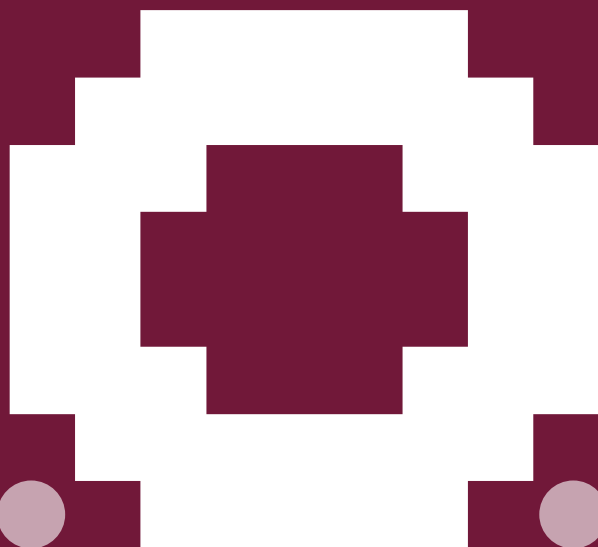


N° 3
29 JUIN
2000

Page 1
à 60

L

B



BULLETIN OFFICIEL
DU MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE
ET DU MINISTÈRE DE LA RECHERCHE

NUMÉRO
HORS-SÉRIE

● **SYNTHÈSE NATIONALE
DE LA CONSULTATION
SUR LES DOCUMENTS D'APPLICATION
DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE**

SOMMAIRE

SYNTHÈSE NATIONALE

LA CONSULTATION SUR LES DOCUMENTS D'APPLICATION DES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

- 3 Lettre de Jack Lang, ministre de l'éducation nationale aux enseignants des écoles
- 4 La consultation des enseignants : objets et modalités
Note n° 2000-096 du 26-6-2000 NOR : MENE0001606N
- 7 Aspects communs à l'ensemble des disciplines
- 13 Français (cycles 2 et 3)
- 19 Mathématiques (cycles 2 et 3)
- 29 Découverte du monde
- (cycle 2)
espace et temps
initiation scientifique et technique
- (cycle 3)
sciences et technique
- 38 Histoire (cycle 3)
- 43 Géographie (cycle 3)
- 47 Éducation civique (cycles 2 et 3)
- 52 Éducation artistique (cycles 2 et 3)
Éducation musicale
Arts plastiques
- 58 Annexes



Directeur de la publication : Alain Thyreau - Directrice de la rédaction : Colette Pâris -
Rédactrice en chef : Jacqueline Pelletier - Rédacteur en chef adjoint : Jacques Araniás - Rédacteur
en chef adjoint (textes réglementaires) : Hervé Célestin - Secrétaire générale de la rédaction :
Martine Marquet - Préparation technique : Monique Hubert - Maquettistes : Laurette Adolphe-
Pierre, Christine Antoniuk, Béatrice Heuline, Bruno Lefebvre, Karin Olivier, Pauline Ranck ● RÉDACTION ET
RÉALISATION : Mission de la communication, Bureau des publications, 110, rue de Grenelle, 75357 Paris cedex
07. Tél. 01 55 55 34 50, fax 01 45 51 99 47 ● DIFFUSION ET ABONNEMENT : CNDP Abonnements, B - 750 - 60732 STE
GENEVIÈVE CEDEX 9. Tél. 03 44 03 32 37, fax 03 44 03 30 13. ● Le B.O. est une publication du ministère de
l'éducation nationale et du ministère de la recherche.

Mesdames et messieurs les enseignants des écoles,

Au début de cette année scolaire, vous avez été collectivement invités à exprimer votre point de vue d'enseignants sur les documents d'application des programmes de l'école élémentaire qui vous étaient soumis pour consultation.

L'engagement fort, qui, de tout temps, a été celui des maîtres des écoles, a été vérifié à nouveau lors des échanges que vous avez eus, d'abord en conseil de maîtres, puis lors des réunions de circonscription animées par les inspecteurs. Ces échanges ont donné lieu à des réflexions stimulantes qui permettent d'envisager de façon positive les défis que doit affronter l'école d'aujourd'hui.

Je tiens tout particulièrement à vous remercier pour les analyses et pour les propositions que vous avez bien voulu formuler à cette occasion. Elles témoignent de l'exigence professionnelle qui est la vôtre : la réussite de l'élève et sa pleine reconnaissance au sein des classes, quelles que soient les difficultés rencontrées en chemin.

L'ensemble de vos avis constitue une base de données d'un grand intérêt, qui montre la voie à suivre pour continuer notre effort d'adaptation de l'école aux exigences sans cesse accrues de notre société. Je ne souhaite pas bouleverser les programmes actuels mais j'entends améliorer ce qui peut l'être en tenant compte de vos critiques et de vos suggestions.

J'ai ouvert pour la rentrée 2000 un certain nombre de chantiers qui sont prioritaires : aider mieux encore les élèves en difficulté, permettre à chacun de maîtriser la langue française et de commencer à parler et comprendre une autre langue, garantir que tous accèdent au niveau de culture scientifique et technique qu'exige notre société, favoriser l'éveil artistique et les pratiques culturelles individuelles et collectives. Il tient à vous d'en faire des réussites.

La tâche n'est pas facile mais j'entends partager avec vous cet effort, ainsi qu'avec chacun des échelons de l'institution scolaire : plus que jamais, c'est de cohésion interne et d'un élan solidaire dont l'école a besoin.



Ministre de l'éducation nationale

LA CONSULTATION DES ENSEIGNANTS : OBJETS ET MODALITÉS

Note n° 2000-096 du 26-6-2000

NOR : MENE0001606N

RLR : 514-4

MEN - DESCO A1

L'OBJET ET LES MODALITÉS DE LA CONSULTATION DES ENSEIGNANTS

Des documents d'application des programmes de 1995 pour l'école élémentaire, ont été publiés au B.O. spécial n° 7 du 26 août 1999. Les équipes pédagogiques du cycle 2 et du cycle 3 ont été invitées "à prendre connaissance de ces textes au cours du premier trimestre de l'année scolaire 1999-2000, à dire en quoi ils peuvent les aider et à en souligner les insuffisances et les difficultés de mise en œuvre."

La note de service n° 99-179 du 4 novembre 1999, parue au B.O. n° 40 du 11 novembre 1999, organise notamment cette consultation large des maîtres des cycles 2 et 3. Elle organise également une consultation individuelle des enseignants sur ces documents d'application, au moyen d'un questionnaire spécifique dont la conception et le traitement incombent à la direction de la prospective et du développement.

Parallèlement, a eu lieu une consultation / actions des maîtres de maternelle sur la mise en application de l'instruction relative à l'apprentissage des langages. Cette consultation n'est pas examinée ici.

La présente synthèse concerne exclusivement la consultation large des équipes pédagogiques de cycle 2 et de cycle 3 dont l'organisation a été structurée en trois phases.

1 - Réunion du conseil des maîtres

Les conseils des maîtres se sont réunis pour examiner le texte et formuler leurs observations sur la base d'une grille de recueil commune (cf. annexe 1). Les membres des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté ainsi que les maîtres remplaçants ont été invités à prendre part à ces réunions.

Deux maîtres, l'un enseignant au cycle 2, l'autre au cycle 3, ont été désignés à l'issue de chaque conseil pour prendre part à la réunion de circonscription de la phase suivante.

2 - Synthèse de circonscription

Les représentants des conseils des maîtres se sont réunis sous la conduite de l'inspecteur chargé de la circonscription et d'un professeur d'IUFM. Un compte rendu a été réalisé à partir de la grille de recueil utilisée lors des conseils des maîtres. Adressé à l'inspecteur

d'académie, ce compte rendu devait faire parallèlement l'objet d'une communication sur le site Internet du CNDP (<http://www.cndp.fr>).

3 - Synthèse départementale

Une synthèse des bilans des réunions de circonscription a été réalisée par un groupe de travail départemental placé sous la responsabilité de l'inspecteur d'académie et constitué d'enseignants volontaires, d'inspecteurs, de professeurs d'IUFM, d'autres personnels ayant pris part aux réunions de circonscription et éventuellement, de professeurs des écoles stagiaires.

La synthèse départementale est réalisée sur la base de la grille d'observations utilisée aux niveaux précédents.

Adressées à l'administration centrale, les synthèses départementales ont également fait l'objet d'une communication parallèle sur le site Internet du CNDP (<http://www.cndp.fr>).

UNE PROFESSION MOBILISÉE PAR UNE RÉFLEXION SUR LE CŒUR DE SA MISSION

Les travaux des circonscriptions et des départements ont donc été progressivement mis en ligne à partir de décembre 1999 sur le site Internet du CNDP, où ils sont en libre consultation. Leur lecture met en évidence la qualité de l'investissement des équipes pédagogiques et livre un fond de réflexion nettement centré sur la préoccupation professionnelle la plus centrale de la mission enseignante, clairement spécifiée aujourd'hui par l'institution, à savoir, *la réussite de tous les élèves*.

Au-delà de la forte mobilisation qu'elles soulignent, les nombreuses observations portées par ces synthèses délivrent un aperçu des conceptions de l'apprentissage et du rôle du maître répandues aujourd'hui, elles en révèlent parfois la diversité. Des interrogations, des attentes sont également rapportées. Cette matière est chargée de sens, aussi a-t-il paru légitime d'en dresser la synthèse afin de faire valoir l'avis exprimé par la profession enseignante des écoles élémentaires, un avis fait de très fortes convergences d'idées et porteur aussi, sur certains aspects, de divergences notables.

DE L'UTILITÉ D'UNE SYNTHÈSE NATIONALE

Si la publication de la présente synthèse apparaît comme un juste retour en direction de l'ensemble des équipes mobilisées, elle sera d'autant plus justifiée qu'elle aura pu donner à chacun des repères sur les points de vue répercutés par la profession. Tantôt convergents, tantôt plus contrastés, ces repères constituent une base disponible pour alimenter la réflexion sur de futures orientations pour l'école, sur l'écriture de nouveaux programmes et d'outils complémentaires à destination des maîtres. Cette synthèse est en outre susceptible d'inviter les maîtres à un élargissement de leur propre positionnement.

Puisse ce dossier ouvrir à tous ces bénéfiques, c'est bien là le vœu de l'équipe qui l'a conçu.

LA MÉTHODE UTILISÉE POUR ÉTABLIR LA SYNTHÈSE NATIONALE

1 - Le groupe de travail

Un groupe de travail a été constitué et conduit par la direction de l'enseignement scolaire (bureau des écoles – DESCO A1), avec pour objectif d'analyser la matière disponible et de mettre en évidence les

grandes tendances qu'elle reflète. Ce groupe de travail a réuni des membres du bureau des écoles et des acteurs de terrain. Les contributions sont spécifiées en annexe 2.

2 - Le corpus utilisé

Le corpus exploité par le groupe de travail a porté sur l'ensemble des contributions disponibles le 29 février 2000, qu'elles soient parvenues via Internet ou par toute autre voie. Quelques productions parvenues après cette date, en nombre très réduit, n'ont pu rejoindre ce corpus. La date limite de retour des remontées était fixée au 20 janvier 2000. 387 synthèses ont ainsi été exploitées, dont 81 départementales.

3 - La méthode de travail

Le travail d'analyse a porté en un premier temps sur les 81 synthèses départementales alors disponibles, il a été systématiquement augmenté des synthèses des circonscriptions lorsque la contribution départementale n'était pas parvenue. Enfin, l'ensemble des travaux des circonscriptions a été pris en compte pour confirmer les tendances relevées au niveau départemental. Le CNDP a mis en place, pour les besoins du groupe de travail, une modalité spécifique de tri des données au moyen du moteur de recherche *Spinoo*. Cette commodité a notamment facilité l'ultime phase de confirmation des tendances.

Le groupe de travail a procédé par étapes successives. Un recueil systématique des avis prononcés a constitué la base à partir de laquelle il a été possible d'identifier l'expression dominante de cette consultation. Diverses phases de lecture opérées par des membres du groupe extérieurs aux premiers travaux ont eu lieu. Cette précaution a garanti la fiabilité de la synthèse et la mise en évidence des points essentiels. