

COLLÈGE

PROGRAMMES 2016

SOMMAIRE

Analyses et enjeux	p. 3
Arts plastiques	p. 5
Éducation musicale	p. 8
Éducation aux médias et à l'information	p. 12
Enseignement moral et civique	p. 15
Français	p. 17
Histoire des arts	p. 22
Histoire-Géographie	p. 24
Langues et cultures de l'Antiquité	p. 28
Langues vivantes et régionales	p. 30
Mathématiques	p. 34
Physique-Chimie	p. 38
Sciences de la vie et de la Terre	p. 42
Technologie	p. 45
Éducation physique et sportive	p. 50
Pour se syndiquer	p. 52

Supplément à **L'Université Syndicaliste** n° 760 du 5 mars 2016, le mensuel du Syndicat national des enseignements de second degré (FSU) 46, avenue d'Ivry, 75647 Paris Cedex 13. Tél. : 01 40 63 29 00 – **Directeur de la publication** : Roland Hubert (roland.hubert@snes.edu) – **Rédacteur en chef** : Thierry Pétrault – **Compogravure** : C.A.G., Paris — **Crédits photos** : Fotolia.com — **Abonnements** : 1) Personnels de l'Éducation nationale : France : 30 € ; étranger et DOM-TOM : 44 €. 2) Autres : France 42 € ; étranger et DOM-TOM : 56 € – N° CP 0118 S 06386 – ISSN n° 0751-5839

PROGRAMMES 2016

ANALYSES ET ENJEUX

Le ministère a publié les nouveaux programmes⁽¹⁾ des cycles 3 (CM1 CM2 Sixième) et 4 (Cinquième, Quatrième, Troisième) à l'issue d'un long processus d'élaboration au cours duquel, à partir des consultations qu'il a menées auprès des collègues en parallèle des consultations ministérielles, le SNES-FSU n'a cessé de proposer des améliorations aux projets élaborés par le CSP⁽²⁾.

Le SNES-FSU a obtenu que ces programmes sortent de la logique du socle de 2006 (double prescription socle/programmes) mais le travail du CSP a été percuté par la marche forcée du ministère pour imposer la réforme « collège2016 » dont le SNES-FSU demande l'abrogation : logique curriculaire s'appuyant sur la mise en place des cycles triennaux, intégration des EPI rajoutés après coup et mise en œuvre simultanément sur tous les niveaux du collège à la rentrée 2016.

Difficultés sur le terrain

La première conséquence en est le manque de repères annuels dans la plupart des disciplines. Les enseignant-e-s seront ainsi contraint-e-s, dans un temps très court, à s'approprier tous les programmes et à construire des cours sur tous les niveaux la même année. Ils risquent d'être submergés par la multiplication des réunions et autres conseils imposés par la réforme pour répartir les contenus par année, concevoir et mettre en place les EPI, et définir localement les modalités d'évaluation. Comment bien faire son travail dans ces conditions ? Comment lutter contre les

inégalités déjà fortes entre les établissements ? Comment les élèves qui changeront d'établissement en cours de cycle pourront-ils s'y retrouver avec des progressions annuelles qui risquent d'être différentes suivant les établissements ?

Quant aux manuels scolaires, certains seront écrits par cycle, certains présenteront une répartition annuelle des programmes de cycle (confiée aux éditeurs) et d'autres présenteront uniquement des ressources. Ils ne seront pas tous prêts pour la rentrée et ne pourront pas tous être financés...

Des points contestables

Si la plupart des programmes ont été nettement améliorés suite aux différentes consultations, des problèmes importants impactant davantage certaines disciplines demeurent :

- ▶ L'orientation des programmes d'histoire-géographie, technologie, EPS et EMI est contestable (voir encadré sur le CSP et les GEPP⁽³⁾).
- ▶ Les programmes des cycles 3 et 4 manquent d'articulation entre eux.
- ▶ Certains programmes du cycle 3 correspondent mieux aux spécificités de l'école primaire, d'autres à celles du collège, ce qui montre bien le caractère inopérant d'un cycle à cheval.
- ▶ Certains programmes ont des repères de progressivité trop imprécis ou sont relativement flous concernant les connaissances à acquérir et/ou le niveau de maîtrise de certains concepts, ce qui risque de renforcer les inégalités.

Suite page 4 ▶

LE CONSEIL SUPÉRIEUR DES PROGRAMMES ET LES GEPP

Le Conseil supérieur des programmes, installé par Vincent Peillon en 2013 suite à la loi d'orientation, est un organisme indépendant des inspections générales et de l'exécutif, dont la création répond à une demande de transparence dans le processus d'élaboration des programmes d'enseignement. Le SNES-FSU a soutenu cette nouvelle instance afin qu'elle puisse impulser un processus novateur d'élaboration et de conception des contenus à enseigner.

Dès 2012, le SNES-FSU avait été à l'initiative d'un appel « pour une autre méthode de construction des programmes scolaires » afin que leur écriture soit faite de manière plus démocratique, plus transparente et plus respectueuse de l'expertise enseignante, et plus conforme à l'intérêt des élèves.

Les projets de programmes ont été élaborés par les GEPP, composés d'enseignant-e-s, d'IPR, d'IG, de chercheurs..., qui ont commencé à travailler fin 2014, après un travail du CSP sur le socle commun de connaissances, de compétences et de

culture, « programme des programmes », et sur la charte des programmes : <https://www.snes.edu/Charte-des-programmes-un-pas-vers.html>

La composition des GEPP a été très inégale tant au niveau de leurs responsables que de leurs membres. Certains groupes ont fonctionné avec très peu de personnes et ont été constitués de manière totalement opaque, certains ont dû faire face à des lobbies divers et ont été contraints de revoir totalement les projets de programmes – ou bien ont été dessaisis de l'écriture finale – alors que la profession n'avait pas invalidé les orientations prises : c'est le cas particulièrement en histoire-géographie, technologie, EPS et EMI.

Des groupes de travail plus larges et pluriels sont à l'avenir nécessaires, en particulier pour l'élaboration de nouveaux programmes de lycée dont le SNES-FSU demande la mise en chantier.

► *Suite de la page 3*

Le SNES-FSU a voté contre ces programmes qui ont recueilli un avis défavorable du Conseil supérieur de l'Éducation.

Les demandes du SNES-FSU

Le SNES-FSU demande l'introduction de repères annuels dans les programmes dès la rentrée 2016 et une mise en œuvre progressive.

Des documents d'accompagnement sont par ailleurs indispensables pour préciser les contenus notionnels : ils sont en cours de rédaction et devraient être publiés d'ici le mois de mai, ce qui est particulièrement tardif ; le SNES-FSU souhaite qu'ils soient des outils professionnels proposant en particulier des exemples non prescriptifs de cours ou de séquences, respectant la liberté pédagogique des enseignant-e-s.



Le SNES-FSU demande que l'administration mette en place un observatoire national comprenant notamment les organisations syndicales représentatives, afin de « permettre aux divers acteurs de contribuer régulièrement à un bilan de la mise en œuvre des programmes » comme la charte des programmes le prévoit. Indispensables pour procéder aux ajustements réguliers nécessaires, il pourrait se nourrir des réflexions d'observatoires académiques.

Réfléchir avec le SNES-FSU

Le SNES-FSU entend poursuivre, avec la profession, sa réflexion sur l'évolution de ces programmes en lien avec sa lutte contre la réforme du collège. N'hésitez pas à contacter les groupes disciplinaires du SNES-FSU, réagir aux analyses et aux propositions de ce document, poser

LE SNES-FSU ET LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Le SNES-FSU organise des journées de réflexion disciplinaires nationales et dans les académies qui permettent de débattre des programmes et de leur mise en œuvre : contenus enseignés, pratiques, conditions matérielles...

Sa réflexion s'appuie sur le travail et la confrontation avec des chercheurs, des formateurs, des mouvements pédagogiques... sous des formes variées. C'est ainsi, qu'au-delà de programmes et des pratiques, il travaille par exemple sur la culture commune et la démocratisation, la laïcité, l'évaluation des élèves, l'interdisciplinarité, la notion de compétences... Il est également présent chaque année aux Rendez-vous de l'Histoire de Blois, et ces dernières années au Salon du livre d'histoire des sciences et techniques d'Ivry. Il participe au chantier de réflexion de l'Institut de recherches de la FSU sur les disciplines.

Tous les comptes rendus sont disponibles sur le site du SNES : <http://www.snes.edu/Contenus-pratiques-disciplines.html>

une question, participer à une journée de réflexion, ou demander son inscription à une des listes de diffusion disciplinaires : contenus@snes.edu

VALÉRIE SIPAHIMALANI, SECRÉTAIRE GÉNÉRALE ADJOINTE

SANDRINE CHARRIER, SECRÉTAIRE NATIONALE,

RESPONSABLE DU SECTEUR CONTENUS

(1) BO spécial n° 11 du 26-11-2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33400 et, pour la physique-chimie et les SVT, complément des « repères de progressivité » au BO n° 48 du 24-12-2015 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=96710

(2) Les documents SNES-FSU remis au CSP :

http://www.snes.edu/IMG/pdf/analyse_projets_programmes_snes_csp_2.pdf

(3) Groupes d'élaboration des projets de programmes.

UNE NOUVELLE PRÉSENTATION DES PROGRAMMES

Ils sont beaucoup plus courts que les précédents programmes et organisés en trois volets :

- **Volet 1** : spécificités du cycle.
- **Volet 2** : contribution essentielle des enseignements et champs éducatifs à l'acquisition du socle commun.
- **Volet 3** pour chaque enseignement et chaque cycle, une même structure en

trois parties : 1) introduction généraliste, 2) déclinaison sous forme d'un tableau des différentes compétences travaillées en lien avec les cinq domaines du socle, toutes deux à destination grand public (fond bleu) ; 3) contenus curriculaires présentés dans un tableau à deux colonnes : l'une contient les « connaissances et compétences associées » à

acquérir et la seconde propose des « exemples de situations, d'activités ou de ressources pour l'élève ». Figurent également dans ce tableau, et différemment suivant les disciplines, des attendus de fin de cycle et des repères de progressivité. Des croisements possibles entre enseignements ont été rajoutés en fin de document.

► **Cette publication présente une analyse des enjeux de chaque discipline et enseignement, une analyse des programmes et de leur évolution et les propositions du SNES-FSU**

Ce dossier a été réalisé par **Grégory Anquetot, Alain Brayer, Thomas Brissaire, Alice Cardoso, Sandrine Charrier, Jean-François Clair, Amar El Farissi, Magali Espinasse, Amélie Hart-Hutasse, Xavier Hill, Amel Imalhayene, Anne-Sophie Legrand, Caroline Magaud, Christophe Magnier, Emmanuelle Mariini, Sonia Mollet, Virginie Pays, José Pozuelo, Claire Richet, Marc Rollin, Julien Savi, Georges Thai** pour le secteur contenus du SNES-FSU et par **Benoît Hubert** pour le SNEP-FSU



ARTS PLASTIQUES

L'enseignement des arts plastiques est un enseignement de pratique artistique qui permet à l'élève par une démarche exploratoire de se questionner sur le monde qui l'entoure et de s'exprimer de manière singulière et sensible. Il participe pleinement à la formation artistique et culturelle de tous ainsi qu'à la construction de l'individu, en développant curiosité, autonomie et esprit critique. Pour le SNES-FSU ces enjeux doivent s'inscrire dans l'objectif d'apporter à chacun une culture commune.

Des enjeux bien réaffirmés dans les nouveaux programmes qui s'inscrivent dans tous les domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, contrairement à ceux de 2008 pour lesquels la contribution des arts plastiques était moins évidente. Malheureusement, sous couvert de liberté pédagogique, les programmes et la réforme du collège ne semblent pas pouvoir garantir à chacun l'acquisition de cette culture commune.

Les programmes de 2008

Ils s'organisaient autour de trois axes majeurs de travail : l'objet et l'œuvre en Sixième, images, œuvres et fiction en Cinquième, images, œuvres et réalité en Quatrième et l'espace, l'œuvre et le spectateur en Troisième.

Un préambule présentait de manière précise les enjeux de la discipline en développant les deux composantes fondamentales, pratique et culture artistique, les compétences, l'évaluation, les principes de mise œuvre...



Pour chaque niveau étaient présentés l'axe de travail et ses entrées, les apprentissages et les compétences attendues.

Le programme intégrait l'enseignement partagé d'histoire des arts qui devait encourager à la mise en place de projets interdisciplinaires.

Les techniques et pratiques du numérique étaient elles aussi intégrées.

Le SNES-FSU avait dénoncé le découpage arbitraire entre les niveaux, la difficulté de fait à construire une progression cohérente d'un niveau à l'autre, l'orientation du cycle central vers l'image au détriment de la matérialité, l'articulation avec l'enseignement d'histoire des arts censé représenter 50 % du programme, et l'absence de documents d'accompagnement.

Les nouveaux programmes

Le SNES-FSU a obtenu que la discipline continue à s'intituler « arts plastiques » dans tous les cycles et non « arts plas-

tiques et visuels », la dimension « plastique » intégrant de fait la dimension « visuelle ».

Ces programmes sont construits dans une logique spiralaire et s'organisent désormais par cycle et non plus par niveau. Les questions du programme doivent être traitées chaque année et de manière progressive.

Trois questions sont à traiter dans chaque cycle de manière croisée ou indépendante :

Au cycle 3 :

- *La représentation plastique et les dispositifs de présentation*
- *Les fabrications et la relation entre l'objet et l'espace*
- *La matérialité de la production plastique et la sensibilité aux constituants de l'œuvre*

Au cycle 4 :

- *La représentation ; images, réalité et fiction*
- *La matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre*
- *L'œuvre, l'espace, l'auteur, le spectateur*

Les programmes très synthétiques s'organisent en une présentation des compétences, déclinées en sous-compétences, des questions et notions et d'exemples de situations, des activités et ressources pour l'élève, et enfin des pistes de croisements entre enseignements.

Les quatre compétences déclinées en sous-compétences sont identiques pour chaque cycle mais progressives dans le niveau de maîtrise.

Les questions d'évaluation et de situations pédagogiques n'apparaissent pas. Les programmes doivent s'articuler aux programmes d'histoire des arts (au cycle 4 au moins une thématique travaillée par an) et au référentiel du PEAC (Parcours d'éducation artistique et culturelle).

Les notions et questions du programme doivent également être abordées au cycle 4 dans le cadre des

EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires), cadre interdisciplinaire que nous contestons.

Chaque enseignant-e devrait donc construire son parcours de formation en articulant les programmes, au PEAC, à l'histoire des arts, à l'EMI, à l'AP, aux EPI au cycle 4...

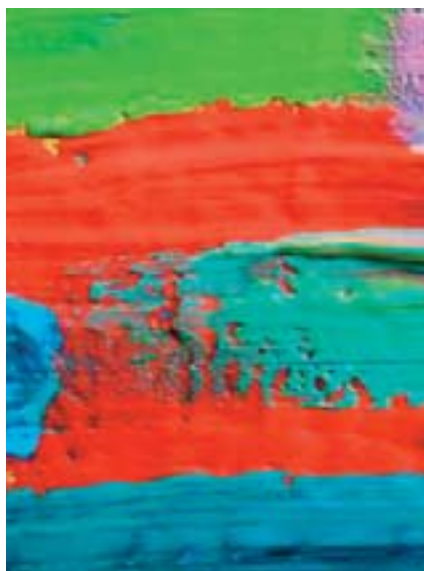
C'est donc bien une autre conception du métier qui se dessine : plusieurs textes ou référentiels à prendre en compte dans la construction du cours, avec une dimension plus collective du métier, très chronophage, et tout ceci avec le même nombre de classes à prendre en charge, sans diminution du nombre d'heures de cours, et sans heures de concertation intégrées dans le service.

Analyse commune aux cycles 3 et 4

Les programmes sur l'ensemble des cycles sont cohérents mais déstabilisants par leur approche synthétique qui laisse trop de place à l'implicite. Les compétences identiques pour chaque cycle permettent de donner une vision claire et globale des objectifs même si elles restent ambitieuses par rapport à l'horaire dédié.

La présentation ne rend pas les programmes opérationnels.

L'articulation entre la pratique et la



culture artistique est bien réaffirmée mais n'est pas explicitée pour favoriser la mise en œuvre.

Au nom de la liberté pédagogique, aucun repère annuel n'apparaît. Les enseignant-e-s vont donc devoir construire leur parcours de formation sur chaque cycle, ce qui va générer des inégalités sur le territoire, en plus de mettre en difficulté les élèves qui changent d'établissement, et les enseignant-e-s TZR ou contractuels.



Le SNES-FSU a proposé des repères spécifiques pour la classe de Sixième et des repères annuels pour le cycle 4 pour faciliter la construction du projet de formation sur le cycle. Ils n'ont pas été retenus. Le SNES-FSU propose qu'ils soient examinés lors de l'écriture des documents d'accompagnement.

Non prescriptifs, ils doivent permettre aux enseignant-e-s de s'approprier les programmes et garantir aux élèves l'acquisition d'une culture commune. Nous devons y retrouver des repères annuels forts (questionnements, thématiques, repères de progressivité), des éléments de cadrage sur l'évaluation, des pistes de références artistiques articulées aux notions à aborder, des indications sur les différentes situations pédagogiques et la construction d'une séquence, des éléments sur l'aménagement de la

classe et ses équipements. Les collègues ont déploré l'absence de tels documents en 2008 et attendent la publication d'outils qui faciliteront l'appropriation et la mise en œuvre.

Au cycle 3

Les trois grandes questions du programme sont bien adaptées à l'âge des élèves mais la présentation sous forme de tableau des notions à questionner ne rend pas l'appropriation aisée. L'écriture n'est pas adaptée à un programme inter-degrés : le SNUipp-FSU⁽¹⁾ estime qu'ils sont inaccessibles et décourageants.

Le problème principal du cycle 3 est la construction du parcours de formation avec les collègues du premier degré sans temps de concertation et sans formations communes. Comment organiser l'enseignement de la discipline entre premier et second degré quand on sait qu'il peut y avoir plus de trois écoles dans le secteur d'un collège, que les enseignant-e-s d'arts plastiques peuvent avoir à partager leur service entre deux voire trois établissements ? Les pistes de croisements entre enseignements ne sont que des idées listées sans plus d'explication qui laissent craindre des dérives technicistes et utilitaires telles que la fabrication de décors de théâtre...

Au cycle 4

Les trois questions du cycle 4 (*la représentation ; images, réalité et fiction, la matérialité de l'œuvre ; l'objet et l'œuvre, l'œuvre ; l'espace, l'auteur et le spectateur*) reprennent les axes des programmes de 2008 (l'objet et l'œuvre en Sixième, images, œuvres et fiction en Cinquième, images, œuvres et réalité en Quatrième et l'espace, l'œuvre et le spectateur en Troisième). Cette écriture peut porter à confusion car elle peut amener à découper le programme en une question par année, même s'il est précisé : « *les questions*

sont travaillées tous les ans dans une logique d'approfondissement ».

La notion de projet est présente mais non définie, elle doit être travaillée de manière progressive tout au long du cycle mais aucune indication n'est précisée concernant cette approche progressive.

L'interdisciplinarité est une pratique complexe et même si les enseignant-e-s d'arts plastiques essaient fréquemment de la mettre en place, il faudrait du temps et de réelles formations pour proposer des projets pertinents et profitables pour tous les élèves.

Une place importante est faite aux techniques du numérique. Le point positif est la précision faite sur le numérique en arts plastiques : les enseignant-e-s doivent le considérer comme une technique à part entière qui se questionne à travers les notions plasticiennes. Cependant l'équipement des salles d'arts plastiques au collège est encore loin de permettre l'atteinte de ces objectifs dans tous les établissements. Comment questionner les usages du numérique quand les dotations des conseils départementaux sont soit insuffisantes soit non adaptées au traitement de l'image, au montage vidéo... Nous sommes également confrontés aujourd'hui à l'obsolescence des équipements comme les appareils photographiques, tablettes,

et caméscopes. À tout cela s'ajoute le problème du manque de formation et de l'absence de décharge de service pour la gestion du matériel.

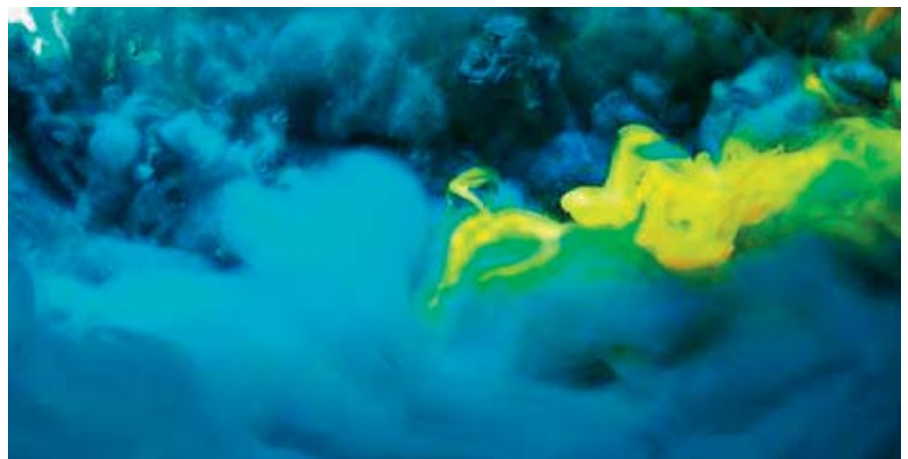
L'impact des programmes de cycle et de la réforme du collège sur l'enseignement des arts plastiques

Si la réforme du collège s'appliquait à la rentrée 2016, la mise en œuvre des programmes dans le cadre de cette réforme aurait de fortes implications. En plus d'une augmentation importante de la charge de travail, la discipline risque d'être mise à mal. Les difficultés liées à l'organisation des EPI et de l'AP dans les collèges amèneront de nombreux chefs d'établissement à proposer la semestrialisation des arts plastiques. Soyons vigilants, sous couvert de confort pour les élèves et l'enseignant-e, cet aménagement sera une variable d'ajustement sans aucun bénéfice. Pire, il viendra fragiliser la discipline au sein du système éducatif. Les élèves ont besoin de repères et de régularité dans les apprentissages sur chaque année du cycle même si le cadre d'une heure hebdomadaire est contraignant. ▶

(1) Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et PEGC

|| → Pour lire l'introduction générale

|| → Pour retourner au sommaire





ÉDUCATION MUSICALE

Depuis 2008 un seul programme de vingt pages, couvrant les quatre années du collège, était en vigueur. À partir de ce programme, les professeur-e-s devaient organiser leur parcours de formation sur les quatre années du collège, structuré par deux grands champs de compétences (la perception et la production), et mettre en place « *au moins cinq séquences par an* ». Les professeur-e-s avaient une grande liberté pédagogique dans les choix des contenus, des œuvres, des projets à mener, mais de fortes contraintes concernant la construction de leurs cours. Ils devaient « *respecter les étapes de construction d'une séquence* », processus complexe s'appuyant sur des référentiels de compétences organisés en domaines très détaillés : voix et geste ; timbre et espace dynamique ; temps et rythme ; successif et simultané ; forme ; styles. Les nouveaux programmes (cycle 3 et cycle 4) restent dans la même logique que le programme de 2008 mais ont été considérablement simplifiés,

ce qui est un point positif. Il n'y a plus de démarche imposée pour construire un cours, ni de tableaux détaillés à croiser.

