

PRÉSENTATION GÉNÉRALE

Table des matières

1.	Contexte	9
2.	Bref historique	9
3.	Rôle du plan d'études romand	10
	Objectifs poursuivis	11
4.	Organisation du plan d'études romand	11
	Les domaines disciplinaires	12
	Le domaine de la Formation générale	13
	Les Capacités transversales	13
	Les cycles pluriannuels	14
	La structure des domaines disciplinaires	14
	<i>Les visées prioritaires de chaque domaine</i>	14
	<i>Les commentaires généraux de chaque domaine</i>	14
	<i>Le réseau des objectifs d'apprentissage du domaine</i>	15
	<i>La progression des apprentissages et les attentes fondamentales</i>	15
	<i>Les indications pédagogiques</i>	16
	<i>Les conditions cadre matérielles et organisationnelles</i>	16
	<i>Les particularités du début de la scolarité (première partie du premier cycle)</i>	16
5.	La partie centrale du Plan d'études romand	16
	La description de la progression des apprentissages	16
	La description des attentes fondamentales	17
	Les liens entre attentes fondamentales, progression des apprentissages et évaluation	19
	Les liens entre attentes fondamentales et standards nationaux	19
	Les indications pédagogiques	20
6.	La place et le rôle de la Formation générale et des Capacités transversales	21
	La Formation générale	21
	Les Capacités transversales	22
7.	Le Plan d'études romand : un produit évolutif	23
	Des adaptations périodiques	23
	Un suivi et un développement continus	23
8.	Les formes du Plan d'études romand	24
	La version imprimée	24
	La version informatisée	24
9.	Mode d'emploi	25
	Les domaines	25
	Les objectifs d'apprentissage	26
	Les liens entre domaines et disciplines	26
	Description des Capacités transversales	27

1. Contexte

Le Plan d'Études Romand (PER ci-après) s'inscrit dans le contexte de l'Article 62, al. 4 de la Constitution fédérale. Cet article, adopté par le peuple le 21 mai 2006, concerne l'harmonisation de l'instruction publique en Suisse et réfère notamment à l'âge de l'entrée à l'école, à la durée et aux objectifs des niveaux d'enseignement et au passage de l'un à l'autre¹. Couvrant l'ensemble de la scolarité obligatoire, le PER répond à la volonté d'harmonisation de l'école publique en déclinant les objectifs de l'enseignement dans une perspective globale et cohérente et en définissant en particulier les attentes fondamentales de fin de cycle.

Le PER s'inscrit également dans le cadre de l'accord intercantonal sur l'harmonisation de la scolarité obligatoire (accord HarmoS) : acquisition et développement de connaissances et de compétences fondamentales, définition des domaines d'enseignement, développement de la personnalité autonome des élèves et acquisition de compétences sociales².

Le PER constitue en outre un élément déterminant de l'Espace romand de la formation défini par la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP). Il reprend et concrétise les finalités et objectifs de l'école publique tels qu'ils figurent dans la Déclaration du 30 janvier 2003 de la CIIP et traduit ainsi la volonté d'harmoniser le système éducatif et de coordonner les politiques de formation des cantons romands.

Le PER traduit enfin concrètement les articles 7 et 8 de la Convention scolaire romande en définissant les objectifs d'enseignement, en reprenant les domaines d'enseignement conformément à l'accord intercantonal suisse, en déclinant des attentes fondamentales de fin de cycle en lien avec les standards nationaux de formation, tout en s'inscrivant dans une visée évolutive. Il respecte l'autonomie de chacun des cantons partenaires en tenant compte de la marge de 15 % du temps d'enseignement qui leur est dévolue.

Le PER décrit les tâches d'instruction et d'éducation que l'école publique doit assurer en les déclinant dans le cadre des domaines et disciplines communs à l'ensemble des cantons de Suisse romande³. Il tient compte du contexte international en reprenant des éléments communs à de nombreux plans d'études récents. Ces éléments concernent tant l'organisation et la structure, que la définition des domaines de formation.

2. Bref historique

La volonté de coordonner l'école et les plans d'études en particulier n'est pas nouvelle en Suisse romande, puisque la CIIP a adopté en 1972 un premier plan d'études commun (« CIRCE I » pour les degrés 1 à 4), suivi en 1979 par un plan semblable pour les degrés 5 et 6 (« CIRCE II »), puis en 1986 pour les degrés 7 à 9 (« CIRCE III »). Un groupe de travail⁴ a par ailleurs réalisé en 1989 un Plan d'études romand pour les degrés 1 à 6 rassemblant les principaux objectifs d'apprentissage. Ce plan d'études a été adopté par la CIIP en mai 1989.

¹ Cf. Art. 62, al. 4 de la Constitution fédérale: Si les efforts de coordination n'aboutissent pas à une harmonisation de l'instruction publique concernant la scolarité obligatoire, l'âge de l'entrée à l'école, la durée et les objectifs des niveaux d'enseignement et le passage de l'un à l'autre, ainsi que la reconnaissance des diplômes, la Confédération légifère dans la mesure nécessaire.

² Cf. accord HarmoS, article 3.

³ Cf. chapitres 1.1., 1.2., 1.3. de la Déclaration.

⁴ Groupe romand d'aménagement des programmes (GRAP).

La déclaration de la CIIP relative aux finalités et objectifs de l'école publique s'est accompagnée d'importants travaux visant à définir le cadre de référence d'un plan d'études commun. Ces travaux ont permis de définir les objectifs prioritaires que l'école se doit d'assurer. Le plan d'études cadre ainsi défini a fait l'objet d'aménagements et de modifications suite à sa mise en consultation en 2004.

