse et hétérogène entre les cycles dans laquelle la méthodologie est trop prégnante et certaines orientations peu explicites pour aider à la mise en œuvre.

Trop de méthode, pas assez d'action



Autour de trois thèmes - la matière, le vivant et les objets - le cycle 2 invite donc à « *questionner le monde* » dans le cadre d'une démarche d'investigation destinée à permettre aux élèves de « *construire les premiers concepts et modèles* ». Mais les activités de catégorisation, de comparaison, de différenciation tout comme la pédagogie de l'étonnement sont trop faiblement mentionnées. Les contenus privilégient la méthode et l'apprentissage de ses étapes au détriment des questionnements et de l'action des élèves. Il serait préférable de se concentrer sur l'expérimentation, dans le prolongement de ce qui se pratique à l'école maternelle, afin

de faire vivre les situations aux élèves et de faciliter leur appropriation du monde dans sa diversité. De plus, les repères de progressivité mériteraient d'être clarifiés. Enfin, les formulations conceptuelles sont parfois approximatives et les contenus peu actualisés : par exemple, les programmes proposent de différencier des objets selon qu'ils sont alimentés avec des piles ou sur secteur sans prendre en compte que de nombreux éco-produits fonctionnent avec des énergies renouvelables.



Des contenus trop denses ?

Les trois thématiques du cycle 3 (l'homme et son environnement, matière/mouvement/énergie et vivant/matériaux) actualisent les contenus en les inscrivant dans des problématiques sociétales : production d'aliments de qualité, transformations et utilisations de l'énergie, impact environnemental d'un objet... En outre, ils intègrent les usages des TICE : utilisation des environnements de travail numériques, conception assistée par ordinateur, programmation... C'est un bon point. Cependant, le contenu apparaît dense au regard de la réduction horaire de 6h annuelles dans les nouveaux programmes.



FRANÇAIS, des ajustements nécessaires

Le nouveau texte invite à trouver un équilibre entre des apprentissages explicites, des activités systématiques et la compréhension et la production de textes. Il est structuré autour de quatre domaines : le langage oral, la lecture et l'écriture ou la compréhension de l'écrit, l'écriture, l'étude de la langue. La place de l'oral y est réaffirmée au cycle 2 comme au cycle 3. Les élèves doivent être engagés dans des activités langagières en situation de production ou de compréhension. Le travail d'étude de la langue doit porter davantage sur le repérage des régularités plutôt que sur les phénomènes exceptionnels.

Des contenus adaptés ?

Cycle 2 Un lien plus explicite doit être fait avec les apprentissages de la maternelle. En effet, les élèves ne découvrent pas au CP les codes de la communication qu'ils ont déjà travaillés à la maternelle. De la même façon, la maternelle a permis la découverte du principe alphabétique dont la maîtrise constitue une acquisition déterminante dans l'apprentissage de la lecture et permet de mieux travailler la compréhension. En ce sens, le code alphabétique est une activité qui doit se poursuivre de manière régulière sans que les finalités premières de la lecture que sont l'accès au sens et la compréhension soient minorées.

Les programmes gagneraient à être plus explicites sur les éléments de décalage entre oral et écrit. Souvent par exemple, l'orthographe ne peut se travailler qu'à partir de l'écrit, notamment en ce qui concerne les accords en genre et en nombre.

Le double sens de « écriture » pose question. Les programmes mélangent ce qui relève de la maîtrise du geste grapho-moteur, c'est à dire le tracé des lettres, et ce qui relève de la rédaction c'est à dire la production de textes variés. Dans les attendus de fin de cycle comme dans les indications, il paraît utile de différencier écrire et rédiger. Dans les classes de cycle 2, pratiquer l'écriture ne suffit pas, le travail de production doit être effectué en partie à l'oral.

Certains contenus ne figurent ni dans les compétences ni dans les connaissances : on les trouve dans les repères de progressivité comme par exemple le traitement des homophones grammaticaux, le travail sur l'ordre alphabétique, les compléments de phrase, ... cela contribue à fabriquer des programmes encore lourds.



Attention, là aussi, à ne pas proposer aux élèves trop de « métalinguistique » et pas assez de mise en activité. Pour apprendre à lire et à écrire, il faut lire, lire... et écrire, écrire...

En étude de la langue, on trouve « une subordonnée comme sujet », « un prédicat qui ne serait pas toujours le groupe verbal », ...Le texte pourrait être plus précis sur les natures et les fonctions à étudier. Pourquoi parler d'accord de l'attribut alors qu'il n'est pas dans la liste proposée des terminologies à utiliser ? Ou de subordonnée sans que l'étude des phrases complexes soit inscrite dans les connaissances à acquérir ?