En revanche, nous déplorons que la rédaction de ce programme n'ait pas été précédée d'une réflexion sur la culture commune à faire acquérir aux élèves : les enseignant-e-s doivent toujours « *construire leur parcours de formation* » en totalité, sans indications de problématiques ou thématiques porteuses de sens et d'enjeux. La chorale est réaffirmée comme un enseignement complémentaire accueillant les élèves volontaires sans prérequis.

Les problèmes de fond qui se posent

Les programmes sont construits dans une logique spiralaire (on revient chaque année, de manière différente, sur les mêmes notions ; le degré de complexité et de « technicité » est à définir par les enseignant-e-s). C'est aux enseignant-e-s de choisir les repères culturels et de se débrouiller

pour aborder une diversité d'œuvres, de styles, de genres musicaux permettant aux élèves de construire une culture musicale commune, **ce qui peut conduire à de grandes inégalités de formation sur le territoire.**

Ainsi, les élèves qui changent d'établissement ou d'enseignant-e au cours des quatre années du collège peuvent travailler plusieurs fois en quatre ans les mêmes œuvres, des questions ou projets identiques ou relativement voisins, ou ne pas aborder certaines notions ou certaines questions pourtant essentielles.

Cette grande liberté dans le choix des contenus n'est pas facile à gérer pour les enseignant-e-s.

L'absence de repères annuels va continuer à mettre les collègues en difficulté, et particulièrement les nouveaux entrants dans le métier, les collègues TZR et ceux qui changent régulièrement d'établissement.

Qu'est-ce qui change ?

► Deux programmes (un pour la classe de Sixième et un pour les classes de

Cinquième, Quatrième et Troisième) au lieu d'un seul couvrant les quatre années du collège.

► Des textes beaucoup plus courts (huit pages pour les deux cycles au lieu de trente pages pour le collège actuellement) et plus simples.

► Une nouvelle forme d'écriture : suppression des tableaux présentant les différents domaines de compétences ainsi que d'autres tableaux (parcours de formation, différents répertoires envisageables). D'autres tableaux structurent les textes : un tableau de compétences à travailler en lien avec les domaines du socle ; des connaissances et des compétences associées avec des exemples de situations, d'activités et de ressources pour l'élève ; des repères de progressivité au cycle 3 ; des attendus de fin de cycle.

► Plus aucune référence à la notion de « séquence », à « l'œuvre de référence », à la « question transversale », suppression de toute prescription concernant les étapes de construction du cours.



► En cycle 3 « au moins quatre chants et au moins six œuvres ou extraits d'œuvres » devront être abordés. Au cycle 4, aucun nombre de chants ni d'œuvres n'est prescrit.

► Le numérique est davantage mis en avant : en cycle 3, manipulation d'objets sonores à l'aide d'outils numériques ; au cycle 4, utilisation des outils numériques pour la réalisation des projets (capter, manipuler, organiser les sons) ; manipulation de représentations graphiques ; apports du numérique à la création et à la diffusion musicale ; notions d'acoustique et de physique du son ; notions de décibel et de compression du son ; constitution de « playlist ». Ces obligations nécessitent un effort d'équipement des établissements et de formation des enseignant-e-s.

► Un programme d'histoire des arts au cycle 3 qui « associe plusieurs disciplines », dont l'éducation musicale ; une thématique du nouveau programme d'histoire des arts du cycle 4 à « intégrer » au cours d'Éducation musicale (voir analyse du programme d'histoire des arts).

► Des exemples de croisements interdisciplinaires possibles.



Les propositions du SNES-FSU

La réflexion et la construction des cours pourraient être facilitées par l'identification de repères 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, ni des repères solfégiques). Le SNES-FSU avait proposé des pistes de travail à insérer dans les programmes, qui n'ont pas été retenues par le ministère alors que le Conseil supérieur des programmes les trouvait « très intéressantes ». Ces thématiques pourraient aussi être formalisées sous forme de problématiques.

En Sixième :

► une thématique permettant de travailler autour de la diversité des voix ;

► une thématique permettant de travailler autour de la diversité des instruments.

En Cinquième :

► une thématique permettant d'aborder les métissages musicaux ;

► une thématique au choix permettant 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 Quatrième :

► une thématique permettant d'aborder les risques auditifs ;

► une thématique permettant d'aborder la diversité des voix en lien avec la physiologie de la voix (travail interdisciplinaire possible avec les SVT).

En Troisième :

► une thématique permettant d'aborder la protection et la diffusion des œuvres musicales, la question des droits d'auteur ;

► une thématique permettant d'aborder les différentes fonctions de la musique (sociale, historique, mémorielle, publicitaire...).

Ces propositions devraient être examinées lors de l'écriture des documents d'accompagnement des programmes, ce qui serait un premier pas important.

Il est nécessaire qu'ils donnent des pistes aux collègues, des exemples de démarches, des ressources diverses. Ils ne pourront être considérés comme prescriptifs réglementairement (seuls les programmes le sont), mais seront utiles aux collègues et en particulier à ceux entrant dans le métier.

Le cycle 3 (CM1-CM2-Sixième)

Le SNES-FSU a pu faire évoluer l'écriture du programme du cycle 3 sur quelques points, en particulier :

► ajout de la référence à des pratiques instrumentales dans « chanter et interpréter » et la mention d'utilisation d'instruments dans « les exemples de situations, d'activités et de ressources » ;

► diminution du nombre de chants « obligatoires ».

Des problèmes importants subsistent : ce programme permet la mise en place d'activités juxtaposées, sans lien les unes avec les autres puisque la structuration du parcours de formation en séquences n'est plus imposée, ni l'élaboration d'un « projet musical » ou d'une « question transversale ».

Les attendus de fin de cycle (fin de Sixième) n'en sont pas ou ne sont pas réellement spécifiques au cycle 3 : « identifier, choisir et mobiliser les techniques vocales et corporelles au service du sens et de l'expression... ; explorer les sons de la voix et de son environnement... imaginer des utilisations musicales... créer des organisations dans le temps... ; développer sa sensibilité, son esprit critique... s'enrichir de la diversité des goûts personnels et des esthétiques ».

Les repères de progressivité précisent le nombre de chants à aborder (au moins 4) et d'œuvres ou d'extraits d'œuvres (au moins 6). Les autres « repères de progressivité » sont particulièrement flous et relèvent plutôt de conseils pour la mise en œuvre que de véritables repères de progressivité : « les différentes compétences sont mobilisées et travaillées de concert »... « la pratique suppose l'écoute et inversement... l'écoute profite de la mobilisation de la voix... comme du geste... pour s'enrichir » ; « choisies dans des styles et époques divers, les œuvres écoutées posent de premiers repères... ».



Un programme unique pour le cycle 3 : une bonne idée ?

Pour le SNES-FSU, ce programme - qui doit être mis en œuvre en classe de Sixième par des enseignant-e-s du second degré, professeur-e-s d'éducation musicale spécialisé-e-s - manque d'ambition par rapport au programme de 2008.

Pour le SNUipp-FSU⁽¹⁾, ce programme fait partie de ceux « qui prennent insuffisamment en compte la singularité du métier des professeurs des écoles qui sont des experts polyvalents », il est « irréaliste et hors sol ». Vouloir faire fi des différences de cultures professionnelles et des différences de formation entre enseignant-e-s du premier degré et du second degré est une erreur.

Il aurait été pourtant possible d'introduire de véritables repères de progressivité, en proposant notamment un creuset de notions à aborder plus spécifiquement en CM1-CM2 d'une part et en Sixième d'autre part, ainsi qu'une façon différente d'envisager la construction du parcours de formation dans le premier degré et dans le second degré.

Le cycle 4 (Cinquième, Quatrième, Troisième)

Les attendus de fin de cycle sont constitués de quatre compétences complexes. L'une d'elle nous paraît difficile à atteindre : « concevoir, créer et réaliser des pièces musicales en référence à des styles, des œuvres, des contraintes d'interprétation ou de diffusion ».

Le tableau concernant les compétences travaillées au cycle 4 a été enrichi, sur notre proposition : « analyser des œuvres musicales en utilisant un vocabulaire précis » ; « respecter les sources et les droits d'auteur et l'utilisation de sons libres de droit ».

À la rentrée 2016...

Au cycle 3 et au cycle 4, les enseignant-e-s d'éducation musicale continueront sans doute à concevoir des cours en s'inspirant largement de ceux qu'ils mettent en œuvre depuis 2008 et qui sont adaptables au nouveau cadre. L'introduction des programmes du cycle 4 fait d'ailleurs explicitement référence aux domaines des programmes de 2008.

L'éducation musicale absente du domaine 4 du socle ?

Les deux tableaux concernant les compétences travaillées en éducation musicale au cycle 3 et au cycle 4 ne présentent aucune compétence en lien avec le domaine 4 (les systèmes naturels et les systèmes techniques), ce qui n'est pas cohérent car les programmes prévoient d'aborder « la prévention des risques auditifs et le bon usage de l'appareil vocal ».

Ainsi, ce principe fort inscrit dans le décret sur le socle n'est pas respecté : « chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives ».

Articulations et concertations à tous les étages

Si la réforme du collège s'applique à la rentrée 2016, le métier en sera fortement impacté : au-delà de l'intégration d'une thématique d'histoire des arts à leur enseignement au cycle 4 (voir analyse page 22), les ensei-

gnant-e-s seront également censé-e-s intégrer un ou plusieurs thème d'EPI (voir analyse dans l'introduction générale page 3) avec en particulier la thématique « culture et création artistique », présentée comme au cœur de la discipline. Envisager que les professeur-e-s d'éducation musicale puissent « explorer l'ensemble des autres thématiques » d'EPI - qui sont au nombre de sept - est totalement irréaliste au vu de l'heure hebdomadaire allouée à l'éducation musicale, des 15 ou 18 classes à prendre en charge, du temps de concertation nécessaire avec les collègues des autres disciplines, non prévu dans les emplois du temps. En plus de l'histoire des arts, des EPI et de la construction du PEAC (voir analyse sur www.snes.edu/Le-referentiel-PEAC-est-paru-au-BO.html), les enseignants sont aussi censés travailler le projet de formation sur le cycle 3 avec les professeurs des écoles du secteur, peuvent mettre en

place une « chorale inter cycles », et participer à l'EMI et à l'AP. Tous ces dispositifs dessinent un métier éparpillé, où la construction des cours est sans cesse impactée par des dispositifs ou enseignements extérieurs au programme, ce qui au final est extrêmement chronophage. Comment au final bien faire son métier ?

Les difficultés liées à l'organisation des EPI et de l'AP dans les collèges amèneront de nombreux chefs d'établissement à proposer la semestrialisation de l'éducation musicale. Soyons vigilant-e-s : sous couvert de confort pour les élèves et les enseignant-e-s, cet aménagement sera une variable d'ajustement. Cette organisation risque de fragiliser la discipline au sein du système éducatif. Les élèves ont besoin de repères et de régularité dans les apprentissages sur chaque année du cycle. ▶

(1) Syndicat national unitaire des instituteurs et professeurs des écoles et PEGC

→ Pour lire l'introduction générale

→ Pour retourner au sommaire





ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION

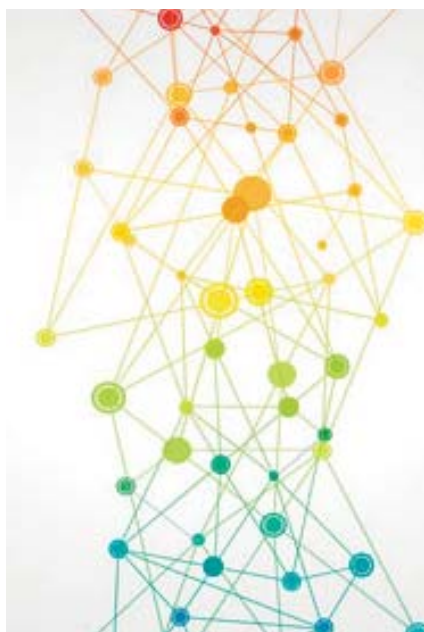
Le corpus des nouveaux programmes publiés le 26 novembre dernier intègre, et ce pour la première fois, une Éducation aux médias et à l'information. Si le SNES-FSU accueille favorablement l'initiative de formaliser des contenus en information-documentation via une éducation aux médias et à l'information, proposition qu'il a portée dans toutes les discussions, il ne peut cependant que déplorer l'absence de réels contenus en information-documentation et un manque d'ambition dans la version définitive du texte. Si le SNES-FSU partage l'idée que des notions peuvent être retravaillées voire approfondies d'une année sur l'autre, il n'en reste pas moins que des repères annuels sont indispensables pour structurer un enseignement.

Le programme provoque une déception et laisse en suspens de nombreuses questions quant à la place de l'information-documentation dans le second degré, de même que sur le rôle des professeur-e-s documentalistes.

Des documents d'accompagnement devront répondre aux préoccupations

légitimes de la profession afin d'atteindre les ambitions affichées dans le préambule de l'EMI en précisant des repères annuels et en réinjectant les savoirs indispensables à l'acquisition des compétences visées.

La clarification du rôle des professeur-e-s documentalistes est nécessaire notamment par le fléchage des compétences spécifiques qui devraient leur être confiées.



Et maintenant ? Des questions et peu de réponses

À la rentrée 2016, l'EMI fera officiellement son entrée au cycle 4 et en classe de Sixième (à la demande du SNES-FSU). S'il est évident que cela sera un point d'ancrage pour permettre de dispenser des apprentissages en information-documentation, de nombreuses interrogations subsistent quant à sa mise en œuvre au sein des établissements.

→ Une EMI peu lisible

Le choix du référentiel pour l'éducation aux médias et à l'information ne fait pas consensus, d'une part car il manque d'ambition et d'autre part car ce choix ne permet pas de rendre lisible par tous l'EMI.

Il s'agit d'un catalogue de compétences - essentiellement procédurales et ancrées dans le numérique - attendues chez les élèves à l'issue de la scolarité obligatoire. Si un tel document permet de se projeter sur ce que doivent acquérir les élèves, il ne définit pas en revanche les notions

à travailler. De même, la simple juxtaposition de compétences relevant pour certaines de procédures (« *Avoir connaissance du fonds d'ouvrages en langue étrangère ou régionale disponible au CDI et les utiliser régulièrement* », « *Classer ses propres documents sur sa tablette, son espace personnel, au collège ou chez soi sur des applications mobiles ou dans le "nuage"* ») alors que d'autres sont plus ambitieuses (« *Se questionner sur les enjeux démocratiques liés à la production participative d'informations et à l'information journalistique* ») n'offre pas la lisibilité attendue et ce, malgré une tentative de structuration en quatre axes.

→ Des repères annuels inexistant

Au-delà de la lisibilité et de l'intérêt du référentiel, se pose également la question de l'organisation des apprentissages et d'une progression tout au long du cycle 4.

Quels apprentissages sont pris en charge et par quel enseignant-e et/ou discipline ? À quel moment et sur quel temps se font ceux-ci ? Comment assurer la continuité avec le cycle 3 (notamment la classe de Sixième) et le lycée ? Quelle collaboration avec les professeur-e-s documentalistes ? Quels moyens seront accordés à une concertation indispensable ? Quelle évaluation ?

→ Mise en œuvre de l'EMI, une gageure ?

La réponse apportée par l'institution, les Enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), n'est ni suffisante ni satisfaisante. Les modalités proposées sont donc clairement un renvoi aux bricolages locaux et aux bonnes volontés, ce qui n'est pas acceptable. Comment construire une culture commune alors que l'EMI sera déclinée différemment selon les établissements ?

DU TEMPS ET DES MOYENS ALLOUÉS À CET ENSEIGNEMENT

La réforme du collège via l'empiètement des différents dispositifs pédagogiques (AP, EPI) sur les horaires disciplinaires ainsi que l'interdisciplinarité forcée ne peuvent pas créer les conditions nécessaires à la mise en place de l'EMI ni à des collaborations satisfaisantes avec les professeur-e-s documentalistes. Lors du congrès de Marseille en 2014, le SNES-FSU a réaffirmé que « *l'interdisciplinarité se construit progressivement du collège au lycée dans le cadre de programmes conçus en cohérence et en prévoyant le temps nécessaire. Dès la classe de Sixième, elle est préparée par l'inscription d'objets d'études communs dans les programmes disciplinaires. En classe de Troisième et de Seconde, elle pourrait prendre la forme d'une première approche d'un travail de recherche, fortement ancré dans les programmes des disciplines, sur un horaire identifié, en lien avec les professeur-e-s documentalistes, sur la base du volontariat* ».

Vers une formalisation de contenus en information-documentation ?

→ Prise de conscience...

Les différents textes publiés depuis juillet 2013 (Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, ainsi que le socle commun de connaissances, de compétences et de culture en mars 2015) laissent présager une prise de conscience des enjeux liés à l'acquisition par tous les élèves d'une culture informationnelle. Or s'il s'avère que la réponse institutionnelle est loin de répondre à ceux-ci. L'ensemble des conditions étaient pourtant réunies : des savoirs identifiés et didactisés par les travaux universitaires, des profes-

sionnaires titulaires d'un CAPES et experts de cet enseignement dans le second degré (référentiel de compétences professionnelles de juillet 2013), une inscription dans les textes officiels. Il ne manquait alors que la définition d'un corpus de savoirs et de compétences en information-documentation afin de définir les contours de l'enseignement à dispenser.

→ Du bonne conscience ?

Le projet du programme d'EMI, soumis à la consultation, bien qu'imparfait, traduisait une réelle volonté de formaliser des contenus. Si la structure était peu lisible et l'ensemble trop « fourre-tout », ce projet était néanmoins une base intéressante à condition de retravailler celle-ci. Le SNES-FSU avait proposé des améliorations à ce projet,



qui n'ont pas été retenues. Le ministère, sans justification aucune, a imposé un référentiel au détriment de la définition de contenus en information-documentation.

→ **Un manque d'ambition...**

Le choix d'une « éducation à », transversale, et d'un référentiel de compétences ne peut alors éviter la comparaison avec le B2I. Ces modèles pédagogiques, ayant pourtant démontré leurs limites ces dernières années, ne peuvent alors que susciter déception et interrogation. Y a-t-il réellement une volonté de proposer une culture informationnelle pour les élèves afin de faire de ceux-ci des citoyens éclairés et critiques ? Cette EMI ne servirait-elle pas de caution pédagogique pour favoriser l'entrée et l'usage du « tout numérique » à l'École ?

→ **Et une énième occasion manquée pour l'information-documentation**

L'enjeu de la refonte des programmes scolaires, engagée il y a quelques mois, revêtait une importance particulière pour les professeur-e-s documentalistes et de fait, les attentes étaient

nombreuses. Il s'agissait en effet de définir et de formaliser des contenus spécifiques en information-documentation qui lui seraient alors confiés. Cet enseignement devant lui permettre par la même occasion de faire (enfin) reconnaître son rôle pédagogique et d'assurer pleinement l'une de ses missions qui est celle de former les élèves à une culture informationnelle, indispensable aux futurs citoyens que seront ces derniers.



Le SNES-FSU, quant à lui, conscient des enjeux de l'acquisition de connaissances et de compétences spécifiques en information-documentation par les élèves pour l'acquisition d'une culture commune, a engagé une réflexion autour de contenus et des modalités d'un enseignement dès la fin des années 90. C'est à ce moment-là qu'a émergé l'idée d'un curriculum pour l'information-documentation, c'est-à-dire « *un ensemble cohérent de contenus et de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée* ». Depuis, le

SNES-FSU n'a cessé de s'enrichir des travaux universitaires et des pratiques quotidiennes des professeur-e-s documentalistes pour développer **ses revendications pour la profession**.

Ainsi, si le SNES-FSU partage l'idée que l'Éducation aux médias et à l'information doit être l'affaire de tous et que l'appui sur les autres disciplines est important, il déplore que les professeur-e-s documentaliste-s ne soient pas sollicité-e-s davantage pour leur expertise et que ne leur soit confié explicitement ni l'enseignement des connaissances et compétences spécifiques en information-documentation ni la cohérence des apprentissages dispensés dans le cadre de l'EMI. En refusant de reconnaître que certaines des compétences résultent d'apprentissages spécifiques relevant du champ de compétences des professeur-e-s documentalistes, le risque est important que l'EMI soit diluée au sein des disciplines, sans aucune visibilité ni cohérence, et qu'elle reste ainsi à la marge des enseignements dispensés. ▶

|| → **Pour lire l'introduction générale**

|| → **Pour retourner au sommaire**





ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

Historique : de la « morale laïque » à l'EMC, des programmes élaborés dans un contexte lourd

L'idée d'introduire un enseignement moral et civique obligatoire tout au long de la scolarité a été lancée par Vincent Peillon en 2013. Suite aux attentats de janvier 2015 le processus d'élaboration des programmes d'EMC a été accéléré par le ministère, qui s'est engagé à mettre en place cet enseignement dès la rentrée 2015, en tant qu'élément du dispositif *Grande mobilisation de l'école pour les valeurs de la République*. **Le SNES-FSU, avec les autres organisations syndicales représentées au Conseil supérieur de l'Éducation, a demandé le report de cette mise en œuvre en 2016.** La parution très tardive du programme, au *BO Spécial du 25 juin 2015*, et le caractère nouveau de cet enseignement ont mis les enseignants en difficulté pour la mise œuvre en 2015-2016.

Le programme des cycles 3 et 4

Il reprend pour une large part les **thématiques du programme d'éducation civique, avec de nouvelles approches pédagogiques** (le texte insiste sur les compétences à travailler au travers de « projets » et de « pratiques »). L'horaire doit revenir, pour l'instant, aux professeur-e-s d'histoire-géographie. Il est conçu par cycles, sans repères annuels, ce que nous déplorons, et malgré notre insistance sur ce point. Pour l'année 2015-2016, **une note de service** définissant un programme limitatif a dû être publiée début septembre, pour permettre l'évaluation de l'EMC à la session 2016 du DNB.