Initiée dès 2005 dans l'espace BEJUNE, l'écriture d'un plan d'études commun a successivement vu les cantons de Fribourg, Valais, Genève et Vaud rejoindre sa réalisation pour donner naissance au PER. Ce dernier manifeste clairement la volonté des cantons romands d'harmoniser leur enseignement par le biais d'un cadre de référence commun décrivant les contenus et les visées de la formation dispensée par l'école publique. Dans ce sens, il anticipe la révision du concordat de 1970 relatif à l'école publique tel que voulu par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP).

Le PER résulte ainsi d'une démarche romande dont les différentes étapes ont été discutées puis approuvées par les cantons partenaires :

- examen des domaines et disciplines communs à tous les cantons ;
- définition des éléments pris en charge par le PER : progression des apprentissages, description d'attentes fondamentales de fin de cycle, déclinaisons de la mission éducative de l'école ;
- prise en compte des besoins communs à plusieurs cantons : langues anciennes et histoire des religions.

Le PER a bénéficié de l'expérience et du développement récent de plans d'études cantonaux en intégrant les apports respectifs des cantons. Compte tenu de l'ensemble des démarches et des travaux effectués autour du plan cadre romand, le PER a retenu les éléments suivants :

- les domaines disciplinaires⁵ ;
- le domaine de la Formation générale ;
- les réseaux des objectifs d'apprentissage généraux ;
- les conditions cadre pédagogiques et institutionnelles ;
- les Capacités transversales.

3. Rôle du plan d'études romand

Le PER constitue une référence permettant aux professionnels de l'enseignement :

- de visualiser les contenus d'apprentissage ;
- d'organiser leur enseignement ;
- de disposer, pour chaque cycle, d'attentes fondamentales utiles à l'évaluation des apprentissages, dans la perspective des décisions de promotion, d'orientation ou de certification ;
- d'utiliser les ressources et moyens d'enseignement en accord avec le cadre de référence ;
- de situer ainsi leur travail dans le cadre d'un projet global de formation.

Rappelons que le PER est un curriculum qui définit ce que les élèves doivent acquérir mais qui ne fournit pas d'indication sur les méthodes pédagogiques permettant d'y parvenir.

Le PER souscrit à la volonté de garantir la diversité des approches pédagogiques, se conformant en cela à la convention scolaire romande⁶. Le corps enseignant, lors de l'appropriation et de la mise en oeuvre du PER,

⁵ Conformément aux articles 3 de l'accord HarmoS et aux articles 7 et 8 de la Convention scolaire romande.

⁶ Cf. Convention scolaire romande, art. 12, al. 2, qui veille à assurer la diversité des approches pédagogiques dans la formation initiale.

peut librement choisir l'approche pédagogique qui lui convient. En ce sens, le PER n'adopte pas d'orientation pédagogique spécifique, son rôle prioritaire consistant à décrire les connaissances et compétences ainsi que les attentes fondamentales constitutives de la mission de l'école publique.

Le PER souscrit à la volonté de garantir la diversité des approches pédagogiques, se conformant en cela à la Convention scolaire romande⁶. Le corps enseignant, lors de l'appropriation et de la mise en œuvre du PER, peut librement choisir l'approche pédagogique qui lui convient. En ce sens, le PER n'adopte pas d'orientation pédagogique spécifique, son rôle prioritaire consistant à décrire les connaissances et compétences ainsi que les attentes fondamentales constitutives de la mission de l'école publique.

Objectifs poursuivis

Le PER définit et décrit le **projet de formation de l'élève** :

- **il met à disposition du corps enseignant une description claire de la progression des apprentissages au cours des 11 années de la scolarité**, dans une visée cohérente à la fois verticalement (développement logique et clairement articulé de connaissances et compétences entre les différents cycles) et horizontalement (cohérence des apprentissages par la mise en évidence des liens entre les différents domaines et disciplines);
- **il définit les attentes fondamentales à atteindre au plus tard en fin de 2^e, fin de 6^e et fin de 9^e années, en cohérence avec le cadre défini par la CIIP et avec les standards nationaux HarmoS développés pour certaines disciplines**. Ces attentes fondamentales décrivent clairement quelles sont les connaissances et compétences que les élèves doivent atteindre à la fin de chacun des cycles, pour permettre à chacun-e de poursuivre sa scolarité;
- **il met à disposition des indications pédagogiques** qui ont valeur de conseils et qui peuvent être utiles à la conduite de l'enseignement en classe, indications dont le corps enseignant use à bon escient.

4. Organisation du plan d'études romand

Le PER est structuré en cinq domaines disciplinaires et un domaine de Formation générale. Il est découpé en cycles pluriannuels (cf. page 14). Pour les cantons qui doivent préciser les progressions par année scolaire, il importe de respecter les déclinaisons du PER.

Les domaines contribuent à la construction des capacités transversales (cf. pages 13 et 27-32).

Domaines disciplinaires					Domaine de la Formation générale	Capacités transversales
Langues	Mathématiques et sciences de la nature	Sciences de l'Homme et de la société	Arts	Corps et mouvement	Éducation à la santé Éducation aux médias Éducation aux citoyennetés Éducation à l'environnement Orientation scolaire et professionnelle	Communication Collaboration Pensée créatrice Stratégie et réflexion métacognitive Démarche réflexive et sens critique

Le domaine de la Formation générale est transversal aux autres domaines et ne constitue pas une discipline en soi.

Les Capacités transversales ne sont pas des objets d'enseignement et se construisent progressivement par les apprentissages et activités menées dans les différents domaines.

Les domaines disciplinaires

Les **cinq domaines disciplinaires** recouvrent l'ensemble des disciplines scolaires. Ils correspondent aux choix les plus fréquemment effectués dans les plans d'études récents et sont conformes aux domaines d'enseignement tels qu'ils sont décrits dans l'accord intercantonal HarmoS.

Chaque domaine est pluridisciplinaire et implique des interactions concrètes entre les disciplines qui le constituent (liens à l'intérieur d'un domaine). Des liens existent aussi entre domaines et sont mentionnés de cas en cas.

La progression à travers les cycles est conçue de manière à permettre aux élèves d'entrer de manière de plus en plus approfondie dans les disciplines.

