

Projets de programmes du collège : premiers éléments d'analyse

Les projets de programmes sont en ligne sur le site du Conseil supérieur des programmes (CSP) :

<http://www.education.gouv.fr/cid87938/projets-de-programmes-pour-l-ecole-elementaire-et-le-college.html>

Ils sont soumis à la consultation de la profession par le ministère, du 11 mai au 12 juin.

Le SNES-FSU présente ici ses premiers éléments d'analyse, qui seront complétés au cours de la consultation. Il consultera également la profession d'ici quelques jours, par le biais d'enquêtes en ligne afin de pouvoir porter ses propositions auprès du conseil supérieur des programmes en tant qu'organisation syndicale représentative des personnels, et majoritaire.

Au-delà des projets de programmes du cycle 3 (CM1 – CM2 – 6^{ème}), et du cycle 4 (5^{ème} – 4^{ème} – 3^{ème}) figurent sur le site du conseil supérieur des programmes des éléments explicatifs et des annexes qui ne sont pas soumis à consultation mais qui éclairent les projets de programmes. Sont disponibles à cette date des annexes pour le cycle 3 concernant les mathématiques et des éléments explicatifs pour le cycle 4 concernant toutes les disciplines excepté les mathématiques et l'histoire - géographie. Ils seront complétés par le CSP au fur et à mesure de leur écriture.

Les projets de programmes sont conçus en trois volets :

- volet 1 : il présente une vue générale de l'organisation et des objectifs du cycle (« spécificités du cycle 3 », « objectifs de formation du cycle 4 »)

- volet 2 : il donne sous forme de tableau la contribution de chaque discipline aux 5 domaines du socle commun. C'est un apport nouveau, qui mérite une lecture critique plus attentive que celle qui lui est spontanément accordée lors de la découverte des projets.

- volet 3 : il donne de manière concise pour chaque champs disciplinaire (cycle 3) ou discipline (cycle 4) les attendus de fin de cycle, avec ou sans repères de progressivité.

En l'absence de guide de lecture, l'articulation entre les cycles, les volets, ainsi que la concision des programmes par rapport aux programmes actuels, rend l'abord des projets difficile.

Le SNES-FSU demandait des repères annuels dans toutes les disciplines et n'a pour l'instant pas été entendu sur ce point : hormis en français et en histoire – géographie, les programmes n'ont pas de repères annuels.

Et les « documents explicatifs » mis en ligne par le CSP, qui ne répondent d'ailleurs pas à toutes les interrogations, n'auront surtout aucune valeur réglementaire.

Quel bénéfice pour les élèves ?

Si les projets de programmes n'évoluent pas sur ce point, les enseignants risquent de passer beaucoup de temps en concertation au sein du collège et également avec les enseignants du premier degré dont les écoles sont rattachées au collège afin de construire leur progression sur le cycle 3 et le cycle 4. En outre, les élèves n'auront pas intérêt à changer d'établissement en cours de cycle, sinon, ils risquent de travailler certaines notions, certains thèmes ou certaines problématiques plusieurs fois, et de ne jamais en travailler certaines...

Des points particulièrement contestables :

- en sciences et en technologie, le programme du cycle 3, concernant notamment la classe de 6^{ème}, ouvre la porte à l'EIST (enseignement intégré de sciences et technologie) majoritairement refusée par la professions ; de plus, il n'y a, curieusement, pas de sciences physiques dans les contenus prévus...

- l'histoire des arts, à laquelle doivent participer selon le texte les enseignements artistiques, le français, l'histoire géographie et les LV est suffisamment prescriptive pour fortement contraindre les contenus enseignés, en particulier des enseignements artistiques et des LV qui devront probablement se caler sur l'HG et le français pour pouvoir travailler en interdisciplinarité.

Quant à la cohérence nécessaire entre les programmes, pour permettre un travail interdisciplinaire, elle n'est pas au rendez-vous.

Le projet de programme du cycle 4 présente en annexe des pistes pour un travail interdisciplinaire, mais qui ne sont pas intégrées aux programmes. Ces pistes méritent d'être débattues, retravaillées, et gagneraient à être inscrites dans les programmes disciplinaires. Cette conception de l'interdisciplinarité nous paraît être une piste plus intéressante que les 8 thèmes des enseignements pratiques interdisciplinaires que tente d'imposer le ministère avec sa réforme du collège particulièrement problématique.

De façon générale, ces projets ne sont pas aboutis : la cohérence attendue entre disciplines n'est pas au rendez-vous, et certains programmes sont encore trop lourds et/ou inopérants.

La profession a tout intérêt à s'emparer de ces projets afin de les faire évoluer.

SOMMAIRE

Arts plastiques	p. 3
Éducation musicale	p. 5
Éducation aux médias et à l'information	p. 7
Français	p. 8
Histoire des arts	p.10
Histoire-géographie	p.11
Langues vivantes étrangères et régionales	p.13
Mathématiques	p. 15
Physique-chimie	p. 17
Technologie	p. 19
Sciences de la vie et de la terre	p. 21
Tice	p. 23

Ces analyses ne prennent pas en compte les annexes et documents explicatifs mis en ligne sur le site du Conseil Supérieur des programmes récemment. Ils sont encore incomplets, et ne sont pas soumis à consultation.

Le SNES-FSU fera également une analyse de ces documents complémentaires et la mettra à disposition des collègues sur son site.

Arts plastiques

Les projets de programme d'arts plastiques et visuels soulèvent de nombreuses questions quant à leur forme et à l'organisation de l'enseignement mais toutefois respectent l'essence de la discipline en insistant sur l'articulation entre pratique et culture artistique.

Questions générales :

1. Pourquoi modifier le nom de la discipline ? Derrière ce changement se cache-t-il un glissement de cet enseignement vers l'image, l'image de communication et l'éducation aux média au détriment de la matérialité?
2. Pourquoi cette forme ? Les programmes sont réduits à une introduction générale et un tableau, le tout tenant en une page et demie, ne permettant aucun développement. On est donc face à une énumération de compétences, notions et démarches dont chacun va devoir s'emparer pour organiser ses séquences de cours, ce qui sera difficile en particulier pour les collègues débutants.
3. Pourquoi des programmes de cycle sans repère annuel ? (voir problèmes pointés dans l'introduction générale, pour l'ensemble des disciplines).
4. Où sont les repères et pistes de culture artistique ? Sans tomber dans une liste imposée et en gardant sa liberté pédagogique, quelques repères permettraient de garantir les éléments d'une culture commune.
5. Où sont les liens avec les autres disciplines, les parcours, les thèmes des EPI et l'histoire des arts ? Ces absences ne facilitent pas le travail des enseignants, ni la mise en œuvre de pratiques interdisciplinaires.
6. Pourquoi un programme d'histoire des arts reprenant le PEAC au cycle 3, et chronologique au cycle 4 ? Celui-ci semble en outre avoir été écrit sans lien avec les programmes d'arts plastiques et soulève la question de son influence sur les choix de séquences et de références artistiques pour le cycle 4.