Les cycles 3 et 4 sont organisés en quatre « dimensions » correspondant à des « objectifs de formation », eux-mêmes quasiment identiques d'un cycle à l'autre :

- ▶ la sensibilité : soi et les autres ;
- ▶ le droit et la règle : des principes pour vivre avec les autres ;

- ▶ le jugement : penser par soi-même et avec les autres ;
- ▶ l'engagement : agir individuellement et collectivement.

Les « objets d'enseignement » sont très nombreux, ce qui donne l'impression d'un programme infaisable si on les aborde un par un, et qui nécessite un important travail d'équipe pour les répartir dans les quatre années du collège. Cela sera particulièrement difficile à gérer pour la classe de Sixième, dernière année du cycle 3. La dimension spiralaire du programme est forte : par exemple, au cycle 3 il faut « *comprendre le sens des symboles de la République* », puis au cycle 4 « *connaître les principes, valeurs, et symboles des citoyennetés française et européenne* » (« *La sensibilité* »).

La question sociale a été en grande partie évacuée de ce programme, ce que le SNES-FSU ne peut que regretter. On ne saurait se contenter de la présence parmi les objectifs de forma-

tion, au sein du thème sur l'engagement, d'un item « Connaître les principaux droits sociaux » (cycle 4). La notion d'égalité n'est pas abordée sous l'angle social.

Quelle évaluation ?

Les modalités d'évaluation demeurent très floues pour l'ensemble du collège. Le SNES-FSU a obtenu que le texte mentionne : **« cet enseignement fait l'objet d'une évaluation qui porte sur des connaissances et des compétences mises en œuvre dans des activités personnelles ou collectives et non sur le comportement de l'élève »** (point 8 des principes généraux). Les **dérives** ne sont pas exclues, étant donné l'insistance sur la pédagogie du projet, de l'engagement. De même, il semble impossible de dire de manière isolée si des objectifs de formation tels que *« Identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments »* ou encore *« S'estimer et être capable d'écouter et d'empathie »* ont été atteints sans porter un jugement de valeur sur le comportement.

Un autre risque est de voir certains chefs d'établissement vouloir évaluer *« s'engager et assumer des responsabilités dans l'école et dans l'établissement »* ou *« prendre en charge des aspects de la vie collective et de*

LES ERREMENTS DE L'ÉDUCATION À LA DÉFENSE

Présente dans l'ancien programme d'éducation civique en Troisième, l'éducation à la défense a été intégrée à l'EMC. Les ressources mises en ligne à l'automne 2015 pour cet enseignement sur divers sites académiques (Clermont-Ferrand, Créteil, Rennes, Nice) ont fait polémique et ont été retirées à la demande du SNES-FSU. Ces « affaires » ont prouvé, s'il en était besoin, qu'il est légitime de douter du bien-fondé d'une éducation à la défense inscrite dans les contenus d'enseignement par la loi et intégrée au **parcours de citoyenneté** mis en place pour « compenser » la suppression de la conscription et du service militaire. Ce parcours comprend aussi, par exemple, le recensement, la journée d'appel, et il ne doit pas être confondu avec le « parcours citoyen » dont la mise en œuvre relève exclusivement du ministère de l'Éducation nationale, de l'école primaire à la Terminale. Le SNES-FSU réclame à chaque refonte des programmes le retrait des items sur l'éducation à la défense.

l'environnement ». L'engagement ne relève-t-il pas d'un choix tout personnel comme d'un acte gratuit ? **On peut légitimement craindre une volonté d'imposer des normes de comportement** par rapport à des activités dont la pratique et le choix ne relèvent pas de l'école mais de la vie de chaque élève. Cependant les références à l'esprit critique et à la dimension politique de la citoyenneté ont été renforcées par rapport au projet de texte initial, suite à nos demandes.

EMC et interdisciplinarité
Enfin la place de l'interdisciplinarité dans l'EMC doit être questionnée. Les professeur-e-s d'histoire-géographie sont chargé-e-s des cours dans le

cadre d'un horaire spécifique mais *« tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire contribuent à cet enseignement »* (point 6 des principes généraux). Le SNES-FSU a eu connaissance et s'est alarmé, dès la rentrée 2015, de consignes locales indiquant que le Conseil pédagogique devrait organiser intégralement l'EMC, ou de consignes rectoriales invitant les chefs d'établissement à réunir les équipes pédagogiques pour décider ensemble du contenu de leurs cours, au mépris du principe de liberté pédagogique. Pour le SNES-FSU, les enseignant-e-s sont des professionnels qui doivent seul-e-s décider de la mise en œuvre des programmes dans leurs cours, y compris en se concertant et en travaillant collectivement (ce qui demande du temps !). **Il serait inadmissible de les dessaisir de la façon dont ils vont gérer la forme, le contenu et la progression de leurs cours, et d'imposer l'interdisciplinarité comme un dogme s'appliquant à tous les niveaux.** Le SNES-FSU sera particulièrement vigilant sur toutes les dérives possibles. ▶



|| → Pour lire l'introduction générale

|| → Pour retourner au sommaire



Nous saluons la volonté de renouveler la discipline pour l'oral, l'étude de la langue et l'entrée dans la culture littéraire mais le résultat est décevant. Ce programme est très peu opérationnel, ce que beaucoup de collègues avaient reproché lors de la consultation.

Un certain nouveau

Les enseignant-e-s de Lettres font tous le même constat des lacunes de la majorité des élèves en orthographe, en vocabulaire et en maîtrise de la langue orale. Les rédacteurs du programme en ont tenu compte et ont cherché des solutions. Ainsi l'oral prend dans ce nouveau programme une place qu'il n'a jamais eue. De l'étude de la langue (surtout descriptive jusque-là), ils demandent de passer à la compréhension de langue. Il ne s'agit plus de lister tous les types d'adverbes, de pronoms, de reconnaître les différents compléments circonstanciels, mais de saisir les grands principes du fonctionnement du français : comprendre pour maîtriser. On s'attachera donc aux

régularités plutôt que de retenir les exceptions. Cette volonté d'aller vers le sens plutôt que vers la forme a aussi conduit à renouveler l'approche des textes littéraires. L'entrée par des problématiques plutôt que par les genres ou l'histoire littéraire pourrait permettre de se détacher d'un trop grand formalisme qui a été parfois le défaut de notre enseignement.

Les intentions étaient donc bonnes. Hélas, le projet s'est heurté à trois écueils :

► un temps très insuffisant pour que le CSP puisse mener à bien ce grand chantier du renouvellement des programmes ;

► une non prise en compte des horaires et conditions d'enseignement du français au collège (le CSP a travaillé sur les programmes avant que la réforme du collège ne définisse de nouveaux horaires) ;

► un oubli de taille : la liaison collège-lycée. Le programme de français est conçu, notamment en matière d'étude de la langue, comme une fin en soi. Or, à 14 ans (âge des élèves

en Troisième), l'apprentissage de la langue orale comme écrite, de la lecture et de l'écriture des textes est loin d'être terminé.

Un programme en cohérence avec la réforme du collège

Il est écrit par cycles, sans progression annuelle en matière d'oral, d'écrit ou de maîtrise de la langue. Des « attendus de fin de cycle » sont listés et les « repères de progressivité » - un peu plus détaillés au cycle 3 qu'au suivant - restent très loin d'un programme annuel. Seules des thématiques ou problématiques du programme littéraire font apparaître des « repères annuels », comme « La morale en question » au CM, suivi de « récits d'aventure » en Sixième, puis « Avec autrui : famille, amis, réseaux » en Cinquième, etc. Ainsi le niveau de maîtrise à atteindre dans les différentes notions listées reste inconnu. Comment, dans ce cas, parler d'égalité d'accès à l'enseignement sur tout le territoire ?

La structure du programme est complexe et éclatée, ce qui risque de rendre difficile sa « prise en main » par les enseignant-e-s. Il faut d'abord lire les deux premiers « volets » pour saisir les objectifs du cycle et le rôle de la discipline dans l'acquisition des cinq domaines du socle. Quand on entre dans le volet 3, le programme disciplinaire proprement dit, on lit d'abord une introduction qui n'apporte pas grand chose, sauf la consigne de décloisonnement (on étudie la langue et l'expression à partir des textes littéraires lus) et cette précision : « *Le travail en français, dans les différents cadres possibles (cours de français, accompagnement personnalisé, enseignements pratiques interdisciplinaires...), permet de nombreux et féconds croisements entre les disciplines. Tant sur le plan culturel que sur le plan linguistique, le professeur de français veille tout particulièrement à ménager des rapprochements avec les langues et cultures de l'Antiquité.* » La suite du programme ne va donner aucune indication pour réussir cette alchimie ! On y trouve une longue liste de micro-compétences pour les quatre « compétences travaillées », lesquelles ne sont

pas sans rappeler le CECRL (Cadre européen commun de référence pour les langues) :

- *Comprendre et s'exprimer à l'oral.*
- *Lire.*
- *Écrire.*
- *Comprendre le fonctionnement de la langue.*

Au cycle 3, on trouve en fin de programme, une dernière partie qui n'était pas annoncée dans les « compétences » : « *Culture littéraire et artistique* ». Cette partie doit orienter l'étude des quatre autres et guider la construction des séquences. En revanche, au cycle 4, « *Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique* » constitue la cinquième compétence.

La lecture du volet 3 donne l'impression d'un émiettement des savoirs, d'un saupoudrage de notions et d'une limitation de la liberté pédagogique.

Émiettement : ce volet se présente sous la forme d'une liste de micro-compétences, les programmes des deux cycles n'étant pas toujours en continuité. Aucune précision n'est donnée sur la construction du cours ou

de la progression pour tenir compte des thèmes imposés en littérature, et des différentes compétences (oral, lecture, écriture, langue). L'enseignant-e doit aussi, dans le même temps imparti, aborder les thématiques de l'histoire des arts, de l'éducation aux médias et à l'information, de l'enseignement moral et civique, tout en participant aux parcours (PA, PC, PEAC). Comment les élèves trouveront-ils un sens à ces apprentissages, avec des objectifs si dispersés ? Pour l'enseignant-e, tenir compte de tous ces impératifs, sans perdre de vue le sens des apprentissages pour tous ses élèves, sera un véritable casse-tête, surtout si l'accompagnement personnalisé et/ou les EPI sont menés dans sa classe par d'autres enseignant-e-s.

Saupoudrage : le temps imparti se réduira s'il faut extraire de l'horaire de français des heures pour l'accompagnement personnalisé et les enseignements pratiques interdisciplinaires, surtout si le collège fait le choix d'une organisation « en barrettes », avec des orientations de « méthodologie générale » pour l'AP, sans lien direct avec la discipline.

Les thématiques de lecture poussent à restreindre le sens et la portée des œuvres d'où une impression de superficialité. Pourquoi, par exemple, n'étudier l'*Odyssée* et les contes en Sixième que sous l'angle du « *monstre, aux limites de l'humain* » ?

Alors que le projet envisageait cinq thématiques pour chaque année du cycle 4, le programme définitif les réduit à quatre, avec consignes de traiter chacune plusieurs fois, comme au cycle 3. Certes reste la possibilité d'ajouter une thématique libre mais elle n'apparaît plus dans le tableau récapitulatif. Ce choix ne nous paraît pas judicieux car l'ennui risque de s'en suivre pour les élèves comme pour les enseignant-e-s.



Liberté pédagogique limitée ? La présentation des exemples de « situations, d'activités et de ressources pour l'élève » laisse songeur. Le choix des pratiques doit revenir à l'enseignant-e, c'est ce qui est au cœur de la liberté pédagogique. Elles ne doivent pas devenir des injonctions, ce que le SNES-FSU a fait confirmer en Conseil supérieur de l'Éducation. Cette partie aurait sans doute davantage trouvé sa place dans un document d'accompagnement.

Une structure contestable : le programme de cycle

Le cycle 3 pourrait être sous-titré « les liaisons impossibles » car la liaison CM-Sixième n'est pas réalisée. Les prescriptions du programme (« *écriture quotidienne* ») s'appliquent souvent plus au CM qu'à la Sixième. La logique de cycle induirait que les élèves aient les mêmes horaires de français en CM (8 heures en moyenne) et en Sixième (4,5 heures). L'AP amputera l'enseignement du français en Sixième si l'enseignant-e n'en garde pas la maîtrise pour sa classe, de même pour l'EPI. Il ne suffit pas de basculer la Sixième au cycle 3 pour renforcer l'autonomie de l'élève en lecture et écriture, encore faut-il ne pas baisser le nombre d'heures dévolues à l'enseignement du français.

Le cycle 4 souffre d'une ambition mal définie : si nous approuvons l'intention affichée, « *L'enseignement du français en cycle 4 constitue une étape supplémentaire et importante dans la construction d'une pensée autonome appuyée sur un usage correct et précis de la langue française, le développement de l'esprit critique et de qualités de jugement qui sont nécessaires au lycée* », on ne comprend pas comment atteindre cet objectif en lisant le détail du programme, surtout au vu du temps imparti. Comme au cycle 3, l'enseigne-



ment du français est scindé en cinq parties que l'enseignant-e doit coordonner : comment ? Aucune indication n'est donnée... S'ajoutent les activités interdisciplinaires et les divers « parcours ». Enfin, les repères de progressivité ne définissent absolument pas une progression au cours du cycle, ce qui ne pourra que renforcer les inégalités entre établissements.

Les grandes « compétences » des deux cycles

→ Oral

Expliciter l'enseignement de la maîtrise de la langue orale, de ses codes, est nécessaire. Malheureusement cela n'est visible que dans le programme du cycle 3. De plus, le manque de repères annuels brouille l'ensemble et nuit à la mise en place d'une progression raisonnée. La mise en avant de méthodes d'enseignement (« *enregistrements audio ou vidéo pour analyser et améliorer les prestations* ») ne cache pas le manque de contenus et d'objectifs d'enseignement. Le cycle 4 est nettement moins ambitieux. Le mot « *débat* » revient comme un leitmotiv mais pour quels enjeux ? Par ailleurs, enseigner correctement l'oral implique

des effectifs réduits en classe, ce qui ne sera que très rarement le cas.

→ Lecture

Ici aussi, les repères imprécis et vides de contenus ainsi que la mise sur le même plan des différents niveaux du cycle brouillent l'intelligibilité et la pertinence de l'ensemble. Le programme des lectures n'est pas même suggéré. Il « *faut former l'élève lecteur* ». Les textes sont évoqués par des formulations générales : « *des œuvres ou textes de l'Antiquité à nos jours, relevant de différents genres ou formes littéraires* » ; « *des extraits de romans et de nouvelles de différentes époques* » ; « *extraits de films mettant en scène des figures de héros / d'héroïnes* ». Que signifient, dans le programme du cycle 4, les expressions « *on étudie* » et « *on peut aussi étudier* » : doit-on étudier les deux ou bien l'un ou l'autre indifféremment ? Si la deuxième hypothèse était retenue, il serait possible de bâtir tout un corpus d'une année sans aucun texte littéraire du patrimoine. Le risque est de viser des ambitions très différentes d'une classe à l'autre, de ne pas parvenir à la construction d'une

culture commune, ce qui était pourtant l'objectif affiché.

→ Écriture

On relève là une satisfaction : le programme insiste sur le lien entre lecture, écriture et étude de la langue. Mais à nouveau le cycle 3 s'adresse plus au CM qu'à la classe de Sixième et suppose un temps bien supérieur à l'horaire réel : « *L'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture* ». Encore faudrait-il que les élèves aient cours de français tous les jours ! On nous rétorquera qu'ils écrivent aussi dans les autres cours. Certes, mais pas avec les mêmes objectifs de maîtrise du français écrit... Dans les deux cycles, l'accent est mis sur l'usage des brouillons et le travail de révision des écrits. Mais la progression au cours du cycle reste floue, le programme est une suite de micro-compétences non hiérarchisées et sans indication de niveau à atteindre : « *connaissance des principaux genres littéraires, connaissance des principales fonctions et caractéristiques des discours argumentatifs...* ». On n'échappe pas à la mode du numérique et on confond l'outil et les contenus d'apprentissage. Une des micro-compétences du cycle 3 est ainsi :



« *apprentissage méthodique de l'usage du clavier* ».

→ Étude de la langue

On apprécie la mise en œuvre d'un enseignement plus progressif qu'actuellement et qui met en avant la compréhension des grands principes de la langue, mais cette progression risque d'être mise en péril par la logique de cycle.

L'insistance sur le décloisonnement, tout en laissant la possibilité de focus sur telle ou telle notion de langue, est satisfaisante, comme la définition de la terminologie à utiliser. Mais à nouveau, ce programme laisse les

enseignant-e-s bien démunis : quelles notions traiter à chaque niveau ? Quel sens précis donner à des formules vagues comme « *mise en évidence* », « *notion de* », « *approches* » ? Cette partie est la plus longue du programme du cycle 4 mais elle est surtout une longue liste de faits de langue à « *connaître* », « *observer* » ou « *identifier* », sans explicitation des liens avec les autres parties du programme, en particulier avec les thématiques littéraires. Nous avons fait des propositions pour introduire une initiation au latin en Sixième, afin de favoriser la compréhension du système de la langue ainsi que la poursuite de cet apprentissage au cycle 4, puis en lycée. Elles n'ont pas été retenues.

Culture littéraire et artistique

L'ambition de départ a été perdue. Il s'agissait d'amener l'élève à donner du sens à ses lectures et non seulement à acquérir une maîtrise technique (parfois techniciste) de l'écriture littéraire. Les problématiques qui devaient donner du sens à l'étude des textes et proposer aux élèves de vrais enjeux se transforment en thématiques floues, comme « *Dire l'amour* » ou « *Récits d'aventures* ». En outre, le nombre en est trop restreint. L'intérêt de traiter chacune plusieurs fois - selon les préconisations - est douteux, ce que renforce la récurrence de certains thèmes (*le roman d'aventure*). Le nombre de thématiques a en plus été réduit à quatre pour chaque année des deux cycles, ce qui est un appauvrissement certain, même s'il est indiqué la possibilité d'ajouts à l'initiative du professeur : « *Ces questionnements obligatoires sont complétés par des questionnements complémentaires au choix du professeur* ». Les indications de corpus sont vagues et celles concernant les « *enjeux littéraires* » sont peu littéraires. La présentation



systematique en trois verbes censés définir des compétences (« découvrir », « comprendre », « s'interroger ») ne permet pas de définir des enjeux cognitifs réels. La partie « corpus » du cycle 4 s'achève systématiquement par « on peut aussi étudier... », on n'a donc aucune vision de cette culture commune qu'il était initialement question de transmettre.



Ce que le SNES-FSU revendique

Comment rendre ce programme efficient ? Le premier point concerne les horaires. Il faut, au moins, que les 4 ou 4,5 heures dévolues à l'enseignement hebdomadaire du français chaque année soient effectivement consacrées à l'enseignement disciplinaire. Donc si la réforme du collège se met en place et qu'une partie de l'AP et des EPI prend sur les heures de français, il faudrait que ces « activités » soient menées par les professeur-e-s de français dans leurs classe. Le deuxième point concerne les documents d'accompagnement : ils doivent aider les collègues à mettre de la cohérence dans ce programme, proposer des exemples de séquences et une liste indicative d'œuvres. Ils doivent faire des propositions, afin de clarifier les objectifs du programme, tout en laissant aux collègues la pleine liberté de choix sur les pratiques, les supports, qui relèvent de la liberté pédagogique.

En outre, des réécritures seront sans doute nécessaires :

► Il faut déterminer des repères annuels pour les différentes entrées du programme et définir le niveau à atteindre : oral, écriture, lecture et compréhension de l'écrit, étude de la langue. Soyons réalistes : les équipes pédagogiques ne sont pas stables d'une année sur l'autre, la coordination des enseignant-e-s sera très difficile

et nombre de collègues sont affectés sur deux établissements... Il est aussi fort probable qu'un-e même enseignant-e intervienne sur les deux cycles.

► La progression entre les cycles 3 et 4 doit être clarifiée, la présentation et les formulations utilisées doivent être harmonisées. Actuellement, dans bien des domaines, le cycle 3 mène les élèves à une plus grande capacité de réflexion, d'analyse et d'argumentation que le cycle 4, ce qui est paradoxal.

► Il faut proposer aux élèves de vraies problématiques d'approche et d'étude des textes, littéraires ou non, pour donner du sens aux apprentissages, l'envie d'apprendre et le goût de la lecture. Le SNES-FSU avait proposé plusieurs amendements en ce sens, aucun n'a été repris. Par exemple, pour la classe de Troisième, nous proposons « Pourquoi et comment dire ses émotions ? » au lieu de « se raconter, se représenter ». Nous cherchions par là une occasion d'interroger à la fois le sens et la facture des textes littéraires mais aussi d'inciter les élèves à découvrir des motivations pour écrire à leur tour. Le SNES-FSU avait également proposé d'ajouter de manière plus explicite, chaque année de la Sixième à la Troisième, une problématique libre, au

choix de l'enseignant-e, permettant ainsi de participer à un projet local. Cette proposition n'a pas été retenue.

► Il faut favoriser, dans l'écriture et la présentation du programme, les liens entre la partie littéraire, culturelle et la partie linguistique (oral, écrit, lecture, étude de la langue). Actuellement, le programme se contente d'enjoindre aux enseignant-e-s de faire ces liens entre des parties de programme écrites séparément.

Il faudra aussi obtenir une révision du contenu de ce programme notamment dans la partie « culture littéraire ».

Le travail important des professeur-e-s de lettres ne sera pas allégé ni simplifié par ces nouveaux programmes, dans le contexte de la réforme. Leur désarroi sera accru, surtout pour les enseignant-e-s débutant-e-s qui, cette année, auront été formé-e-s aux programmes actuellement en application. Le renouvellement de la discipline est une nécessité, ce programme ne le met en œuvre que partiellement. L'application à tous les niveaux la même année en rend la mise en œuvre matériellement impossible pour chacun d'entre nous. C'est finalement le sentiment amer d'une occasion manquée qui domine. ►

→ Pour lire l'introduction générale

→ Pour retourner au sommaire





HISTOIRE DES ARTS

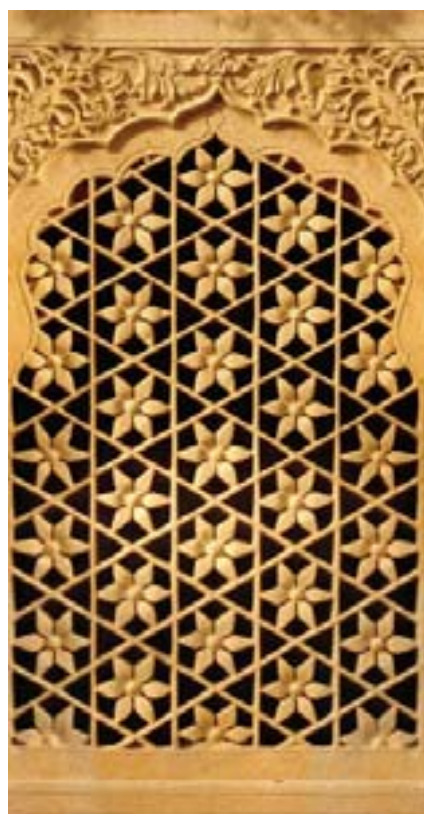
L'histoire des arts en tant qu'enseignement transversal et pluridisciplinaire a dorénavant un programme au cycle 3 comme au cycle 4 (depuis 2008, il s'agissait d'un « arrêté d'organisation »).