Les domaines disciplinaires sont classés selon l'ordre d'apparition dans l'accord HarmoS et peuvent être définis comme suit :

- **Le domaine des LANGUES** vise au développement d'un curriculum intégré des langues, à savoir le français comme langue scolaire, l'allemand et l'anglais comme langues secondes ; il développe les compétences de compréhension et d'expression par oral et par écrit et vise à l'acquisition des composantes clés de la langue dans le domaine de la structuration (grammaire au sens large) ; il introduit des références culturelles liées à la langue et au texte ; enfin, il apprend et développe l'usage de l'écriture et, imbriquées à l'éducation aux médias (cf. Formation générale ci-dessous), des technologies de l'information et de la communication, en tant qu'outils et supports spécifiques de la communication écrite et de l'apprentissage.
- **Le domaine des MATHÉMATIQUES et des SCIENCES DE LA NATURE** associe des disciplines qui permettent d'acquérir des méthodes de pensée et d'action tout autant qu'un ensemble de notions et d'outils permettant d'appréhender l'espace, de modéliser des situations et de résoudre divers problèmes ; si leur approche diffère, les mathématiques et les sciences de la nature permettent néanmoins de combiner des procédures et des notions à propos de certains aspects de la réalité et leurs démarches se complètent et s'enrichissent réciproquement ; de par sa nature plus instrumentale, ce domaine entretient des liens avec tous les autres domaines.
- **Le domaine des SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ** recouvre l'histoire, la géographie et l'éducation civique qui sera complétée des apports de l'éducation aux citoyennetés (cf. Formation générale ci-dessous) ; il vise l'acquisition de compétences et de méthodes propres aux sciences humaines, ce qui le distingue des approches des sciences exactes et expérimentales du domaine précédent.
- **Le domaine des ARTS** comprend les arts visuels (dessin, peinture, graphisme), les activités créatrices (travaux manuels, activités créatrices manuelles et textiles), les arts musicaux (chant, rythmique, musique instrumentale, etc.).
- **Le domaine du CORPS et du MOUVEMENT** associe l'éducation physique et sportive, l'expression corporelle et l'éducation nutritionnelle ; il est caractérisé par la dimension d'éducation à la santé et de prévention des risques.

Le domaine de la Formation générale

La **Formation générale** constitue un domaine spécifique où les principaux éléments éducatifs sont rendus visibles, incluant des liens vers les disciplines concernées. Basé sur les trois dimensions *rapport à soi*, *rapport aux autres* et *rapport au monde*, il met en évidence, entre autres, l'importance d'initier les élèves - futurs citoyens - à la complexité du monde, à la recherche et au traitement d'informations variées et plurielles, à la construction d'argumentations, au débat, à la clarification de ce qui relève des savoirs, des opinions, des jugements, des émotions. Ainsi, ces éléments sont déclinés dans des domaines sociétaux de formation tels que :

- l'éducation aux médias ;
- la santé et la prévention ;
- l'éducation aux citoyennetés (incluant des problématiques civiques et écologiques) ;
- l'éducation en vue d'un développement durable ;
- l'orientation scolaire et professionnelle.

Certains apprentissages des domaines disciplinaires sont indispensables à la Formation générale. Inversement, cette dernière, tout en fournissant d'autres contenus par la mise en rapport de savoirs organisés autour de thèmes divers, contribue aux apprentissages disciplinaires en apportant des perspectives et des significations nouvelles.

Les Capacités transversales

En tant qu'intentions de formation, les **Capacités transversales** peuvent trouver différentes formes d'expression dans la formulation du plan d'études, sans être perçues comme des objets d'apprentissage en soi. Elles ne sont donc pas enseignées pour elles-mêmes, mais se mobilisent au travers de nombreuses situations contextualisées leur permettant de se développer et d'étendre progressivement leur champ d'application. Ce faisant, elles constituent un appui à l'apprentissage de notions plus complexes. Intégrées à tous les domaines d'enseignement, elles sont clairement reconnues comme relevant de la responsabilité de l'ensemble du milieu scolaire.

Le PER a retenu cinq Capacités transversales. Les deux premières, prioritairement d'ordre social et les trois dernières, d'ordre individuel :

- la **capacité à collaborer** est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs ;
- la **capacité à communiquer** est axée sur la mobilisation des informations et des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages, en tenant compte du contexte ;
- la **capacité à développer une démarche réflexive et un sens critique** permet de prendre du recul sur les faits et les informations, tout autant que sur ses propres actions; elle contribue au développement de l'esprit critique ;
- la **capacité à développer une pensée créatrice** est axée sur le développement de l'inventivité et de la fantaisie, ainsi que sur l'encouragement à l'imagination et à la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation ;
- la **capacité à développer des stratégies et une réflexion métacognitive** renvoie à la capacité de l'élève à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissage et à formuler des projets personnels de formation.

Tous les domaines contribuent au développement des Capacités transversales. Les commentaires généraux introduisant chacun des domaines précisent la nature de ces contributions.

Les cycles pluriannuels

Le PER, conformément à la structure scolaire telle qu'elle est décrite dans l'accord intercantonal HarmoS⁷, décrit la progression des apprentissages au cours de la scolarité sur 11 années, découpées en trois cycles pluriannuels, eux-mêmes décrits par demi-cycles (2 années scolaires) pour les cycles 1 et 2 et par année scolaire pour le cycle 3.