Cycle 3 :

Les compétences sont nombreuses et parfois trop complexes, les questions et notions ainsi listées doivent être développées et les démarches et outils gagneraient à être explicités.

L'absence de repères annuels en 6^{ème} va poser problème dans l'élaboration de la programmation. Comment mettre en place les temps de concertation nécessaires entre le (ou les) professeur(s) du collège et les professeurs des écoles de toutes les écoles du secteur ? Réunions pendant lesquelles les enseignants devront, au-delà de la programmation de l'enseignement des arts plastiques, travailler sur la mise en cohérence du PEAC et de l'histoire des arts...

Le projet reprend les objectifs du PEAC sans préciser de thèmes ou de questions, contrairement à celui du cycle 4, chronologique et très dense.

Cycle 4 :

Les axes des programmes de 2008 réapparaissent. Les compétences sont bien trop nombreuses et complexes. La forme du programme est déstabilisante. Les notions et questions sont listées sans développement, certaines formulations sont ambiguës, les situations et démarches sont elles aussi listées dans ce tableau peu lisible qui semble être une vision très synthétique des programmes de 2008.

Bien que l'introduction rassure quant à la définition de la discipline et son étroite relation entre pratique et connaissances, il manque de nombreux éléments liés à la didactique et à la pédagogie. La quasi absence de liens vers le PEAC, les pistes d'objets d'étude pour les travaux interdisciplinaires et l'articulation avec le programme d'histoire des arts est également problématique.

Le projet de programme d'histoire des arts et son articulation avec celui d'arts plastiques.

Le programme d'histoire des arts est bien trop dense (6 thématiques à mettre en place en 3 ans).

On devine qu'il a été pensé et écrit sans réfléchir aux liens avec le programme d'arts plastiques. Il vient encore une fois s'ajouter à l'enseignement des arts plastiques. La rédaction de son introduction laisse entendre que les enseignements artistiques seraient des enseignements uniquement de pratique (ce qui n'est pas le cas et bien précisé dans les projets de programme d'arts plastiques).

Les contraintes de l'enseignement d'histoire des arts s'ajoutant à l'heure hebdomadaire d'arts plastiques risquent de conduire à enfermer la discipline dans le carcan des thématiques d'histoire des arts.

Ces programmes courts souffrent d'une formulation trop complexe des compétences, et sont peu exploitables par les enseignants sans un document complémentaire.

Éducation musicale

Architecture des programmes des cycles 3 et 4

L'esprit du programme de 2008 a été repris mais son architecture simplifiée à l'extrême. Comment construire un cours sans autres indications ? Les 6 domaines de compétences du programme de 2008 sont indiqués, mais seulement dans l'introduction du cycle 4 (pas au cycle 3) et n'apparaissent pas dans le projet de programme lui-même. Seront-ils explicités dans le texte complémentaire prévu ? La « procédure » pour construire un cours, qui était extrêmement précise dans les programmes de 2008 sera-t-elle reconduite ? La question transversale sera-t-elle toujours d'actualité ?

Pourquoi les axes 1 et 2 du programme du cycle 4 (réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création ; écouter, comparer, construire une culture musicale et artistique) sont-ils construits autour des compétences et connaissances alors que les axes 3 et 4 (explorer, imaginer, créer et produire ; échanger, partager, argumenter et débattre) s'articulent autour de la production et de la perception, sans préciser des compétences ni des connaissances ?

Les programmes restent dans une logique d'approche par compétence, et de liberté pédagogique totale de chaque enseignant en matière de choix de contenus, d'œuvres, de notions.

Il n'y a aucun repère par niveau de classe alors que très massivement les collègues d'éducation musicale qui ont répondu à notre enquête en début d'années souhaitaient que les nouveaux programmes précisent un corpus de notions, de thématiques de problématiques ou de questions par niveau afin de permettre aux élèves de construire une culture musicale commune. C'est une demande récurrente des collègues d'éducation musicale, dans les réunions et enquêtes diverses que nous avons mises en place depuis 2008. Rappel : 71 % des collègues estiment que le programme de 2008 ne permet pas à ces élèves d'avoir une continuité dans les apprentissages. C'est d'autant plus vrai pour les élèves qui changent d'établissement au cours de leur scolarité au collège.

Cycle 3

Le programme est articulé autour de 4 axes : chanter et interpréter ; écouter, comparer et commenter ; explorer, imaginer, créer ; échanger, partager, argumenter, ce qui est intéressant.

Il est dommage que ce programme qui concerne le CM1, le CM2 et la 6^{ème} ne fasse pas mention d'un travail sur les timbres instrumentaux dans la partie « chanter et interpréter ». Il n'est par ailleurs jamais fait mention de « culture ».

Dans la partie « connaissances et contenus associés » de « Écouter, comparer et commenter », pourquoi indiquer explicitement « les principales caractéristiques de l'orchestre symphonique », alors qu'aucune autre formation n'est indiquée ? Soit il faut en indiquer d'autres, soit il faut en rester à une formulation très générale n'indiquant aucune formation spécifique : dans ce cas, « des formes de production variées : vocales, instrumentales, solistes » suffisent.

6 à 8 chants et 6 à 8 œuvres par an paraît beaucoup trop conséquent.

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création : « se produire en public » ne peut être une « compétence » exigée d'un élève du cycle 3.

Faut-il continuer à organiser son cours en 6^{ème} sous forme de séquences formant un tout cohérent ou pas ? Rien n'est précisé. L'articulation avec les programmes du cycle 4 mériterait d'être retravaillée : cohérence des tableaux (par exemple pourquoi une colonne « situations démarches et outils » en cycle 3 et pas en cycle 4 ?)

Cycle 4

Le projet de programme est articulé autour des 4 axes du programme du cycle 3, qui ont été enrichis.

Le programme d'éducation musicale n'imposant pas d'œuvres, ni de périodes artistiques, celles-ci relevant de la liberté pédagogique de chaque enseignant en lien avec les compétences travaillées, le programme d'histoire des arts prescriptif en terme de périodes, de thématiques et de problématiques risque de piloter le choix des œuvres en éducation musicale.

Si on se réfère au tableau p. 30 et 31, les séquences sont déjà induites concernant l'éducation musicale : la musique au Moyen-Âge ; les madrigaux, chanson, motets ; les danses ; le sentiment national en musique ; le jazz ; musique et propagande ; le paysage ; le cinéma ; musique et consommation ; musique et abstraction ; le métissage.

Contribution de la discipline au domaine 1 du socle :

Dans ce domaine 1 consacré aux langages, il faudrait rajouter l'« explicitation de sa perception » et de l'« utilisation d'un lexique adapté », comme c'est le cas pour l'histoire des arts et les arts plastiques.

Il manque également des éléments sur le langage écrit, par exemple : « utiliser différents codages, signes et représentations graphiques ».

Contribution de la discipline au domaine 3 du socle :

Il manque des éléments autour du respect des sources et des droits d'auteur et sur l'utilisation de sons libres de droit.