Il concerne principalement les arts plastiques, l'éducation musicale, le français, l'histoire-géographie et les langues vivantes. L'EPS et les disciplines scientifiques et technologiques peuvent s'associer à des projets interdisciplinaires. Les professeur-e-s documentalistes peuvent y contribuer.

La mise en lien des programmes disciplinaires, des programmes d'histoire des arts, du PEAC et des éventuels EPI, dessine un nouveau métier où l'élaboration des cours va être complexe et chronophage, le tout sans heures de concertation pourtant nécessaires à la mise en œuvre de cet enseignement transversal.

Si le SNES-FSU a obtenu la suppression du préambule commun « enseignements artistiques » qui installait l'histoire des arts comme une nouvelle

discipline, au même titre que l'éducation musicale et les arts plastiques, il aurait néanmoins été préférable que la dimension « histoire des arts » soit intégrée aux programmes disciplinaires sous la forme d'un corpus



d'objets d'études ou de problématiques au choix des équipes, et ne fasse pas l'objet d'un programme spécifique.

Cycle 3

L'histoire des arts au cycle 3 est envisagée comme un enseignement « structurant la culture de l'élève », mettant en valeur la dimension culturelle des enseignements.

Le programme identifie des connaissances et des compétences à travailler dans différents enseignements en lien avec des « attendus » : *« donner un avis argumenté sur ce que représente ou exprime une œuvre d'art ; dégager d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles ; relier des caractéristiques d'une œuvre d'art à des usages, ainsi qu'au contexte historique et culturel de sa création ; se repérer dans un musée, un lieu d'art, un site patrimonial ».*

Les objectifs et repères de progressivité sont proches de ceux du

Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) :

www.snes.edu/Le-referentiel-PEAC-est-paru-au-BO.html

Les thématiques d'histoire des arts de l'arrêté de 2008 ne sont plus d'actualité (« Arts, créations, cultures » ; « Arts, espace, temps »...), ni la période de « l'Antiquité au ^xe siècle » en classe de Sixième, même si la « *connaissance des mythes antiques et des récits fondateurs, notamment bibliques* » fait partie des « connaissances et compétences associées » au cycle 3.

Cycle 4

Au cycle 4, le programme d'histoire des arts prend en compte tous les champs artistiques et comprend huit thématiques recouvrant la période historique allant du Moyen Âge à nos jours. Au moins une fois par an les professeurs d'éducation musicale et d'arts plastiques doivent intégrer à leur enseignement une des thématiques d'histoire des arts : *Arts et société à l'époque antique et au haut Moyen Âge ; formes et circulations artistiques (ixe-xve siècle) ; le sacre de l'artiste (xvie-début xviii) ; État, société et modes de vie (xii^e-xviii^e) ; l'art au temps des lumières et des révolutions (1750-1850) ; de la Belle Époque aux « années folles » : l'ère des avant-gardes (1870-1930) ; les arts entre liberté et propagande (1910-1945) ; les arts à l'ère de la consommation de masse (de 1945 à nos jours).*

Des objets d'études possibles et des exemples de situations, d'activités et de ressources pour les élèves sont présentées pour chaque thématique. Si ce programme est plutôt en lien avec les thématiques du programme d'histoire, ce n'est pas le cas pour ceux d'éducation musicale et d'arts plastiques qui ne présentent pas de thématiques obligatoires. Pour l'éducation musicale et les arts plastiques une problématique d'histoire des arts

au choix par an doit être abordée (au lieu de deux prévues initialement, ce que le SNES-FSU avait dénoncé). L'obligation de traiter une thématique par an n'est pas mentionnée dans le programme d'histoire des arts lui-même mais dans chaque programme disciplinaire.

Les EPI sont aussi censés permettre un travail commun avec d'autres disciplines sur les thématiques d'histoire des arts.

Cette nouvelle conception de l'enseignement d'histoire des arts a été imposée sans qu'aucun bilan ministériel de la mise en œuvre de l'histoire des arts, implantée depuis 2008, et de son évaluation au DNB, n'ait été rendu public.

Il est en outre paradoxal qu'au moment où l'on définit des contenus précis en histoire des arts, l'épreuve du DNB soit supprimée.

Histoire des arts et DNB

L'épreuve était problématique sous bien des aspects et inacceptable en l'état, mais elle avait permis de porter

une plus grande attention aux enseignements artistiques, et plus largement à la formation artistique et culturelle des élèves au sein des collèges.



Le SNES-FSU avait fait des propositions pour une autre épreuve d'histoire des arts qui n'ont pas été retenues :

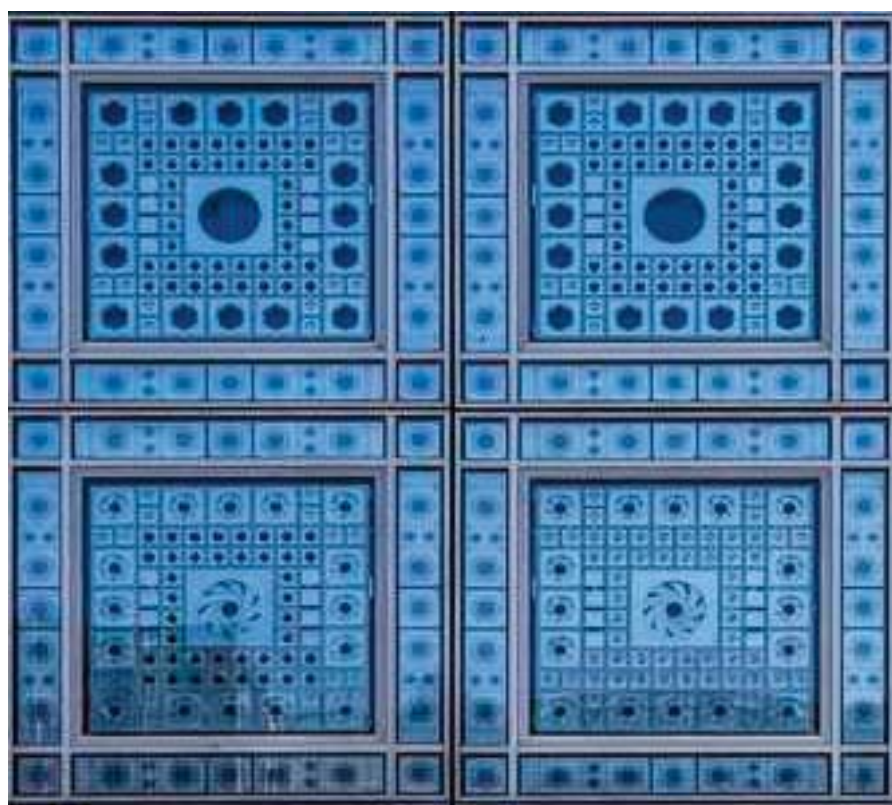
https://www.snes.edu/IMG/pdf/hda_bilan_programmes_propositions_2014.pdf

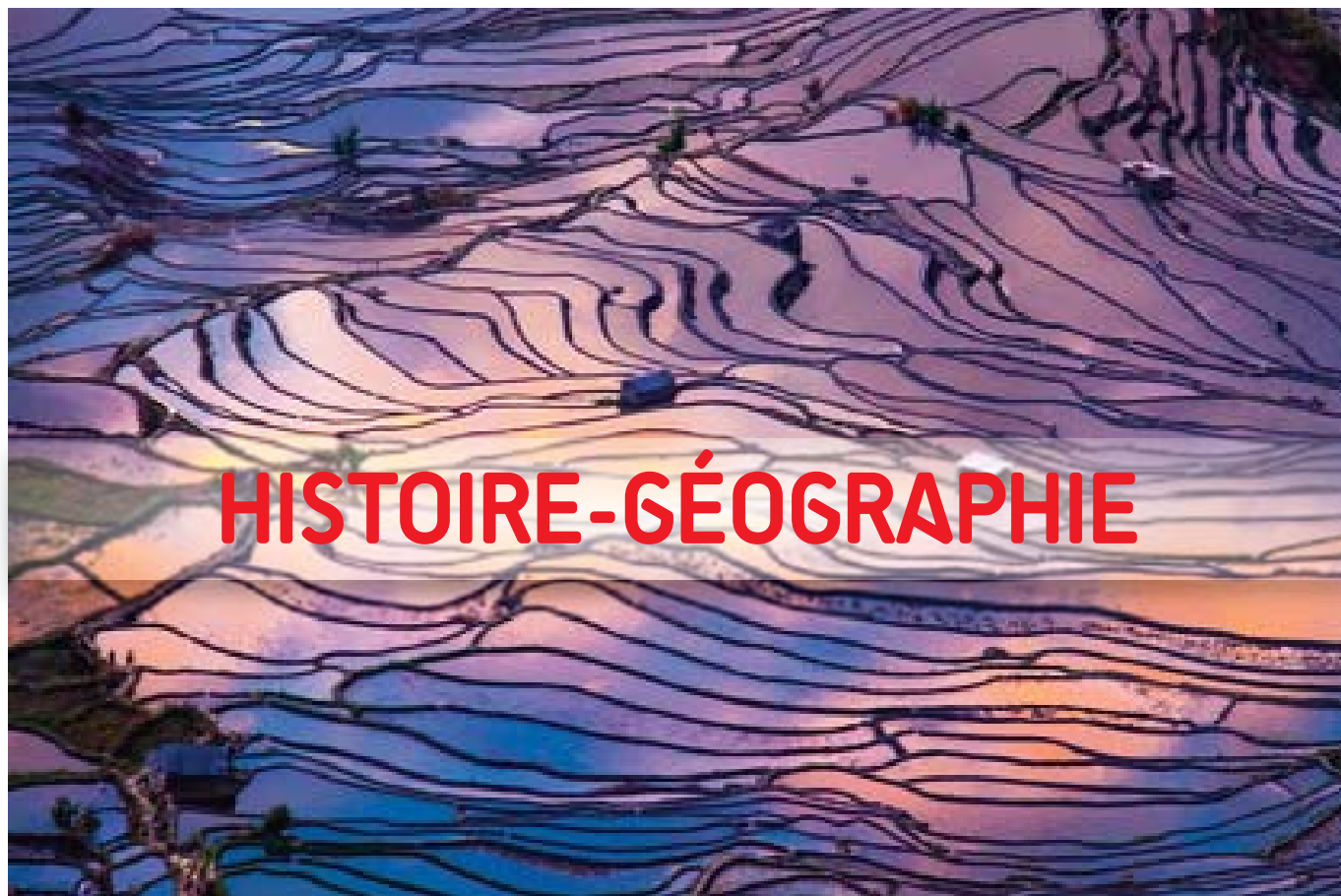
Une nouvelle épreuve orale en lien avec les parcours (PEAC, parcours citoyen, parcours avenir) et les éventuels EPI est prévue dans le cadre du nouveau DNB (décret et arrêtés parus au JORF du 3 janvier 2016). L'histoire des arts pourrait être partie prenante dans le cadre du PEAC ou des EPI, mais sans obligation. Nos premières analyses :

<https://www.snes.edu/Evaluation-cadrage-bureaucratique.html> ▶

▶ Pour lire l'introduction générale

▶ Pour retourner au sommaire





HISTOIRE-GÉOGRAPHIE

Bilan des précédents programmes d'histoire-géographie au collège et des attentes de la profession

À l'automne 2014 le SNES-FSU a lancé une enquête en ligne sur la mise en œuvre des programmes actuels au collège (entrés en vigueur en 2008). Le bilan plus détaillé de cette enquête se trouve sur le site :

<http://www.snes.edu/Bilan-de-l-enquete-sur-les.html>

Au-delà des évolutions dans la vision des programmes et des méthodes, quelles approches favoriser ?

70 % des collègues qui ont répondu à l'enquête disent leur intérêt pour l'étude des civilisations extra-européennes. Or, dans la nouvelle mouture, elles sont reléguées à une place très marginale.

Les approches sociales sont largement plébiscitées (76 %), mais l'approche politique et diplomatique aussi (57 %), les repères et les grands personnages dans une moindre

mesure (46 %), l'histoire économique a perdu un peu de son ancienne aura (37 %). L'équilibre est sans doute introuvable, mais le SNES-FSU regrette malgré tout que l'histoire sociale fasse, encore une fois, les frais des arbitrages rendus.

Les contradictions à dépasser avec les programmes de 2008 : des contenus pléthoriques, mais la difficulté de faire des choix

Si une petite majorité (54,3 % des réponses) trouve les programmes satisfaisants ou assez satisfaisants - contre 40,7 % peu ou pas du tout -, beaucoup de collègues ne parviennent pas à couvrir les programmes : en Sixième, 41 %, en Cinquième 42 %, en Quatrième 59 %, en Troisième 30 % (DNB oblige!).

Par ailleurs, de très nombreux commentaires insistent sur le caractère pléthorique des contenus, et sur la frustration de ne jamais pouvoir s'attarder sur les explications nécessaires et sur l'acquisition de méthodes inhérentes à la discipline. L'esprit critique, ça se travaille et ça

demande du temps. **Cependant, il était difficile de dégager un consensus sur ce qu'il fallait retirer pour alléger, en particulier en histoire.**

La meilleure solution restait donc de permettre du choix entre certaines questions au sein de thèmes définis nationalement, en respectant globalement le continuum chronologique qui reste indispensable pour 89 % des personnes qui ont répondu.

En géographie, les collègues ont des avis plus partagés. Les critiques se concentrent essentiellement sur la place omniprésente de la notion de développement durable qui tend à être présentée plus comme une solution aux différents problèmes que comme une interrogation. Quant au programme de Troisième centré sur la France et sur l'Europe, il apparaît pour beaucoup comme une commande politique mais de faible intérêt pour les élèves et la liste des questions à aborder est fastidieuse.

Enfin, la question de l'évaluation montre une volonté d'équilibre qui caractérise depuis longtemps la profession : conserver dans l'évaluation une part importante à la restitution des connaissances (58 % des réponses), mais aussi à l'analyse de documents pour 52 %. Il est donc peu aisé de dégager une priorité forte qui l'emporterait nettement dans une évaluation repensée. Il est cependant évident que l'évaluation actuelle, telle que conçue dans l'épreuve du DNB, ne satisfait personne pour l'instant.

Retour sur la fabrique des nouveaux programmes

En histoire-géographie, quelques principes avaient été posés par le CSP fin 2014 : conserver des repères annuels même si la cohérence par cycle devait apparaître (cas particulier de l'histoire-géographie dans la logique de la réforme du collège et des nouveaux programmes), laisser des sujets au choix pour favoriser la liberté des équipes enseignantes et éviter les programmes pléthoriques, ne pas céder au roman national et tenir compte des avancées historiographiques, enfin garder un équilibre entre histoire sociale, politique, culturelle.

Cependant, le GEPP⁽¹⁾ a subi des pressions diverses pour modifier son texte,

et a finalement abouti, après un certain nombre d'arbitrages et de compromis, à un avant-projet rendu public en avril 2015.

On a assisté alors à une campagne de presse contre le travail du CSP, avec pour principale et presque unique cible le programme d'histoire du cycle 4 (la géographie semblant moins passionner « les Français »). Les accusations fusaient : on ne respectait pas la chronologie, on n'enseignait plus le christianisme, ni les Lumières, alors qu'on enseignerait l'Islam en tant que religion, etc. Quelques « intellectuels » se sont prêtés au jeu et la droite a fait des programmes d'histoire un cheval de bataille.

La ministre de l'Éducation nationale a alors annoncé que ce programme serait revu, après qu'un grand forum sur l'enseignement de l'histoire a été organisé, en juin 2015, à la Sorbonne. Il fallait aussi, officiellement, tenir compte de la consultation nationale, qui ne posait cependant aucune question spécifiquement disciplinaire. Mais pour effectuer ce travail de révision, le GEPP ne fut plus convoqué... En septembre 2015, une nouvelle version des programmes, dont les auteurs restent à ce jour inconnus, a été publiée : celle-ci comporte peu de changements en géographie par rapport



au projet initial mais présente des modifications majeures en histoire avec une histoire franco-centrée, la prédominance du fait religieux et surtout l'abandon de tout choix possible...

Pour le SNES-FSU, ce revirement de l'été se traduit par un grand gâchis et donne le sentiment d'une occasion ratée quant au renouvellement de l'histoire scolaire, qui aurait été pertinent et légitime.

Les programmes parus au BO du 26 novembre 2015

→ Le programme d'histoire

Le SNES-FSU avait globalement soutenu le projet présenté en avril 2015, qui a été soumis à consultation : il avait été rédigé par un IPR et des enseignant-e-s de terrain qui avaient tenté d'écrire un projet réaliste, en prise avec les avancées historiographiques, tout en intégrant la dimension citoyenne attendue pour l'histoire-géographie scolaire. Ce projet impliquait



UNE INTERDISCIPLINARITÉ PRESCRITE

Pour le cycle 4 le BO propose, à la suite des programmes, des propositions de « Croisements entre enseignements » qui s'inscrivent dans les différents thèmes définis pour les EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires). L'accent est mis sur les liens avec des disciplines très diverses (sciences, technologie, lettres, langues étrangères voire EPS) et les intitulés demeurent très vagues. Tous les niveaux sont concernés. Il s'agit bien de traiter des points du programme sous la forme de projets interdisciplinaires. On peine encore à comprendre comment ils peuvent être mis en place sans temps de concertation avec les collègues des autres disciplines, et surtout en quoi ils peuvent aider les élèves à mieux s'approprier les contenus disciplinaires, surtout que l'articulation avec la progression annuelle risque d'être très compliquée, en particulier en histoire où l'on privilégie la cohérence chronologique.

(1) Groupe d'élaboration des projets de programmes.

L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE DANS LES ENSEIGNEMENTS TRANSVERSAUX : EMI ET HDA

L'histoire des arts et l'éducation aux médias et à l'information sont des enseignements transversaux qui, sans disposer d'un horaire spécifique, viennent alourdir les prescriptions contenues dans les programmes disciplinaires, même si les objectifs de formation en sont louables et participent de la culture commune que revendique le SNES-FSU.

L'histoire des arts est enseignée dans le cadre de l'histoire et de la géographie « *non comme illustration ou documentation de faits historiques mais comme une dimension d'histoire et de géographie culturelles, par l'étude périodisée des circulations, des techniques, des sensi-*

bilités et des modes de vie » (programme HDA). Le programme est présenté de manière chronologique, ce qui facilite son appropriation et sa mise en œuvre par les enseignant-e-s d'histoire-géographie. Il reste exigeant en termes de connaissances et compétences à travailler, dans le cadre d'un horaire contraint. L'histoire-géographie est aussi sollicitée pour l'éducation aux médias et à l'information (EMI) : « *De nombreuses entrées thématiques et méthodologiques d'histoire et géographie permettent également de contribuer à l'éducation aux médias et à l'information* » (introduction générale au programme d'histoire-géographie du cycle 4).

donc des choix, faisant confiance aux équipes enseignantes, et laissait du temps aux élèves (six heures environ par thème abordé). Il répondait en cela aux préoccupations majeures de la profession. Par ailleurs, il avait le souci d'un équilibre entre histoire nationale et histoire des ailleurs.

Mais, à la rentrée 2015 **le projet initial a été totalement balayé, et remplacé par une nouvelle mouture très décevante et très loin des attentes de la profession (voir « Retour sur la fabrique des nouveaux programmes »).**

D'une part, il s'avère impossible à traiter dans son intégralité, sans compter que la réforme du collège, par la création des EPI et leur mise en œuvre risque d'amputer les horaires proprement disciplinaires : il faudra faire autant, voire plus, avec moins d'heures.

Le nombre de questions à traiter notamment en classe de Troisième (onze questions) dépasse largement le projet initial.

Par exemple, les enseignant-e-s devront traiter la Seconde Guerre mondiale en trois heures, l'Allemagne nazie en une heure. Ce dernier sujet est en effet inséré dans un thème de quatre heures, évaluation comprise : « *démocraties fragilisées et expériences totalitaires entre les deux guerres* », si l'on compte qu'il faudra évoquer aussi la France des années trente, la révolution bolchevique,

l'URSS de Staline et faire une évaluation, il reste bien une heure pour l'Allemagne nazie !

Certes, dans la colonne « *Démarches et contenus d'enseignement* » on peut lire à plusieurs reprises la consigne de présenter « à grands traits ». C'est bien là que le bât blesse : quel sens aura ce survol en supersonique sur le xx^e siècle ?

La seule partie plus ou moins rescapée du projet initial du CSP est celle qui fait référence aux différents domaines du socle. Celle-ci réaffirme les spécificités méthodologiques de la discipline et ses ambitions formatives, mais elle s'avérera nulle et non avenue, car aucun-e enseignant-e ne pourra tenir toutes les exigences à la fois. Des gages ont été donnés aux

tenants d'une histoire scolaire à visée identitaire, largement médiatisés. L'histoire de France est ainsi réaffirmée avec force dès le préambule, et largement confortée dans le détail. Les nouveautés bienvenues, qui avaient été introduites dans le projet initial, ont disparu (exemple : le Monde en 1500).

La part du religieux est devenue considérable, notamment dans le programme de Cinquième. La Méditerranée n'est vue qu'au prisme de la Chrétienté. Un tel déséquilibre laisse clairement voir, là encore, les influences qui ont pesé dans la réécriture du projet.

Ce programme a clairement visé à calmer les esprits réactionnaires, en sacrifiant l'intérêt des élèves et les



finalités de formation intellectuelle de la discipline.

→ Le programme de géographie

Le nouveau programme reste proche de l'actuel, même si les thématiques sont en partie reformulées. Pour la classe de Troisième, l'écriture est restée très contrainte par la commande politique : il faut étudier la France et l'Union Européenne avant la fin de la scolarité obligatoire et l'année du DNB. L'étude de la région en tant que telle a disparu. Le développement durable n'est plus le fil directeur du programme de Cinquième (le terme de « développement » seul est souligné dans l'introduction), ce qui est un point positif. Il en est de même pour la mondialisation économique en Quatrième, où désormais une grande partie concerne l'urbanisation et une autre les mobilités humaines. Une nouveauté est à souligner, l'apparition de la « réflexion prospective » : « On pourra utiliser les ressources de la réflexion prospective, qui permet, pour tous les thèmes proposés, de poser des questions pertinentes sur les ressources et les contraintes géographiques que des sociétés connaissent et sur les perspectives de développement qu'elles peuvent envisager, et d'engager de nombreuses activités de type projet

avec les élèves » (introduction au programme).