Cycle 1	Ecole enfantine	1 ^{re} - 2 ^e Primaire	
	Selon HarmoS : degrés 1-2	Selon HarmoS : degrés 3-4	
Cycle 2	3 ^e – 4 ^e Primaire	5 ^e – 6 ^e Primaire	
	Selon HarmoS : degrés 5-6	Selon HarmoS : degrés 7-8	
Cycle 3	7 ^e	8 ^e	9 ^e
	Selon HarmoS : degré 9	Selon HarmoS : degré 10	Selon HarmoS : degré 11

La structure des domaines disciplinaires

Les cinq domaines disciplinaires ainsi que le domaine de la Formation générale sont déclinés par cycle et sont structurés de la manière suivante :

- les visées prioritaires du domaine ;
- les commentaires généraux relatifs au domaine ou aux disciplines, incluant le réseau des objectifs d'apprentissage ;
- une description de la progression des apprentissages, assortie d'attentes fondamentales et d'indications pédagogiques⁸.

Les visées prioritaires de chaque domaine

Elles traduisent, pour chaque domaine, les finalités déclinées dans la Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003.

Les commentaires généraux de chaque domaine

Ils précisent quelles sont les intentions du domaine ou des disciplines qui le constituent. Ils expliquent la structure globale et indiquent quelle est la contribution du domaine à la Formation générale et aux Capacités transversales. Au besoin, des explications relatives aux termes spécifiquement utilisés dans ce domaine sont fournis en complément. Les commentaires généraux citent aussi les disciplines qui participent au domaine. Des commentaires complémentaires permettent par ailleurs de préciser quelles sont les orientations plus spécifiques à prendre en compte selon les cycles.

⁷ Cf. article 5 de l'accord intercantonal HarmoS (durée des degrés scolaires).

⁸ Sauf pour le domaine de la Formation générale.

Le réseau des objectifs d'apprentissage (OA) du domaine

Dans le PER, l'accent est mis sur ce que l'élève doit développer, apprendre et maîtriser. Pour l'exprimer, une série d'objectifs d'apprentissage ont été élaborés. Ces objectifs d'apprentissage constituent la trame à partir de laquelle est formulée, de manière plus détaillée, la progression des apprentissages déclinée dans le plan d'études.

Chaque objectif d'apprentissage est constitué d'une compétence centrale que l'élève est amené à développer progressivement au cours du cycle. Cette compétence constitue le *coeur* de l'objectif d'apprentissage.

Le sens de la compétence centrale de chaque objectif d'apprentissage est précisé par *quelques composantes*.

Exemple d'objectif d'apprentissage repris du domaine « Mathématiques et Sciences de la nature », 1^{er} cycle

MATHÉMATIQUES - PREMIER CYCLE
MSN 14 - Grandeurs et mesures

Comparer et sérier des grandeurs...

1. en passant de la comparaison de grandeurs à la quantification d'une grandeur
2. en expérimentant avec différents matériaux (eau, sable, bâtons, carrelages, planches)
3. en construisant et exprimant une mesure avec des unités non-conventionnelles et/ou conventionnelles
4. en mettant en relation des grandeurs perçues et des grandeurs mesurées
5. en effectuant des comparaisons directes et indirectes

Si l'objectif d'apprentissage désigne en général une compétence, il ne définit pas les activités concrètes qui permettent de la développer.

Le PER décrit les situations concrètes et les activités permettant de mener les élèves à la maîtrise de la compétence générale décrite. La progression des apprentissages décrite dans le PER a été développée dans ce sens.

La progression des apprentissages et les attentes fondamentales

En lien avec les visées et les objectifs d'apprentissage, le PER décrit les situations et le champ d'activités qu'il s'agit d'aborder avec les élèves au cours d'un cycle. Les indications décrivent de manière concrète ce qu'il faut enseigner aux élèves, et incluent :

- les connaissances et compétences à acquérir par les élèves ;
- un profil de la progression et de l'importance des apprentissages abordés ;
- des exemples illustrant et situant les apprentissages décrits.

Les attentes fondamentales décrivent ce que les élèves doivent maîtriser au cours mais au plus tard à la fin d'un cycle pour pouvoir poursuivre leur scolarité. Elles sont déclinées conformément aux finalités et objectifs de l'école publique de la CIIP et doivent être coordonnées avec les standards nationaux. Elles sont en lien avec la progression des apprentissages et doivent pouvoir être évaluées au cours ou en fin de cycle.

Les Indications pédagogiques

Le PER propose également des Indications pédagogiques constituées de conseils et précisions, attirant ainsi l'attention du corps enseignant sur certaines erreurs caractéristiques ou sur certains obstacles à l'apprentissage. Elles signalent également des liens à l'intérieur du domaine ou de la discipline, ou des liens avec d'autres domaines.

Les conditions cadre matérielles et organisationnelles

Le PER indique quelles sont les conditions cadre qui sont nécessaires à la réalisation des objectifs d'apprentissage et des attentes fondamentales définies. Ces conditions sont d'ordre matérielles (description des infrastructures et des équipements nécessaires) ou organisationnelles (description de modalités d'organisation et de fonctionnement de l'école). Dans une période transitoire, si les conditions cadre ne peuvent pas être assurées, les attentes fondamentales qui leur sont associées ne peuvent pas être exigées.

Les particularités du début de la scolarité (première partie du premier cycle)

Le début de la scolarité occupe une place primordiale. D'une part, les contenus disciplinaires sont travaillés conjointement au développement de la socialisation, indispensable à la vie en classe et, plus tard, en société (cf. le domaine de la Formation générale et les Capacités transversales). D'autre part, la mise en œuvre des activités favorise l'enseignement interdisciplinaire.

Il s'agit d'offrir à tous les élèves de pouvoir bénéficier d'un encadrement propice et structuré pour développer et renforcer leurs compétences linguistiques et sociales, leur créativité et leurs savoir-faire, et en particulier pour compléter et consolider les apprentissages langagiers. Tout en pratiquant une pédagogie adaptée au jeune âge des élèves, il s'agit d'assurer une différenciation pédagogique et une progression qui tiennent compte de leurs capacités et de leur maturité intellectuelle, affective et sociale⁹.

5. La partie centrale du plan d'études romand

Cette partie décrit concrètement les apprentissages qu'il s'agit de mener en classe ainsi que les objectifs poursuivis déclinés sous forme d'attentes fondamentales.