La découverte des métiers relève-t-elle du domaine 3 ? Et si oui pourquoi est-elle mentionnée en éducation musicale et pas dans les autres disciplines ?

Interdisciplinarité

Aucune trace d'interdisciplinarité dans les projets de programmes d'éducation musicale.

Les thématiques et problématiques proposées en histoire des arts sont des axes de travaux interdisciplinaires possibles, mais en fait imposées ! (6 thèmes sur l'ensemble du cycle 4)

Charge de travail :

Au final, les enseignants d'éducation musicale sont censés se concerter :

- avec les professeurs des écoles pour la progressivité des apprentissages à l'intérieur du cycle 3 et pour la construction du PEAC.

- avec leurs collègues des autres disciplines au cycle 4, au sujet de l'histoire des arts, des EPI et du PEAC !

Et tout ceci sans heures de concertation prévues dans l'emploi du temps.

Éducation aux médias et à l'information (EMI)

Cycle 4

Pour la première fois, les projets de nouveaux programmes incluent une Éducation aux médias et à l'information (EMI). Si cette initiative doit être soulignée, car elle manifeste une prise de conscience de l'importance de l'acquisition d'une culture de l'information par les élèves, elle s'accompagne néanmoins de déceptions.

Alors même, que dans le second degré, il existe des professeurs, experts dans ce domaine, les professeurs documentalistes, aucune référence explicite à leur rôle n'est mentionnée dans le préambule. L'intitulé « Éducation à » - qui a démontré ces dernières années toutes ses limites - ainsi que le renvoi de sa mise en œuvre dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), ne peuvent qu'interpeller les professionnels de l'information que sont les professeurs documentalistes sur le réel intérêt de vouloir former les élèves pour qu'ils deviennent des citoyens éclairés.

S'il ne fait aucun doute que le programme de l'EMI est ancré dans le nouveau socle commun, la lecture du projet de programme quant à elle, de par sa forme (tableau recensant les compétences à construire, les connaissances associées étant en regard et « en vrac ») place le curseur du côté d'un enseignement utilitariste occultant une partie des enjeux fondamentaux d'une culture de l'information pour les citoyens de demain : la culture informationnelle ne peut se réduire à la bonne utilisation des « réseaux sociaux », à la connaissance et à l'exploitation d'un fonds documentaire, à la conception d'un produit multimédia ou bien encore à la simple information journalistique. Or, le programme tel que formalisé dans le projet présente le risque, non négligeable, de déclinaisons locales : ainsi, chaque établissement peut être amené à choisir, sélectionner parmi les compétences et les connaissances celles qui sont indispensables. Il sera tentant pour les établissements de se contenter de l'acquisition de compétences qui ne demandent aucun moyen humain ou en termes d'horaires. On est donc loin d'un cadre national et d'une garantie que tous les élèves aient le même enseignement.

L'absence de clarté et de hiérarchie dans les connaissances et les compétences à construire, de repères de progressivité rendent ce projet peu exploitable. On peut donc raisonnablement s'interroger sur les objectifs d'un tel programme. Veut-on faire des élèves des citoyens éclairés ou bien des utilisateurs avertis ? Si on ajoute à cela que les professeurs documentalistes ne sont pas particulièrement sollicités pour cet enseignement, il est à craindre que cet EMI, formalisé ainsi, ne soit pas à la hauteur de l'ambition formulée et que l'enseignement de celui-ci dépende uniquement des choix d'établissements.

Si ce projet présente des points positifs et montre une indéniable avancée, il souffre de l'absence d'une architecture structurant le programme, d'éléments permettant une réelle progression tout au long du cycle et une mise en œuvre pour former tous les élèves.

Français

Cycle 3

Le programme est présenté pour l'ensemble du cycle, sans repère annuel et avec des indications très succinctes sur la progression du CM1 à la 6ème. Le détail de l'organisation est renvoyé au conseil de cycle, y compris les choix de lectures et de contenus d'écriture, ce qui est un net frein à la liberté pédagogique. En pratique, on ne voit pas comment ce sera réalisable étant donné le nombre d'écoles figurant dans le bassin de recrutement d'un collège, sans oublier que certaines écoles desservent plusieurs collèges ! Plusieurs passages témoignent du fait que ce programme est écrit pour le 1er degré et s'adapte mal à l'organisation du collège. L'initiation au latin n'apparaît pas, sauf dans un point sur l'étymologie. Cependant les contenus et les propositions de pratiques sont intéressants et beaucoup plus pertinents que l'actuel programme de 6ème. C'est bien la recherche du sens qui est privilégiée, tant pour la lecture, l'écriture que l'étude de la langue. L'insistance sur la régularité des pratiques de lecture et d'écriture est positive. La littérature n'est pas oubliée et elle est étudiée dans une visée déjà littéraire. Il manque un document annexe pour savoir quelles pourront être les thématiques et problématiques à aborder en lecture et écriture. On en reste actuellement à une exigence de variété, sans autre précision. L'ensemble paraît ambitieux, à la portée des élèves à ce stade de la scolarité et motivant. Le point noir reste le poids du conseil de cycle qui contraindra l'enseignant dans ses choix pédagogiques.

Cycle 4

Les programmes n'énoncent pas les enjeux pédagogiques de l'enseignement du français visés par ce cycle. On ne parvient pas à se faire une idée claire de ce qui est attendu. Ils sont composés de plusieurs éléments sans unité de sens ni de vision. Ils ne correspondent ni à la logique curriculaire (comme au cycle 3) ni à la déclinaison par année, hormis les thèmes qui annoncent cette déclinaison qui est aussitôt abandonnée.

Le programme commence par des propositions intéressantes comme la reconsidération de l'enseignement de l'oral ou le retour à la séquence et à un enseignement décloisonné. Mais on voit ensuite un autre grand défaut : l'hypertrophie méthodologique aux dépens du sens et du contenu. On ne parvient pas à déterminer l'articulation de ces thèmes avec l'ensemble du programme, structuré en 4 compétences qui ne sont pas rattachées à ces thèmes. Les programmes semblent davantage développer des méthodes, souvent imprécises, que les sens et les contenus de l'enseignement.

Le sentiment de confusion et de disparité est accentué par l'imprécision des expressions utilisées : « repères de progressivité », « repères de programmation », « une perspective culturelle ouverte et riche », « documents composites » etc.

Les intentions de départ étaient bonnes mais l'ensemble nécessite clarification et approfondissement pour devenir un programme lisible.

De plus, l'absence totale de propositions de corpus remet profondément en question le caractère national de ces programmes. Elle risque de creuser les inégalités d'accès aux textes et in fine à la constitution d'une culture nécessaire aux futurs citoyens.

Français et Histoire des arts

Le programme de français indique que « l'enseignant puise librement dans les thématiques d'histoire des arts pour élaborer des projets et construire des liens entre les arts du langage et les autres arts » et le programme d'HDA mentionne le français qui participe « en s'appuyant particulièrement sur l'étude de grands textes littéraires, poétiques, critiques et dramatiques, avec leurs transpositions cinématographiques ou leur mise en spectacle ».