On retrouve cette approche dans le thème II pour la classe de Troisième, à propos de l'étude de cas d'un aménagement : « *Les approches de prospective territoriale sont particulièrement intéressantes pour sensibiliser les élèves à la portée de l'aménagement et aux débats qu'il suscite* ».

Cela nécessitera sans doute de gros efforts en terme de formation initiale et continue.

Ce programme de géographie, par ailleurs plus satisfaisant qu'en histoire, a surtout été critiqué pour sa lourdeur. Par exemple, il contient de nombreuses études de cas, notamment en Quatrième et en Troisième. Le texte paru au *BO* en prend acte. On y lit dès l'introduction : « *Compte tenu de l'ampleur des thèmes abordés, les professeurs doivent faire les choix nécessaires pour que l'initiation des élèves aux questions traitées leur soit accessible* ». Dans le programme de Quatrième, les formulations relèvent du même aveu implicite. Concernant le thème III sur la mondialisation : « *Les deuxième et troisième sous-thèmes permettent une présentation à grands traits des dynamiques spatiales que la mondialisation impulse dans deux grands ensembles géographiques.[...] L'étude de ces trois*

sous-thèmes de très large spectre ne peut être qu'esquissée avec les élèves (...) ».

Enfin, il s'avérera d'autant plus difficile de répondre à la suggestion faite dans le préambule du programme « *d'envisager et engager de nombreuses activités de type projet avec les élèves* ».

Les amendements obtenus lors du Conseil supérieur de l'éducation du 8 octobre

Nous avons déposé de nombreux amendements au texte, ils visaient d'une part un allègement sensible du programme, d'autre part un rééquilibrage en faveur de l'histoire globale et de l'histoire extra-européenne, en prenant en compte l'historiographie récente. En géographie, ils visaient à diminuer le nombre de sous-thèmes et d'études de cas obligatoires.

Peu d'amendements importants ont été repris, si ce n'est un ajout - modeste en apparence mais dont la portée peut être très importante dans la pratique - dans l'introduction générale du cycle 4 : « *les enseignants déterminent le volume horaire qu'ils consacrent à chaque thème ou sous-thème en fonction des démarches pédagogiques qu'ils souhaitent mettre en œuvre* ». Cela met fin aux calculs des pourcentages transformés en heures de cours à « ne pas dépasser » sur tel ou tel chapitre, et va donner aux enseignant-e-s un peu de marge de manœuvre dans leur progression. Il reste à s'emparer pleinement de cette liberté possible.

Le SNES-FSU sera aux côtés des collègues afin de faire remonter les difficultés de mise en œuvre et pour débattre avec la hiérarchie sur les modifications éventuelles qui s'imposeraient. ▀

QUELLE PLACE POUR L'HISTOIRE-GÉOGRAPHIE AU DNB ?

Dans le nouveau DNB (texte paru au *JO* le 3 janvier 2016), l'histoire-géographie est maintenue, au sein d'une épreuve finale à l'écrit comprenant aussi le français et l'EMC, et comptant pour 200 points sur un total de 700 pour l'ensemble du DNB. Le texte ajoute que « La définition de ces épreuves relève du ministre chargé de l'Éducation nationale ». Un thème pourrait servir de « fil rouge », les questions seraient identifiées pour chaque discipline. Cette épreuve serait-elle donc corrigée par plusieurs professeur-e-s en même temps, ou un-e seul-e qui devrait alors se prononcer sur des éléments qui ne relèvent pas de sa discipline ?

Un des projets réalisés dans le cadre des enseignements pratiques interdisciplinaires ou des différents « parcours » (avenir, citoyen ou parcours d'éducation artistique et culturelle) fera l'objet d'une évaluation orale comptant pour 200 points également. L'épreuve d'histoire des arts telle qu'elle existe à l'heure actuelle disparaît.

→ Pour lire l'introduction générale

→ Pour retourner au sommaire

LANGUES ET CULTURES DE L'ANTIQUITÉ : ENSEIGNEMENT DE COMPLÉMENT

Pour le SNES-FSU, les Langues et cultures de l'Antiquité, porteuses d'une réflexion ouverte et distanciée sur le monde actuel, doivent pouvoir être dispensées à tous les élèves qui le souhaitent, au sein de leur établissement, de manière ambitieuse.

Nous ne pouvons donc que contester cette réforme source de disparités flagrantes entre établissements : le financement des heures de LCA sur la marge d'autonomie conduira des collèges à ne pas proposer d'enseignements de complément de LCA ou à le faire au rabais avec une diminution des horaires permise par l'ambiguïté du texte de l'arrêté.

De façon générale, la baisse des horaires de LCA voulue par la réforme est néfaste. Elle nuit à une construction satisfaisante des apprentissages pour nos élèves et constitue une baisse d'ambition.

L'interdisciplinarité proposée par les EPI ne permettra ni une découverte des LCA par l'ensemble des élèves ni la compensation de la diminution des horaires, par ailleurs catastrophique

pour les professeur-e-s de Lettres classiques, confronté-e-s au risque de complément de service, voire de suppression de poste.

C'est dans ce contexte déplorable que nous vous proposons une analyse du programme paru au **BO du 17 mars 2016**.

Lecture du préambule

Il est demandé de mettre en regard « chaque fois que possible » les expressions latines et grecques de la culture antique, sur les plans linguistique et culturel. Voir le grec au premier plan est stimulant ainsi que l'association des deux cultures. Mais la baisse des horaires rendra difficile le travail en enseignement conjoint des langues anciennes. Selon notre enquête de 2015, environ 70 % des collègues qui le pratiquaient pensaient y renoncer avec la réforme.

L'enseignement s'appuie sur les arts (antiques et modernes), l'archéologie, comme actuellement. Nous espérons que des documents d'accompagnement proposeront des corpus indica-

tifs d'histoire des arts et de textes. Les objectifs de « *développement d'une culture littéraire et artistique et à l'acquisition de compétences de lecture, de compréhension et de traduction des textes antiques qui prennent appui sur l'étude de la langue* », correspondent aux objectifs du cours de français pour un programme extrêmement centré sur l'histoire. Pour nous c'est une forme d'incohérence qui peut venir du fait que le texte est très « sec », sans aucune indication de corpus. Les « compétences travaillées » correspondent aux pratiques actuelles des enseignant-e-s.

Culture littéraire, artistique et historique

Le SNES-FSU est favorable à une entrée dans les apprentissages par des objets d'étude offrant des pistes, au choix des professeur-e-s, comme cela se pratique déjà. Le programme, sur ce point, est un décalque du programme de 2009, avec



un certain nombre de coupes. C'est un entre-deux entre un programme de cycle et un programme annuel puisqu'il présente un niveau Cinquième Quatrième (avec trois objets d'étude) et un niveau Troisième (qui en propose quatre). Nous avons interrogé la DGESCO sur la pertinence de quatre objets d'étude en Troisième et demandé d'en étudier trois seulement, en latin comme en grec. Nous n'avons pas été entendus.

Les coupes effectuées sont discutables : les réflexions sur l'identité et l'altérité, sur le rapport au surnaturel - porteuses de sens et de questionnements - ont été évacuées. L'approche de la mythologie, très limitée, ne fait plus l'objet d'une progression structurée. Nous regrettons une progression très historique dont l'intérêt nous paraît contestable pour des élèves de collège. Le CSP n'a pas entendu nos remarques à ce propos. Il est à souhaiter que des documents d'accompagnement viendront proposer quelques pistes de problématiques littéraires.

Les EPI

Le programme de l'enseignement de complément est lourd. Comment trouver le temps de prolongements vers les thèmes d'EPI ? Comment raccrocher de façon cohérente les thèmes « *latin tardif dans ses usages religieux, scientifiques et philosophiques* », ou « *représentations du monde et de l'univers* », « *héritage des mathématiques et de la science grecque* », alors que l'EPI de LCA est majoritairement préconisé dans les établissements en classe de Cinquième ? Nous sommes favorables au travail interdisciplinaire et nous en avons l'habitude mais nous maintenons notre hostilité au dispositif des EPI qui ne compensera pas la perte d'une heure par niveau et ne permettra qu'une ouverture de façade sur les LCA à quelques élèves.

Les liens avec le programme de français

À notre demande, l'articulation avec les programmes de français a été mieux soulignée, mais elle est encore limitée. Nous espérons que les documents d'accompagnement suggéreront des ponts vers les programmes de français afin de renforcer la dimension littéraire actuellement insuffisante de ceux de l'enseignement de complément.

→ Lecture, compréhension, traduction

Nous partageons les conceptions développées dans le préambule. Les compétences à travailler sont logiques mais les exemples de situations ne sont pas très pertinents, enfoncent souvent des portes ouvertes, font des propositions dans la droite ligne de la nouvelle doxa du tout numérique. Les compétences d'oralisation sont laissées de côté. Elles sont pourtant précieuses pour juger de la compréhension d'un texte et des capacités de lecture.

→ Étude de la langue

Les orientations fixées par le préambule nous conviennent mais le latin est une langue, même « morte ». Avec une heure hebdomadaire en Cinquième le travail de mémorisation sera très difficile, surtout s'il faut aussi apprendre l'alphabet grec ! Cette partie du programme est encore un décalque (allégé sur certains points) de celui de 2009 tout en proposant aussi un regroupement artificiel Cinquième/



Quatrième, pour ne pas faire un programme annuel. On retrouve des exemples de situations à l'intérêt discutable.

Dans le détail, il nous semble que l'approche de la langue est très verticale, segmentée, traditionnelle. Elle ne permet pas de mettre en valeur tout ce qui fait système, dans les déclinaisons, dans les conjugaisons. Il ne s'agit pas pour nous de tout faire apprendre aux élèves mais de souligner les mécanismes linguistiques. Cette approche aurait été plus cohérente avec celle des programmes de français.

Le programme de grec est pléthorique pour une seule année d'enseignement, sans être logique. Ainsi troisième déclinaison ou deuxième classe des adjectifs, que les élèves rencontreront, ne sont pas mentionnées alors que l'observation du participe est prévue. Il ne faut pas se leurrer : avec deux heures par semaine, le cours de grec s'apparentera à une initiation, surtout si ces deux heures incluent le latin ! L'essentiel sera d'installer solidement quelques bases en langue et de donner l'envie aux élèves de poursuivre leur cursus au lycée.

Certes l'identité plurielle des disciplines est préservée et les programmes conservent une ambition nécessaire. Les choix d'allègement sont contestables car ils amoindrissent l'ouverture sur l'imaginaire, porteuse de sens pour les élèves. Avant toute chose, nos inquiétudes sur les conditions d'enseignement des LCA sont vives. Marge d'autonomie, baisse des horaires et disparité de ceux-ci, EPI installés très diversement : le contexte n'est pas favorable à l'offre d'enseignement ambitieuse des LCA pour tous les élèves volontaires que nous souhaitons et ce, quels que soient les programmes. ▶

→ Pour lire l'introduction générale

→ Pour retourner au sommaire



LANGUES VIVANTES ÉTRANGÈRES ET RÉGIONALES

Unique et inter-langues, adossé totalement au Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL), le nouveau programme ne résoudra en rien les difficultés que rencontraient déjà les collègues avec les anciens. Il va même susciter de nouveaux questionnements légitimes...

Les anciens programmes : un bilan contrasté

Les programmes de 2005, 2007 et 2010 de langues vivantes étrangères et régionales étaient écrits par paliers. Le palier 1 (pour les élèves qui continuaient une LV débutée à l'école et pour les élèves qui commençaient une LV2) portait sur une seule entrée : « Modernité et tradition ».

Cette entrée se déclinait ensuite en notions culturelles : la vie quotidienne, le patrimoine historique, culturel, artistique, littéraire et les repères géographiques. Le palier 2 (pour tous les élèves de LV1 et LV2 mais avec des attendus différents en termes de niveaux du CECRL : B1 pour les

premiers, B2 pour les seconds) portait, lui, sur l'entrée « L'ici et l'ailleurs », déclinée dans les notions voyages, école et société, sciences et science-fiction, langages, découverte de l'autre.

Cette présentation des programmes, bien que déclinée par langue, étrangère ou régionale, n'était pas complètement satisfaisante car elle ne permettait pas d'identifier par année ce qui devait être travaillé avec les élèves, limitant ainsi la continuité dans les apprentissages d'une année à l'autre et du collège au lycée, sans compter qu'elle ne permettait pas d'aller vers une culture commune que le SNES-FSU appelle de ses vœux. Par ailleurs, la liste d'exemples d'interventions possibles, ainsi que des différentes compétences (culturelle et lexicale, grammaticale, phonologique) ressemblait à un catalogue d'idées dans lesquelles il fallait piocher, sans distinguer ce qui était obligatoire de ce qui était facultatif.

Enfin, ils n'étaient pas directement liés au socle commun de connais-

sances et de compétences. Par conséquent, les enseignant-e-s se retrouvaient à « jongler » entre deux prescriptions. Ainsi, s'ils étaient sommés de valider le niveau A2 dans le cadre du DNB, qui impliquait de focaliser sur tel aspect du programme plutôt qu'un autre, les enseignant-e-s devaient aussi « faire » le programme, nettement plus complet et ambitieux pour préparer sérieusement les élèves au lycée.

Le point positif de ces anciens programmes est qu'ils décrivaient les aspects liés à chaque langue (grammaire, phonologie...) et avaient intégré le CECRL, c'est-à-dire que celui-ci ne venait pas piloter entièrement les programmes. Autrement dit, à travers les programmes, étaient visés tel ou tel niveau du CECRL mais celui-ci n'était pas la prescription supérieure aux programmes.

Programmes, socle et CECRL se côtoyaient donc sans forcément se superposer ou s'interpénétrer, ce qui demandait une certaine gymnastique intellectuelle aux enseignant-e-s.

Les nouveaux programmes : un changement d'esprit ?

Les nouveaux programmes obéissent à une logique différente : ils sont désormais directement pilotés par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture qui a totalement intégré les paliers du CECRL dans sa partie consacrée aux LVER (langues vivantes étrangères et régionales).

→ Du socle...

Dire que le socle pilote les programmes n'est pas sans conséquences car cela revient à dire que les programmes sont une opérationnalisation de celui-ci. Le premier problème est que les LVER sont exclues de fait (cf. tableaux du programme) du domaine 4 du socle qui porte sur les systèmes naturels et techniques. Si cela peut sembler logique, il est intéressant de pointer la contradiction car le ministère rappelle dans l'article 1 du décret sur le socle que « *Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement prévus à l'article L. 311-1 et suivants* ». Par ailleurs, concernant les LVER dans le domaine 1 du socle (« les langages

pour penser et communiquer »), on peut lire : « *L'élève pratique au moins deux langues vivantes étrangères ou, le cas échéant, une langue étrangère et une langue régionale. Pour chacune de ces langues, il comprend des messages oraux et écrits, s'exprime et communique à l'oral et à l'écrit de manière simple mais efficace. Il s'engage volontiers dans le dialogue et prend part activement à des conversations. Il adapte son niveau de langue et son discours à la situation, il écoute et prend en compte ses interlocuteurs. Il maîtrise suffisamment le code de la langue pratiquée pour s'insérer dans une communication liée à la vie quotidienne : vocabulaire, prononciation, construction des phrases ; il possède aussi des connaissances sur le contexte culturel propre à cette langue (modes de vie, organisations sociales, traditions, expressions artistiques...)* ». Si nous ne pouvons que saluer la référence à deux langues, y compris régionales, l'insistance sur la vie quotidienne de l'élève interroge : est-ce qu'un cours de LVER ne doit aborder que cette dimension ? Nous voyons bien là que le socle a repris les objectifs des premiers paliers du CECRL.

→ ... au CECRL

En effet, le Cadre européen comporte six niveaux d'acquisition d'une langue

(du A1 au C2) qui renvoient à six niveaux d'apprentissage de celle-ci. Les nouveaux programmes de collège considèrent que, *a minima*, le niveau A2 devra être atteint en LV1 dans toutes les activités langagières (compréhension et expression orales et écrites) et que le niveau A2 dans deux des cinq activités langagières devra être atteint en LV2 en fin de cycle 4 (qui comprend Cinquième, Quatrième et Troisième). Jusqu'à maintenant, le niveau A2 était attendu dans les deux LVER au DNB.

Sur le plan des contenus, le fait que les programmes soient guidés par le CECRL implique une focalisation sur la réalité quotidienne de l'élève (nommé « utilisateur élémentaire » dans le Cadre), étant donné que les niveaux A1 et A2 visés portent sur « *des domaines immédiats de priorité (par exemple, informations personnelles et familiales simples, achats, environnement proche, travail)* » [CECRL, chapitre 3.3].

→ Quid des paliers et des thématiques ?

L'autre nouveauté est que le programme est réduit à un texte unique pour toutes les langues, dont les contenus sont répartis sur un cycle de trois ans, sans repères annuels, et non plus sur les deux paliers qui existaient dans les anciens programmes. En revanche, des entrées thématiques demeurent, bien qu'ayant un peu changé. Au cycle 3 (CM1, CM2, Sixième), les thèmes retenus sont : la personne et la vie quotidienne, les repères historiques, géographiques et culturels et l'imaginaire. Au cycle 4, il s'agit de : langages, école et société, voyages et migrations, rencontres avec d'autres cultures. Si ces thématiques ressemblent fort à celles des anciens programmes, elles guideront donc sans aller vers une culture commune : tout-e-s le enseignant-e-s



les traiteront, certes, mais sans indications annuelles, les thématiques seront traitées très différemment d'un établissement à l'autre, voire d'un collègue à l'autre, empêchant par là d'arriver à un bagage culturel commun, nécessaire à la poursuite des études au lycée.

→ **Des points communs avec la réforme des programmes de lycée de 2010 ?**

Cela n'est malheureusement pas nouveau : c'est le même esprit qui avait guidé l'écriture des programmes de lycée en 2010 : programme inter-langues unique et évaluation par paliers du CECRL au baccalauréat. L'autre point commun avec les programmes de lycée, c'est la volonté d'introduire des thématiques à travailler en classe ; thématiques communes à toutes les langues qui, comme au lycée, risquent de conduire à une certaine lassitude par effet répétitif.

Quelle place pour l'étude de la langue ?

Le choix d'un programme unique inter-langues a une conséquence importante : les aspects linguistiques et culturels se trouvent minorés, ce qui est un comble pour des linguistes ! Or, si les anciens programmes pouvaient être critiqués pour leur volume trop important et leur description trop détaillée, l'excès inverse n'est pas meilleur. Ainsi, dans le nouveau programme pouvons-nous lire au cycle 4 qu'il faut étudier le « *Groupe verbal : expression du présent, du passé, de l'avenir. Modaux. Passif. Construction des verbes* ». Tout cela sans autre indication : à l'enseignant-e de placer le curseur et les exigences où il-elle le souhaite et de décider, par année, comment traiter chaque aspect de la langue cité dans le programme. Or, le SNES-FSU porte l'idée, rappelée lors des consultations ministérielles, que



la logique de non-prescription qui existait dans les anciens programmes pouvait aller de pair avec des repères annuels (étude de temps verbaux précis, apprentissage du lexique d'un champ culturel donné...) dans les programmes. Par exemple, dire que tel aspect linguistique ou culturel doit être absolument traité à tel niveau du collège n'empiète en rien sur la liberté pédagogique qui consiste à choisir la manière de traiter la question commune.

Par ailleurs, les repères de progressivité inscrits dans le nouveau programme et qui sont censés aider l'enseignant-e dans sa progression linguistique se réduisent aux niveaux du CECRL, donc n'apportent rien de plus que ce qu'on peut lire dans le CECRL lui-même. L'enseignant-e risque, comme précédemment, de se retrouver bien seul-e face à ses choix...



Nous ne pouvons donc que regretter que les amendements du SNES-FSU qui réaffirmaient que les langues vivantes sont un système linguistique à étudier, que la langue et la culture sont indissociables, que les niveaux du CECRL ne constituent pas des repères de progressivité suffisants, n'aient pas été repris.

Vers une DNL au collège ?

Au cycle 4, une nouveauté supplémentaire apparaît : l'introduction d'une DNL (discipline non linguistique), comme en section européenne au lycée jusqu'à maintenant. Si le programme ne dit rien de son organisation, le ministère répond que celle-ci pourrait se faire via les EPI (Enseignements pratiques interdisciplinaires). Outre le fait que le SNES-FSU attend toujours le bilan des DNL au lycée, il ne peut qu'être dubitatif concernant le recrutement et la formation des personnels qui y interviendraient, surtout dans le cadre des EPI qu'il conteste.

Les LVER dans la nouvelle structure du collège et du DNB

L'impact de la réforme du collège - qui supprime les classes bilangues et les sections européennes - sur l'enseignement des langues vivantes est considérable.

→ **Enseigner et évaluer les LVER**

L'écriture du programme unique en cycles, ainsi que la modification des horaires d'enseignement (passage à 2,5 heures en LV2 dès la Cinquième) vient modifier le contenu du cours et la gestion du programme pour un certain nombre de collègues. En effet, comment les 2,5 heures vont-elles être réparties ? 2 heures une semaine et 3 heures l'autre ou des cours ramenés à 45 minutes, comme semblent le souhaiter déjà certains IA-IPR et chefs d'établissement ? Quant aux élèves étudiant une langue régionale depuis le primaire, quel niveau du CECRL est attendu et comment gérer l'hétérogénéité des niveaux dans les classes ?

Concernant l'évaluation de la LV2 au cycle 4, l'attendu de validation de seulement deux activités langagières sur cinq va poser problème, comme feu le niveau A2 au DNB.

Sans cadrage sur les activités, leurs modalités d'évaluation (étant donné qu'aucune épreuve n'est prévue au DNB) risquent d'être compliquées et pourraient aboutir à des nombreuses inégalités. En effet, à qui le choix sera-t-il laissé ? À l'enseignant-e, à l'élève, à la famille ? Par ailleurs, sur le plan pédagogique, ça ne tient pas car dissocier les activités langagières, au point d'en évaluer seulement deux sur cinq est peu pertinent. La langue est un tout, la compréhension et l'expression fonctionnant dans un va-et-vient constant.

→ LVER et EPI

Les exemples d'EPI, dans le programme, sont très liés aux TICE, au monde professionnel ou au développement durable. La question de la place de l'apprentissage de la langue elle-même reste posée car mis à part le travail intéressant de comparaison entre les langues qui y est proposé, notamment dans l'objectif de renforcer le français langue maternelle, rien n'est dit sur l'usage de la LVER : la langue ne sera-t-elle qu'un outil de communication dans l'EPI ou un objet d'étude ? Le pire est à craindre en termes d'exposition des élèves à la LVER puisqu'il est écrit dans les programmes du cycle 4 : « Pour chaque EPI et notamment "Sciences, technologie et société", "Corps, santé, bien-être et sécurité", les projets et activités peuvent être menés pour partie dans la langue cible ». Par conséquent, le temps accordé à l'EPI se fera au détriment de la pratique de la LVER car un travail en EPI ne peut pas se substituer à un cours de langue qui, en ciblant les aspects linguistiques et culturels de la langue étudiée, est une pratique de la langue et non sa simple utilisation comme outil.



→ Enseignement de complément et bilangues de continuité

À ce jour, des questions restent sans réponse. Par exemple, quel programme pour les bilangues de continuité et les langues régionales commencées en primaire, notamment dans la filière bilingue ? Que proposer aux élèves qui étudient une langue en enseignement de complément, langue parfois étudiée en primaire, stoppée en Sixième puis reprise en Cinquième ? Qui bénéficiera vraiment de la bilangue de continuité et dans quelles conditions ? La circulaire sur **la carte des langues** qui est parue n'y répond pas non plus.

À vouloir trop simplifier les choses, le nouveau programme et la réforme du collège ont oublié combien la situation des LVER est riche et complexe.

Les autres questions qui restent en suspens

Afin d'aider les enseignant-e-s à s'appropriier le programme et surtout à le décliner dans la langue qu'ils/elles enseignent, des documents d'accompagnement sont nécessaires. Ceux-ci devront donner des indications plus claires sur les aspects linguistiques à

étudier (phonologie, structures grammaticales, conjugaison...), proposer des pistes de découpage annuel des programmes de cycles, éclairer sur la liaison primaire-Sixième, d'autant que l'on sait les difficultés d'enseignement des LVER dans le premier degré, proposer des séquences qui prennent en compte tous les aspects du programme, éclairer sur les articulations entre les classes et les niveaux. Le SNES-FSU est intervenu régulièrement pour qu'il y ait un document d'accompagnement par langue. Le ministère s'y est engagé.

Néanmoins, de nombreuses questions demeurent sans réponse dans ces programmes et il n'est pas dit que des documents d'accompagnement y répondront. Par exemple, quelle articulation est prévue entre la classe de Troisième et celles de Seconde ? En effet, si le cycle 3 et le conseil école-collège sont, selon le ministère, une réponse pour assurer la continuité entre ces deux niveaux, quid du lycée ? Or, un des objectifs premiers de la classe de Troisième est de préparer sérieusement les élèves à leur poursuite d'études au lycée général, technologique ou professionnel. Que feront donc les collègues de Seconde avec des élèves validés dans des activités langagières différentes en LV2 et ayant suivi tout au long du collège des programmes de cycle qui ne permettront pas de créer une culture commune ? Devront-ils se charger d'une « remise à niveau ». Si oui, comment et avec quels moyens ? L'échec des groupes de compétences a montré la difficulté de remédier aux situations diverses et variées des élèves arrivant au lycée. ▀

→ Pour lire l'introduction générale

→ Pour retourner au sommaire



MATHÉMATIQUES

Enquête SNES-FSU de novembre 2014

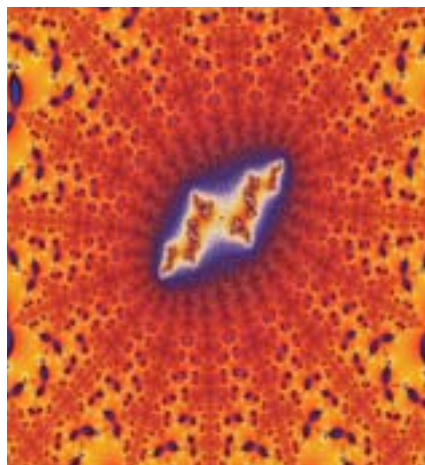
Si les collègues se montraient plutôt favorables à une refonte des programmes du collège (tout en considérant majoritairement que les différentes parties du programme étaient réparties de façon équilibrée sur tout le collège, mais pas par année), ils souhaitent que les nouveaux programmes soient aussi explicites que les anciens, bien détaillés par année et avec un cadrage national fort. Ils étaient aussi majoritairement peu convaincus par l'évaluation par compétences et attachés à l'épreuve de mathématiques du DNB. Par ailleurs, seuls 18 % n'étaient pas satisfaits de la manière dont ils étaient présentés.

Généralités sur les nouveaux programmes

→ Favoriser l'activité mathématique au détriment des connaissances ?

Les dernières réécritures des programmes de mathématiques depuis 2002 ont eu pour résultat de

réduire globalement le nombre de notions abordées au collège et en particulier la technicité, avec le but annoncé de favoriser l'activité mathématique du plus grand nombre. Nous nous étions déjà interrogés sur cette stratégie dans nos publications et nous avons pesé l'an dernier car le curseur nous semblait être allé trop loin. La version finale a en partie corrigé le tir mais le débat reste ouvert. Les résultats de notre enquête auprès de la profession montrent que le nombre de classes où les collègues ne terminent pas le programme augmente



nettement de la Sixième à la Quatrième pour atteindre des chiffres alarmants. La valeur redescend fortement en Troisième, mais ceux d'entre nous qui corrigent l'épreuve du DNB constatent que beaucoup d'élèves sont en grandes difficultés face à des exercices techniques.

→ Quelles conséquences sur la pédagogie ?

Ces nouveaux programmes tendent vers davantage de mathématiques utilitaires et le « Faire des mathématiques » consiste beaucoup à traiter cette discipline comme une science expérimentale, ce qu'elle n'est pas. Du coup, la rigueur spécifique à cette discipline passe trop souvent au second plan, qu'il s'agisse de celle de la démonstration, de la construction des objets mathématiques, ou de l'expression (comme c'est le cas depuis quelques années dans les consignes de correction du DNB). L'utilisation accrue du numérique pour aider les élèves à « voir », notamment en géométrie, va probablement modifier

davantage les pratiques. Rappelons que les mathématiques passent d'une des disciplines préférées des élèves de Sixième à une discipline générant chez un grand nombre d'élèves de Troisième anxiété et rejet. Est-il possible de gagner en motivation ce qui est perdu en connaissances ? Quelles conséquences au lycée ?

→ Quels effets des programmes écrits sur trois ans ?

Les mathématiques sont une discipline importante et structurante pour la plupart des formations et souvent déterminante 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 et perdurent. De nombreux travaux et recherches didactiques ont permis de mettre en place toute une progressivité d'acquisition des notions pour permettre à un maximum d'élèves d'aller le plus loin possible. On peut se demander ce qu'il en sera demain en l'absence de progression annuelle réelle. Les équipes de chaque établissement seront-elles toutes en capacité d'éva-

luer les conséquences des choix locaux de progression sur plusieurs années ?

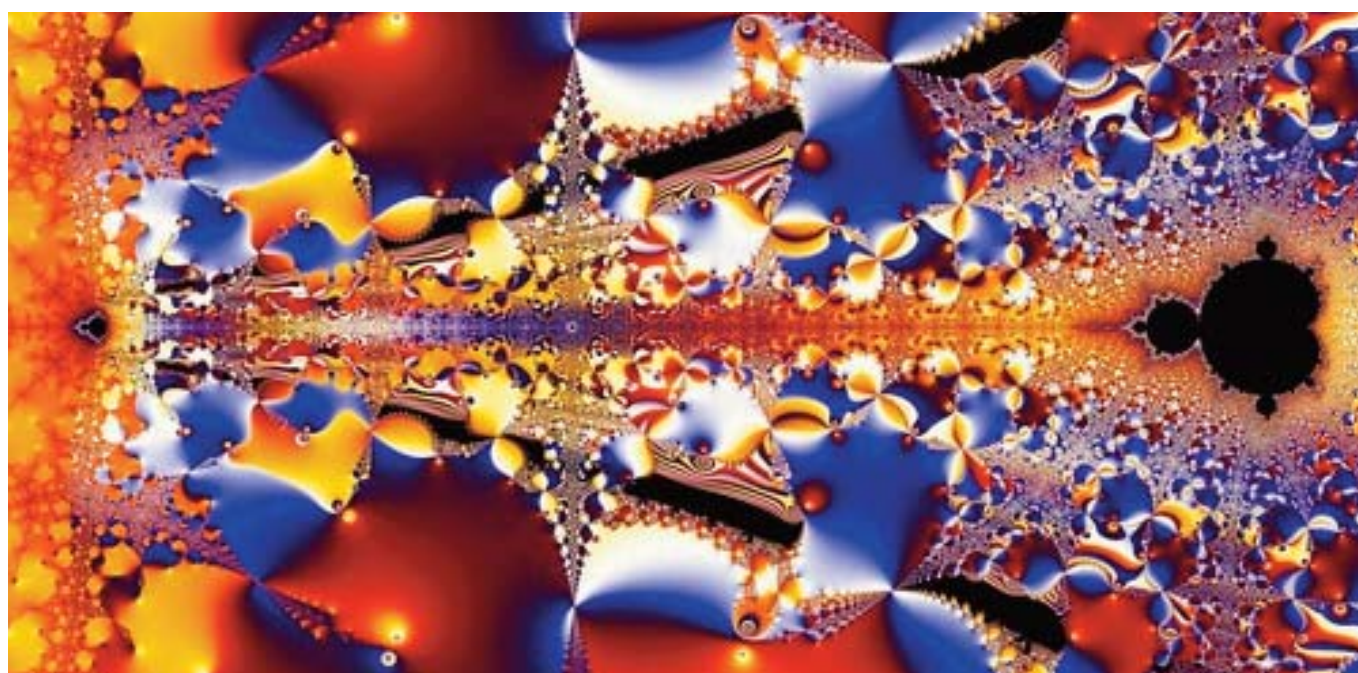
→ Quel prix à payer pour des programmes lisibles par les familles ?

Les programmes devaient être facilement lisibles par les familles : si les termes employés sont en général facilement accessibles, les notions qui se cachent derrière sont loin d'être évidentes, d'autant que certaines imprécisions langagières peuvent faciliter de mauvaises interprétations. Ainsi, par exemple, « programme » et « programmation » ne sont pas définis ; on parle de nombres rationnels ou de fractions ; on introduit les racines carrées comme nouveaux nombres, mais, sans vraiment s'en servir (en tout cas pas pour des opérations)... Malgré tout ces programmes sont globalement assez bien construits et intéressants mais effet pervers, cette écriture volontairement réduite ne parvient plus à préciser le niveau d'approfondissement à atteindre pour les différentes notions. Les documents d'accompagnement annoncés pour mai-juin vont donc jouer un rôle impor-

tant et inédit. Cela ne sera pas sans poser des difficultés au niveau de la valeur réglementaire car, contrairement aux programmes, ils ne sont pas publiés au *BO*. Ne risque-t-on pas de dériver rapidement vers de grandes inégalités sur le territoire ?

→ Et les manuels avec des programmes écrits pour trois ans ?

Des repères de progressivité existent et cadrent la mise en place des notions à mettre en place mais ils ne sont pas assez précis, ce qui mènera à des choix très différents sur le fond et sur la forme chez les éditeurs. Certains pourraient proposer une version cyclique (afin de respecter l'esprit des programmes) et d'autres une version annuelle (pour éviter un poids inacceptable des cartables tout en restant riches en activités). Dans un cas, les livres verraient leur diversité réduite au tiers actuel et dans l'autre on perdrait l'approche curriculaire avec l'inconvénient supplémentaire de voir les éditeurs décider *in fine* de la progressivité à l'intérieur du cycle de trois ans (sans parler du cycle 3 à cheval sur deux degrés). On voit bien ici la limite de la logique curriculaire.

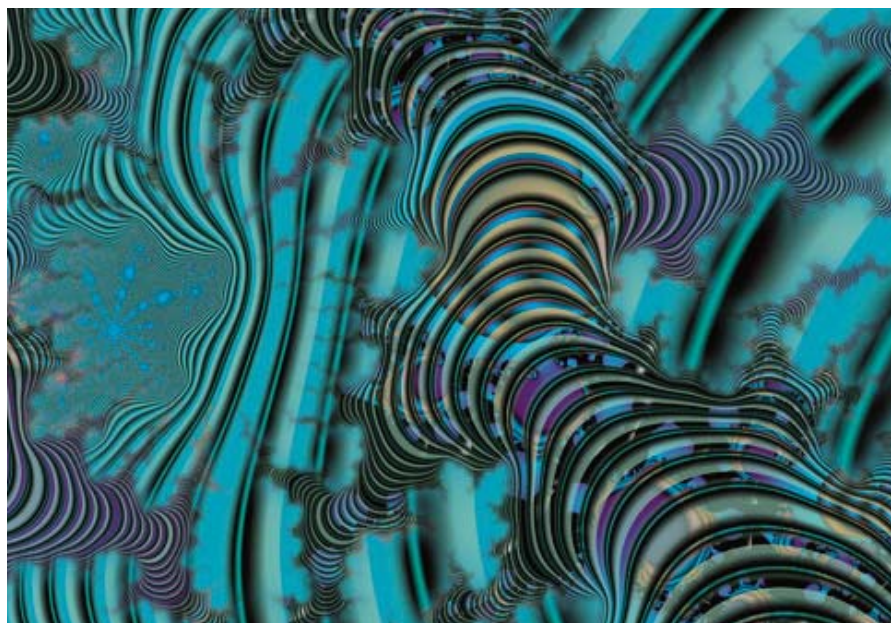


→ **Quels moyens horaires ?**

La réforme du collège annonce transférer une demi-heure de la Troisième vers la Sixième mais en réalité il y a souvent perte horaire. En effet dans de nombreux collèges, l'horaire actuel en mathématiques est en Sixième de 4 heures + 1 heure d'ATP soit 5 heures contre 4,5 heures à venir. La demi-heure libre du cycle central est souvent utilisée pour les mathématiques en Quatrième pour un total de 4 heures (3,5 heures + 0,5 heure). L'horaire élève global sur le collège en mathématiques est dans bien des collèges de $5+3,5+4+4= 16,5$ heures, il passera avec la réforme collège2016 à $4,5+3,5+3,5+3,5 = 15$ heures avec, certes, parfois quelques demi-heures dédoublées, mais cela pourra-t-il compenser la diminution globale ?

Cycle 3

Le développement de six compétences annoncées comme majeures en mathématiques est mis en avant : chercher, modéliser, représenter, calculer, raisonner et communiquer. Un des outils principaux est la résolution de problèmes, ce qui nous convient. Par contre, au-delà du rôle de discipline-outil pour les autres disciplines, l'autonomie propre du développement des mathématiques et de leurs méthodes n'est que timidement rappelé. La place des mathématiques comme discipline de formation générale est ramenée dans le texte introductif à une simple contribution à enrichir la culture scientifique des élèves. Le programme actuel en vigueur découpé en quatre parties est maintenant présenté en trois parties (« Organisation et gestion de données. Fonctions » est incorporée dans les trois autres parties). Cela ne pose pas de difficultés particulières mais comme la proportionnalité constitue la colonne vertébrale des programmes de collège, on peut supposer que cela



a entraîné l'écriture d'un passage spécifique sur la progressivité, indiquant la nécessité de travailler cette notion dans toutes les parties. Reste à voir si cette écriture sera plus opérationnelle que l'actuelle.

La partie nombre et calculs est marquée par le glissement d'un certain nombre de techniques de calculs vers le collège : ainsi la multiplication de deux décimaux se fait maintenant en Sixième ; l'application d'un pourcentage est un attendu de fin de Sixième (comme avant), mais il devra systématiquement être ramené à un nombre décimal puisque le produit par une fraction ne se fait qu'en Cinquième (ce qui est un peu contradictoire avec l'importance donnée à la fraction décimale). Cependant, la division euclidienne doit apparaître dès le début du cycle.

Il est surprenant de ne pas donner le statut de nombre aux fractions simples dans le cycle 3, alors qu'elles doivent servir d'objet d'étude et de support pour l'introduction et l'apprentissage des nombres décimaux !

Accord sur les contenus de la partie Grandeurs et mesures

Le SNES-FSU était intervenu sur la partie géométrie qui nous apparais-

sait trop réduite dans le premier projet. La version finale est plus satisfaisante, bien qu'on ne sait pas où placer le curseur notamment sur les démonstrations géométriques simples car l'accent est mis sur l'observation, ce qui conduit implicitement à une formalisation de plus en plus retardée. L'initiation à la programmation doit s'accompagner d'un plan de formation conséquent. Pour nous, l'utilisation de logiciels de géométrie, outre tous les problèmes qu'elle pose en termes d'inégalités d'équipements



sur l'ensemble des écoles et collèges d'un même secteur concernés par le cycle, doit rester très limitée afin de privilégier l'activité papier crayon et outils de base pour des élèves dont certains ne sont pas encore bien latéralisés. La nouvelle écriture pourrait bousculer les pratiques actuelles vers le numérique et, au vu des faibles horaires pour les mathématiques, ce serait au détriment des méthodes plus traditionnelles indispensables aux élèves fragiles à cet âge. Les repères de progressivité permettent globalement de différencier ce qui doit être traité en primaire et en Sixième, même si une concertation inter-degrés sera nécessaire.

Cycle 4

Le SNES-FSU a très tôt demandé des programmes annuels ou à défaut des repères annuels forts. Nous avons été compris et partiellement entendus comme le prouve la phrase suivante dans le texte introductif : « *Des repères de progressivité indiquent en particulier quelles notions ne doivent pas être introduites dès le début du cycle, mais seulement après que d'autres notions ont été rencontrées, puis stabilisées* ». Le développement des six compétences annoncées dans le cycle 3 est mis en avant en s'appuyant sur la résolution de problèmes. La formation au raisonnement et la mise en place progressive de l'apprentissage de la démonstration sont annoncés comme des objectifs majeurs, ce qui est positif pour nous.

Une nouvelle partie s'ajoute aux parties traditionnelles : algorithme et programmation.

→ Thème A : nombres et calculs

Il y a de forts reculs en calcul notamment sur les racines carrées (plus aucun calcul élémentaire sur les radicaux) et les puissances. Disparition totale des identités remarquables, des équations produits et des systèmes d'équations à deux inconnues ; délicat d'aller plus loin avec un horaire de 3,5 heures sur chaque année du cycle en Cinquième, Quatrième et Troisième. Les conséquences seront importantes

sur les futurs programmes de lycée et post lycée.

Les repères de progressivité permettent de suivre une progression correcte qui nécessitera tout de même une concertation importante entre les professeur-e-s intervenant en cycle 4, notamment au niveau des exigences.

→ Thème B : organisation et gestion de données, fonctions

Globalement, contenus et repères de progressivité nous conviennent. Un bémol : l'enrichissement des probabilités en fait un véritable objet d'étude mathématique, mais hélas sans vrais repères de progressivité. La réorganisation des notions de statistiques, avec la disparition des quartiles, nous convient très bien.

→ Thème C : grandeurs et mesures

La connaissance demandée du rapport entre la notion de dimension et les unités de mesures nous semble une bonne chose. Par contre, les repères de progressivité sont très réduits et exigeront de la part des équipes une concertation importante.

→ Thème D : espace et géométrie

La géométrie semble sauvegardée mais avec des modifications non négligeables. On observe le retour de la translation, de la rotation et l'arrivée de l'homothétie, mais il s'agit seulement d'en comprendre les effets sur

une figure en particulier par le biais d'un logiciel de géométrie dynamique. Les problèmes de construction et la pratique des propriétés des figures ne sont pas pour autant écartés ; il faudra donc jongler entre les diverses activités. L'ensemble sera difficile à mettre en œuvre et demandera beaucoup de préparation et de doigté dans un cadre horaire contraint.

→ Thème E : algorithmique et programmation

Ici les professeur-e-s de mathématiques deviennent professeur-e-s d'informatique. Si le niveau demandé aux élèves n'est pas très élevé, bien qu'ambitieux, il n'en demeure pas moins qu'il nécessite une culture informatique plutôt solide pour éviter que se produisent des erreurs didactiques conséquentes et involontaires de la part des enseignant-e-s de mathématiques. Sauf, bien entendu, à ne faire que du « bidouillage » ! Une formation solide est indispensable (ce qui ne semble pas être envisagé par le ministère qui persiste sur deux journées de formation disciplinaire !). Par ailleurs va se poser la question de la disponibilité de matériel dans les établissements, ainsi que celle du choix du logiciel de programmation (même si Scratch semble retenir les suffrages de beaucoup). On pourrait aussi regretter que la réalisation de programmes d'application des algorithmes de calculs ne fasse pas partie des exemples proposés dans le programme.

Enfin, contrairement à nos propositions, aucun repère de progressivité n'est donné. Une concertation sera nécessaire avec les collègues de technologie, avec lesquels nous partageons l'enseignement de l'informatique. ▶



→ Pour lire l'introduction générale

→ Pour retourner au sommaire



PHYSIQUE-CHIMIE

Les versions définitives des programmes de Sciences et Technologie (cycle 3) et de physique-chimie ont beaucoup évolué par rapport aux projets de programmes soumis à consultation au printemps dernier. Si certaines demandes portées par le SNES-FSU et les enseignant-e-s ont été entendues, l'ambition de ces nouveaux programmes ne semble toujours pas prendre en compte la difficulté de certains concepts en rapport à l'âge des élèves, ni le temps d'enseignement consacré à la discipline. Les attendus demeurent aussi trop souvent flous. Le SNES-FSU se félicite de la présence de l'histoire des sciences qu'il demandait depuis longtemps.

Pas de groupes à effectifs réduits

L'enseignement de la physique-chimie est impacté quel que soit le cycle par l'absence de repères annuels et nationaux forts. La nécessité de séances en groupes à effectifs réduits pour expérimenter, réclamées par la profes-

sion, n'est pas inscrite dans les nouveaux programmes, ni dans les grilles horaires de la réforme du collège. On observe même un recul des injonctions à l'expérimentation entre cette version et la précédente. La mise en place de démarches expérimentales en classe entière est irréaliste. Quant à la sécurité dans le cadre de certains TP, notamment en chimie avec des produits présentant un risque (acides, bases, sulfate de cuivre, etc.), elle ne peut pas être assurée en classe entière.

Le programme de cycle 3 Globalisation des horaires et du programme de Sciences et Technologie : ne pas tomber dans le piège de l'EIST.

