



Version 1, 25 juin 2015

PROJETS DE PROGRAMMES DU COLLEGE

ANALYSES ET PROPOSITIONS

Deux ans de débats avec les collègues, des associations, des chercheurs, ainsi que des enquêtes en ligne nous ont permis dans un premier temps d'élaborer un bilan des programmes actuels ainsi que des propositions concernant la culture commune scolaire et sa déclinaison dans de nouveaux programmes. Ces propositions ont été transmises au Conseil Supérieur des Programmes en novembre dernier, ainsi qu'une réflexion sur l'interdisciplinarité.

Suite à la publication des projets de programmes en mai, le SNES-FSU a consulté la profession parallèlement à la consultation ministérielle, et a recueilli plusieurs milliers de réponses.

Le SNES-FSU présente dans ce document son analyse et ses propositions.

Ces projets de programmes ont dérouté les collègues d'un point de vue formel : l'articulation entre les cycles, les volets, ainsi que la concision des programmes par rapport aux programmes actuels du collège, ont rendu la lecture des textes difficile.

Sur le fond, des demandes ont particulièrement émergé :

- inscrire des repères annuels dans tous les programmes. C'est la première exigence des collègues, dans toutes les disciplines, pour les cycles 3 et 4. 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, certaines notions, certains thèmes ou certaines problématiques seront travaillées plusieurs fois, et d'autres jamais...
- mieux articuler les programmes des cycles 3 et 4 et les programmes entre eux au sein d'un cycle,
- inscrire dans les programmes des objets d'études permettant des regards croisés entre les différentes disciplines,
- clarifier le statut des documents d'accompagnement devant apporter les éléments concrets (exemples de ressources, de démarches...) qui permettent la mise en œuvre des programmes
- supprimer toute référence à l'EIST dans le projet de programme du cycle 3
- intégrer la dimension histoire des arts aux disciplines plutôt qu'écrire un programme d'histoire des arts déconnecté des disciplines.

Une critique forte : l'absence de réflexion concernant l'articulation collège - lycée, alors que la scolarité obligatoire ne s'arrête pas au collège et que la majorité des élèves de 16 ans et aujourd'hui scolarisée au lycée.

Nous espérons qu'un temps suffisant de réécriture sera laissé au conseil supérieur des programmes. En tout état de cause, la profession n'acceptera pas une mise en œuvre de l'ensemble des programmes, à tous les niveaux, à la rentrée 2016.

Document téléchargeable en version pdf ici :

<http://www.snes.edu/Projets-de-programmes-de-college-bilan-et-propositions.html>

SOMMAIRE

Arts plastiques	p. 4
Éducation musicale	p. 7
Éducation aux médias et à l'information	p. 9
Français	p. 12
Histoire des arts	p. 15
Histoire-géographie	p. 16
Langues vivantes étrangères et régionales	p. 19
Mathématiques	p. 22
Physique-chimie	p. 23
Sciences de la vie et de la terre	p. 27
Technologie	p. 30
Interdisciplinarité.....	p. 32

Arts plastiques

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

Généralités:

Le changement de nom de la discipline interpelle. 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 ? Le terme « arts plastiques » semble pouvoir englober les différents domaines et techniques et leurs évolutions vers le numérique et les pratiques hybrides sans lui ajouter le terme « arts visuels ».

Les programmes sont réduits à une introduction générale et un tableau, le tout tenant en une page et demie, ne permettant aucun développement. **Cette présentation laisse trop de place à l'implicite** et mettra en difficulté les jeunes collègues et les non-titulaires.

On est donc face à une énumération de compétences, notions et démarches dont chacun va devoir s'emparer, ce qui sera difficile pour les collègues débutants et demandera un travail considérable aux formateurs académiques.

Les compétences sont aussi trop nombreuses et parfois trop complexes surtout dans leur formulation en cycle 4 pour faciliter la compréhension (pour les parents) et la mise en œuvre (pour les enseignants).

L'absence de repères annuels est un véritable problème soulevé lors des enquêtes et des rencontres avec les collègues. C'est encore davantage le cas pour le cycle 3 puisque la programmation doit être construite en relation avec les enseignants du premier degré (concertation CM1/CM2 et 6ème compliquée par le nombre d'écoles de secteur). Pour le cycle 4 également, les repères sont indispensables pour garantir les apprentissages d'un établissement à l'autre et d'un collègue à l'autre.

L'absence d'un document explicatif au cycle 3 est surprenante : ce document est indispensable, il garantit un apprentissage équitable et une véritable articulation avec l'enseignement par un spécialiste en classe de 6ème.

Enfin **les programmes d'histoire des arts semblent avoir été écrits sans lien avec les programmes d'arts plastiques** des cycles 3 et 4. Au cycle 3, il ne fait que reprendre le PEAC et au cycle 4, il est très dense, chronologique et risque d'influencer fortement les choix de séquences et de références en arts plastiques .

Cycle 3 :

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

Un nombre plus réduit de compétences rédigées plus simplement permettrait sans perte d'ambition une meilleure lisibilité et appropriation (exemples en annexe a).

Sans document explicatif, les programmes sont actuellement trop abstraits voire hermétiques pour les non-spécialistes qui depuis 2008 ont davantage développé un enseignement d'histoire des arts que de pratique des arts plastiques.

Un document explicatif sans valeur prescriptive est un outil intéressant et nécessaire pour aider à la mise en œuvre des programmes. Il pourrait comporter quelques exemples de séquences, des pistes de progression, donner quelques exemples d'œuvres en lien avec les questions et notions. Il n'est pas une

atteinte à la liberté pédagogique mais un outil pour une meilleure appropriation des programmes et de l'esprit de la discipline.

L'absence de repères annuels 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 de toutes les écoles du secteur de CM1 et CM2 ? 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... (Proposition de repères de progressivité en annexe b)

Le programme d'histoire des arts ne semble pas construit en lien avec le programme d'arts plastiques, il reprend les objectifs du PEAC sans autres précisions. Le référentiel PEAC n'est-il pas suffisant pour permettre une appropriation pertinente des œuvres ?

Cycle 4 :

Les axes des programmes de 2008 réapparaissent, cela peut porter à confusion et inciter les collègues à continuer à travailler avec les anciens programmes si les nouveaux ne sont pas plus explicites.

Les compétences sont bien trop nombreuses et complexes. Un nombre plus réduit de compétences formulées plus simplement serait plus réaliste (exemple en annexe c).

La forme du programme est déstabilisante et le sera encore plus pour les collègues débutants.

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.

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.

Le document explicatif modifié est beaucoup plus clair et plus proche de ce qu'on attend d'un programme.

Des repères annuels sont indispensables pour assurer l'équité et la cohérence des apprentissages (exemple en annexe d). Il faut prendre en compte la réalité des postes partagés sur plusieurs établissements, les changements d'établissements pour les professeurs et les élèves.

Le programme d'histoire des arts est bien trop dense (6 thématiques sur 7 en 3 ans).

La présentation chronologique pose problème, les expériences menées dans les établissements prouvent que des entrées par problématiques sont plus pertinentes. Il vient s'ajouter à l'enseignement des arts plastiques sans prendre en compte ses spécificités. Il risque de piloter cet enseignement qui comporte déjà une part importante de culture artistique parfaitement articulée avec la pratique pour une meilleure appropriation.

L'interdisciplinarité est une pratique fréquente en arts plastiques mais le cadre imposé par la réforme du collège (EPI) ne permettrait pas la mise en place de projets pertinents. Les pistes interdisciplinaires indiquées dans le document explicatif sont intéressantes mais peu réalistes dans le cadre donné.

La philosophie de la discipline, les questions et notions sont préservées mais la rédaction est peu lisible. Les programmes doivent être plus explicites, cibler un nombre plus réduit de compétences, comporter des repères annuels tout en conservant la logique d'approfondissement qui a toujours été présente dans l'enseignement des arts plastiques.

Des documents explicatifs non-prescriptifs doivent être rédigés pour tous les cycles afin de permettre aux enseignants une appropriation optimale du programme et garantir aux élèves l'acquisition d'une culture commune.

Annexes :

a . Proposition de simplification des compétences pour le cycle 3 :

4 grandes compétences à acquérir sur le cycle

1. Développer une attitude et un goût pour l'expérimentation et le questionnement.
2. Fabriquer et représenter avec une intention artistique.

3. Faire des choix et s'organiser dans sa pratique artistique.
4. S'exprimer sur son travail pour comprendre les œuvres et développer sa curiosité.

b. Exemple de repères annuels cycle 3 :

La fabrication pour:

- questionner les matériaux, rendre cohérent un ensemble de matériaux et/ou objets hétérogènes, travailler dans l'espace

6ème : Sculpture – structure - installation : aborder les questions de l'équilibre, de l'enveloppe, du plein et du vide, des effets de la lumière et du déploiement dans l'espace

L'objet et son potentiel poétique, plastique et expressif: détourner, transformer. Rapport entre forme et fonction.

Présentation : les différents dispositifs et leur influence sur le spectateur (socle, absence de socle, suspendre, accrocher...), identifier et choisir

c. Proposition de simplification des compétences pour le cycle 4 :

4 grandes compétences à acquérir sur le cycle

1. Pratiquer avec une intention artistique.
2. Développer autonomie et engagement dans une démarche de projet.
3. Présenter et expliquer son projet avec un vocabulaire spécifique.
4. S'exprimer sur une œuvre, faire preuve d'ouverture et de sensibilité.

d. Exemple de repères annuels cycle 4 :

VOLUME / ESPACE :

Sculpture – représentation - présentation - in situ - architecture – modélisation 3D - structure /enveloppe - espace construit -lumière – mapping vidéo*

5ème : Représentations en deux dimensions - l'espace littéral (l'espace physique du support) et l'espace suggéré (l'illusion de la profondeur), la différence entre organisation et composition - l'organisation des images et des formes pour sous-tendre un récit (narration ancrée dans une réalité ou production d'une fiction) ou pour produire un témoignage. Travailler en volume en exploitant les qualités des matériaux, structure et équilibre

4ème : La relation à l'espace et au temps dans les pratiques traditionnelles bi et tridimensionnelles, dans les créations numériques, dans les images animées (le dispositif séquentiel et la dimension temporelle : mouvement et temporalité réels ou suggérés, durée, vitesse, rythme, montage, découpage, ellipse...) , volume et lumière. Installer un volume dans un lieu – réaliser une installation dans ou hors la classe qui questionne l'espace

3ème : La relation entre l'œuvre et l'espace – installations, in situ, place et rôle du spectateur, la lumière et le son dans l'espace pour modifier sa perception...