La description de la progression des apprentissages

La progression des apprentissages décrit, par domaine, discipline et cycle, les connaissances de base et les compétences qui doivent être abordées en classe, ainsi que les exemples d'activités, de notions ou de contenus illustrant ces connaissances ou compétences.

Les variations de caractères présentes dans la description de la progression indiquent :

- **en caractères gras**, quels sont les apprentissages particulièrement importants à un moment donné d'un cycle ;
- en caractères standards les autres apprentissages à aborder en classe ;
- *entre parenthèses et en caractères italiques*, les activités, contenus, tâches explicitant les apprentissages.

⁹ Extrait de la brochure HarmoS, CDIP 2007.

Exemple de progression des apprentissages

Domaine	Langues
Cycle	2
Discipline	Français
Objectif d'apprentissage	Produire l'écrit
Regroupement de genres	Le texte qui raconte

LE TEXTE QUI RACONTE	
Première partie du cycle 3P – 4P	Deuxième partie du cycle 5P – 6P
Genres conseillés	
<ul style="list-style-type: none"> - <i>le conte merveilleux</i> - <i>le récit d'aventure</i> - <i>le conte étiologique</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>le récit d'aventure</i> - <i>le conte étiologique</i>
<p>Invention et reformulation collective ou individuelle d'une histoire, en prenant en compte le moment, les lieux et les personnages et en choisissant un titre</p> <p>Prise en compte dans le projet d'écriture de la distinction entre un univers de fiction (<i>conte merveilleux</i>) et un univers de fiction vraisemblable (<i>récit d'aventure</i>)</p> <p>Utilisation des parties du schéma narratif (<i>situation initiale, complication, action, résolution, situation finale</i>)</p> <p>Respect de l'ordre chronologique</p>	
	<p>Bouleversement de l'ordre chronologique des événements</p> <p>Introduction d'un ou deux épisodes supplémentaires</p> <p>Introduction d'une <i>coda</i> (<i>et c'est depuis ce jour que, ...</i>) ou d'une <i>morale</i></p>
<p>Écriture de parties narratives et de parties dialoguées en respectant la ponctuation relative au dialogue et en utilisant des verbes de parole</p> <p>Utilisation d'organiseurs temporels (<i>il était une fois, le lendemain, ...</i>), d'accélérateurs de rythme (<i>soudain, tout à coup, ...</i>)</p> <p>Utilisation adéquate des oppositions (<i>imparfait/passé simple, imparfait/passé composé, présent/passé composé</i>)</p>	

La description des attentes fondamentales

Les attentes fondamentales sont décrites en fonction de besoins considérés comme absolument indispensables dans le parcours d'apprentissage des élèves. En ce sens, elles ne recouvrent pas systématiquement ni complètement les progressions des apprentissages déclinées. Corollairement, certains apprentissages ne conduisent pas nécessairement, ni obligatoirement, à une ou plusieurs attentes fondamentales.

Les attentes fondamentales :

- décrivent les acquisitions essentielles sans lesquelles la suite des apprentissages dans les domaines et disciplines concernées peut se heurter à des difficultés ;
- déclinent ce que l'élève doit atteindre au cours, mais au plus tard à la fin du cycle concerné ;
- doivent être mesurables et évaluables, en cohérence avec les pratiques habituelles de classe.

Les attentes fondamentales sont écrites sous la forme suivante : *l'élève, au cours mais au plus tard à la fin du cycle, écrit, lit, identifie, classe, distingue, ...*

Au cycle 3 (degrés 7 à 9), pour certaines disciplines, les attentes fondamentales sont déclinées en plusieurs niveaux.

Différenciation des niveaux d'attentes fondamentales au cycle 3 (degrés 7-9)

3 niveaux d'attentes	Français Mathématiques Allemand
2 niveaux d'attentes	Anglais, sciences naturelles (biologie, chimie, physique), histoire, géographie
1 niveau d'attente	Domaines Arts, Corps et mouvement

La description de plusieurs niveaux d'attentes est à comprendre comme suit :

- le niveau 1 des attentes correspond à des exigences fondamentales ;
- le niveau 2 des attentes correspond à des exigences moyennes ;
- le niveau 3 des attentes correspond à des exigences élevées.

Lorsque deux niveaux sont décrits, leur lecture est à faire comme suit :

- le niveau 1 des attentes correspond aux exigences fondamentales ;
- le niveau 2 des attentes correspond à des exigences plus élevées.

A noter que - sauf pour la partie MITIC - le domaine de la formation générale ne saurait être évalué au même titre que les autres. De ce fait, il ne contient pas d'attentes fondamentales au sens des domaines disciplinaires de formation, mais décrit des objectifs particuliers visés.

Exemple d'attentes fondamentales

Domaine	Langues
Cycle	2
Discipline	Français
Objectif d'apprentissage	Produire l'écrit
Regroupement de genres	Le texte qui raconte

<p>Attentes fondamentales <i>L'élève, au cours mais au plus tard à la fin du cycle...</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> ▪ écrit un texte correspondant au genre travaillé, en s'appuyant sur un guide de production et en tenant compte des contraintes syntaxiques, orthographiques, lexicales et calligraphiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ écrit une histoire ou une partie d'histoire (de 150 mots au moins) respectant le schéma narratif, l'ordre chronologique des actions et intégrant moment, lieu(x), personnages et un passage dialogué au moins

Les liens entre attentes fondamentales, progression des apprentissages et évaluation

Comme déjà indiqué ci-dessus, les attentes fondamentales figurant dans le PER doivent faire l'objet d'évaluations au cours du cycle, puisqu'elles sont considérées comme faisant partie du bagage fondamental de l'élève pour la poursuite de sa scolarité. En ce sens, elles décrivent des objectifs minimaux que l'école vise à atteindre avec tous les élèves. Mais cela ne signifie pas que ces attentes seules sont concernées par l'évaluation. En effet :

- les apprentissages décrits dans les progressions font aussi partie du projet de formation de l'élève et sont également soumis à évaluation ;
- les apprentissages figurant en gras dans la description de la progression dans les cycles, vu leur importance, sont particulièrement concernés par des procédures évaluatives ;
- les attentes fondamentales ne couvrent pas l'ensemble des apprentissages abordés à l'école ; à ce titre, elles ne peuvent constituer les seuls apprentissages faisant l'objet d'évaluations.