Au cycle 3, des contenus de physique-chimie apparaissent désormais dans le cadre du programme de « Sciences et technologie » et de l'horaire globalisé attribué à ces disciplines. Comme le SNUipp-FSU⁽¹⁾, le SNES-FSU considère que ce programme est pléthorique (avec un

horaire dédié diminué en primaire). Son enseignement sera une course contre la montre, alors que les élèves ont besoin de temps pour entrer dans les apprentissages.

La globalisation des quatre heures constitue une dangereuse mise en concurrence des trois disciplines (physique-chimie, SVT et technologie) et une source de tensions dans les équipes pédagogiques. Certains chefs d'établissement incitent fortement les collègues à pratiquer l'**EIST** (Enseignement intégré de sciences et technologie) dans le cadre de ces quatre heures. Le SNES-FSU s'oppose à cette globalisation. Il a obtenu la suppression de la mention de l'**EIST** dans les programmes et de toute référence à cette organisation qui ne respecte pas la formation et les compétences des collègues. On constate d'ailleurs que les contenus présentent peu de sujets communs à ces trois disciplines. Des collègues sont cependant amenés à accepter de pratiquer l'**EIST** afin d'éviter d'autres dégradations de leurs conditions de travail : pour sauver



leur poste, ne pas devoir effectuer un complément de service dans un autre établissement ou pour avoir moins de classes en charge.

Des contenus ambitieux

Le programme se découpe en quatre thèmes : « (1) la structure de la matière à l'échelle macroscopique, le mouvement, l'énergie et l'information - (2) le vivant, sa diversité et les fonctions qui les caractérisent - (3) les objets techniques, leur réalisation et leur fonction- (4) la planète Terre, lieu de vie ». La physique-chimie est principalement présente dans le thème (1) assez hétéroclite et dans une bien moindre mesure dans le thème (4), à propos du système solaire.

Dans la première partie, décrire la matière à l'état macroscopique revient à transférer une partie du programme actuel de chimie de la Cinquième au cycle 3 tout en introduisant déjà l'idée de transformation chimique.

Outre sa lourdeur, le programme de physique-chimie en appelle à des concepts particulièrement délicats comme celui de l'énergie. Le SNES-FSU s'est battu pour que l'énergie ne soit pas traitée au cycle 3, seul un allègement de programme a été concédé

pour ce qui est « des conversions d'énergie ».

Certes, le développement durable est un sujet incontournable aujourd'hui ; toutefois si l'énergie était étudiée en classe de Troisième auparavant, c'est bien qu'il s'agissait d'aborder cette notion avec une certaine rigueur scientifique. Au cycle 3, il s'agira davantage d'observations.

Il en va de même pour la notion de mouvement par rapport à un référentiel trop complexe pour les élèves du cycle 3. Avant les allègements de programme de 2008, c'est en Troisième qu'était abordé ce sujet qui posait déjà des difficultés aux élèves. Dernière nouveauté, une initiation à la notion de signal apparaît.

Quelques repères de progressivité sont indiqués à l'issue de cette première partie du programme. En classe de Sixième : saturation, matériaux plus conducteurs que d'autres, notion de mélange pouvant conduire à une transformation chimique, expériences de séparation ou de caractérisation, étude des mouvements à valeur de vitesse variable, énergie associée à un objet en mouvement qui peut qualitativement être reliée à la masse et à la vitesse de l'objet,

échange d'énergie lors d'une augmentation ou diminution de la valeur de la vitesse. Les collègues attendent cependant un cadrage national des programmes avec des repères annuels forts.

Liaison cycles 3 et 4

Les programmes sont construits dans une logique spiralaire : la plupart des connaissances du cycle 3 sont reprises au cycle 4. Cette redondance ne va-t-elle pas engendrer un sentiment de répétition et d'ennui chez les élèves entre la Sixième et la Cinquième ?

Le programme de cycle 4

Un programme dense et flou

Au cycle 4, le préambule invite les professeur-e-s à construire leur propre progression sur trois ans, sans que soient pris en compte les élèves qui déménageront au cours de leur scolarité au collège. Alors que les programmes précédents se distinguaient par leur grande précision, les frontières de celui-ci sont floues sur de trop nombreux points. Les différentes interprétations qui pourront en être faites engendreront des inégalités.

La diminution de 0,5 heure par semaine en classe de Troisième (réforme du collège) rend ce programme trop dense. Le SNES-FSU a obtenu la suppression de la partie sur les transformations nucléaires, très ambitieuse alors que l'élève découvre à peine la structure de l'atome et le mécanisme des transformations chimiques.

Des améliorations apportées aux projets de programmes



À la demande du SNES-FSU, s'appuyant sur les résultats de la consultation des collègues, ont disparu les références :

- ▶ au « cahier de laboratoire » que l'élève devait conserver trois ans ;
- ▶ à « des réunions de professeurs de physique-chimie de plusieurs collèges pour réfléchir à des progressions annuelles » qui augmentait la tendance à la réunionite non rémunérée ;
- ▶ à l'enseignement en anglais pour lequel les enseignant-e-s ne sont pas formés.

Le SNES-FSU a également obtenu que le programme soit moins anthropocentré que le projet mis en consultation au printemps dernier.

Ce qui change au cycle 4

L'ancien découpage classique, en physique (électricité, mécanique, optique) d'une part et chimie d'autre part, s'est effacé, laissant place à quatre thèmes « interdépendants et qui font l'objet d'approches croisées » : « organisation et transformations de la matière ; mouvements et interactions ; l'énergie et ses conversions ; des signaux pour observer et communiquer ».

Il est difficile d'évaluer ce qui a été supprimé en regard des programmes actuels : la colonne des exemples d'activités ou bien les propositions d'EPI précisent des contenus non spécifiés dans la colonne des « connaissances et compétences », ce qui est pour le moins problématique. Certes, les exemples sont indicatifs, mais comment peuvent-ils se référer à des contenus... absents ? Il en va ainsi des méthodes de séparation des mélanges ou des lumières colorées. Il n'est plus question de tension alternative, tout en mettant l'accent sur la production, les conversions d'énergie (actuellement étudiées avec la production industrielle d'électricité)... ce qui peut apparaître paradoxal. L'élève devra interpréter des



équations de réaction mais n'aura pas à savoir les équilibrer.

L'étude des éclipses, des phases de la Lune et des saisons est avancée au cycle 3. Les collègues sont très partagés sur les concepts qu'il est nécessaire ou pas de supprimer, notamment en optique (lentilles, additivité des lumières colorées), mais s'accordent sur le fait que des suppressions étaient nécessaires. L'abandon de l'étude de la pile électrochimique traitée auparavant en Première S évitera une pseudo-initiation à l'électrolyse qui ne donnait pas les moyens de la comprendre réellement.

Les nouveautés de ce programme résident dans le retour d'une partie de mécanique conséquente, attendue par les collègues, et l'apparition de la constitution de l'Univers qui plaira certainement aux élèves. Le thème du son reçoit un accueil beaucoup plus réservé chez les collègues, car les attendus sont flous et recouvrent donc potentiellement des concepts complexes pour des élèves de cycle 4. Le thème du signal sonore pose problème car le son participe de la physique ondulatoire.

On peut relever certaines incohérences. Les transformations chimiques à traiter mettent systé-





ment certains repères de progressivité pour certaines parties du programme (la constitution de l'Univers n'est pas concernée). Ce texte montre par ailleurs que les attendus sont assez poussés en ce qui concerne l'étude des phénomènes ondulatoires que sont le son et la lumière. Là encore n'introduit-on pas trop tôt des concepts difficiles ?

Les propositions d'EPI

Comble de l'ironie, les propositions d'enseignements pratiques interdisciplinaires ne portent pas spécialement sur des parties expérimentales, alors que les EPI sont censés être « pratiques » ! Certaines déclinent d'ailleurs des points qui ne font pas partie des programmes comme les « lumières colorées » !

Dans le préambule, le travail sur le PEAC⁽²⁾ est évoqué sans plus aucune référence par la suite, excepté dans le cadre des EPI.

En vue du DNB

Préparer les élèves à réussir l'exercice de physique-chimie du brevet sera difficile avec certains attendus du programme peu définis et un programme lourd à traiter en 1,5 heure par semaine. Jusqu'où devra-t-on approfondir les notions du programme ?

Nous souhaitons la publication d'un document d'accompagnement qui propose des exemples de séquences « contextualisées » (comme en 1995). ▶

(1) Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles, et PEGC de la FSU

(2) Parcours d'éducation artistique et culturelle

matiquement des ions en jeu. Pour étudier les équations de réaction, il faut pourtant commencer par étudier des transformations chimiques moléculaires telles que les combustions actuellement enseignées. Or, celles-ci ne sont mentionnées que de manière anecdotique dans la colonne d'exemples d'activités. La préconisation de contextualiser les enseignements pose problème : les « installations et appareils domestiques » fonctionnent principalement avec une

tension alternative, qui ne sera plus étudiée, par exemple.

Le SNES-FSU a obtenu la suppression des tableaux de progressivité présents dans la version du programme de cycle 4 du mois d'octobre. Ils n'étaient pas opérationnels, imposant un caractère spiralaire excessif : toutes les notions auraient dues être reprises chaque année, ce qui n'est pas possible dans le temps imparti. Ils sont remplacés par une annexe parue au *BO* du 24 décembre 2015 qui indique explicite-

PROGRAMME DE CYCLE 3 ET EIST (ENSEIGNEMENT INTÉGRÉ DES SCIENCES ET TECHNOLOGIE)

Le SNES-FSU a obtenu la suppression de toute référence explicite à l'EIST, et même de façon plus générale à une interdisciplinarité forcée, dans les programmes de cycle 3.

Cet enseignement « intégré » – le principe étant que l'enseignement de la physique-chimie, des SVT et de la technologie soit effectué par un enseignant-e unique, en quelque sorte trivalent-e – continue à être suspendu tel une épée de Damoclès sur la tête des enseignant-e-s de Sixième, fortement suggéré par la nouvelle structuration de l'enseignement des sciences et technologie en classe de Sixième d'une part et de l'écriture des programmes de « Sciences et Technologie » de cycle 3 d'autre part.

Ce dispositif expérimenté depuis plusieurs années dans des conditions pourtant très privilégiées (groupes, heures de concertation, support de chercheurs...), loin d'avoir prouvé son efficacité en terme de réussite des élèves, place les collègues devant des difficultés importantes pour l'enseignement d'une discipline éloignée de celle de leur formation initiale, sans apporter de bénéfice en terme d'apprentissage pour les élèves.

Rien n'oblige donc les collègues à accepter une telle situation d'enseignement, qui semble être fortement suggérée par nombre de chefs d'établissement, voire de recteurs, ces dernières semaines. Les Inspections générales de PC et de SVT nous ont d'ailleurs explicitement précisé, lors de nos récentes entrevues, que ce fonctionnement doit rester sur la base du volontariat des équipes et n'a pas vocation à être généralisé.

➡ Pour lire l'introduction générale

➡ Pour retourner au sommaire



SCIENCES DE LA VIE ET DE LA TERRE

Pour le SNEs-FSU, les Sciences de la vie et de la Terre ont pour mission de participer à la formation et à l'émancipation scientifique, citoyenne et personnelle des élèves : apports à la compréhension du monde, entrée dans les débats de société, connaissance de l'être humain, réflexion sur la santé, appréhension du mode de construction de la science... Pour les élèves qui n'iront pas en Seconde générale ou technologique, le collège sera le seul lieu de rencontre avec cet enseignement.

Cet apport s'articule autour de notions disciplinaires (connaissances sur le vivant, la planète Terre, et leurs interactions), de grands concepts de fonctionnement des systèmes biologiques et géologiques, et de méthodologie disciplinaire spécifique des sciences expérimentales (contact avec le réel, démarche expérimentale, de modélisation...). Les croisements avec les autres disciplines scientifiques (mathématiques, physique-chimie), les sciences humaines, les disciplines

artistiques... peuvent permettre d'intégrer certaines problématiques dans une vision plus globale du monde. Enfin, les SVT sont particulièrement investies d'une « mission éducative », en particulier dans le cadre des « éducations à... », qui ne doivent pas se substituer à une approche moins utilitariste des sciences.

La publication des nouveaux programmes destinés à répondre à ces problématiques multiples s'inscrit dans un contexte de détérioration des conditions d'enseignement des SVT au collège au cours de ces dernières années : disparition des groupes à effectifs réduits, augmentation des effectifs de classe, réduction des crédits d'enseignement nécessaires aux confrontations avec le réel, contraintes sécuritaires de tout poil..., et ce dans un discours institutionnel sur la désaffection des jeunes pour les études scientifiques mettant en cause l'enseignement au collège alors que les raisons de ce désengagement sont complexes.

Une nouvelle structuration des programmes

Les programmes de Sciences et technologie (cycle 3) et de SVT (cycle 4) marquent trois ruptures importantes par rapport à ceux de 2008 : une écriture commune avec la physique-chimie et la technologie au cycle 3 (et donc pour la Sixième), dans la logique de l'horaire commun PC-SVT-technologie de la réforme du collège, une rédaction par cycle sans repères annuels, et une écriture très compacte sans précision sur les niveaux d'attendus notionnels (onze pages pour le cycle 3 et neuf pages pour le cycle 4, à comparer avec les 36 pages du programme actuel de la Sixième à la Troisième).

Sciences et technologie au cycle 3

Le ministère a persisté dans le choix de regrouper les sciences physiques et chimiques, les sciences de la vie et de la Terre et la Technologie dans un même programme « Sciences et tech-

nologie » pour le cycle 3, avec la volonté de gommer les spécificités de chacune de ces disciplines, en particulier les différences importantes entre les démarches scientifiques et la démarche de projet développée en Technologie. Cependant, la place des Sciences de la vie et de la Terre s'identifie relativement clairement dans deux des quatre thèmes composant ce programme : « le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent » et « la planète Terre, les êtres vivants dans leur environnement », tout en étant absente des deux autres.

Pour autant, la quasi-absence de repères annuels (quelques lignes très laconiques posent de vagues jalons entre le CM et la Sixième pour les thèmes concernés par les SVT), va poser d'importants problèmes de programmation entre le primaire et la Sixième, particulièrement dans une discipline scientifique plutôt prisée et enseignée par nos collègues du primaire. Le contenu du programme de Sixième que l'on peut dégager de celui du cycle 3 n'est pas très modifié par rapport au programme de 2008, avec cependant l'ajout notable de l'étude

des paysages et des ressources géologiques (précédemment en Cinquième) et l'introduction de l'étude du rôle des microorganismes dans l'alimentation humaine.

La dérive utilitariste des programmes semble s'être un peu ralentie, en revanche la quantité et la difficulté des notions abordées augmentent : la réalisation de ce programme ambitieux sera d'autant plus compliquée et inégale sur le territoire que la coordination entre écoles de secteurs et collèges est totalement illusoire.

Enfin, la disparition des derniers dédoublements obligatoires pour ce niveau rendra de plus en plus complexe la mise en œuvre avec les élèves d'une démarche expérimentale.



Le SNES-FSU continue de combattre la logique de regroupement des disciplines scientifiques expérimentales et de la Technologie, associée à l'idéologie « EIST » (voir encadré page 41). Il continuera aussi de faire pression pour obtenir, au moins dans les documents d'accompagnement, des repères annuels permettant de définir une

progression cohérente de l'enseignement des sciences et de la technologie sur l'ensemble du territoire sans mettre les collègues dans une grande difficulté professionnelle.

Sciences de la vie et de la Terre au cycle 4

La rédaction des programmes de Sciences de la vie et de la Terre au cycle 4 pousse à l'extrême le concept de structure spiralaire. À l'intérieur du cycle 4 d'une part - les repères annuels, qui étaient pourtant demandés par une très forte majorité de la profession, sont remplacés par des « repères de progressivité » totalement inexploitable sur le terrain (voir encadré ci-dessous) -, mais aussi entre les cycles puisque de nombreux thèmes reviennent de façon quasiment identique du cycle 3 au programme de Seconde : même si l'angle d'étude, les niveaux de précision et d'abstraction... ne sont pas identiques, le défi pédagogique sera de conserver l'intérêt des élèves sur des sujets maintes fois revus et d'éviter les redondances.

L'organisation des contenus en trois thèmes reprend la logique des programmes de lycée, qui n'a pourtant pas fait l'unanimité.

Malgré un basculement de la géologie externe vers le cycle 3 et la disparition pure et simple de toute étude de la respiration, le programme reste très chargé, avec l'apparition d'une partie climato-météorologie, un retour (encore !) sur le système solaire et les ressources naturelles, l'introduction des biotechnologies... En l'absence de cadrage plus précis, le risque est grand de n'effectuer qu'un survol des notions abordées au détriment de la mise en œuvre d'une réelle démarche scientifique construite et critique, voire de ne pas pouvoir traiter certaines parties du programme. L'inquiétude est d'autant plus grande que les SVT apparaissent dans

REPÈRES ANNUELS OU « REPÈRES DE PROGRESSIVITÉ »

Tant dans la consultation nationale que dans les multiples rencontres ou consultations de la profession organisées par le SNES-FSU, les collègues ont montré un fort attachement à une programmation nationale basée sur des repères annuels.

Pour toute réponse, le ministère avait introduit dans les projets de programmes, au cours de l'été 2015, des « repères de progressivité » basés sur un codage en trois « phases d'apprentissages », matérialisés par des tableaux totalement abscons et imposant l'étude de chacun des 32 sous-thèmes qui apparaissent dans les programmes chaque année du cycle (Cinquième, puis Quatrième et Troisième).

Le SNES-FSU a obtenu en Conseil supérieur de l'éducation la suppression de ces repères qui n'avaient rien à voir avec des repères annuels et entraînaient des contraintes programmatiques délirantes.

Sous la pression du SE-UNSA et du SGEN-CFDT, l'administration a réintroduit une annexe à l'arrêté des programmes supposée apporter ces repères de progressivité (publiée au BO n° 48 du 24-12-2015) : c'est finalement un texte très creux qui n'apporte aucune aide à l'enseignant-e... mais pas de contrainte non plus.



l'examen terminal du DNB dans l'épreuve portant sur le programme de mathématiques, physique-chimie, SVT et Technologie.

Dernière nouveauté : le programme présente une liste d'exemples de thèmes de croisements entre enseignements, destinée à alimenter les EPI mais aussi les différents parcours (Avenir, Éducation artistique et culturelle).

Plus intelligemment conçue que feu les « thèmes de convergence », cette liste est cependant très foisonnante et inégale, mais, surtout, la lourdeur du programme ne laissera pas le temps d'aborder ces thèmes en prenant le temps de la réflexion, de la recherche, de l'échange. Et ce n'est pas le principe artificiel et inopérant des EPI qui permettra de développer des approches interdisciplinaires intelligentes et créatrices de sens.



Le SNES-FSU est loin d'être opposé à toute pratique interdisciplinaire et les SVT se prêtent particulièrement à des approches croisées sur des « objets d'étude » présents dans les programmes, qui profitent des expertises disciplinaires. Cependant, les conditions proposées dans le cadre de la réforme du collège et de ces

nouveaux programmes (temps contraints, sujets artificiels et/ou imposés, absence de temps de concertation...) ne permettent pas de construire des temps de travail interdisciplinaires profitables à tous, les études montrant même qu'une interdisciplinarité mal construite n'est favorable qu'aux élèves les plus en réussite scolaire.

En terme de logique longitudinale sur l'ensemble de la scolarité obligatoire, la structuration spiralaire et les nombreux domaines de superposition des programmes de cycle 3, de cycle

4 et de Seconde posent plus de problèmes de risques de redondances que de manque de cohérence en terme de contenus. Les problèmes de rupture entre primaire, collège et lycée risquent de ne pas être réglés par ces programmes. Entre primaire et Sixième, comme abordé plus haut, l'écriture par cycle (cycle 3), en l'absence de temps de concertation importants, ne peut qu'apporter une illusion de continuité tant les conditions d'enseignement et les formations des enseignant-e-s sont différents. Et entre la Troisième et la Seconde, les changements d'exigence nous semblent principalement dépendre de l'implicite dans les attendus demandés aux élèves.

Au final, les programmes de SVT du collège ne sont pas opérationnels. Ils restent très chargés et présentent un fort risque de redondance pour les élèves. Le caractère expérimental de la discipline n'est que peu rappelé. Quelques points positifs apparaissent cependant, comme des références à l'histoire des sciences ou à la réflexion sur la distinction entre science et croyance. Mais le risque est grand que leur mise en œuvre dans les classes ne reste que des vœux pieux... ▶

||| → Pour lire l'introduction générale

||| → Pour retourner au sommaire





Pour le SNES-FSU, la construction d'une culture technique sur l'ensemble de la scolarité obligatoire doit être portée par un enseignement à part entière et une discipline spécifique au second degré. La production technique est une activité humaine fondamentale qui impacte le monde légué par la nature ou lui superpose un monde artificiel. La production et l'usage d'outils caractérisent l'humain. Il est normal que les enfants s'exercent et s'ouvrent à une activité de production indispensable à leur appropriation du monde. Le monde de la technique est le monde construit par l'Homme.

La technologie à l'école vise à permettre aux élèves de s'approprier ce monde technique hérité et en permanente évolution, afin qu'adultes, ils puissent participer à sa critique et à son développement.

Retour sur vingt ans de dégradations disciplinaires

Sur cette période nous observons principalement un recul de la motiva-

tion des élèves, pour lesquels le sens des activités s'est perdu. Les parents sont incrédules devant un enseignement devenu bien souvent incompréhensible.

La souffrance des professeur-e-s s'est progressivement installée.

Plusieurs causes convergent :

- ▶ Le concept de technique dans son inclusion au socle commun et dans sa déclinaison dans les programmes était confus.



- ▶ La discipline a subi une réorientation des programmes, la disparition de l'enseignement en groupes et par conséquent un net recul des pédagogies actives.

- ▶ Le milieu technique scolaire initialement riche a été progressivement défilé au profit d'une informatique moins coûteuse, avec en toile de fond la réduction des moyens accordés au service public. Les ateliers ont été démantelés. La conséquence immédiate a été que les élèves ne produisent plus d'objets utiles.

- ▶ Lorsqu'elle subsiste encore, la production technique, sans appropriation par l'élève, manque de sens. Souvent maquette, témoignage d'un simple exercice, immédiatement détruite, la pièce "poubelle" collective est devenue la règle.

- ▶ Sans boussole la nomination des inspecteurs généraux fut hasardeuse, entraînant un *turn over* d'Inspecteurs pédagogiques régionaux, peu motivés par une discipline dont ils conservent une vision souvent contradictoire. En l'absence d'une volonté politique

d'instaurer une réelle culture technique à l'école, le modèle technique libéral s'est imposé avec ses mots clefs et ses dogmes.

Aujourd'hui, la technologie au collège, sans CAPET spécifique, sans agrégation, sans réelle formation des enseignants, subit des perturbations qui entraînent une dangereuse volatilité de ses objectifs et de sa définition.