Quelle opérationnalité ?

Les programmes sont parfois jargonnants, on parle d'affixes, de morphologie dérivative, de degré de guidance, d'hypéronymie, du « rôle du sujet lecteur dans l'actualisation », « lien entre prosodie et organisation du texte à l'oral et à l'écrit », ..., il faut simplifier les termes utilisés.



► Les programmes doivent faire des choix, éviter toute dispersion inutile et définir des priorités comme par exemple, la production de textes. L'idée de tâches d'entraînement à partir d'activités variées et stimulantes est importante pour consolider les apprentissages

► Ils sont parfois peu opérationnels : dans la partie « oral » et « lecture et écriture » par exemple, on trouve de grands objectifs généraux mais difficiles à décliner pour marquer des étapes et dégager des activités précises.

• « L'exercice de la vigilance orthographique » est cité comme une activité dès le CP. C'est davantage un objectif dont il faudrait préciser les moyens de l'atteindre. D'ailleurs dans cette troisième colonne, certains exemples n'en sont pas « une approche transversale » par exemple



► Comme pour le cycle 2, les programmes n'insistent pas suffisamment sur la nécessité de mettre les élèves en action.

► On découvre de nombreuses nouveautés qui ne sont pas assez explicitées : on n'étudie plus les groupes de verbes classiques mais les ressemblances morphologiques, on ne parle plus de circonstanciels mais de compléments de phrase, ni de groupe verbal mais de prédicat... ces changements importants doivent être davantage expliqués et mis en valeur.

► Le statut de la colonne « méthodes démarches outils » est ambigu car il suggère parfois des compétences à développer alors qu'il est sensé proposer des exemples.



Les attendus permettent-ils l'évaluation ?

► Dans « compétences attendues en fin de cycle », on trouve « lire et comprendre des textes adaptés à l'âge et à la culture des élèves ». Dans les

« composantes des compétences », on lit « comprendre un texte et l'interpréter ». Dans les deux cas, il s'agit de compétences complexes difficilement évaluables en l'état.

► Des compétences évaluables se retrouvent alors dans la colonne « connaissances » et parfois même dans les exemples d'activités. Il faut fixer des savoir-faire plus précis et plus identifiables tant pour la mise en œuvre que pour l'opérationnalité et l'évaluation.

► En lecture, des perspectives d'évaluation sont données dans les repères de progressivité et non dans les attendus.

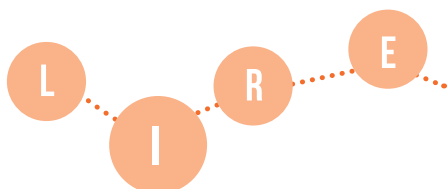
Quels repères de progressivité ?

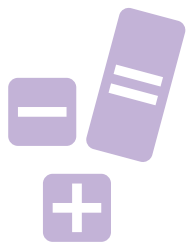


Ils sont parfois abscons « l'élève explore les possibilités de jeu et de pensée qu'offre l'écriture » et parfois peu opérationnels. Dans les parties « oral » et « lecture » par exemple, on donne de grands objectifs généraux mais difficiles à décliner pour marquer des étapes. On verra par exemple « lire des textes plus longs et plus complexes » au CE1 et CE2 ce qui ne donne pas beaucoup d'éléments de progressivité.



Peu de repères notamment dans l'oral au cycle 3 qui est pourtant une matière réévaluée à la hausse, mais plus encore pour l'étude de la langue : les repères sont inexistantes alors même que le cycle a changé.





MATHÉMATIQUES, une progressivité à affiner

« **L**a résolution de problèmes est au centre de l'activité mathématique des élèves. » Le ton est donné dès le cycle 2 et confirmé au cycle 3 : « la résolution de problèmes permet de montrer comment certaines notions mathématiques peuvent être des outils pertinents pour résoudre certaines situations. » Les programmes affirment l'ambition de développer « les six compétences spécifiques et majeures des mathématiques : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer ». Tranchant avec ceux de 2008, ils réaffirment la primauté du calcul mental et réfléchi avant le calcul posé, et proposent des contenus plus raisonnables en ce qui concerne les opérations. Ils donnent plus de poids au domaine « grandeurs et mesures » qui doit être lié à la construction du nombre et aux calculs. La géométrie fait plus de place aux connaissances spatiales et convoque également les problèmes.

Des contenus adaptés ?

On peut noter un alourdissement des programmes en géométrie : au cycle 2, le travail sur l'espace est plus détaillé mais sans diminution de la géométrie plane et avec un travail conseillé sur des logiciels de géométrie. Au cycle 3, on trouve l'utilisation de logiciels de programmation et la production d'algorithmes simples. Si l'on veut laisser toute sa place à la recherche et à la résolution de problèmes, il faut procéder à tous les allègements et simplifications possibles.