En réalité, c'est en lisant le programme d'HDA que l'on comprend comment mettre en œuvre ce qui, en français, reste du domaine de vagues compétences attendues en fin de cycle.

De nombreuses compétences attendues en HDA sont des compétences d'expression orale ou écrite, travaillées en français, de même, un certain nombre de propositions d'activités correspondent à un travail qui peut se mener en partenariat avec le professeur de français.

Les difficultés d'articulation probables :

Le programme de français s'organise autour de questionnements définis annuellement alors que le programme d'HDA propose sept thématiques dont deux, au choix, doivent être travaillées chaque année, et six en tout étudiées au cours de la scolarité. La concertation entre les équipes disciplinaires sera donc d'une nécessité absolue et ce, d'autant plus que trois thématiques d'HDA sur les sept semblent difficilement compatibles avec les questions prévues pour le français. Elles peuvent éventuellement être abordées dans le cadre du « questionnement libre » prévu annuellement en Lettres, là aussi la concertation est fondamentale.

Par ailleurs, si le programme de français évoque les « œuvres artistiques » autres que littéraires, et notamment leur présentation ou celle de leur réception, à l'écrit et à l'oral, comme des compétences attendues en fin de cycle 4, le programme d'HDA semble renvoyer chacun à son domaine puisque la littérature est bien mentionnée comme un art et que le français se voit attribuer le travail sur le cinéma et les mises en spectacle. En d'autres termes, le programme d'histoire des arts ne prévoit pas explicitement que le français se penche sur la peinture et sur l'étude de l'image fixe, comme c'est le cas depuis des années et comme le suppose encore le programme qui renvoie vaguement à « peinture » ou encore « sculpture », dans le tableau des questionnements. Cela signifie-t-il que le professeur de français, sauf dans le cadre précis de « projets développés en équipe pluridisciplinaire », n'a plus à aborder l'étude de l'image fixe ?

Remarque :

Le programme d'HDA pourrait sans difficulté développer une interdisciplinarité accrue avec les langues anciennes (ce qu'il en restera du moins : le travail sur le manuscrit médiéval -thématique 1-, tout le travail sur la Renaissance -thématique 2-, semblent particulièrement propices à des croisements fructueux.)

Histoire des arts

Un programme d'histoire des arts avec des thématiques et des problématiques est soumis à consultation. Deux thématiques au moins doivent être traitées chaque année. L'élève à la fin d'un cycle 4 aura dû travailler au moins six des sept thématiques.

Cela induira un travail de concertation au minimum entre les disciplines obligatoirement concernées : enseignements artistiques, histoire géographie, langues vivantes, français.

Ce programme n'a pas été pensé en lien avec les programmes d'enseignements disciplinaires, ce qui est problématique.

Voir des éléments d'analyse concernant ce projet de programmes dans chaque partie disciplinaire.

Contribution de l'histoire des arts aux domaines du socle :

Cycle 4 : la contribution de l'histoire des arts au domaine 2 du socle nous semble mal circonscrite. Elle n'a en fait rien de spécifique et concerne tout autant l'EMI, l'histoire, les arts plastiques et l'éducation musicale que l'histoire des arts :

« Rechercher une information, une reproduction ou captation d'œuvre, un enregistrement musical. S'interroger sur la fiabilité, la pertinence d'une information, distinguer les sources selon leur support. Mobiliser les outils numériques pour organiser et rendre compte d'une collecte d'informations, d'images ou de sons ».

Histoire Géographie

Le projet qui doit être soumis à consultation ne révolutionne pas les contenus enseignés en histoire et en géographie. Il est visiblement le résultat d'arbitrages délicats, comme de coutume pour la discipline, mais il devrait ouvrir de nouvelles opportunités aux enseignants et leur permettre d'exercer leur liberté pédagogique tout en assurant un cadrage commun qui reste bien marqué, avec des repères annuels. D'ores et déjà attaqués par certains comme un abandon de la mémoire nationale, déjà remis en cause avant même la consultation, il est nécessaire de sortir des ornières du « roman national » pour les analyser, pour mesurer la pertinence des choix – nécessaires – qui ont été faits et leur faisabilité selon les niveaux. L'absence de documents explicatifs complémentaires est tout à fait regrettable, d'autant plus qu'elle alimente toutes les rumeurs sur la disparition de tel ou tel thème ou événement. On peut aussi craindre que les prescriptions ne finissent par s'imposer, dans une nouvelle version, après la consultation. Pire encore, celle-ci pourrait être court-circuitée, et avec elle la parole de la profession, par la constitution rapide de commissions dont le seul rôle serait de neutraliser l'instrumentalisation politique des programmes par les plus réactionnaires.

Des points positifs :

Le projet de programme du CSP reprend en grande partie les contenus du programme actuel, mais il devrait permettre aux enseignants de renouveler les approches, soit parce que les entrées sont nouvelles et bienvenues (en 5ème, « le monde en 1500 », en 3ème « les femmes au cœur de sociétés qui changent »), soit parce que le libellé est beaucoup plus succinct et donc moins prescriptif dans les démarches. La disparition des « études particulières » notamment, va donner plus de liberté pédagogique. Les intitulés invitent à une mise en œuvre libre par l'enseignant en concertation avec son équipe, le cas échéant. Nous avons toujours défendu que certaines questions soient laissées au choix, à partir du moment où un programme ne permet pas de tout traiter d'une période par exemple, et que les finalités en termes de connaissance disciplinaire soient bien les mêmes : à savoir la mise en réflexion historique ou géographique qu'une question permet d'aborder.

Dans le préambule du programme du cycle 4, une phrase essentielle indique la fin de la prétention à l'exhaustivité. Des repères annuels structurants (heureusement) et une trame chronologique sont maintenus. Le fil rouge des programmes serait davantage celui des décloisonnements, des contacts, des regards croisés, ce dont on peut se réjouir. Le fait religieux est également annoncé comme un axe fort de leur écriture. Il reste selon nous à trouver un juste équilibre afin que celui-ci ne devienne pas la seule clé de lecture de toute société du passé ou d'ailleurs.

Au cycle 3, le programme d'histoire est peu renouvelé, donc peu allégé. En géographie, il apparaît plus cohérent, mais une mise au choix de certaines questions (espaces ruraux ou faibles densités) permettrait d'en améliorer la faisabilité.

Au cycle 4, la partie « compétences » revoit de façon plus pertinente les ambitions intellectuelles de la discipline. Pour la maîtrise des repères du temps et de l'espace il ne s'agit plus seulement de mémoriser mais de saisir la complexité de ces repères et de les manipuler. Le document reprend toute sa place, son statut est éclairci. Notamment pour ce qui concerne l'exercice d'analyse. « Raisonner, argumenter, exercer son esprit critique », « connaître les outils de l'historien et du géographe », sont des finalités réaffirmées clairement dans le tableau précédent la présentation du programme pour le cycle 4.