Les liens entre attentes fondamentales et standards nationaux

Pour les disciplines concernées – langue locale, de scolarisation (français), langues étrangères (allemand, anglais), mathématiques, sciences naturelles – des standards nationaux contraignants sont fournis par la Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'instruction publique (CDIP), conformément à l'accord intercantonal HarmoS.

Les attentes fondamentales de ces disciplines doivent être cohérentes avec le cadre défini par les standards nationaux. Pour l'enseignement, toutefois, ce sont les attentes fondamentales qui doivent servir d'instrument de régulation. Les standards nationaux sont, eux, destinés à la vérification des apprentissages abordés en classe dans le cadre de mesures de conduite du système éducatif qui devraient agir rétroactivement sur le plan d'études.

Les Indications pédagogiques

Les Indications pédagogiques qui sont fournies par le PER ne font pas partie du mandat du corps enseignant. Elles ont un statut de conseil et d'aide à la mise en œuvre du plan d'études et peuvent ainsi contribuer à la régulation de l'enseignement. Elles n'ont de ce fait aucun caractère contraignant.

Les Indications pédagogiques :

- fournissent des conseils à visée pédagogique ;
- signalent des difficultés ou des obstacles pédagogiques auxquels les élèves se heurtent souvent ;
- précisent le sens et les intentions pédagogiques de certains éléments décrits dans la progression des apprentissages ;
- signalent des liens existant dans le domaine ou la discipline concernée, voire entre domaines.

Exemple d'Indications pédagogiques

Domaine	Langues
Cycle	2
Discipline	Français
Objectif d'apprentissage	Produire l'écrit

Indications pédagogiques
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Elaborer collectivement le contenu d'un texte pour faciliter la mise en mots ▪ Proposer ou élaborer avec les élèves un guide de production qui tient compte des apprentissages effectués à propos du genre textuel travaillé ▪ Articuler le travail de l'écriture avec les activités de lecture (L 21) ▪ Aborder au minimum deux fois chaque regroupement de genres (texte qui raconte, relate, argumente, transmet des savoirs, règle des comportements et joue avec la langue) au cours du cycle de quatre ans. Ceci signifie que chaque année, il faut aborder au moins trois regroupements de genres ▪ Tenir compte de la dimension calligraphique, en lien avec L 28 – Ecriture et instruments de la communication ▪ En lien avec Formation Générale (MITIC)

6. La place et le rôle de la formation générale et des capacités transversales

La Formation générale

Le domaine de la formation générale concerne des domaines sociétaux de formation qui font partie depuis longtemps du mandat de l'école publique. En soi, il ne s'agit donc pas d'un domaine nouveau, à la seule exception que le PER décline les éléments qui le constituent sous la forme d'un ensemble structuré plutôt que par des déclinaisons réparties dans des domaines ou disciplines spécifiques.

La place et le rôle de la formation générale n'en sont pas moins importants, puisqu'ils contribuent, parallèlement à la construction de connaissances et de compétences, à préparer progressivement l'élève à sa vie sociale, professionnelle et citoyenne, dans une perspective visant à développer son autonomie et sa responsabilité¹⁰.

Cycle 1		Cycle 2		Cycle 3	
Prévention et santé	FG 12 FG 11	Prévention et santé	FG 22 FG 26	Prévention et santé	FG 32 FG 31
Réalisation de projets personnels ou de classe	FG 13 FG 11	Réalisation de projets personnels Réalisation de projets collectifs	FG 23 FG 25 FG 25 FG 26	Orientation scolaire et professionnelle Réalisation de projets personnels ou collectifs	FG 33 FG 31 FG 35 FG 31
MITIC ^a	FG 14 L 18	MITIC ^a	FG 24 L 28	MITIC ^a	FG 34 L 38
Gestion de la classe et règles de classe	FG 15-16 FG 11	Gestion de la classe et vie de l'école	FG 26	Vie de la classe et de l'école	FG 36 FG 32
Environnement ¹¹	FG 17-18 FG 11	Environnement ¹¹ et interdépendance	FG 27-28 FG 26	Environnement ¹¹ Complexité et interdépendance	FG 37 FG 38 FG 38 FG 37

* Contrairement aux autres préoccupations, les MITIC suivent une déclinaison identique à celle faite dans les domaines disciplinaires.

Les aspects éducatifs décrits ci-dessus rendent les apprentissages et les attentes moins formels. L'écriture utilisée pour la Formation générale repose sur une structure plus souple (sauf pour les MITIC, déclinés selon les modalités des domaines). Les différentes parties de cette structure sont précisées dans l'exemple ci-après.

¹⁰ Cf. la Déclaration de la CIIP du 30 janvier 2003 et l'article 3, alinéa 3, de l'accord HarmoS.

¹¹ Le terme s'entend au sens large et peut concerner autant l'économie, le social que l'environnement naturel.