Cycle 2

► « L'égalité comme expression de l'équivalence entre deux désignations du même nombre » est un savoir

un peu compliqué qui peut être reporté.

► Le lien entre addition et soustraction $17 + ? = 32$ ou $? = 32 - 17$ est lui aussi prématuré et pas accessible par tous les élèves de cet âge.

► La distinction boule-sphère ne présente que peu d'intérêt.

► L'étude de la perpendicularité et du parallélisme au C2 est sans doute prématurées car ces propriétés ne sont utilisées que pour le carré et le rectangle qui peuvent se définir par les angles droits.

► L'étude de la symétrie peut être simplifiée. Enfin, l'accent mis sur les différentes écritures d'un nombre et leur comparaison ne doit pas se traduire par des manipulations formelles et des exercices systématiques.

Cycle 3

► La construction du triangle au compas peut être réservée à la 6^e.

► La caractérisation des triangles particuliers au CM2 pourrait se faire

à partir des angles qui sont visibles plutôt qu'à partir des axes de symétrie qui sont eux à construire.

► Les attentes détaillées en annexe pour tous les objets géométriques pourraient être révisées à la baisse.

► Par contre, il manque l'utilisation des parenthèses et des priorités dans un calcul en ligne.

Quelle opérationnalité ?

Le statut de la 3^e colonne appelée selon les cycles « exemples d'activités, ressources » ou « démarches, méthodes et outils » pose problème car il confère beaucoup d'importance aux exemples cités au détriment d'autres manières de faire qui peuvent être aussi pertinentes. Cet inventaire est-il exhaustif ou illustratif, injonctif ou facultatif ?

Si la résolution de problèmes est pointée comme indispensable, les programmes ne donnent pas assez d'informations sur le type de problèmes réalisables, sur les différentes stratégies mobilisables. Les programmes parlent de progression qui « s'appuie sur la hiérarchie des structures arithmétiques sous-jacentes » sans les préciser, ce qui est loin d'être opérationnel.

► De même en calcul mental, peu de détails sur les contenus qui doivent être mémorisés à la fin de chaque cycle et sur les étapes de cette mémorisation.

► La définition de l'utilisation d'un logiciel de géométrie et de programmation n'est pas assez précise : quels logiciels, pour quels objectifs, avec quelle progression ?

► Il conviendrait de définir certains termes spécifiques comme la « quotiention », des espèces de grandeur, des quantités « discrètes ou continues », la « perspective cavalière » en géométrie.

L'usage de la nouvelle orthographe des nombres écrits en lettres pourrait être recommandé dans un souci d'harmonisation et de simplification.

Les attendus permettent-ils l'évaluation ?

Dans cette partie Mathématiques les compétences attendues en fin de cycle sont très générales et peu opérationnelles pour l'évaluation. Le cycle 2 comprend seulement 13 compétences générales comme par exemple « comprendre ce qu'est notre système de numération ». Il faut donc chercher dans la première colonne des tableaux, des compétences évaluables qui, pour le coup, sont très nombreuses. Plus de 50 au cycle 2. Au cycle 3, il n'y a que 11 compétences générales

attendues et là aussi de très nombreuses compétences. On peut trouver certaines connaissances ne renvoyant à aucune compétence comme par exemple « multiples et diviseurs ».

Quels repères de progressivité ?

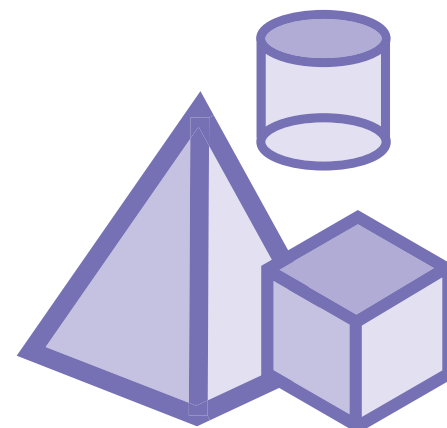
Des indications bienvenues mais qui ne sont pas homogènes. Elles sont parfois trop floues (résolution de problèmes, calcul mental) parfois trop précises et contraignantes (en géométrie cycle 3 par exemple) ce qui peut poser problème dans des classes à plusieurs niveaux ou des écoles qui souhaitent établir leur propre progression. Les repères sont présentés de façon très hétérogène : dans le corps du texte en fin de tableau au cycle 2, en annexe au cycle 3 mais là encore, ils sont parfois déclinés en tableaux, parfois décrits de façon littérale, ce qui n'en facilite pas la lecture.