Des points qui appellent cependant des réserves et qui pourraient être améliorés :

Dès la 4ème, l'histoire politique l'emporte sur l'histoire sociale ou culturelle, ce qui est regrettable, et le choix se réduit de plus en plus. Mais surtout le nombre de questions augmente, passant de 12 à 14, ce qui risque fort d'entraîner à nouveau un problème de survol au pas de charge des différents sujets, et l'inflation des questions rentre alors en contradiction avec les objectifs de compétence affichés en premier lieu. Il est clair que des logiques contradictoires sont présentes dans ce projet, il faudra tenter de les dépasser avant la version définitive si on ne veut pas laisser les enseignants trancher en leur donnant l'impression que, dans tous les cas, ils ne font pas ce qu'on leur demande.

Le programme de géographie est, en de nombreux points, un décalque de celui du lycée. A-t-on prévu de revoir entre temps ces derniers afin d'éviter la répétition à l'identique des mêmes questions, ce que dénoncent les collègues depuis plusieurs années ? En géographie, le choix est quasi inexistant, alors que la pression sur les contenus est certainement moins forte qu'en histoire. Par ailleurs, la géographie scolaire, nettement plus conceptuelle, se prête plus aisément à des approches au choix, rendues pertinentes par les diversités des opportunités.

Les programmes du cycle 4 sont plutôt encourageants mais largement perfectibles en histoire pour en améliorer la faisabilité. En géographie leur renouvellement est bien moins palpable.

Langues vivantes étrangères et régionales

GENERALITES

La grande nouveauté de ces programmes de LVER est qu'ils sont :

- inter-langues, y compris régionales, ce qui n'était pas le cas auparavant où chaque langue avait un programme de plusieurs dizaines de pages, réduit à 6 désormais. Cela n'est pas sans poser problème puisque cela nie la spécificité linguistique (notamment dans les stratégies d'apprentissage et d'acquisition) et les références culturelles communes et indispensables à chaque langue (ex : 1492 en espagnol, la monarchie en anglais, les deux Allemagnes, l'âge d'or des troubadours en occitan...). Cette uniformisation a déjà été opérée au lycée, lors de sa réforme.
- écrits par cycles, et non plus en paliers, abandonnant donc l'idée d'avoir des repères annuels, les seuls à mêmes de conduire à une culture commune pour l'ensemble des élèves sur le territoire, notamment pour les liens entre niveaux, il aurait été souhaitable que ceux-ci soient pensés. Par exemple, la phonologie n'est pas abordée au cycle 2 alors qu'elle apparaît au cycle 3. Pourtant, c'est au bien au cycle 2 qu'il faudrait l'installer.

Par ailleurs, ces programmes sont difficilement lisibles du fait de la multiplication des entrées, des annexes, des références à l'ancien programme dans le nouveau, de la terminologie employée dans certaines expressions, souvent peu explicites, etc.

Parfois très ambitieux, ces programmes ont été pensés dans le cadre des 3h actuels et sans réelle distinction entre LV1 et LV2 ou enseignement optionnel en langues vivantes régionales. Par conséquent, les programmes ne « collent » pas aux horaires réels à venir.

Or, depuis, des éléments nouveaux sont apparus, comme l'introduction de la LV2 en 5° à raison de 7,5 h pour l'ensemble du cycle 4 qui, au vu de la modulation retenue à l'intérieur de celui-ci, ne pourra qu'aboutir à une inégalité des situations selon les établissements, mis en cohérence, ce qui n'est pas acceptable.

Dans la liste des EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) possibles, la présence des langues vivantes étrangères et régionales, est une manière de les réduire à une thématique comme les autres proposées et risque de rogner l'horaire disciplinaire, pourtant nécessaire à la réalisation du programme. Pire, s'ils se voient proposer, ce sera au détriment de l'horaire disciplinaire, alors que celui-ci ne couvre pas ou à peine les besoins dans les conditions actuelles (cf. effectifs pléthoriques d'élèves en classe).

Pour les langues vivantes régionales, la situation est encore plus grave : leur existence ne pourra se faire que par les EPI. Il n'y a pas, dans ce cadre là, d'enseignement (donc impossibilité de réaliser le programme) pour le niveau 6°.

CONTENUS

La logique du CECRL continue de prévaloir sur l'ensemble des cycles :

- dans les attendus :
 - . fin de cycle 3 : A1 dans les 5 activités langagières + A2 dans au moins 2 activités langagières.
 - . fin de cycle 4 :
 - LV1 : B1 dans au moins deux activités langagières sur 5.
 - LV2 : A2 dans au moins 2 activités langagières sur 5.

- le programme est écrit en fonction des activités langagières décrites dans le CECRL : "écouter et comprendre", "lire", "parler en continu", "réagir et dialoguer".

Si les activités langagières sont associées à des connaissances et des "démarches et méthodes de travail", il faut espérer que les "exemples d'activités" proposés soient modifiés voire supprimés pour certains.

Les "repères de progressivité" retenus ne sont que des indications de différences entre les paliers du CECRL. Aux niveaux A1 et A2, ce n'est donc que l'environnement immédiat qui est visé, comme le veut le CECRL, ce qui n'est pas le meilleur moyen de créer de la curiosité.

Néanmoins, nous pouvons constater que le rapport à la langue maternelle (le français), ainsi que les aspects linguistiques semblent reprendre une plus grande importance que dans la réforme précédente (par exemple, possibilité de comparer les systèmes linguistiques, notamment par la traduction), même si leur renvoi systématique

à la fin des programmes semble les minorer en même temps, tout comme l'absence de tout travail de mémorisation dans le texte.

Les croisements interdisciplinaires proposés semblent avoir été le fruit de beaucoup d'efforts et d'imagination pour une raison simple : les élèves n'ont pas, au collège, une maîtrise suffisante pour pouvoir utiliser facilement la langue dans un autre contexte et dans d'autres buts que celui de la classe de langue. Ainsi, même si les « ponts » sont souhaitables et envisageables, la réalité de terrain risque vite d'assombrir le tableau des objectifs proposés. Les problèmes connus des DNL au lycée (pas de temps de concertation, difficultés concrètes à organiser l'interdisciplinarité, etc.) pourraient bien se développer à leur tour au collège.

De plus, « l'histoire des arts est enseignée dans le cadre [...] des langues vivantes, dont elle enrichit à la fois la dimension culturelle et le lexique de la description, des couleurs, des formes, des techniques et des émotions » (p.29). S'il s'agit d'intégrer l'histoire des arts dans les cours de langues, avec 6 thèmes à travailler sur l'ensemble du cycle 4 (voir programme d'histoire des arts du cycle 4), c'est extrêmement prescriptif. Avec le PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle) et le nouveau programme d'histoire des arts, il n'est pas certain que les dérives constatées avec l'actuelle histoire des arts disparaissent (ex : difficultés à articuler avec d'autres matières, passage de la LVER vers le français, etc.).

Par ailleurs, on constate la présence, voire l'invasion du numérique (messagerie virtuelle, visioconférence, supports et outils numériques). On a l'impression que le numérique sera l'outil qui va réduire la fracture linguistique et culturelle ! Or, il ne faut pas confondre la fin et les moyens : l'utilisation des technologies ne peuvent pas remplacer une réflexion pédagogique de fond...