→ **Les programmes de technologie de 2006-2008**

► **Une approche contestable**

On notait un cadrage du travail des enseignants et une orientation disciplinaire restrictive et contestable vers les sciences de l'ingénieur et les sciences appliquées que le SNES-FSU a dénoncés.

L'enseignement de technologie était organisé autour de six approches interdépendantes et indissociables selon les rédacteurs (conception, évolution et processus de réalisation des objets techniques, énergies, matériaux et communication, et gestion de l'information).

On imposait aux enseignant-e-s d'utiliser des objets appartenant pour chaque niveau à un domaine d'application (moyens de transport, habitats et ouvrages, domotique) et pour l'année de Troisième la mise en œuvre d'un ou plusieurs projets collectifs.

► **Des documents complexes et contraignants**

Le SNES-FSU avait dénoncé un programme complexe peu explicite et totalement impossible à appréhender par les élèves ou leur famille.

De volumineux documents d'accompagnement, d'origines diverses, ajoutaient, sans les justifier, de nombreuses contraintes à la mise en œuvre dans les classes en fixant les démarches pédagogiques, le matériel et même l'organisation de l'espace de travail devenu « laboratoire ».

Les nouveaux programmes de « sciences et technologie » pour le cycle 3

→ **Une introduction tape-à-l'œil**

La réforme du collège impose, par la globalisation des horaires des trois disciplines, un programme unique rapprochant sciences et technologie pour le cycle 3. Le texte d'introduction qui donne les orientations globales fait déjà apparaître plusieurs distinctions entre sciences et technologie, entre découverte, expérimentation et fabrication. Pour la technologie, la place de la fabrication inscrite dans la démarche de projet technique est reconnue : « [...] les élèves sont initiés à la conduite d'un projet technique [...] » ; « [...] les travaux menés donnent lieu à des réalisations ; ils font l'objet d'écrits divers retraçant l'ensemble de la démarche, de l'investigation à la fabrication ». Pour développer « l'habileté manuelle et expérimentale » évoquée dans l'introduction de ce programme, les enseignant-e-s devront exiger la mise en place indispensable de groupes à effectifs réduits.

→ **Le tableau des compétences travaillées**

Ce tableau liste, en relation avec chaque domaine du socle, pour les disciplines regroupées sur les trois années, de façon globale et équilibrée, les compétences travaillées. Elles sont

toutes interprétables en technologie, sauf une « Organiser seul ou en groupe un espace de réalisation expérimentale » davantage apparentée à une approche scientifique.

→ **Quatre thèmes mal pensés divisent le programme en trois programmes mono-disciplinaires**

Dans la suite le programme de sciences et technologie est découpé en quatre thèmes. On le verra, la discipline technologie est pourtant exclue de trois d'entre eux.

Dans le premier thème : **matière, mouvement, énergie, information**, la notion de fabrication apparaît dans la troisième partie en relation avec l'énergie, ici en lien avec ce qui est nécessaire pour produire ou faire fonctionner un objet technique. Dans cette séquence, l'élève, sans produire lui-même l'objet étudié, restera observateur et ce thème ne concernera en fait que les sciences physiques. Certains liens avec la technologie pourront juste être évoqués et les connaissances et compétences associées à ces liens ne seront qu'au mieux réutilisées comme exemple lors des enseignements scientifiques.

Dans le deuxième thème : **le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent**, on demande à l'élève d'« Expliquer [] l'origine et les techniques mises en œuvre pour trans-



former et conserver les aliments », on constate que toutes les connaissances et compétences associées font appel uniquement à des concepts scientifiques et que la technologie n'est pas véritablement concernée. Le troisième thème : **matériaux et objets techniques**, ne sera, lui, traité qu'en technologie. Pour ce thème les connaissances et compétences associées sont explicites, les repères de progressivité sont clairement précisés pour chaque niveau et les attendus de fin de cycle sont compréhensibles.

Pour le quatrième thème **La planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement**, où on demande à l'élève d'« identifier quelques impacts humains dans un environnement (aménagement, impact technologique...) », les connaissances et compétences associées « Aménagements de l'espace par les humains et contraintes naturelles ; impacts technologiques positifs et négatifs sur l'environnement » sont très éloignées de celles travaillées en technologie et nécessiteront, si elles doivent y être abordées, l'apport indispensable de l'enseignant-e de SVT sous la forme d'une co-intervention.

De fait, le découpage en quatre thèmes réintroduit trois entrées



mono-disciplinaires qui permettront très peu de liaisons. Naturellement les thèmes seront globalement répartis ainsi : « Matière, mouvement, énergie, information » pour la Physique-chimie ; « Le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent et La planète Terre, Les êtres vivants dans leur environnement » pour les SVT ; « Matériaux et objets techniques » pour la Technologie.

Les liens qui auraient pu être construits entre matière et matériaux associés aux thèmes 1 et 3 n'ont pas été recherchés, ce qui laisse penser que les thèmes ont été rédigés de façon indépendante. Cette partie du programme a ignoré qu'en technologie, dans le cadre d'une recherche de solution à un problème posé ou lors d'une production technique, les élèves peuvent facilement travailler des connaissances scientifiques acquises ailleurs (Voir encadré « **Technologie, démarche de projet, réalisation concrète et EPI...** »). Il est dommage qu'un programme décliné du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de ses cinq domaines, où chaque discipline trouve une réelle place, offre aussi peu de cohérence.

→ Une organisation complexe à envisager dans le cadre de la réforme du collège

La répartition et l'organisation des progressions et des horaires des trois niveaux de ce cycle vont poser problème aux enseignant-e-s de chaque collège et de l'ensemble des écoles de leur secteur. Il faudra décider de qui fait quoi, comment et jusqu'où avec les élèves pour chacun des niveaux.

Pour ne pas mettre les collègues en difficulté professionnelle, le SNES-FSU continuera de faire pression pour obtenir, au moins dans les documents d'accompagnement, des repères

annuels permettant de définir une progression cohérente de l'enseignement des sciences et de la technologie sur l'ensemble du territoire.

Les nombreuses recherches menées au primaire montrent que la présence d'un-e enseignant-e unique ne suffit pas à construire l'interdisciplinarité. Ensuite, on sait qu'au collège la globalisation de l'horaire ne facilitera en rien l'interdisciplinarité car c'est la construction des programmes eux-mêmes et le temps donné aux enseignant-e-s pour se concerter qui induiraient sa construction.

L'EIST n'est, en tout état de cause, pas une solution : voir encadré p. 41.

Programme de technologie pour le cycle 4

→ Une introduction alléchante qui est ignorée dans la suite du programme

La technologie est présentée pour ce cycle comme « offrant des ouvertures pour les diverses poursuites d'études ». Il est aussi rappelé que « Discipline d'enseignement général, la technologie participe à la réussite personnelle de tous les élèves ».

Pourtant cela n'est que vœu pieux car dès la présentation des trois dimensions que ce programme doit développer, puis des trois thématiques qui en sont soi-disant issues, on a la confirmation d'une réorientation réductrice et inacceptable de la technologie au collège. Limitée aux champs particuliers des sciences et techniques industrielles, la technologie ignore au collège les autres champs technologiques des voies des lycées technologiques et généraux comme les sciences sociales, l'économie et la gestion de l'entreprise, l'aspect technique des biotechnologies ou de l'informatique et de la création numérique associés aux médias, et les champs particuliers des lycées professionnels

TECHNOLOGIE, DÉMARCHE DE PROJET, RÉALISATION CONCRÈTE ET EPI...

Il est étrange de constater aujourd'hui que la Technologie, qui par nature permettait de mettre en pratique, dans le cadre d'une réelle production concrète, des connaissances acquises et travaillées dans d'autres disciplines, soit aussi malmenée. La réforme du collège, qui crée de vives tensions, va imposer à d'autres disciplines et à leurs enseignant-e-s, peu formés à la démarche de projet, l'organisation d'EPI qui correspondent dans une large part à ce qui était jusqu'en 2006 organisé dans ces enseignements par un enseignant-e unique. Pourquoi désinvestir les enseignant-e-s de technologie de ce qu'on souhaite imposer aujourd'hui, dans les pires conditions, à tous les enseignant-e-s du collège ?

liées à la production, à l'entretien et à la maintenance, aux services et aux commerces de toutes natures.

→ Des dimensions et des thématiques volontairement réductrices

Les trois dimensions imposées, d'ingénierie-design, socio-culturelle et enfin scientifique, sont très réductrices au regard des compétences listées dans les cinq domaines du socle commun qui pouvaient être associées à d'autres champs technologiques : par exemple dans le vaste champ de la mercatique, la présentation et l'interprétation des résultats d'une enquête précisant un marché, l'organisation d'une action de promotion ou de présentation d'une production auraient permis de présenter aux élèves du collège des compétences qu'ils développeront pour certains ensuite au lycée.

Le découpage imposé du programme en trois thématiques artificielles - le design, l'innovation, la créativité - les objets techniques, les services et les changements induits dans la société - la modélisation et la simulation des objets techniques - reprend la logique des programmes de ST2D, qui n'a pourtant pas fait l'unanimité au lycée. Les repères annuels, dont l'absence était pourtant dénoncée par une très forte majorité de la profession, sont remplacés par des « repères de progressivité » totalement abscons et inexploitable (voir plus loin). Avec la contrainte très forte d'une structure spiralaire sur les trois

années (notions à aborder plusieurs fois au cours du cycle), le défi pédagogique sera grand pour conserver l'intérêt des élèves et éviter les redondances.

→ Un vocabulaire peu explicite et des compétences fantaisistes très éloignées du socle commun de connaissances, de compétences et de culture

La terminologie claire, stabilisée et unifiée, le vocabulaire explicite, n'ont pas été recherchés comme le laisse particulièrement apparaître dès l'introduction du cycle 4 le terme « design », qui ne compte pas moins d'une dizaine d'acceptions et qui n'est ici jamais défini. Un lexique a été présenté dans une première version des programmes, mais, non satisfaisant, il a été renvoyé aux documents d'accompagnement à venir. Dans un premier tableau sont listées des « compétences travaillées », qui ne correspondent plus que de très loin à celles du socle commun dont elles devraient pourtant être issues et aux cinq domaines de celui-ci auxquels elles sont associées de façon bien souvent fantaisiste. Bon nombre d'entre elles sont réinterprétées ou bizarrement n'apparaissent plus dans la suite du programme et ne sont donc pas explicitées ou opérationnalisées :

- ▶ « *Exprimer sa pensée* », associé dans le programme au domaine 2, l'est dans le socle au domaine 1.
- ▶ « *Traduire* » n'est pas une compé-

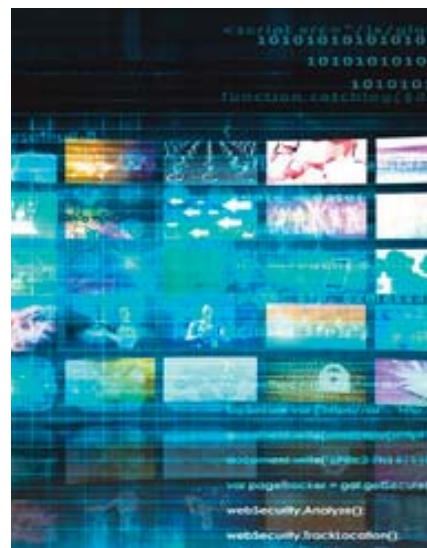
tence du socle et encore moins associée au domaine 2.

▶ « *Adopter un comportement éthique et responsable* » doit permettre de « *Développer les bonnes pratiques de l'usage des objets communicants* ». Sans autres précision de ce qu'est réellement un objet communicant pour les rédacteurs, il sera ardu pour un enseignant-e de faire acquérir cette compétence à ses élèves et encore plus délicat d'en faire l'évaluation sans être trop intrusif, l'usage de ces objets restant bien souvent du domaine privé de l'élève et de sa famille. D'autres compétences enfin laissent apparaître une forte redondance.

→ Une désagréable perception de détournement et de tromperie

En outre, d'autres compétences explicitement citées dans le socle, fédératrices de la technologie, portées et reconnues par la profession, reprises dans le volet 2, sont étrangement absentes du volet 3 du programme. Le SNES-FSU avait demandé leur réintroduction en déposant notamment de nombreux amendements au Conseil supérieur de l'éducation. Il n'a pas été entendu.

Ainsi il est fort dommage que des connaissances et compétences des cinq domaines du socle commun, pourtant rappelées dans l'introduction



générale des programmes du cycle 4, soient au final largement ignorées dans le programme de technologie. Il est inquiétant que pour participer « à la réussite personnelle de tous les élèves » et leur offrir « des ouvertures pour les diverses poursuites d'études », en relation avec l'imagination, la conception et la production des objets, des services et des systèmes techniques, les seules productions techniques citées soient virtuelles et n'appartiennent qu'à des activités pratiques et d'usage de l'outil numérique.

→ Des connaissances et compétences librement interprétées du socle commun

Pour les trois thématiques du programme, la présentation en tableau des « connaissances et compétences associées » laisse elle aussi apparaître beaucoup d'imperfections. Certaines reformulations ou interprétations à partir des « compétences travaillées » listées dans le premier tableau restent peu explicites. D'autres « connaissances et compétences associées » qui apparaissent dans les parties du programme présentées par thématique ne semblent avoir aucun lien avec l'une ou l'autre des « compétences travaillées ». C'est le cas pour l'ensemble de la thématique « l'informatique et la programmation », ce qui laisse penser que cette partie est un ajout mal intégré dans l'ensemble du programme de ce cycle.

Des enseignant-e-s et leur liberté pédagogique bafoué-e-s



Le SNEs-FSU déplore que des pratiques et des démarches pédagogiques soient imposées, comme l'est l'« investigation », par des allusions répétées, sans qu'il soit explicitement fait référence à des activités de recherche ou d'observation scientifiques dont ce terme devrait rester l'exclusive.

Il suffit de consulter les repères de progressivité présentés pour constater qu'ils ne constituent souvent qu'une réinterprétation des programmes eux-mêmes et n'apportent aucune précision.

Seule la partie sur « l'informatique et la programmation » présente des repères de progressivité exploitables et cohérents. On peut regretter que cette thématique n'ait pas été incorporée au programme dans une réflexion globale qui aurait apporté un peu de cohérence à l'ensemble du texte.

La Technologie au service des élèves ou de l'institution elle-même ?

Ces nouveaux programmes, qui cantonnent la technologie à une science d'observations et de manipulations autour de quelques réalisations de maquettes ou de montages de prototypes expérimentaux, orientent

une lecture des contenus et limitent les pratiques de classe. Il n'est pas réaliste de vouloir dès le collège favoriser les orientations dans les sections de STI des lycées au prétexte qu'elles seraient délaissées. Les derniers chiffres de rentrée de plus en plus alarmants montrent que ce dévoiement n'a aucun effet bien au contraire. Cette vision dangereuse réduit les objectifs de l'enseignement de la technologie à la formation d'exécutants utilisateurs devenus incapables du moindre acte technique.

Avec ces programmes, l'élève est plus observateur que producteur et cela est en contradiction avec la dimension donnée à la culture technologique par le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Alors que celle-ci concerne plus de 60 % des emplois en France, la dimension « service » est écartée des activités de production même si, dans le programme, « objets et services » sont associés à la liste des objets d'étude. Cette dimension aurait pu au moins apparaître de façon explicite dans la partie sur « l'informatique et la programmation ». C'est peut-être pour empêcher toute tentative de l'associer à une production réelle avec les élèves, qu'on a pris soin de limiter strictement les supports des projets à des objets « communicants » où la dimension « service » ne peut que difficilement s'inscrire.

Pour que des temps de productions et d'activités de toutes natures, associées à la technologie, soient réellement reconnus et puissent être mis en œuvre, les dotations horaires des établissements doivent permettre un enseignement en groupes réduits. ▶

→ Pour lire l'introduction générale

→ Pour retourner au sommaire





ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE

Les programmes et l'EPS, une histoire récente et compliquée

Après l'intégration de l'EPS en 1981 au sein du système éducatif, la profession n'a eu de cesse de batailler pour faire reconnaître la place et le rôle de l'EPS dans le parcours scolaire de l'élève. Il aura fallu attendre 1996 pour voir apparaître des programmes d'EPS au collège.

Les contenus en EPS ont toujours fait l'objet de luttes idéologiques fortes et les derniers programmes de 2008 n'y ont pas échappé. Fortement critiqués par le SNEP-FSU sur le modèle de classification retenu (les « compétences propres ») qui amenait à regrouper par exemple le rugby et le tennis de table dans une même compétence laissant croire, in fine, que c'était la même chose, et sur des définitions parfois très hasardeuses de niveaux de compétences, ils restaient cependant un outil professionnel utilisable dans les établissements. La profession s'était néanmoins fortement mobilisée contre ces

programmes au moment de la transformation du DNB : les « compétences propres » en étaient le centre de gravité, ce qui marquait la volonté de faire coller la discipline aux orientations du socle commun de 2005 très vivement contesté.

Les attentes pour une refonte de ces programmes étaient donc fortes et le SNEP-FSU avec la profession s'est engagé dans ce travail de réécriture.

Une refonte à rebondissements

Le long travail mené sur les programmes avait abouti à une écriture équilibrée des projets soumis à la consultation en 2015, et dont les enseignants-e-s s'étaient massivement emparés. Les projets n'essuyaient aucun rejet et devaient être affinés sur certains points : cohérence inter cycles et définition des attendus. Dans le même temps s'est développée une campagne dans la presse visant à déstabiliser ces projets en pointant le « jargon » utilisé. Le ministère a utilisé

ces attaques pour revoir de fond en comble le programme. Un groupe (lequel ?) a donc été constitué pendant l'été pour réécrire, sans consultation aucune, l'ensemble des projets de programmes. Découverts à la veille du Conseil supérieur de l'Éducation, les nouveaux projets avaient fait table rase de tout le travail précédent. Le résultat de cette opération éminemment politique est catastrophique.

Qu'est-ce qui change ?

→ Le sens de la discipline

Pour la première fois, et parce que le SNEP-FSU a tout mis en œuvre pour ça, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture inscrit les principaux éléments de la culture physique sportive et artistique dans les fondamentaux de la scolarité obligatoire, comme par exemple : « l'élève s'exprime par des activités, physiques, sportives ou artistiques, impliquant le corps ».

Or, la nouvelle écriture des programmes tourne le dos au nouveau socle commun puisque les activités



physiques sportives et artistiques ne sont plus installées au cœur des apprentissages mais deviennent le support d'apprentissages plus généraux comme celui « *des méthodes et outils pour apprendre* ». Ainsi est véhiculée l'idée que l'EPS pourrait ne plus enseigner le handball, la natation, le badminton, l'athlétisme, la danse... les finalités de l'EPS (entretenir sa santé, partager des règles, s'approprier de manière critique et théorique une culture physique sportive et artistique) devenant premières et objets d'enseignement.

→ Des problèmes se posent

- ▶ Les « compétences propres » qui avaient initialement été rejetées font leur grand retour sous un nouveau vocable : les champs d'apprentissage.
- ▶ Les attendus sont tellement génériques qu'ils sont quasiment identiques du cycle 2 au cycle 4. Le travail mené sur cette question montre toute sa faiblesse. Ainsi, par exemple, on peut lire pour le cycle 3 : « *acquérir des techniques spécifiques pour augmenter son efficacité* » alors que dans le cycle 4 on lit : « *acquérir des techniques spécifiques pour augmenter son efficience* » !
- ▶ Les repères de progressivité sont quasiment inexistants.
- ▶ Toute référence aux huit groupes d'activités, pourtant souhaitée

massivement par la profession car elle structure les enseignements, est supprimée.

▶ Une grande partie de ces programmes fait la part belle aux « *croisements entre enseignements* ». Ces programmes font de l'EPS un enseignement au service d'apprentissages généraux et de savoirs et contenus vus en dehors de lui. La discipline devient contributive en lieu et place d'un enseignement constitutif de la culture commune scolaire.

Par ailleurs, allant jusqu'au bout de la logique d'une discipline qui ne serait plus enseignée pour elle-même, le ministère supprime l'évaluation de l'EPS en tant que telle au DNB. C'est une première historique !

L'EPS se trouve donc face à une double problématique : la définition extrêmement floue des programmes va nécessiter une redéfinition et une reconstruction locale par les équipes. Ils ne constituent plus un outil professionnel et rompent avec le principe d'égalité en ne donnant plus de cadre national, ce qui posera des problèmes de continuité dans les parcours scolaires.

Les propositions du SNEP-FSU et l'action

Le SNEP-FSU se mobilise pour obtenir la réécriture de l'ensemble des programmes d'EPS. Il a lancé une première **pétition** qui a recueilli 12 000 signatures, et partout en France des rencontres avec la profession ainsi



qu'une grande campagne de cartons rouges adressés à la ministre.

Parallèlement, il est à l'initiative d'un **appel** signé à ce jour par près de 140 personnalités du monde sportif, éducatif, journalistique, médical, politique et prépare une opération pétitionnaire large.

Face à des programmes dont la définition est aussi lâche, le SNEP-FSU fait l'analyse qu'au bout du compte, tout est possible. Partant de ce constat, il travaille à l'élaboration de programmes alternatifs construits sur les exigences premières du conseil supérieur des programmes (respect du cadre du socle commun) qu'il proposera à la profession pour expérimentation, débats... afin de mettre à disposition un outil partagé, à même d'aider professionnellement les enseignants-e-s. ▶

Compléments sur <http://www.snefsu.net/>



Syndicat National de l'Éducation Physique



POUR SE SYNDIQUER

ADHÉREZ EN LIGNE sur www.snes.edu

Vous avez la possibilité de renseigner et éditer votre bulletin d'adhésion, l'imprimer pour le remettre au trésorier de votre établissement ou payer en ligne si vous le souhaitez.

cliquez sur « **Adhérez au SNES** »



ou flashez :



Bulletin d'adhésion

Coupon à remettre au représentant du SNES-FSU de votre établissement ou à envoyer au siège du SNES, 46, avenue d'Ivry, 75647 Paris cedex 13

Date de naissance _____

Sexe : masculin féminin

NOM _____

PRÉNOM _____

Résidence, bâtiment, escalier _____

N° et voie _____ Lieu-dit - Boîte postale _____

Rue _____

Code postal _____ Localité _____

Nom et adresse de l'établissement _____

Le SNES-FSU ne fonctionne que grâce aux cotisations de ses adhérents. La cotisation peut être mensualisée en 10 prélèvements en parvenant au SNES avant le 15 octobre. Elle donne droit à un crédit d'impôt de 66 % de son montant dont bénéficient tous les adhérents, qu'ils soient imposables ou non.