L'architecture : fonction, contraintes, lumière , formes... Apprendre à regarder la ville

Éducation musicale

Comme le programme de 2008, les programmes des cycles 3 et 4 sont dans une logique d'approche par compétence, et de grande liberté pédagogique en matière de choix de contenus, d'œuvres, de notions.

Il n'y a pas de repère par niveau de classe. 80 % des collègues d'éducation musicale qui ont répondu à notre enquête souhaitent des repères annuels, sous forme 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, lors des réunions et enquêtes diverses que nous avons mises en place depuis les programmes de 2008.

C'est indispensable pour permettre une certaine 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

Les collègues estiment majoritairement que ce projet de programme est déroutant, incomplet, peu adapté aux élèves de 6ème, manque d'ambition et n'est pas opérationnel en l'état.

L'articulation avec les programmes du cycle 4 mériterait d'être retravaillée, en particulier par une mise en cohérence des tableaux (par exemple pourquoi une colonne « situations démarches et outils » en cycle 3 et pas en cycle 4 ?).

Il est indispensable de proposer un creuset de notions auxquelles se référer au cycle 3, autour des différents paramètres du son.

Dans « chanter et interpréter », et « imaginer et créer », il faudrait faire référence à des pratiques instrumentales (sans pour autant prétendre à l'apprentissage d'un instrument) et à l'expérimentation des paramètres de la musique avec des instruments.

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, sauf à considérer que les œuvres complémentaires, au-delà de l'œuvre principale, font partie de ces œuvres, et que les 6 à 8 chants ne constituent pas des « projets vocaux » au sens des programmes de 2008, qu'ils peuvent être des chants juxtaposés, en dehors de tout projet et de toute construction de séquence.

Pour la classe de 6ème il faut affirmer la nécessité de séquences articulant projet musical, œuvre principale et œuvres satellites, en lien avec une question transversale, comme dans les programmes actuels.

Le programme de cycle 3 pourrait indiquer que 4 à 5 séquences par an sont à mettre en œuvre en classe de 6ème. Deux pourraient être suggérées (sans pour autant entraver la liberté pédagogique que la profession revendique fortement), par exemple : une séquence permettant d'aborder la diversité des instruments ; une séquence permettant d'aborder la diversité des voix.

Il est indispensable de concevoir un document d'accompagnement des programmes, comme au cycle 4.

Cycle 4

Ce programme est extrêmement simplifié par rapport aux programmes de 2008 et déroutant dans sa construction.

La grande liberté dans le choix des contenus n'est pas gérable par tous les enseignants, et nécessite un travail de conception qui pourrait être facilité : nous demandons des repères annuels souples suggérant

des pistes de travail porteuses d'enjeux notamment en fonction de l'âge des élèves (il ne s'agit pas d'imposer des thématiques carrées ni des œuvres).

« Au moins 4 séquences annuelles » sont suffisantes au lieu de « au moins 5 ».

Pistes de travail annuelles : deux pourraient être « obligatoires » et deux ou trois laissées au libre choix des enseignants.

En 5ème l'une des deux séquences obligatoires pourrait permettre d'aborder les métissages musicaux, l'autre pourrait permettre d'associer la musique à un autre domaine artistique : « musique et arts du visuel », « musique et arts du spectacle vivant », « musique et art du langage » (travail interdisciplinaire possible avec les arts plastiques, l'EPS, le français, les langues vivantes).

En 4ème l'une pourrait permettre d'aborder les risques auditifs, l'autre la diversité des voix en lien avec la physiologie de la voix (travail interdisciplinaire possible avec les SVT).

En 3ème l'une pourrait permettre d'aborder la protection et la diffusion des œuvres musicales, les droits d'auteur ; l'autre différentes fonctions de la musique (sociale, historique, mémorielle, publicitaire....)

Réaliser des projets musicaux d'interprétation ou de création : « se produire en public » ne peut être une « compétence » exigée d'un élève du cycle 4.

Le document explicatif des programmes du cycle 4 :

Ce document reprend le programme de 2008, avec ses référentiels, tableaux, très prescriptifs, auquel s'ajoute une fiche d'auto évaluation des élèves. Quel est le sens de ce retour des textes précédents ?

Si ces documents explicatifs restent en l'état, ils feront office de programme, et les enseignants continueront à travailler comme si les programmes de 2008 n'avaient pas changé. Peut-être est-ce le souhait de ceux qui ont rajouté ces référentiels ?

Nous demandons que ces référentiels soient considérablement simplifiés.

Quant à la fiche d'auto-évaluation, elle est trop prescriptive. Si des exemples peuvent être proposés, il ne saurait y avoir une seule fiche « modèle ».

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 ?

L'histoire des arts et le programme d'éducation musicale.

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, ce qui n'est pas souhaitable.

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.

Des thèmes d'histoire des arts plus larges et moins chronologiques pourraient être envisagées (voir analyse du projet de programme d'histoire des arts).

Éducation aux médias et à l'information (EMI)

Cycle 4

Pour la première fois, les projets de nouveaux programmes pour le cycle 4 incluent une Éducation aux Médias et à l'Information (EMI). Si cette initiative doit être soulignée, car elle présente une indéniable avancée en manifestant une prise de conscience de l'importance de l'acquisition d'une culture de l'information et des médias pour tous les élèves, elle doit cependant s'accompagner de modifications en vue d'améliorer ce projet et de prendre en compte les revendications et remarques exprimées par la profession.

Nous demandons :

- **Que le rôle et la place du professeur documentaliste dans le programme d'enseignement de l'EMI pour le cycle 4 soit explicitement mentionnés dans le préambule du programme** afin de répondre à la demande de reconnaissance institutionnelle formulée depuis des années par la profession. De même, alors que depuis plusieurs décennies, nombre de compétences et connaissances recensées dans ce projet de programmes sont prises en charge par les professeurs documentalistes, il serait souhaitable de s'appuyer sur ce professeur, expert en Sciences de l'information dans le souci d'une réelle mise en place de l'EMI et d'une formation de tous les élèves.

- **Que les compétences et connaissances spécifiques relevant du champ de compétences et de l'expertise du professeur documentaliste soit identifiées et fléchées dans le programme** et ce afin de s'assurer que l'enseignement de celles-ci soient bien l'objet d'apprentissages pour tous les élèves. Si de nombreuses compétences sont partagées et peuvent être travaillées dans le cadre des programmes disciplinaires ou de projets interdisciplinaires, certaines requièrent néanmoins l'intervention spécifique du professeur documentaliste que ce soit seul ou lors d'une co-intervention. En n'impliquant pas les professeurs documentalistes dans l'enseignement de compétences spécifiques, le risque est que cette Education aux Médias et à l'information n'existe que de manière parcellaire, sans cohérence et qu'elle se décline différemment selon les établissements et les moyens mobilisés dans ces derniers. Soulignons également que dans le souci de favoriser l'acquisition des connaissances et compétences par les élèves, il serait souhaitable qu'un volume horaire soit dédié à cette EMI en sus des horaires disciplinaires ou bien en abondant les horaires disciplinaires de manière à intégrer de réelles collaborations entre professeurs documentalistes et professeurs de disciplines.

- **Qu'une mention des possibles collaborations avec le professeur documentaliste soit intégrée dans les programmes disciplinaires** lorsque cela est pertinent pour favoriser celles-ci. En effet, depuis 2008, les programmes disciplinaires font l'impasse sur la collaboration professeur documentaliste et professeur de discipline.

- **Une structuration du programme avec une entrée par les connaissances à faire acquérir aux élèves et des repères annuels** sans exclure pour autant les compétences attendues. Cette entrée, plus lisible, pourrait faciliter la mise en œuvre et la cohérence de cet enseignement au sein des établissements. Le projet, s'il apparaît pertinent car lisible et accessible aux familles, est pourtant un obstacle à sa mise en œuvre par les enseignants de part l'absence de clarté et de hiérarchie dans les compétences à faire acquérir aux élèves. Ainsi, la forme retenue s'apparente à un catalogue de compétences qui n'est pas sans rappeler certaines initiatives comme le B2i ou le livret de compétences. Initiatives qui ont par ailleurs montré de nombreuses limites.

- Une ré-organisation (hiérarchisation) des compétences pour améliorer la clarté et la cohérence de ce programme afin de faciliter sa mise en œuvre.

- La mise en place de repères annuels afin de mettre en place une réelle progression dans les apprentissages tout au long du cycle 4.

- que l'Education aux Médias et à l'Information soit pensée dès le cycle 3 et en particulier pour la classe de 6°. Il serait dommageable pour la formation des élèves que le cycle 3 ne se dote pas également d'un programme d'Education aux Médias et à l'Information, et en particulier pour la classe de 6^{ème}, dans un souci de progression et de cohérence dans la scolarité des élèves. De même, les attendus en fin du cycle 4 sont ambitieux et si cela est souhaitable et positif, il n'est pas possible de cantonner l'EMI au cycle 4.