Cycle 2

Certaines étapes de l'étude des nombres sont contestables : limiter la désignation orale des nombres à 69 au CP par exemple sans voir l'ensemble de la famille de soixante ou encore marquer une étape inutile à 499 au CE1.

Cycle 3

On manque d'indications sur une progressivité en calcul mental et dans la résolution de problèmes. Des précisions et une exhaustivité en géométrie qui alourdissent les programmes.

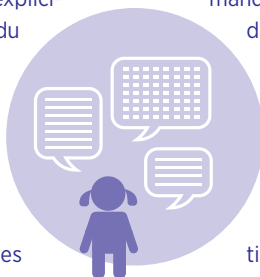


LANGUES VIVANTES, Entre deux cycles la marche est haute

L'esprit de l'enseignement des langues a changé positivement. Mais la priorité à l'oral prônée au cycle 2 s'estompe dans un cycle 3 qui privilégie une approche par la grammaire, la phonologie ou le lexique et dont les objectifs semblent trop ambitieux.

Intégrer la progression dans les programmes

Cycle 2 « *La langue orale est la priorité* » indiquent les programmes de cycle 2. Véritablement pensés pour des élèves de cet âge, le texte appelle à « *dédramatiser la prise de parole* ». Il invite aussi à une analyse de la langue et à une approche culturelle. Construits autour de ces impératifs, les programmes proposent des exemples d'activités qui peuvent aider à construire des outils d'évaluation : chants, comptines, saynètes, extraits d'albums ou de films pour la jeunesse, jeux, enregistrements sonores... En revanche, les éléments de progressivité sont explicitement renvoyés aux progressions du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) dont le niveau A1 d'acquisition demeure la norme pour le cycle 2. Cette référence n'est pas acceptable ici et les progressions devraient être clairement intégrées aux programmes.



Des ambitions difficilement réalisables

Cycle 3 Points positifs : le texte insiste sur la dimension culturelle de la langue qui devient en cycle 3 un objet d'observation et de réflexion. Mais la priorité à l'oral s'estompe au profit d'une approche par la grammaire, la phonologie ou le lexique. Il est attendu des élèves des notions grammaticales qui ne sont pas citées dans les programmes de français (possessifs et démonstratifs, pronoms relatifs, auxiliaires...) et les attendus de fin de cycle comme les repères de progressivité sont trop denses. Par conséquent ils manquent d'opérationnalité. Au terme du cycle, les élèves devraient aussi suivre « *la trame d'une histoire* » ou « *raconter succinctement des expériences vécues ou imaginées* ». Des ambitions difficilement réalisables en regard des conditions de formation initiale et continue des enseignants.



ÉDUCATION ARTISTIQUE Généreux mais peu réaliste

L'es programmes de 2008 qui voyaient l'apparition de l'histoire des arts étaient particulièrement succincts et peu prolixes en matière de pratiques artistiques. Changement de cap pour ce projet, aussi bien en arts plastiques qu'en éducation musicale, l'accent est mis sur la production personnelle des élèves : dessiner, modeler, raconter, chanter, produire des sons et des images... Ces activités donnent lieu à l'appropriation de différentes techniques, incluant les TICE, de connaissances sur les outils et les matériaux, et sont nourries de la fréquentation régulière d'un patrimoine culturel. L'ambition est présente surtout quand le projet invite à coordonner les programmes avec le parcours d'éducation artistique et culturel que doit emprunter chaque enfant dans et hors l'école. Mais il peut aussi laisser démuné et interrogatif. Comment mener à bien des activités que l'on sait chronophages et exigeantes au niveau matériel et financier à l'intérieur des deux heures hebdomadaires prévues ? Comment encadrer les élèves avec efficacité et pertinence sans la formation, ni l'accompagnement nécessaires ?

ÉDUCATION PHYSIQUE & SPORTIVE, Donner plus de repères, aider à la programmation

L'e projet de programmes en EPS fait référence à la dimension culturelle des activités physiques sportives et artistiques (APSA), à l'inter-disciplinarité avec notamment les interactions avec les sciences. Encore trop jargonnant, le projet se cantonne à une présentation générale qui manque de repères et de précisions sur les attendus en fonction de l'âge des élèves. Le regroupement en 6 compétences (7 au cycle III) peut être discuté. Certaines APSA gagneraient à être citées de manière plus explicite avec des repères de progressivité au cours de chacun des cycles : Par exemple passer progressivement de jeux collectifs simples aux sports codifiés, en graduant la difficulté technique éviterait aux élèves de suivre trois cycles basket au cours de leur scolarité. Les programmes pourraient également mentionner l'organisation d'événements sportifs et culturels, composante structurante pour l'EPS à l'école.