Au cycle 4, le cadre notionnel prévu s'articule autour de l'entrée culturelle « aller de soi et de l'ici vers l'autre et l'ailleurs ». Cette formulation est très large et ambiguë. Les notions de « soi » et « ici » soulèvent des difficultés. Qu'entend-on par là et comment le professeur de langue va-t-il les traiter ? Aucune définition n'est proposée ni aucune piste, si ce n'est des indications : « langages », « voyages et migrations », « école et société »...

Trois « entrées » sont prévues pour traiter le programme :

« Apprendre les langues pour comprendre et s'exprimer ».

« Apprendre les langues, découvrir l'autre et l'ailleurs. »

« Apprendre les langues, développer des stratégies, relier les savoirs. »

Sur ces trois entrées, les « démarches », « suggestions d'activités », « méthodes » ou « activités » (les termes n'ayant pas été tranchés apparemment puisque tous utilisés) sont parfois très éloignées de leur possible réalisation concrète sur le terrain et très liées aux TICE dont on connaît les difficultés d'utilisation dans les établissements.

EVALUATION

Rien n'est dit sur l'évaluation. A l'heure actuelle, les enseignant-es doivent « jongler » entre trois textes prescriptifs de nature différente : le socle, le CECRL et les programmes. Cette « confusion » conduit chaque enseignant-e à se creuser la tête en permanence pour essayer de concilier et de donner du sens à l'ensemble, sans plus trop savoir ce qui pourrait être considéré comme incontournable.

Par ailleurs, comment seront évaluées les LVER dans le cadre du collège et du DNB futurs ?

CONCLUSION

Les programmes de LVER doivent être aussi explicites que possibles sur les objectifs à atteindre et sur les compétences à développer. Les nouveaux programmes doivent également spécifier les objectifs, le choix des contenus et leur organisation, les tâches et activités préconisées, le rôle de l'enseignant et des élèves, le rôle des supports et autres matériels utilisés en cours de langue, si on ne veut pas laisser les enseignant-es dans la même situation qu'actuellement.

Les LVER sont un outil autant qu'une discipline à étudier en tant que telle, ce qui est peu perceptible dans les programmes proposés.

Mathématiques

Cycle 3

Le programme est découpé en trois domaines : nombres et calculs / espace et géométrie / grandeurs et mesures (contre quatre dans les programmes précédents : Organisation et gestion de données, fonctions ; Nombres et calcul; Géométrie; Grandeurs et mesures). Les trois domaines semblent équilibrés.

Le projet de programme est présenté sous la forme d'un tableau à trois colonnes : compétences / connaissances associées / démarches, méthodes et outils, assez ressemblant avec la présentation des programmes de collège actuels appréciée par les collègues (voir enquête SNES).

Le document renvoie aux annexes et documents explicatifs pour les repères de progressivité et donne des pistes très succinctes de croisements interdisciplinaires.

Exemple : utiliser les grands nombres pour estimer des mesures de population, de périodes de l'histoire...

Les annexes donnent des repères annuels très précis et des indications sur le niveau d'approfondissement attendu, sur la manière d'aborder les notions et sur les outils à utiliser avec les élèves.

La plupart des notions des programmes actuels se retrouvent dans le projet de programme.

Des suppressions : bissectrice d'un angle, critères de divisibilité (maintenant à partir de la 5^{ème}), la multiplication d'une fraction par un nombre entier n'apparaît plus explicitement.

La proportionnalité semble prendre moins d'importance que dans les programmes actuels.

Des ajouts : abscisse du milieu d'un segment, distance entre deux points.

L'apparition d'une initiation des élèves à la programmation avec utilisation d'un logiciel risque de poser des problèmes aux collègues qui ne sont pas forcément formés.

Il est aussi demandé aux enseignants d'utiliser avec les élèves un logiciel de géométrie dynamique et un logiciel de calcul et numération. Qu'est-ce qu'un logiciel de calcul et numération ?

Globalement l'ensemble semble assez cohérent, les repères annuels sont assez précis pour éviter des progressions différentes en fonction des établissements.

Le projet de programme de 6^{ème} est plutôt chargé au regard de l'horaire actuel de mathématiques dans ce niveau de classe

On peut regretter qu'il n'y ait pas plus d'exigence sur le formalisme et d'incitation à la rédaction ou à la justification en 6^{ème}.

Cycle 4

Sur le préambule :

- Le principe conducteur de la résolution de problèmes est réaffirmé mais il est précisé que ces problèmes doivent être liés à des situations de la vie quotidienne ou aux autres disciplines. Les mathématiques ont ici une visée utilitariste.

- Le raisonnement est un objectif essentiel du cycle 4 mais il est précisé que "la formalisation aboutie d'une démonstration n'est pas un exigible du socle". Les programmes précédents permettaient de travailler la formalisation de la démonstration avec les élèves. On a l'impression que ce n'est plus possible.

Sur le contenu du programme :

- Il y a quelques repères annuels mais ils manquent de précision. Des documents explicatifs sont indispensables, comme dans les autres disciplines.
- On garde la même organisation par thème : organisation et gestion de données, fonctions / nombres et calculs / géométrie / grandeurs et mesures / algorithmique et programmation. Le dernier thème est une nouveauté et les objectifs sont assez ambitieux. Il sera indispensable de mettre en place une formation à destination des enseignants, en particulier en programmation. Le travail sur ordinateur nécessaire pour utiliser des logiciels de programmation nécessite du temps (d'autant plus que des productions individuelles et/ou collectives sont exigées). La contrainte du temps risque d'être difficile à gérer avec les horaires actuels. - beaucoup d'activités "adaptées à des connexions interdisciplinaires" sont repérées dans les programmes mais il n'y a pas d'exemples précis

Les changements les plus importants dans les contenus :

- possibilité d'aborder les probabilités dès la 4^{ème} au lieu de la 3^{ème} aujourd'hui
- la racine carrée ne serait abordée qu'en application du théorème de Pythagore
- suppression de l'étude des pyramides et des cônes
- suppression de la résolution de systèmes
- retour de la translation, rotation et homothétie

Globalement, peu de changements par rapport aux programmes actuels. Mais des programmes qui restent chargés au cycle 4.

Physique-Chimie

Cycle 3

La présence de quelques repères annuels, qui concernent essentiellement des points du programme en SVT ou Technologie, ne garantit pas le retour d'un enseignement des SPC en 6ème assuré par les professeurs de SPC. La référence à l'EIST pose problème d'autant plus qu'elle est accompagnée de la globalisation des horaires d'enseignement de SPC-SVT-Technologie en 6e. Toutes les notions qui peuvent être abordées en SPC sont intimement mêlées à celles des SVT et Technologie, et surtout, elles sont déjà enseignées par ces disciplines actuellement. En résumé, les SPC sont quasiment absentes de ce programme au collège.

Cycle 4

Dans le projet de programme, aucun repère annuel n'apparaît. Le programme est très compact et imprécis.