Exemple en Formation générale

Intitulé de la thématique suivi de précisions sur les acteurs ou les liens avec les disciplines

PREMIER CYCLE FG 12 - Prévention et santé	
<p>FG 12 - Reconnaître ses besoins fondamentaux en matière de santé et ses possibilités d'action pour y répondre ...</p> <ul style="list-style-type: none"> en repérant des conduites à risques (liées à des situations routières, de dangers, de violence, ...) et en cherchant des réponses appropriées en identifiant des ressources internes ou externes pour agir en situation en identifiant ses caractéristiques physiques en reconnaissant les manifestations de ses besoins physiques et affectifs en reconnaissant diverses situations (encouragement, amitié, conflit, fatigue, stress...) en identifiant des émotions en situation scolaire et en développant un vocabulaire spécifique 	<p>FG 11 - Se situer à la fois comme individu et comme membre de différents groupes ...</p> <ul style="list-style-type: none"> en exprimant et en partageant ses préférences, ses goûts, ses champs d'intérêt et ses compétences en identifiant ses caractéristiques personnelles (sexe, langue, famille, ...) en prenant conscience des différences et des points communs dans les comportements lors de situations familiales <p><i>pour les autres composantes de cet objectif, cf. FG 13 - Réalisation de projets personnels ou de classe</i></p>
<p>Il s'agit d'amener les élèves à prendre conscience et à respecter les règles de sécurité associées aux activités scolaires et extrascolaires, notamment par différentes actions de promotion de la santé et de prévention (cf. commentaires généraux du domaine). Selon le type de situation (conflit, abus, maltraitance, racket, ...), les enseignant-e-s recourront aux ressources à disposition et se référeront aux directives, protocoles et règlements en vigueur.</p>	
<p>A travers les activités individuelles, de classe ou d'établissement, favoriser...</p> <ul style="list-style-type: none"> l'application de règles de sécurité dans un contexte donné la recherche de solutions privilégiant l'intégrité physique et l'estime de soi dans diverses situations observées ou vécues la reconnaissance des conduites à risque la distinction entre les besoins et les envies la recherche d'une manière appropriée de répondre aux besoins (<i>bien-être, sécurité physique et affective, alimentation, ...</i>) la représentation de diverses émotions (<i>joie, tristesse, colère, peur</i>) et l'illustration de quelques sentiments (<i>gaieté, satisfaction, ...</i>) 	<p>Indications pédagogiques</p> <p>Veiller à rappeler les consignes de sécurité tout au long du cycle</p> <p>Sensibiliser les élèves à la présence des émotions, à leurs incidences et à leur gestion nécessaire dans toute vie sociale</p> <p>Organiser des actions de promotion de la santé et de prévention (éducation sexuelle, prévention des abus, éducation nutritionnelle, éducation routière, ...) notamment en collaboration avec d'autres intervenants</p> <p>Donner, selon les situations, l'occasion de réfléchir sur la gestion que chacun fait des émotions</p>
<p>Formes possibles d'activités : marionnettes, contes, dessin, mime, instruments de musique, mouvements corporels, ... (Liens A 11 - Expression et représentation spontanée et CM 14 - Expression corporelle)</p>	
<p>Objectif particulier visé</p> <p>L'élève respecte des règles de sécurité :</p> <ul style="list-style-type: none"> liées à la vie de l'école (intra- ou extra- muros) liées à certaines activités scolaires (utilisation d'outils, ...) liées à la circulation routière 	<p>Ce travail contribue, entre autres, au développement de la Capacité transversale⁹ suivante :</p> <p>la communication (cf. notamment la codification du langage)</p>

Les Capacités transversales

Comme déjà évoqué, les Capacités transversales ne constituent pas en elles-mêmes des objets d'enseignement. L'ensemble des activités d'apprentissage décrites dans les domaines disciplinaires ainsi que dans le domaine de la formation générale contribuent à leur développement. C'est donc lors de la pratique quotidienne des domaines et disciplines en classe que la construction des connaissances et des compétences contribue à développer chez les élèves :

- la capacité à collaborer avec les autres par le biais de projets de classe, de travaux de groupe, par exemple ;
- la capacité à communiquer par le biais de l'éducation aux médias, par le travail sur la production de textes, par des projets collectifs et par le recours aux outils des nouvelles technologies (MITIC), par exemple ;
- la capacité à développer une démarche réflexive et un sens critique par le biais de l'apprentissage du débat ou de la résolution de problèmes mathématiques, par exemple ;
- la capacité à développer une pensée créatrice par le biais de la pratique des arts visuels ou des arts musicaux, ou encore par la pratique théâtrale, par exemple ;
- la capacité à développer des stratégies et une réflexion métacognitive par le biais de l'analyse de problématiques environnementales ou par le développement de stratégies de lecture, ou encore par la capacité à améliorer ses stratégies d'apprentissage (mémorisation de formules, de vocabulaire), par exemple.

La contribution de chacun des domaines au développement des Capacités transversales est décrite succinctement dans les commentaires généraux relatifs à chacun d'eux. Il appartient au corps enseignant de donner du sens à ces capacités en les intégrant aux pratiques pédagogiques quotidiennes.

Les Capacités transversales sont décrites plus précisément ci-après.

7. Le Plan d'études romand : un produit évolutif

Des adaptations périodiques

Le PER, dans sa première version, est à considérer désormais comme un cadre de référence qui peut être périodiquement repris, amendé et complété. Il est toutefois clair que, en tant que référentiel fondamental et en tant qu'instrument d'harmonisation de l'enseignement, le PER ne peut constamment être modifié au gré de changements fréquents. Ses adaptations doivent en effet être annoncées et planifiées à long terme et sur la base de décisions prises par la Conférence intercantonale de l'instruction publique, selon un rythme qui tient compte des contingences de l'enseignement au quotidien.

Les adaptations potentielles du PER répondent à des besoins spécifiques :

- changement important dans l'enseignement d'une discipline (degré d'enseignement, choix de nouveaux supports d'enseignement nécessitant d'importantes adaptations, ...) ;
- introduction de nouveaux enseignements nécessitant une révision de la description de la progression des apprentissages ;
- décisions majeures prises par les autorités concernant un domaine, une discipline (nouveaux standards HarmoS par exemple).