- que l'ensemble des compétences et connaissances relevant de l'expertise du professeur documentaliste (Information Documentation) disséminées dans plusieurs programmes du cycle 3 et en particulier pour la classe de 6ème, fasse l'objet d'un recensement et d'un fléchage afin que le professeur documentaliste puisse prendre en charge l'enseignement des contenus ainsi identifiés. L'introduction de compétences et connaissances en Information Documentation dans différents programmes du cycle 3 mais sans aucune mention d'une possible (et nécessaire) collaboration avec le professeur documentaliste est dommageable pour les élèves alors même que dans le cadre de leur circulaire de missions, les professeurs documentalistes assurent l'initiation et la formation des élèves à l'IRD depuis 1986. Notons enfin que la seule référence au professeur documentaliste se fait par le biais du CDI donc uniquement du point de vue du lieu. Le professeur documentaliste ne peut être uniquement associé qu'au seul titre de sa mission de gestionnaire du centre de ressources.

- Que les modalités de mise en œuvre de cette Education aux Médias et à l'Information (EMI) ne reposent pas exclusivement sur le seul cadre des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) qui ne peuvent être une réponse satisfaisante aux enjeux de l'acquisition de celle-ci pour tous les élèves tels que formulés dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. En effet, le renvoi aux EPI pourrait se traduire par des bricolages locaux tels que cela existe aujourd'hui, ce qui n'est pas acceptable. La formation des élèves ne peut dépendre des moyens des établissements ni de l'intérêt manifesté par les équipes pédagogiques. Il est donc nécessaire de confier – explicitement- l'enseignement de certaines compétences et connaissances aux professeurs documentalistes, de permettre la mise en place de réelles collaborations avec les enseignants des autres disciplines.

Annexe 1

Identification des compétences spécifiques dont l'apprentissage devraient être confié aux professeurs documentalistes et fléchées dans le programme d'EMI.

Domaine 1 - Les langages pour penser et communiquer

- Exprimer par des mots clés dans une problématique l'objet de la recherche d'informations en situation complexes
- Communiquer les résultats des recherches d'informations et transmettre les nouvelles connaissances acquises en faisant la relation entre le besoin exprimé et l'information trouvée
- Se questionner sur la validité de l'information
- Se familiariser avec les différents modes d'expression des médias en utilisant leurs canaux de diffusion

Domaine 2 – Les méthodes et outils pour apprendre

- Exploiter le centre de ressources comme outil de recherche de l'information
- Utiliser les genres et les outils d'information à disposition adaptés à ses recherches
- Exploiter les modes d'organisation de l'information dans un corpus documentaire
- Acquérir une méthode de recherche exploratoire d'informations et de leur exploitation par l'utilisation avancée des moteurs de recherches. Découvrir comment l'information est indexée et hiérarchisée
- S'interroger sur la fiabilité d'une information, son degré de pertinence, distinguer les sources selon leur supports
- S'initier à une activité de veille documentaire

Domaine 3 – La formation de la personne et du citoyen

- Comprendre ce que sont l'identité et la trace numérique
- Acquérir progressivement les règles d'utilisation d'une information quel que soit le support
- Pouvoir se référer aux règles de base du droit d'expression et de publication en particulier sur les réseaux
- Acquérir progressivement l'aptitude à évaluer de façon critique tant l'information que ses sources

Domaine 4 – Les systèmes naturels et les systèmes techniques

- Adopter progressivement une démarche raisonnée dans sa recherche d'informations
- Avoir des éléments de connaissances des évolutions technologiques récentes des produits médiatiques
- S'entraîner à distinguer une information scientifique vulgarisée d'une information pseudo-scientifique grâce à des indices textuels ou para textuels et à la validation des sources

Domaine 5 – Les représentations du monde et l'activité humaine

- Se familiariser avec les notions d'espaces privés et d'espaces de publication
- Connaître les éléments de l'histoire de l'écrit et de ses supports
- S'initier aux bases de l'économie de l'information

Français

Dans le préambule du projet des programmes, le CSP rappelle les termes de la commande qui lui a été faite. Il s'agissait de rédiger des programmes :

- plus simples et plus lisibles ;
- plus cohérents et plus progressifs ;
- en phase avec les enjeux du monde contemporain.

Or force est de constater que pour les projets de programme en français du cycle 3 et surtout 4, cette exigence n'a pas été respectée. Ainsi, la présentation sous forme de tableau censée garantir simplicité et confort de lecture est un échec : elle ne facilite pas la lecture. Elle obscurcit le sens et elle favorise l'implicite et le flou.

Par ailleurs, une lecture rapide des deux cycles en français permet de constater qu'il n'y a pas eu d'harmonisation entre eux : la terminologie n'est tout simplement pas la même.

Si l'enseignement du français se voit associé à de nombreux parcours (éducation artistique et culturelle, le parcours d'avenir...) il n'en demeure pas moins que la teneur de la culture visée par un tel croisement n'est ni présentée, ni interrogée. De plus, les modalités de cette association ne sont jamais explicitées.

Enfin, les collègues, que nous avons interrogés, répondent très majoritairement que les programmes manquent de précisions, ils n'en comprennent ni les enjeux ni les contenus. Une grande majorité craint un affaiblissement important de la culture littéraire, la littérature leur apparaissant comme le parent pauvre de ces programmes.

CYCLE 3 :

Une rédaction jugée plus précise que celle du cycle 4 mais au contenu trop flou

Nous constatons qu'il n'y a pas d'hostilité à l'organisation du programme en trois parties ni à la place de l'étude de la langue dans cette organisation. Cependant la proportion laissée à chaque partie dans le travail de la classe est difficile à mesurer au collège. On peut craindre que la part laissée à l'étude de la langue soit trop faible avec un horaire de 4,5h par semaine au plus.

Dans la partie « oral », il faut absolument que les programmes définissent ce qui est appelé compréhension et production de "discours nécessaires à la vie sociale et scolaire", formule peu compréhensible.

Les parties lecture et écriture manquent de contenus précis, du fait de l'absence de précisions sur les œuvres, genres, périodes littéraires à étudier mais aussi sur les exercices d'écriture. Face à l'imprécision, chacun a tendance à projeter ses inquiétudes puisque rien de concret ne permet de rationaliser la réflexion et s'en suit le rejet du programme de la part des collègues interrogés.

Sur le point de l'étude de la langue, les attendus du projet de programme sont plus détaillés et permettent d'avoir une idée précise des différences ou similitudes avec ce qui est attendu et pratiqué actuellement dans les classes.

Globalement, le contenu des colonnes "connaissances associées" et "méthodes, démarches, outils", destiné à détailler le cœur des enseignements et de la pratique pédagogique, n'a guère convaincu, tant est grande leur imprécision.

CYCLE 4 :

Absence de définition des enjeux de l'enseignement du français

Contrairement au cycle 3, le cycle 4 ne présente pas de définition claire des enjeux de l'enseignement du français au collège. Il ne précise pas également les modalités de continuité entre la 6ème du cycle 3 et le reste du cycle 4. Ce préambule met en avant l'importance de l'oral sans le définir.

Par la suite, il ne propose pas d'exemples précis (dans les documents explicatifs) de séance consacrée à l'oral, ce qui est très dommageable car cela reste de l'ordre du vœu pieu et de l'imprécision.

Absence de présentation des enjeux de la lecture littéraire

Le préambule ne présente pas les principales activités de la classe de français, que ce soit pour l'oral, l'écrit ou la lecture. La présentation de la spécificité de l'étude de la langue dans ce préambule comme mise au service des autres compétences est contredite par la présentation de celle-ci comme une compétence à l'inverse du cycle 3 où l'étude de la langue n'est pas une compétence (langage oral / lecture, compréhension de l'écrit / écriture).

Le choix arbitraire des thèmes

Le cycle 4 propose d'organiser l'enseignement du français sur l'ensemble du cycle autour de quatre thèmes. Outre le caractère statique du terme « thème » auquel on préférera celui de « questionnements », aucun exemple concret ne vient préciser les modalités d'application de ces thèmes. Dès lors, il est très difficile de se faire une idée précise de ce que les rédacteurs souhaitent. Il faudrait donc d'une part justifier le choix de ces quatre thèmes et donner beaucoup plus de détails sur les modalités d'application de ces thèmes dans la réalité d'une classe. Enfin, ces quatre thèmes sont trop spécifiques : il aurait fallu leur préférer des questionnements plus généraux de sorte à construire la culture commune annoncée dans le socle. Par ailleurs il faut introduire des questionnements plus littéraires qui permettent de proposer des réflexions qui s'articulent mieux avec l'art littéraire. L'explicitation de l'articulation de ces thèmes aux quatre compétences doit être précisée.

La nécessité de préciser le programme sur le plan littéraire et culturel

Il est indispensable de sortir du flou du tableau des thèmes. Les genres proposés sont parfois redondants, « roman d'aventure / roman d'exploration » ou inconnus « roman portant sur le journalisme ».

C'est pourquoi il faut une liste INDICATIVE des genres à aborder, des principaux ouvrages littéraires à lire et des principales notions d'étude de la langue à aborder pour chaque classe. Il est important que cette liste ne soit qu'indicative et non exhaustive pour ne pas retomber dans le travers des programmes de 2008.

Cette liste indicative des œuvres est nécessaire également en cycle 3 ; elle l'est d'autant plus que les professeurs auront à assurer la continuité du travail littéraire entre l'école primaire et le collège. Cela ne peut se faire efficacement sans un cadre national minimum.

Il faut également que soit précisés les attendus en écriture. Notre enquête montre, au cycle 3, une tension sur les attendus : aucune véritable tendance majoritaire ne se dessine réellement entre ceux qui jugent que le niveau à atteindre est trop ambitieux, satisfaisant, peu ambitieux.