L'accent est fortement mis sur le caractère expérimental des SPC, ce qui répond à la demande des collègues, mais sans que la grille horaire ne permette de favoriser l'expérimentation des élèves.

Dans le préambule, il est question du PIIDMEP et du PEAC sans plus aucune référence par la suite.

Le document complémentaire livré ces derniers jours par le CSP apporte quant à lui beaucoup d'informations, notamment sur les attendus de fin de cycle. Il éclaire pour la plupart des notions à étudier le niveau d'approfondissement qui est attendu.

Pour chacun des trois grandes thèmes à traiter au long du cycle 4, sont donnés deux exemples de progressions par année. Il est précisé qu'ils ne sont qu'indicatifs et que les professeurs ont toute liberté de répartir autrement l'enseignement de ces concepts, en tenant compte cependant de la maturité des élèves et de la cohérence avec l'enseignement des autres disciplines scientifiques (dont les mathématiques qui fournit les outils calculatoires).

Le texte annonce l'obligation de contextualiser l'ensemble des situations d'enseignement mais laisse toute liberté pédagogique pour ce faire et ne fournit donc pas d'exemple illustratifs.

Un concept peut être abordé avec énormément plus de liberté qu'auparavant : par exemple "la transformation chimique". Chaque professeur devra choisir la ou les transformation(s) chimique(s) qu'il fera étudier aux élèves. Aucune obligation n'est donnée ne serait-ce quant aux familles de transformations chimiques à traiter.

Ce qui est présenté comme une liberté pédagogique (répartition des concepts au cours du cycle et choix de certains thèmes à traiter) risque de creuser les inégalités d'accès aux connaissances scientifiques et in fine à la constitution d'une culture nécessaire aux futurs citoyens.

Bien que le texte soit très compact, en le comparant ligne à ligne avec le programme actuel, il est très fourni alors que l'horaire de 3e sera diminué de 0.5h.

Dans le projet de programme, la partie du tableau sur les langues vivantes pose problème. La référence à un travail écrit ou oral en anglais doit disparaître, les professeurs de SPC ne sont pas qualifiés pour ce type de travaux ! Les collègues d'anglais affirment dans leur analyse que les élèves de collège n'auront pas les compétences suffisantes pour utiliser cette langue dans d'autres disciplines.

A la lecture des documents, une grande importance est donnée au cahier de laboratoire qui semble supplanter le cahier de leçons, c'est à dire le cahier de l'élève. Ce cahier de laboratoire rappelle la philosophie de l'EIST : un cahier d'investigation sans traces écrites du cours.

En limitant à trois thèmes l'ensemble du cycle 4, les élèves risquent de s'ennuyer.

Quelques points positifs par rapport aux demandes des collègues:

- le retour de l'étude des forces en général et de la notion de mouvement.
- l'histoire des sciences, exposés et débats sont dorénavant clairement identifiés, mais cet ajout ne s'accompagne pas suffisamment de temps au regard de la nouvelle grille horaire.

Dans l'introduction du document d'accompagnement, le paragraphe suivant invite à réunir les professeurs de différents collèges pour répartir les progressions annuelles!

"À partir de ressources nationales, académiques et locales, cette équipe, éventuellement constituée de professeurs de plusieurs établissements (bassin), construit un parcours de formation : programmation nécessairement pluriannuelle, ressources associées, projets mis en œuvre, évaluations, coordination avec les autres disciplines, par exemple avec les mathématiques, coordination essentielle pour co-construire certains concepts, comme celui de la proportionnalité. L'ensemble de ces informations, avec un bilan annuel tiré par l'équipe, pourrait être conservé dans l'établissement, sur un espace numérique de travail par exemple"

Interdisciplinarité et EPI:

Pour le cycle 3, alors qu'il n'y a pas d'EPI de prévu en 6e, l'interdisciplinarité est liée à la globalisation des SPC, SVT et Technologie sous l'appellation de Sciences et Technologie. Comme écrit précédemment, les notions de SPC du programme sont intimement liées au deux autres disciplines à tel point qu'elles sont actuellement enseignées par elles.

Pour le cycle 4, les EPI ne sont pas mentionnés explicitement dans le projet de programme de SPC.

Implicitement, il est recommandé de travailler un EPI SPC/anglais: "L'élève exploite des ressources authentiques : sites, vidéos, extraits d'articles de vulgarisation en anglais. Il communique à l'écrit ou à l'oral en anglais dans le cadres de projets"

L'interdisciplinarité, surtout avec les disciplines scientifiques, est traitée de façon explicite dans le document d'accompagnement. Elle apparaît dans les exemples de progression, principalement dans l'optique de conserver une cohérence dans la progression des notions communes étudiées. Il est cependant noté dans le préambule que des concepts de mathématiques doivent être co-construits avec les professeurs de Sciences-Physiques.

A la lecture des programmes de SVT et Technologie, on trouve assez peu d'objets communs d'étude:

- * avec les SVT: la description de phénomènes astronomiques (qui ferait d'ailleurs plutôt partie du programme de cycle 3 en SPC), les ressources énergétiques renouvelables ou non et la distinction entre des croyances et des faits prouvés.
- * avec la Technologie: l'énergie, la démarche algorithmique, situer les évolutions technologiques dans la chronologie des découvertes et des innovations, dans les évolutions de société.

Sachant que l'Inspection générale conseille aux collègues de sciences de se regrouper pour participer aux EPI en arguant de la nécessité d'expérimenter en demi-groupe, il est dommage que les thèmes communs ne soient pas ceux où l'expérimentation est la plus évidente et la plus variée.

Technologie

Cycle 3

Une méconnaissance de la finalité de la discipline et de son histoire fait qu'elle est assimilée sans discernement au pôle sciences où elle ne peut s'intégrer.

L'origine de cette erreur vient de l'importance qui est donnée à la "démarche d'investigation" que portent depuis vingt ans l'académie des sciences et les adeptes de "la main à la pâte".

Cette démarche, en Sciences et en Technologie n'a ni la même place ni la même fonction. En Sciences, davantage démarche pédagogique, elle est source d'observation du vivant ou de principes physiques expérimentaux. En Technologie, démarche technique, intégrée à une recherche d'évolution ou d'amélioration d'un produit ou d'un processus, elle nécessite déjà une très haute connaissance technique bien souvent incompatible avec le premier degré. En effet, une démarche similaire dans les principes ne pourra intervenir que bien après, au niveau lycée ou supérieur, dans un cadre technique strict qui nécessite une connaissance approfondie des principes techniques de conception, de fabrication et de production de plusieurs champs technologiques.

Le "comment" appliqué à l'observation d'un système ou d'un objet existant, proposé au cycle 3 place donc la technologie en porte à faux en lui imposant la version d'observation scientifique de cette démarche. En technologie, lors de l'acte de conception de l'objet c'est d'abord le "pourquoi" qui doit prévaloir ; dans quel but, à quel besoin doit répondre l'objet qui va devenir produit utilisable ? Le "comment" n'apparaîtra qu'ensuite dans la recherche de solutions techniques, de leurs sélections et de leurs agencements permettant la réponse à ce besoin.

Au cycle 3, l'objet technique est envisagé dans les exemples donnés, au mieux comme déjà existant, au pire, comme outil au service des sciences.

Cycle 4

Une trop importante orientation STI Sciences et techniques industrielles

On note le maintien très fort de cette orientation vers les STI dès la présentation de la discipline. Les programmes, dans ce cadre contraint, n'offrent que trop peu d'ouvertures sur les enseignements d'Eco Gestion et de SES ou les enseignements non industriels de la voie professionnelle.

C'est pourtant sur ces deux axes qu'il nous semble important de repositionner la discipline pour qu'elle joue un réel rôle motivant dans la construction des vœux d'orientation.

Pour aller dans ce sens, la dimension **service des productions**, totalement oubliée ou volontairement écartée des activités disciplinaires, doit réapparaître.

Le deuxième axe proposé doit être réécrit

Un axe de découverte et de promotion des cultures technologiques associées aux principaux champs développés au lycée ; enseignement général, technologique et professionnel ; pour permettre à chaque élève de construire une orientation positive par la mise en activité et en situation de réalisation concrète de productions de biens ou de services associés aux champs de connaissances travaillés dans les trois voies des lycées.

Le troisième axe doit être modifié.

Un axe des sciences pratiques pour comprendre, imaginer, simuler, réaliser, concevoir, tester et maintenir des objets, des dispositifs organisationnels et systèmes techniques contemporains, en relation avec les sciences expérimentales dans des démarches technologiques, d'investigation technique et de

résolution de problème. La démarche de projet technique étend la familiarisation au design et intègre des outils, procédés, à partir d'enjeux, besoins et problèmes identifiés, de cahiers des charges exprimés, de conditions et de contraintes connues.

Interdisciplinarité et EPI

Rien n'est mentionné dans les programmes sur l'interdisciplinarité et/ou les EPI. Jusqu'en 2005-2008 la technologie abordait l'interdisciplinarité en interne dans le cadre de la démarche de projet.

SVT

- Le programme de cycle 3 regroupe en 4 pages l'ensemble d'un "pôle" PC-SVT-Techno indifférencié, autour principalement de "compétences à construire" et, visiblement très secondairement, de 3 "thématiques" reliant très artificiellement SVT et Technologie (le SNES et de nombreuses associations de spécialistes affirment depuis longtemps les différences fondamentales de démarche entre les approches scientifiques et technologiques, même si des interactions fortes existent), les sciences physiques y étant quasiment absentes.

En termes de démarches pédagogiques, l'introduction du programme cite en exemple l'EIST (enseignement intégré des sciences et technologie), expérimenté dans un petit nombre de collèges depuis presque 10 ans : ce fonctionnement est rejeté par une très grande majorité des enseignants de sciences et de technologie (source : sondage SNES syndiqués/non syndiqués) et doit être retiré du programme – il doit être tout au plus une possibilité laissée au choix d'équipes volontaires sans possibilité d'être imposée. L'introduction de la tâche complexe à ce niveau peut sembler assez prématurée.

On peut noter, dans l'introduction, la distinction entre le « comment ? » et le « pourquoi ? » qui ne relève pas des Sciences et n'a pas sa place dans un programme scolaire.

- Le programme de cycle 4 comporte 5 pages pour décrire l'ensemble des connaissances, compétences et démarches abordées en SVT dans les classes de la 5^{ème} à la 3^{ème}. Il est structuré autour de 3 principaux thèmes fortement inspirés des programmes de lycée, qui sont loin d'avoir fait l'unanimité chez les collègues. Cette structuration sembler porter une vision toujours plus anthropocentrée, voire utilitariste, des SVT : deux des trois principaux thèmes y font directement référence, « l'Homme dans son environnement » et « le corps humain et la santé ».

La programmation au cours de ce cycle est basée sur une construction spiralaire : les mêmes thèmes sont régulièrement abordés au cours des années du cycle 4, risquant de déclencher un sentiment de « déjà vu » compliqué à gérer chez les élèves.

Plus problématique, l'approche spiralaire s'accompagne d'une importante latitude dans la construction de la progression « *Chaque thème est abordé chaque année mais différentes programmations sur les trois années du cycle sont envisageables pour atteindre les objectifs visés.* » : déjà expérimentée dans les programmes de 2005 et rapidement retirée, cette « souplesse » inutile engendre d'importants problèmes d'égalité de traitement des programmes aux élèves qui déménagent, et est aussi source de difficultés pour les collègues, engendrant en particulier un surcroît de travail important pour les équipes pédagogiques.

- Pour le cycle 3 comme pour le cycle 4, ces projets de programmes rédigés de façon extrêmement laconique, sans balisage annuel, sans précision de niveau de connaissances attendues, semblent même encore plus chargés que les précédents et sont totalement incomplets pour que la profession puisse s'en emparer.

Quelques points positifs :

- (re)affirmation de la place de l'histoire des sciences, de l'expérimentation ;
- lien avec l'actualité des sciences ;
- place du questionnement entre les faits et les idées...

... mais qui se télescopent avec de nombreux problèmes qui apparaissent incompatibles avec cette ambition :

- augmentation des domaines scientifiques abordés, en particulier avec l'ajout de notions de météo et océanographie, de biotechnologie... ;

- de placages de considérations comportementales dans des « éducations à... » sans réel lien conceptuel avec les notions étudiées à ce niveau (système nerveux et sommeil-mémorisation, digestion et comportement alimentaire, système cardiovasculaire et dopage...);
- bref, un programme qui veut tout aborder et qui risque de laisser un grand sentiment de superficialité – tout le contraire d’une réelle ambition de faire rentrer les élèves dans l’acquisition d’une vraie démarche scientifique. Faut-il rappeler que plus de 2 enseignants sur 3 ne terminent pas actuellement les programmes de 4^{ème} et de 3^{ème} alors même qu’il apparaît comme moins encyclopédique. Ce ne sera pas la souplesse de programmation annoncée qui permettra de résoudre cette difficulté, dans un contexte de classes toujours plus chargées et de possibilités d’enseignement en groupes à effectifs réduits de plus en plus rares.

TICE**Cycle 3**

Dans les apports au domaine 1 du socle, pas un mot sur les langages informatiques. Par contre, dans le domaine 2, il est question d'apprendre à « utiliser des logiciels de calculs et d'initiation à la programmation » : on fait de la programmation sans jamais avoir entendu parler de langage informatique, donc de façon empirique ?

Cycle 4

Il est question d' « un langage de programmation » sans autre précision. Il aurait peut être été utile de préciser, par ex HTML en technologie, mais aussi en mathématiques, pour le thème consacré à l'algorithmique et la programmation. Par ailleurs, l'utilisation des mots « logiciel » et « logiciel de programmation » (dans les programmes de maths en particulier) ne permet pas toujours de comprendre de quoi il s'agit, comme si c'était aussi flou dans la tête des rédacteurs.

Point positif : le numérique n'est plus mis en avant dans les apports au domaine 2