Un suivi et un développement continus

Le PER doit bénéficier d'une instance de veille et d'un suivi permanent permettant de développer divers éléments d'aide et d'accompagnement :

- évaluation, après quelques années de pratique, de l'adéquation du PER à la réalité de l'enseignement ;

- développement de ressources diverses (moyens d'enseignement en ligne, banque de données, choix de nouveaux moyens, ...);
- développement d'outils pratique tels que : séquences d'enseignement incluant la dimension évaluative, liens vers des ressources, développement d'une plate-forme d'échanges, etc. ;
- suivi de l'adéquation des ressources à disposition : moyens d'enseignement, ressources complémentaires (en ligne ou non), enrichissement des remarques, épreuves de référence à visée diagnostique (à disposition du corps enseignant pour situer les élèves d'une classe),
- adaptations des attentes fondamentales à de nouveaux standards nationaux de formation.

Le suivi et l'accompagnement du PER offrent un potentiel d'évolution et d'adaptation qui doit assurer son adéquation aux besoins des cantons, des établissements et du corps enseignant.

8. Les formes du plan d'études romand

Le PER est réalisé sous deux formes :

- une version imprimée ;
- une version informatisée – base de données accessible sur un site.

La version imprimée

Une version imprimée complète du PER est fournie à chaque établissement scolaire. Chaque enseignant reçoit :

- les parties introductives communes du plan d'études ;
- les domaines qui le concernent pour son cycle d'enseignement.

La version imprimée permet à chaque enseignant d'accéder rapidement aux informations dont il a besoin :

- accès au degré, domaine et discipline concernés ;
- lecture facilitée de la progression des apprentissages, des attentes et des indications pédagogiques ;
- mode d'emploi simple et clair.

La version informatisée

La version informatisée reprend tous les éléments figurant dans la version imprimée. En particulier, l'impression de la progression des apprentissages, des attentes fondamentales et des indications pédagogiques relatives à un cycle et à un domaine est identique aux documents imprimés fournis par les autorités.

La version informatisée, construite sur une base de données accessible sur un site :

- offre une navigation facilitée entre domaines, disciplines, objectifs d'apprentissage, attentes fondamentales, etc. ;
- offre des liens vers des documents importants : standards nationaux HarmoS (pour les disciplines où il en existe), niveaux du cadre européen de référence (pour les langues étrangères), liens entre domaines, etc. ;

- contient un potentiel de développement et de mises en lien avec des ressources en ligne, des exemples, des épreuves de référence à valeur diagnostique, des documents cantonaux spécifiques, ...

Le choix d'une version en ligne du plan d'études a pour ambition de développer un objet-ressources où les enseignants pourront :

- naviguer rapidement dans le plan d'études et s'assurer de l'adéquation de leur travail au référentiel ;
- préparer leur cours en cohérence avec le plan d'études en se constituant facilement et rapidement un fil conducteur dans leur travail ;
- disposer de ressources adaptées, cohérentes et actualisées ;
- participer à des échanges et proposer divers apports.

9. Mode d'emploi

La lecture du PER est facilitée par la prise en compte de quelques systématiques recourant à des abréviations et des renvois.

Les domaines

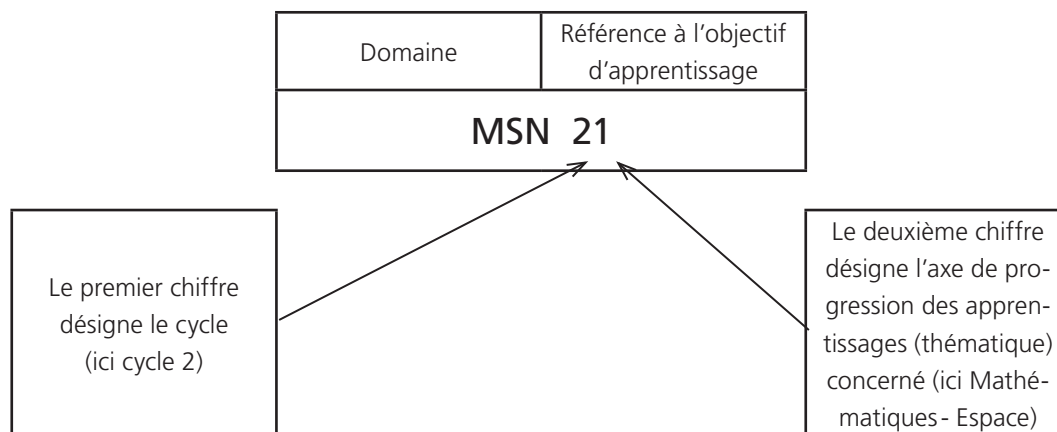
Les domaines du PER sont désignés à l'aide des abréviations suivantes.

Domaines	Abréviation choisie
Langues	L
Mathématiques et sciences de la nature	MSN
Sciences de l'Homme et de la société	SHS
Arts	A
Corps et mouvement	CM
Formation générale	FG

Les renvois et les mentions des domaines dans l'ensemble du PER utilisent systématiquement ces abréviations.

Les objectifs d'apprentissage

Chaque objectif d'apprentissage est désigné à l'aide de son appartenance au domaine. Deux chiffres complètent sa désignation et permettent de les répertorier de manière systématique.



Les liens entre domaines et disciplines

Le PER propose de nombreux renvois entre domaines, disciplines, constituant ainsi un réseau de liens montrant les diverses interdépendances entre les activités et objectifs d'apprentissage travaillés en classe. De nombreux liens sont également signalés avec la Formation Générale. Ces liens sont de plusieurs natures.

Liens à l'intérieur des domaines

Des liens sont signalés entre différentes parties d'un domaine ou d'une discipline, ou encore entre disciplines d'un même domaine

Liens entre domaines

Des liens sont indiqués entre deux ou plusieurs domaines ou disciplines, ou encore entre un domaine et celui de la formation générale.

Le système de renvoi utilisé se conforme à l'exemple suivant et s'appuie sur les abréviations expliquées ci-dessus :

Lien : FG 33 – Orientation scolaire et professionnelle