ENSEMBLE DES CYCLES 3 ET 4 :

Absence de cohérence et de continuité

Le cycle 3 parle de « repères de progressivité » là où le cycle 4 évoque « des repères de programmation ». De plus ces repères ne renvoient pas aux mêmes notions. Ainsi, là où le cycle 3 propose comme « repères de progressivité » de l'écriture de préciser la durée moyenne d'une séquence, de présenter le processus permettant de parvenir aux compétences attendues, le cycle 4 ne propose tout simplement pas de repères de programmation ou de progressivité de la compétence écriture. Les entrées des tableaux ne sont pas même harmonisées entre la 6ème et le cycle 4. De façon générale, le cycle 4 est moins rigoureux sur le plan terminologique.

Grande imprécision et flou terminologique

La présentation sous forme de tableau pose problème car elle pousse à la concision là où la profession a besoin d'explicitations et de clarté. Pour cela, il faut prendre le temps de déplier les programmes sans se soucier du nombre de caractères et en mettant l'accent sur la définition d'une terminologie commune à tous les élèves et aux deux cycles que ce soit dans l'analyse littéraire ou dans l'étude de la langue. Il y a beaucoup trop d'implicites théoriques qui confinent à la confusion par manque de rigueur dans l'utilisation de la terminologie et dans la réflexion de façon générale.

Il est nécessaire de s'accorder sur la nomenclature à enseigner aux élèves tant dans le cycle 3 que 4.

Il est indispensable de définir ce qu'on appelle la langue scolaire.

Revoir complètement l'écriture des compétences attendues en fin de cycle et supprimer les repères de progressivité, au profit de définition de contenus par niveau

Ces repères ne permettent pas de déterminer avec rigueur ce que l'enseignant doit mettre en place dans la classe car ce sont des repères de cycle. Or seule une progression annuelle par classe permet de préciser avec rigueur les grands jalons nécessaires à la mise en oeuvre de cet enseignement et d'éviter les redondances. Il faut donc les supprimer et privilégier une présentation par année.

Interdisciplinarité à définir

Les programmes souffrent d'un manque de réflexion et de propositions pour le travail interdisciplinaire, au cœur de la réforme. Il faut qu'un cadre soit pensé, on ne peut pas s'en remettre exclusivement aux initiatives personnelles.

Histoire des arts

Au cycle 3 le programme ne fait que reprendre des compétences déjà identifiées dans les programmes des enseignements artistiques, et des objectifs du PEAC.

On peut noter un décalage important avec l'écriture du programme du cycle 4.

Au cycle 4, ce programme est dans une logique totalement différente des autres projets de programmes (excepté celui d'histoire) : des thématiques chronologiques, avec des contenus précis sont fixés ainsi que des pistes de travail possibles. Il s'articule plutôt bien au programme d'histoire, mais pas du tout aux programmes d'éducation musicale, d'arts plastiques, de français et de LVER, disciplines obligatoirement concernées par cet enseignement.

Avec ses thématiques chronologiques, il risque d'enfermer ces disciplines dans des approches historiques et chronologiques pour au moins deux séquences par an (puisque 6 des 7 thèmes proposés au cycle 4 sont obligatoires), ce qui n'est pas l'approche de ces disciplines.

Les contenus sont intéressants mais sont plus adaptés à une approche de type lycée : un enseignement pluridisciplinaire avec des heures dédiées à l'histoire des arts dans l'emploi du temps des élèves et des enseignants, qui doivent nécessairement travailler en équipe pour construire leur enseignement.

Implanter cet enseignement au collège, avec ce programme, sans heures d'histoire des arts dédiées dans l'emploi du temps des élèves et sans temps de concertation dans les services n'est pas possible.

Les propositions que nous avons faites en novembre concernant l'histoire des arts restent valides :

- L'histoire des arts doit faire partie intégrante des programmes disciplinaires, par exemple sous la forme d'un corpus d'objets d'études ou de problématiques au choix des équipes, afin de pouvoir permettre des regards croisés, donner lieu à des travaux pluri ou interdisciplinaires qui ont aussi un sens dans le cadre des programmes disciplinaires. Ainsi, l'arrêté d'organisation d'histoire des arts de 2008 doit être abrogé car trop complexe à mettre en œuvre et imposant trop de contraintes aux enseignants et aux élèves (5 objets d'étude).
- Les objets d'études indiqués dans les programmes doivent être suffisamment larges pour permettre aux différentes disciplines de s'y impliquer et d'y trouver du sens : par exemple « inventions, innovation », « l'engagement », « le métissage », « le temps et l'espace »
- En classe de troisième, une première approche d'un travail de recherche avec le professeur – documentaliste, en lien avec un objet d'étude, et dans un temps spécifique dédié, pourrait être réfléchi. Une formation initiale et continue des personnels doit être prévue.
- Du temps de concertation dans les services est indispensable pour mettre en place une interdisciplinarité qui a du sens.

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

Histoire- géographie :

Le projet 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 nécessaires.

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 cependant regrettable, parce qu'elle a alimenté les rumeurs sur la disparition de tel ou tel thème ou événement. Mais aussi parce qu'on peut craindre que les prescriptions ne finissent par s'imposer, dans une nouvelle version.

Ces programmes, tout en maintenant un **cadre chronologique lisible et des repères annuels forts**, permettent, par leurs intitulés larges, au professeur de varier ses approches et pratiques pédagogiques pour traiter les thèmes retenus.

Alors que **le seul consensus dans le métier porte sur la lourdeur des programmes** qui conduisent de fait les collègues à opérer des coupes sombres dans les contenus enseignés, l'optique choisie devrait être un bol d'air salubre. En **renonçant à l'exhaustivité**, la faisabilité des programmes devrait s'améliorer.

La position du SNES confirmée par la consultation des collègues :

Nous avons toujours défendu le principe de questions 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. Par ailleurs, ces questions au choix existent à d'autres niveaux de la scolarité et cela ne pose pas de problème aux enseignants.

Pour la majorité des collègues consultés, les choix sont jugés soit suffisants, soit pas assez nombreux. Certains programmes en effet comportent en réalité très peu de choix : celui de 6ème en histoire et en géographie, celui de 5ème en géographie.

Dans cette même logique, nous sommes satisfaits de la disparition des **études de cas** imposées : cette philosophie nouvelle devrait permettre aux professeurs de sortir du rôle d'exécutants dans lesquels ils furent confinés ces dernières années, et de retrouver une liberté de conception de leurs cours.

L'arrivée de nouveaux thèmes (ceux de 6ème, et « Le monde en 1500 ») et le supplément de place fait à l'histoire sociale ou culturelle (au moins sur certains niveaux) sont des éléments positifs, globalement bien appréciés.

Au cycle 3, le programme d'histoire est peu renouvelé, donc peu allégé. En géographie, il apparaît plus cohérent (le fil conducteur est globalement bien apprécié).

De même, un bon accueil est réservé par les collègues aux compétences attendues (sous réserve toutefois que cela ne débouche pas sur une nouvelle évaluation type LPC !) qui sont assez réalistes mais plus ambitieuses.

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.

Toutefois, ces projets de programmes suscitent aussi des réserves ou des inquiétudes :

- **En géographie, le choix est quasi inexistant à plusieurs niveaux, alors que la pression sur les sujets à enseigner 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 (localisation du collège, projet de voyage scolaire ou interdisciplinaire).**

- Le programme de 4ème en histoire apparaît particulièrement lourd. Si on établit une quotité horaire annuelle pour chaque question (sachant que chacune est susceptible d'intégrer l'histoire des arts et d'alimenter un éventuel EPI), on dispose d'environ 6 h pour traiter chaque thème en gras, évaluation et corrections comprises. Il faut donc être vigilants sur les équilibres et la limitation des questions au choix.

- Certaines articulations semblent peu judicieuses.

A titre d'exemple : la 1ère question du thème 1 de géographie en 5ème qui insiste sur le rôle des acteurs et des enjeux du développement durable dans un territoire va se retrouver dans toutes les autres questions traitées.

En 4ème, les questions d'histoire des thèmes 2 et 3 nous semblent mal articulées. En effet, le thème 2 sur le XIXème siècle propose d'étudier successivement l'industrialisation et les conquêtes et sociétés coloniales, et le thème 3 intitulé d'un siècle à l'autre met à l'étude la construction du régime républicain puis la 1ère guerre mondiale.

En 4ème, la première guerre mondiale en fin de programme suscite une réticence. Cette option impliquerait tout au moins une reformulation de l'intitulé puisqu'elle est alors étudiée alors comme venant « clôturer » le XIXème siècle.

Ces exemples précis nous conduisent à faire un certain nombre de propositions.

Sur le projet en général :

Toute écriture d'un nouveau programme devrait s'adosser à un bilan transparent du précédent. Cette pratique que nous appelons de nos vœux depuis très longtemps n'a pas présidé au projet aujourd'hui examiné. De fait, **cela aurait évité l'écueil de refaire à l'identique le programme de géographie 5ème. Nous réitérons notre demande de réécriture de ce programme de géographie pour ce niveau**, car outre qu'il reprend quasiment l'existant – qui était déjà décrié par les collègues – cette notion très contestée ne doit figurer comme fil directeur de l'ensemble du programme, d'autant plus qu'il est aussi un décalque complet de celui de seconde.

Il faut préciser dans les textes, pour résoudre la question des articulations, que les enseignants sont libres de construire leur progression sur l'année et donc de modifier l'ordre des questions et des thèmes.

Un programme doit pouvoir faire l'objet d'évaluations intermédiaires sur sa faisabilité et être réajusté en cas de dysfonctionnements manifestes.

Sur des points plus particuliers :

Intervertir les programmes de 3ème et de 4ème en géographie (sachant que l'inversion opérée dans les programmes actuels a été uniquement motivée par une commande politique) nous semble souhaitable.

Ceci correspond au souhait d'une très nette majorité de collègues.

Si ce choix n'est pas retenu, nous suggérerons de lier histoire et géographie sur certaines questions (ex en 3^{ème} lier « Habiter la France » et « La France des années 60-70 »).

Nous suggérons en histoire, en 3^{ème}, d'élargir la question 1 du thème 1. En effet, le choix de l'Europe après guerre ne s'est jamais limité à « démocratie » vs « régimes totalitaires ». Il faut pluraliser le terme démocratie a minima, mais on peut aller jusqu'à proposer comme intitulé « L'Europe et les Européens face à de nouveaux choix politiques ».

En 5^{ème}, il nous paraît souhaitable de ne pas imposer l'Inde et la Chine comme études particulières sur « croissance démographique et développement durable ». Là encore c'est un décalque du programme de lycée (terminale) alors que d'autres PED ne sont pas étudiés sous cet angle.

En 6^{ème}, nous souhaiterions que les approches mythologiques ou par le fait religieux soient moins systématiques, avec une place plus grande pour des approches anthropologiques.

En géographie, une mise au choix de certaines questions (espaces ruraux ou faibles densités) permettrait d'en améliorer la faisabilité ou l'intérêt en prenant en compte des facteurs locaux.

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. Par exemple, la phonologie n'est pas abordée au cycle 2 alors qu'elle apparaît au cycle 3. Pourtant, c'est bien au cycle 2 qu'il faudrait l'installer. L'enquête réalisée par le SNES auprès des collègues indique que 80 % d'entre eux regrettent l'absence de repères annuels. **Le SNES souhaite donc que ceux-ci soient pensés et rajoutés aux programmes.**

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. Les collègues ayant répondu à l'enquête du SNES estiment aussi que le lien entre les différentes composantes (culture / langue ; connaissances / compétences) n'est pas équilibré (38 %) ou sont très partagés (40 %), indiquant par là que cet aspect doit être retravaillé.

Parfois très ambitieux, ces programmes ont été **pensés dans le cadre actuel des 3 h** et sans réelle distinction entre LV1 et LV2 ou enseignement optionnel en langues vivantes régionales. Par conséquent, les programmes ne « collent » pas aux horaires prévus à la rentrée. Or, depuis, des éléments nouveaux sont apparus, comme l'introduction de la LV2 en 5^e à raison de 7,5 h pour l'ensemble du cycle 4. Les modulations horaires possibles au cycle 4 aboutiraient à une inégalité des situations selon les établissements, ce qui n'est pas acceptable.

A l'arrivée, **70 % des collègues estiment que le programme n'est pas opérationnel en l'état au cycle 3 et 82 % au cycle 4**, selon l'enquête réalisée par le SNES. Concernant les documents explicatifs du cycle 4, les collègues sont tout aussi critiques : 75 % des collègues les trouvent insatisfaisants.

Les langues vivantes étrangères et régionales apparaissent dans la liste des **EPI** (enseignements pratiques interdisciplinaires), ce qui est une manière de les réduire à une thématique en soi, ce qui risque de rogner l'horaire disciplinaire, pourtant nécessaire à la réalisation du programme, autant que les effectifs de classes sont souvent pléthoriques.

Pour les langues vivantes régionales, la situation est encore plus grave : elles ne pourraient être enseignées que dans le cadre des EPI.

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**. L'enquête du SNES le relève aussi : 60 % des collègues ont des doutes sur les repères de progressivité proposés et 53 % sur les exemples d'activités proposées.

En effet, 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 et d'apprendre à se dé-centrer**.

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 une autre discipline et dans d'autres buts que celui de la classe de langue. Ainsi, même si les « ponts » entre disciplines 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.

Concernant **l'histoire des arts** « [qui] 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.). Dans l'enquête du SNES, les collègues indiquent que les thématiques retenues pour l'histoire des arts seraient plutôt difficilement articulables (65 %) avec les programmes de LVER.

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. D'ailleurs, 74 % des collègues jugent ces entrées artificielles. De plus, **la confusion entre exemples et démarches, souvent prescriptives, est grande.**

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 réfléchir 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 ?

Dans l'enquête réalisée par le SNES, les collègues indiquent que **les attendus en fin de 3° ne semblent pas réalistes (67 %) et la majorité d'entre eux (71 %) souhaite une épreuve spécifique de LVER au DNB.** Ils écrivent aussi que la validation de 2 activités langagières sur 5, en fin de chaque cycle, va poser problème (lesquelles retenir ? pourquoi ? comment les évaluer ? quel lien avec la Seconde ? etc).

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, tant les aspects linguistiques et culturels sont minorés ou résumés à des généralités (ex : « le groupe verbal », « le nom », etc, sans aucun repère en termes d'attendu par niveau).

Ces programmes ont donc besoin d'être réécrits de manière à **ce que chaque enseignant comprenne l'articulation entre socle, programme et CECRL, que les objectifs culturels et linguistiques soient clarifiés par année, que les exemples soient diversifiés et ne conduisent pas à des prescriptions méthodologiques et que les niveaux attendus soient mieux définis pour tous**, afin que l'enseignant ne se retrouve pas seul à décider des contenus et de ce qu'il doit attendre des élèves. Les documents explicatifs du cycle 4, qui ne sont que des tableaux du CECRL, n'apportent rien et peuvent être supprimés pour ne pas constituer une référence supplémentaire aux trois autres pré-citées pour les enseignants. En revanche, **des documents d'accompagnement**, non prescriptifs, à valeur d'exemple, sont nécessaires pour éclairer la nouvelle démarche retenue. Ces documents peuvent aller de liste indicative d'œuvres de littérature citée dans les programmes, à des exemples de séquences complètes, en passant par des idées de progression qui devraient être rédigées dans chaque langue afin que les collègues puissent s'approprier au mieux ces nouveaux programmes.

Mathématiques

Cycle 3:

Les repères de progressivité développés en hypertexte ne sont pas jugés suffisamment précis pour permettre de gérer correctement les écarts de connaissances en particulier à l'entrée de la 6^{ème}, surtout en milieu rural où un collège peut recruter sur plus d'une vingtaine de villages. Le renforcement de ces repères annuels est jugé indispensable pour plus de deux tiers des collègues.

La présentation en trois colonnes, sans soulever d'enthousiasme, ne semble pas poser de problèmes particuliers. La place accordée à l'initiation au raisonnement est jugée trop modeste. La cohérence avec les projets de programmes des autres disciplines n'a pas convaincu les collègues. Les collègues estiment que les documents explicatifs ne leur permettront pas de rendre ces projets de programme opérationnels. L'équilibre entre les trois grandes parties : Nombres et calculs, Espace et géométrie et Grandeurs et mesures est globalement acceptable pour une majorité de collègues mais pour la plupart la géométrie devrait tout de même être un peu renforcée sans réduire la partie nombres et calculs.

Cycle 4:

Les contenus des projets de programmes paraissent globalement incomplets sur les trois années avec une très forte demande de repères annuels plus précis (84 %) et en particulier un renforcement de la partie géométrie (75 %) en lieu et place de la partie algorithmique et programmation. D'ailleurs une majorité de collègues doutent de la pertinence d'introduire cette partie algorithmique et programmation en collège et de ses bienfaits alors que parallèlement on réduit la géométrie et la partie nombres et calculs. Pour 87 % des collègues, il est indispensable de mettre en place une formation pour cette partie des contenus de programmes proposés.

Pour plus de 80 % des collègues, ce projet de programme n'est pas réalisable dans le cadre imposé par la réforme du collège, c'est à dire 3,5 h sur le cycle 4. Rappelons que du fait de la ½ heure libre dans le cycle central, il y a actuellement dans beaucoup de collèges 4 h de mathématiques en 4^{ème} et en 3^{ème}.

Pour de nombreux collègues, les mathématiques vont s'approcher davantage d'une discipline outil au service des autres disciplines avec une spécificité niée, notamment avec la perte de la place du raisonnement déductif en géométrie. L'apprentissage de la preuve et de la démonstration doit certes se mettre en place progressivement sur tout le collège et toutes les parties des mathématiques, pas uniquement sur la géométrie. Le raisonnement en géométrie occupe cependant une place importante qui ne serait pas compensée par ailleurs.

Devenir davantage une discipline outil alors que la cohérence avec les autres matières n'est pas au niveau attendu provoquera beaucoup de rancœur et de désillusions chez les collègues de mathématiques.

Les mathématiques sont une discipline importante dans la plupart des formations et souvent déterminantes pour atteindre des formations sélectives. C'est également une discipline qui, du fait de son côté cumulatif, peut en quelques années devenir très difficile si des lacunes apparaissent. De nombreux travaux et recherches didactiques ont permis de mettre en place toute une progressivité dans la mise en place des notions pour permettre à un maximum d'élèves d'aller le plus loin possible. Qu'en sera-t-il demain en l'absence de progression annuelle ? Les équipes de chaque établissement seront-elles toutes en capacité d'évaluer les conséquences des choix de progression sur plusieurs années ?

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 de la Physique-Chimie en 6^{ème} assuré par les professeurs de Physique-Chimie. Dans ce projet, **toutes les notions qui peuvent être abordées en Physique-Chimie sont intimement mêlées à celles des SVT et Technologie**, et surtout, elles sont **déjà enseignées par dans ces disciplines actuellement**. La **Physique-Chimie est quasiment absente** de ce programme au collège. **89%** des professeurs considèrent que ce projet de **programme est insuffisamment précis et non opérationnel**. **59%** estime qu'il est **incomplet**.

La référence à l'**EIST** (Enseignement intégré des sciences et technologie) **pose problème** d'autant plus qu'elle est accompagnée de la **globalisation des horaires** d'enseignement de Physique-Chimie-SVT-Technologie en 6^e dans le cadre de la réforme. L'EIST est expérimenté dans un petit nombre de collèges depuis presque 10 ans. Ce fonctionnement est rejeté par 77% des professeurs de sciences et doit être retiré du programme. Un rapport de l'inspection générale de 2009 conclut que la profession n'est pas prête pour une généralisation de ce dispositif.

Un "**cahier de recherche**" semble supplanter le cahier de leçons. Ce cahier de recherche rappelle la philosophie de l'EIST : un cahier d'investigation sans traces écrites du cours. La majorité des professeurs sont opposés à son utilisation.

Les seules notions de Physique-Chimie qui pourraient être enseignées au collège sont "La Terre est-elle en mouvement?" et les **notions d'énergie** (actuellement enseignées en technologie. Ces dernières ne pourraient être que très **simplifiées**, car il s'agit de **concepts très complexes** qui pour certains étaient étudiés auparavant en **3e**.

On regrette l'absence de **l'histoire des sciences** dans ce projet. En classe de 6^e, l'occasion aurait pu être offerte de **reprendre les mesures de masse, volumes, températures et autres grandeurs physiques essentielles** en prenant le temps nécessaire pour cela.

Propositions du SNES en Physique-Chimie au cycle 3		
Différencier les programmes de Physique-Chimie, SVT et de Technologie.		
	Supprimer du projet de programme	Remplacer par
Préambule	- la référence à l'EIST - le " cahier de recherche " qui supprime le cahier de leçon	
Tableau 1	- "mesures mathématiques " - "démarche d' investigation "	- "mesures scientifiques ". - "démarches scientifiques ".
Tableau 2	Ajouter des contenus spécifiques à la Physique-Chimie pour le niveau de 6e:	
<ul style="list-style-type: none"> - « La Terre est-elle en mouvement ? » n'a pas de référence de niveau. Il faut l'ajouter: 6e. - reprendre les mesures de masse, volumes (cycle 2), températures et autres grandeurs physiques essentielles en prenant le temps nécessaire pour cela et/ou reprendre les notions d'optique vues en 5e actuellement. - Histoire des sciences: Introduire certaines notions par ce biais 		
	Supprimer du projet de programme	Déplacer au
Tableau 2	thème de l'" énergie " en Physique-Chimie	fin de cycle 4

Alors que la profession réclamait **une cohérence verticale** des programmes d'un niveau à l'autre, on ne voit guère de logique reliant chaque cycle.

Cycle 4

Dans le projet de programme, **aucun repère annuel n'apparaît** alors que **75%** des collègues interrogés souhaitent un **cadre national** des programmes par niveau de classe. **85%** des professeurs considèrent que ce projet de programme **est insuffisamment précis et non opérationnel**. Dans le tableau 1, la colonne "**Connaissances**" **n'est pas assez développée**, par comparaison à celui des SVT.

L'accent est fortement mis sur le **caractère expérimental** de la Physique-Chimie, ce qui répond à la demande des collègues, mais sans que la grille horaire ne permette de favoriser l'expérimentation des élèves. **Aucun dédoublement n'est assuré**. Avec une trentaine d'élèves par classe, la **mise en place de démarches scientifiques est idéaliste, sans oublier les problèmes de sécurité**.

Le **programme** n'a pas à être expliqué. Il **doit être suffisamment développé** pour être interprété sans ambiguïté. Il ne faut pas de document explicatif mais un **document d'accompagnement indicatif qui illustre** par des exemples de séquences contextualisées le programme (comme en 1995). Le document explicatif donne deux exemples de progression annuelle. Selon la progression choisie, les élèves étudient ou non certains concepts, et pour un même concept, les attendus diffèrent. Ces progressions manquent de cohérence et ne sont **pas toujours adaptées à l'évolution de la maturité** des élèves. Le programme est finalement laissé à la **libre interprétation de chaque professeur**. Un concept peut être abordé avec énormément plus de liberté qu'auparavant : par exemple pour "la transformation chimique". Chaque professeur devra choisir la ou les **transformation(s) chimique(s)** qu'il fera étudier aux élèves.

L'impression globale qu'on peut retirer de ce projet de programme est **que l'objectif s'est limité à faire acquérir des compétences aux élèves, les connaissances utilisées pour les atteindre étant optionnelles**. Ce qui est présenté comme une liberté pédagogique risque **de creuser les inégalités d'accès aux connaissances scientifiques et in fine à la constitution d'une culture nécessaire aux futurs citoyens. La majorité des professeurs y est opposée**.

Bien que le programme soit très rédigé de façon très concise, il reste **trop dense** alors que **l'horaire de 3e sera diminué de 0.5 h**. **94%** des professeurs estiment que l'élève **ne pourra pas** "s'engager dans un **projet scientifique**" dans le cadre horaire prévu au cycle 4, par manque de temps.

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**, **81%** des professeurs de Physique-Chimie estiment ne **pas être qualifiés** pour ce type de travaux ! Les collègues d'anglais affirment que les élèves de collège **n'auront pas les compétences suffisantes pour utiliser cette langue dans d'autres disciplines**.

De la même façon, il faut retirer du programme la référence aux **algorithmes**, les collègues n'y étant pas formés.

Dans le préambule, le travail sur le **PIIODEMEP** et le **PEAC** est évoqué **sans plus aucune référence par la suite**. Cet aspect est à développer.

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. Dans le document explicatif, il est indiqué que l'élève doit **conserver ce cahier tout au long du cycle**. **Il est peu probable que les élèves puissent gérer un cahier sur un temps si long**. Le bon usage du "cahier de laboratoire" n'est même pas maîtrisé par la plupart des élèves de classe préparatoire aux grandes écoles. Un élève de collège n'est pas assez formé pour savoir quelles notions il va falloir retenir parmi toutes les notes et recherches qu'il aura réalisées. La majorité des professeurs sont opposés l'utilisation d'un tel cahier.

Dans l'introduction du document explicatif, le paragraphe suivant invite à **réunir les professeurs de différents collèges pour répartir les progressions annuelles** ! "À partir de ressources nationales [...] sur un espace numérique de travail par exemple". **Il s'agit là encore d'alourdir la charge de travail des professeurs sans compensation : c'est inacceptable !**

La maturité des élèves n'est pas toujours prise en compte dans le programme et surtout dans les exemple de progression :

- * les **transformations nucléaires** étudiées jusque là en 1ere, approfondies jusqu'à quel point ?
- * dans l'une des progressions, la **masse volumique** est étudiée en 5ème à un âge où la confusion entre masse et volume est un point sensible. Il faut laisser le temps aux élèves de différencier ces deux grandeurs avant de les associer dans le concept de masse volumique. Son **évolution en fonction de la température et de la pression semble aussi une notion trop complexe au collège** ;
- * faire la différence entre **puissance et énergie** ou définir **l'énergie potentielle de position** en 5ème.

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 de suffisamment de temps au regard de la nouvelle grille horaire annoncée pour 2016.

Propositions du SNES en Physique-Chimie au cycle 4		
- Ajouter des repères annuels et nationaux dans le programme ; - Unifier les connaissances et les attendus au niveau national ; - Adapter la quantité de contenus en fonction du temps affecté à l'enseignement de la Physique-Chimie.		
	Supprimer du programme	ajouter
Préambule	- référence aux du PIIODMEP et du PEAC	- noter des références aux du PIIODMEP et du PEAC dans le programme - des thèmes pour limiter l'impression de déjà vu des élèves.
Tableau 1:		- développer la colonne "Connaissances" (cf SVT) - indiquer jusqu'à quel niveau d'approfondissement chaque notion doit être étudiée
La matière et ses transformations:		- identifier les transformations chimiques (caractère commun des connaissances acquises par les élèves) - préciser dans le programme quels sont les attendus précis à propos des transformations nucléaires
L'homme et son environnement	- le titre du thème - " propagation " d'un signal	- choisir un titre plus en relation avec les contenus étudiés - la notion de " la gravitation " de façon explicite. - remplacer par "vitesse", " vitesse de la lumière et du son "
L'énergie et ses conversions:	- transferts "thermiques"	- remplacer par transferts "énergétiques"
	- "bilan énergétiques: ": "Energie nucléaire" quel est l'attendu ? Doit-on parler de la perte de masse ? C'est trop complexe pour les élèves de collège.	

Tableau 2:	<ul style="list-style-type: none"> - les références à l'anglais - Oter les références aux algorithmes - supprimer le principe du "cahier de laboratoire" du programme - "fait prouvé" - "s'impliquer dans un projet ayant une dimension citoyenne" 	<ul style="list-style-type: none"> - les proposer comme exemple d'EPI Ph-Chimie/ Anglais donc facultatif - remplacer par "fait scientifique" - indiquer que c'est facultatif
	Supprimer du document explicatif	Remplacer par
<p>Le document ne doit pas être explicatif mais un document d'accompagnement et donner des exemples pour illustrer des situations d'enseignement contextualisées.</p>		
Préambule :	<ul style="list-style-type: none"> - paragraphe: "À partir de ressources [...] sur un espace numérique de travail par exemple" - le principe du "cahier de laboratoire" 	
L'homme et [...]	Progression 1 : <ul style="list-style-type: none"> - Décrire un mouvement "du point de vue de l'observateur en 5ème" (conserver décrire un mouvement) 	- Décrire un mouvement "du point de vue de l'observateur en 3ème " (prendre en compte la maturité des élèves)
La matière et [...]	Progression 1 : <ul style="list-style-type: none"> - notion de pH car jamais reprise et approfondie. - la notion de masse volumique en 5e 	- la notion de masse volumique en 3e
La matière et ses transformations:	Progression 1 : <ul style="list-style-type: none"> - "Comprendre le rôle primordial de l'électricité dans le transport d'énergie en France" le pétrole véhiculé par camion représente la source d'énergie la plus transportée en France - énergie et puissance en 5ème afin d'éviter les confusions. 	- "Comprendre le rôle de l'électricité dans le transport d'énergie en France"
	Progression 2: <ul style="list-style-type: none"> - énergie potentielle, de position et cinétique en 5ème 	- énergie et puissance en 3ème - énergie potentielle, de position et cinétique en 3ème

Note: Les pourcentages indiqués proviennent des enquêtes SNES syndiqués/non syndiqués effectués en mai/juin 2015 et novembre 2014.

SVT

L'ensemble des projets de programmes proposés en SVT (ou « Sciences et Technologie ») en cycle 3 et 4 posent de nombreux problèmes. Forts d'une consultation de plusieurs centaines de collègues et d'échanges lors de stages, voici une synthèse des points les plus problématiques et quelques propositions.

D'une façon générale, les projets de programmes de cycle 3 et 4 sont rédigés de façon très laconique, ils apparaissent extrêmement confus et manquent de lisibilité. Les « éléments explicatifs au projet de programme », qui existent actuellement uniquement pour le cycle 4, n'apportent aucun éclaircissement concret pour la très grande majorité des collègues consultés (par exemple les « niveaux de maîtrise » présentés en tableau) et sont même assez redondants sur un grand nombre de points (répétitions sur les domaines du socle...). Autre point fondamental, l'absence de repères de programmation annuels soulève de vives inquiétudes.

Il nous semble que les programmes devraient définir de façon plus claire le périmètre des connaissances et des compétences abordés dans le cycle, ainsi que les attendus de fin de cycle associés, alors qu'un (nécessaire ?) document d'accompagnement indiquerait des exemples de démarches ou de méthodes et préciserait éventuellement les contenus de ceux-ci.

Une piste de réflexion qui nous paraît intéressante est représentée par les premières formes du programme d'histoire-géographie, combinant repères annuels et contenu raisonnable laissant un choix – fixé nationalement – aux équipes pédagogiques.

En terme de contenus, les projets de programmes apparaissent terriblement chargés tant au cycle 3 qu'au cycle 4, faisant craindre – encore plus qu'actuellement – une approche très superficielle et un saupoudrage des notions à aborder, et l'impossibilité de travailler les différents aspects des démarches scientifiques sur des durées suffisantes. On s'achemine vers le feuilletage d'un catalogue de résultats scientifiques, à l'inverse même des objectifs visés. La tendance des derniers programmes à aborder de plus en plus précocement l'étude de concepts complexes est encore accentuée, et l'aspect naturaliste de la discipline tend encore plus à disparaître, ainsi que la possibilité de mettre en place de véritables travaux expérimentaux et d'accès au concret.

Dans les deux cycles, les notions à aborder sont instrumentalisées dans une vision très utilitariste et anthropocentrée de la Science – jusqu'à tendre vers une vision hygiéniste tant certaines « éducations à... » sont présentes – la « beauté de la Science » disparaît complètement de ces programmes.

Enfin – et c'est d'autant plus paradoxal que c'était l'un des objectifs d'une réécriture dans le cadre du socle – aucun « point de croisement » avec les autres disciplines n'apparaît clairement dans ces projets.

Cycle 3

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, les sciences physiques y étant quasiment absentes. Le SNES et de nombreuses associations de spécialistes insistent depuis longtemps sur les différences fondamentales de démarche entre les approches scientifiques (recherche de compréhension d'un phénomène naturel) et technologiques (recherche finaliste de répondre à un besoin de l'Homme), même si des interactions fortes existent. Un exemple symptomatique : dans la thématique « Diversité et unité du vivant et des matériaux » - où l'on peut se demander quel en sera la cohérence en l'absence d'étude au niveau atomique, seule justification possible mais qui ne nous semble absolument pas adaptée à ce niveau d'élève – on peut se poser la question d'une très probable confusion pour les élèves entre une première approche de l'évolution des êtres vivants au cours de laquelle il est difficile de faire admettre une absence de finalisme... et en parallèle l'étude d'un objet technique qui répond d'une logique

parfaitement opposée.

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 : sondages SNES syndiqués/non syndiqués, 90 % de refus) et doit être retiré du programme – il peut être tout au plus une possibilité laissée au choix d'équipes volontaires sans possibilité d'être imposée. La suggestion de l'utilisation d'un « cahier de recherches » ne nous semble pas pertinente à ce niveau d'écriture et davantage relever d'un document d'accompagnement, tout comme la notion de la tâche complexe.

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

Il nous semble indispensable de réduire le nombre de notions abordées au cycle 3, voire en 6^{ème}, niveau où l'hétérogénéité des élèves dans les disciplines scientifiques est très important en les recentrant sur des thématiques permettant davantage d'accès au concret et à l'expérimentation. La présence d'indications annuelles dans ces programmes est un point positif mais elles restent insuffisantes. Un document d'accompagnement s'avère nécessaire pour ce cycle.

Cycle 4

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 construit autour de 3 principaux thèmes fortement inspirés des programmes de lycée qui sont loin d'avoir fait l'unanimité chez les collègues. Ces thèmes sont jugés très peu structurants en l'état. Cette structuration porte 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 (qui organise aussi la progression sur les 3 cycles) : les mêmes thèmes sont régulièrement abordés au cours des années du cycle 4. Théoriquement intéressante, cette structuration est à fortement relativiser avec la réalité du terrain, risquant de déclencher un sentiment de « déjà vu » compliqué à gérer chez les élèves et participant une démarche de saupoudrage des notions abordées.

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. La mise en place de repères annuels est demandée par 90 % des collègues interrogés.

Dans l'analyse de détail de certains points des projets de programmes, nous rejoignons l'analyse qu'en fait l'AFPSVT dans la contribution qu'elle a transmise au CSP début juin.

Des 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...

... 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 météorologie et d'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...) : les notions étudiées doivent permettre de développer des démarches scientifiques se basant sur des niveaux conceptuels accessibles aux élèves des niveaux concernés, permettant éventuellement des développements en rapport avec la santé mais n'en étant pas le principal objectif ;
- 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 – avec un minimum de réalisme, il ne faudra malheureusement pas compter sur les EPI pour permettre la mise en place de groupes autorisant la réalisation de travaux expérimentaux.

Technologie

Les programmes de 2008 portaient une orientation de la discipline problématique, contraire à son identité.

Beaucoup d'espoirs ont par conséquent été mis par les collègues dans l'écriture de ces nouveaux programmes de technologie.

Or, la rédaction actuelle des projets de programmes des cycles 3 et 4 n'apporte pas les réponses escomptées. La définition retenue de « science des systèmes artificiels » n'est pas satisfaisante pour une grande majorité des collègues.

La rédaction des programmes sans repères annuels n'est pas opérante, et plus de 80 % des collègues consultés considère que les informations apportées par les « documents explicatifs » n'apportent pas les informations nécessaires à la mise en œuvre des programmes. Ils sont en attente de documents d'accompagnement, non prescriptifs, proposant des préconisations plus concrètes, du matériel pédagogique...

Cycle 3

Une méconnaissance des finalités 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**, lors de l'acte de conception de l'objet qui est la finalité et l'objectif technologique premier, **c'est le "pourquoi" qui doit prévaloir** : dans quel but, pour quel besoin cet objet doit-il être pensé ? **Déterminer le mode de fabrication d'un objet demande une grande expertise technique** que les élèves sont peu en capacité d'atteindre. **Hors du cadre particulier de la production**, un objet ne peut être observé dans ce but et **le "comment" qui prévaut dans les programmes des cycle 3 ne peut être appréhendé** en technologie que plus tard, lors de la recherche des solutions techniques, de leurs sélections et de leurs agencements, afin de répondre au besoin exprimé. Cette **vision exprimée au cycle 3 place la discipline en porte à faux en lui imposant une démarche particulière d'observation scientifique.**

Le SNES-FSU, soutenu par une très forte majorité de collègues, refuse que la mise en place de l'EIST, prônée dans l'introduction de ce cycle et qui ne correspond pas à la démarche de projet technologique, soit imposée.

Enfin, il est difficile d'identifier dans les projets de programme de cycle 3, les objets techniques.

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, doit réapparaître.

Nous proposons, pour que le programme permette une réelle découverte des cultures technologiques, une réécriture des deux derniers axes de définition des objectifs de formation :

- **l'axe 2 :**

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.

- **l'axe 3 :**

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.

Dans cette logique, plusieurs enquêtes concordantes nous questionnent sur l'effet négatif que peut avoir le recours au tout virtuel qui isole l'élève de la confrontation au réel : la construction d'une culture technologique large et concrète est nécessaire si l'on veut développer un intérêt pour les diverses voies des lycées, professionnels, technologiques et généraux.

La **structure spiralaire** présentée dans le programme va compliquer la mise en œuvre, selon 50% des collègues pour des résultats qui restent hypothétiques.

Ce programme apparaît très chargé pour 62% des collègues et n'est pas assez construit en correspondance avec les autres disciplines (65% des collègues).

Les notions de "**Matériaux**" et "**Énergies**" gagneraient à être **pensées plus en rapport avec la logique disciplinaire.** En Technologie, elles **doivent être associées aux choix de conception**, abordées pour elles mêmes de façon théorique elles dénaturent les objectifs disciplinaires.

Interdisciplinarité

Rien n'est mentionné dans le programme du cycle 4 sur l'interdisciplinarité. Jusqu'en 2008 la technologie abordait l'interdisciplinarité en son sein dans le cadre de la démarche de projet.

INTERDISCIPLINARITE

Pour le SNES-FSU, le travail interdisciplinaire est un moyen pour les élèves de davantage percevoir les liens entre les disciplines et donc de donner davantage de sens aux enseignements. Croiser les disciplines implique que des objets d'étude soient repérés dans des programmes disciplinaires cohérents entre eux. L'enseignement interdisciplinaire devrait pouvoir se mettre en place progressivement au fil de la scolarité au collège ; il nécessite des moyens de concertation inscrits dans les services, une formation des enseignants.

Le SNES-FSU présente dans ce document des exemples d'objets d'études interdisciplinaires qui ont pour la plupart été expérimentés par des collègues.

Plusieurs conditions à leur mise en place : qu'il soient partie intégrante des programmes disciplinaires et que des heures soient dégagées pour permettre le travail en équipe.

L'interdisciplinarité doit être une manière possible de traiter ces questions au programme et doivent être limités à un voire deux objets maximum par année.

Ces objets interdisciplinaires ne doivent pas être classés en objets « scientifiques » d'une part et « objets littéraires ou humanistes d'autres part ». Certains pourraient remplacer les thèmes d'histoire des arts prévus, qui sont trop précis, trop chronologiques, et mal articulés aux disciplines.

Ces propositions ne s'inscrivent pas dans le cadre des Enseignements pratiques interdisciplinaires, qui au-delà du fait qu'ils sont pris sur les horaires disciplinaires, ne sont pas pertinents car déconnectés des programmes.

• **Risques naturels et société : volcan et séismes (voire aléas climatiques).**

Disciplines : histoire-géographie - SVT

Notions / exemples :

- étude scientifique des phénomènes, déterminisme et prévisibilité...
- les sociétés face aux risques : aménagements/prévention/causes et conséquences humaines des catastrophes.

• **Pratiques agricoles au service de l'alimentation humaine**

Disciplines : histoire-géographie - SVT

Notions / exemples :

- alimentation et santé / origine de la matière vivante (biodiversité) / pratiques agricoles
- les sociétés rurales en histoire (leur mode de production, d'échanges et de consommation de produits alimentaires)/sécurité et insécurité alimentaire/les différents systèmes agricoles/les défis agricoles et alimentaires pour une population en croissance.

• **Perception de notre environnement : vue**

Disciplines : arts plastiques, physique-chimie - SVT

Notions / exemples :

- fonctionnement des organes sensoriels et du cerveau, relativité des perceptions
- propagation de la lumière, les couleurs (additivité)...
- installations dans l'espace, anamorphoses, daltoniens et peinture...

• **Les risques auditifs :**

Disciplines : SVT - éducation musicale

• **Physiologie de la voix, production du son**

Disciplines : SVT et éducation musicale

• **La matière vivante et non vivante**

Disciplines : physique-chimie - SVT

Notions / exemples :

- cellule / les molécules dans le fonctionnement du vivant : digestion, respiration, système immunitaire...
- molécule / atome (au sens « constituant d'une molécule ») (+ notion d'échelle) ; les états de la matière (solides/liquides/gaz)

• **Modification du corps à l'effort**

Disciplines : SVT - EPS

Notions / exemples : besoins de l'organisme, respiration, circulation, activités

• **Notion d'échelle / proportionnalité**

Disciplines : math, arts plastiques - SVT

Notions / exemples : notion d'échelle et proportionnalité, microscope, schéma scientifique, carte proportion dessin ...

• **Les progrès techniques/scientifiques et les évolutions artistiques et culturelles.**

Disciplines : arts plastiques – technologie - physique – histoire géo – éducation musicale

Notions / exemples :

- : invention de la photographie - révolution industrielle et l'image de communication -

- **Les macro(s)-systèmes**

Disciplines : Technologie – HG

Notions / exemples : liens et interactions dans leurs dimensions techniques, économiques (et politiques) entre les éléments constitutants, liés ou connectés, d'un macro système. (Réseau de communication, d'énergie, de transports...)

- **Citation, appropriation, détournement dans la création artistique d'hier et d'aujourd'hui.**

Disciplines : arts plastiques – éducation musicale – lettres – LVER

Notions / exemples :

Roméo + Juliette de Luhrmann et Shakespeare, Le déjeuner sur l'herbe, Titien - Manet – Picasso – Jacquet, Antigone Sophocle et Anouilh – Bach et Bobby McFerrin - Summertime de Gershwin, Janis Joplin, Al Jarreau ;

- **Création artistique entre rupture et continuité.**

Disciplines : arts plastiques – éducation musicale – lettres – EPS

Notions / exemples :

Sur la route d'Antoine Rigot entre cirque traditionnel et cirque contemporain – La reconstruction du Havre par Perret – Bernstein west side story et Ravel - ...

- **L'architecture art, technique et société**

Disciplines : Technologie – arts plastiques – histoire géographie – mathématiques

Notions / exemples :

L'évolution de la création architecturale, architecture comme symbole du pouvoir, comment les architectes s'emparent des progrès techniques, les grandes constructions d'Abu Dhabi...

- **La ville en mutation, construire, entendre, observer, représenter...**

Disciplines : Histoire géographie – arts plastiques – éducation musicale - LVER

Notions / exemples :

City Life de Steve Reich – Central Park in the dark, Charles Ives -Rhapsody in Blue de Georges Gershwin - les villes nouvelles – éco quartier – hétérogénéité architecturale – la ville, lieu d'échanges et de pouvoir – étude d'une ville singulière - la ville comme support : le street art, les œuvres in situ – JR women are heroes – Le Corbusier le plan voisin – les périphéries - ...

- **De la mémoire individuelle à la mémoire collective.**

Disciplines : histoire géographie – lettres – arts plastiques – LVER - éducation musicale

Notions / exemples :

Persepolis de Satrapi, les monuments, les œuvres autobiographiques – Louise Bourgeois Spider – Boltanski – Steve Reich...

- **Témoignage, soutien, dénonciation, les réactions aux grands événements historiques.**

Disciplines : histoire géographie – arts plastiques – LVER – lettres – éducation musicale

Notions / exemples :

Nous ne sommes pas les derniers de Z. Music, Guernica Picasso, Les 4 dictateurs d'Arroyo,...

- **Formes et fonctions, la question de l'objet.**

Disciplines : technologie – arts plastiques -

Notions / exemples : design et arts décoratifs, l'évolution de l'objet, objet décoratif, objet culturel...

• **La représentation (évolutions, ruptures...).**

Disciplines : arts plastiques – lettres – histoire géographie - LVER

Notions / exemples : représentation réaliste, symboliste, métaphorique...

• **Le corps et l'espace.**

Disciplines : EPS – arts plastiques – éducation musicale – lettres

Notions / exemples : Spectacle vivant, danse, cirque, théâtre, performances...

• **Présentation, mise en scène, l'appropriation de l'espace.**

Disciplines : arts plastiques – éducation musicale – lettres - EPS

Notions / exemples : comment valoriser une production, rendre compte de son travail, transmettre à un public...

• **Le paysage**

Disciplines : histoire géographie – éducation musicale – arts plastiques – lettres - SVT

Notions / exemples :

Description, évolution, origine (géologique), représentation, évocation... V. Panton *Phantasy Landscape* (design) ; JC. Risset Sud, J. Cage *In a landscape*, Schaeffer, Reich...

• **La narration**

Disciplines : éducation musicale – arts plastiques – lettres - LVER

Notions / exemples :

Formes et supports,...théâtre musicale ; L'apprenti Sorcier (Goethe, Dukas, Ligeti)

Les prédelles (Fra Angelico L'Annonciation et P. Alechinsky

Central Park de C. Ives avec Central Park d'Alechinsky

Les danses macabres : Saint-Saëns, Liszt ...

• **Hybridation, métissages et mondialisation.**

Disciplines : éducation musicale – histoire géographie – arts plastiques – lettres - EPS

Notions / exemples :

Orlan self hybridations, Les demoiselles d'Avignon Picasso, Charles Fréger *Seconde peau*

D. Maraïre, Mai Nozipo ; ou Ragunath Manet et M. Portal

• **La société de consommation**

Disciplines : histoire géographie – éducation musicale – arts plastiques – LVER – lettres – technologie

Notions / exemples :

Histoire et évolution, dénoncer ou tirer profit, *Play Time* de Tati, *Supermarket Lady* de Hanson, A.

Delorme les Totems ; les répétitifs et les minimalistes américains (Riley, J. Adams, S. Reich et les peintres (Warhol, D. Hanson, Hamilton, D. Judd, D. Flavin...))

Exemple d'objet interdisciplinaire détaillé :

La ville	Supports	Classe	Histoire	Géographie	Français/langues anciennes	Langues vivantes	Arts plastiques
Étude d'une ville singulière : qui la voit, qui la décrit, dans quel but	Plan de ville, récit de voyageur, description dans le roman, décor de BD - de film - de jeux vidéo, tableaux, guide de voyage, outils numériques, visite (sortie scolaire), cartes postales, publicité		Points de vue (objectif/subjectif, le témoin), sociologie de la ville, les échanges dans la ville, l'écrit littéraire comme document-source, l'évolution de la ville dans l'histoire	Description (paysage urbain), échanges et production,	Travailler les techniques de description, point de vue, comment la représentation transforme l'objet représenté (subjectif-objectif), le décor comme support de la narration	Travailler les techniques de description, le lexique de la description, de l'urbain, la question du point de vue, dimension culturelle et civilisationnelle, sociologie	Représentations de la ville (point de vue, cadrage...), la ville comme support (street art, installations), urbanisme, espaces construits et architecture, lien entre architecture et la symbolique, stéréotypes repris ou cassé
		5 ^{ème}			Images de Rome dans les textes latins ; dans les poèmes de du Bellay, dans la BD historique		
		3 ^{ème}			Paris vu par les poètes (Villon, Aragon, Queneau...) et/ou dans le roman policier		
La ville, lieu d'échanges, de rencontres, de pouvoir			Méditerranée au XII ^{ème} , Renaissance, la révolution française, la ville coloniale, la ville dans les régimes autoritaires, expositions universelles et coloniales	Urbanisme et architecture du pouvoir, les villes nouvelles, les migrations, ségrégations spatiales	Utopie et dystopie, la ville-personnage dans la science-fiction, le roman réaliste du XIX ^{ème}	Les migrations, les ville de l'Inde coloniale, les monuments du pouvoir, les transports et la signalétique	Les expositions universelles, l'artiste dans la ville, lieux de culture dans la ville, mécénat, l'artiste clandestin
		4 ^{ème}			La barricade (Hugo, Vallès...) / les lieux de pouvoir dans la ville antique (LCA)/ La ville utopique dans la BD de science fiction (Bilal, Schuitten, Moebius...)		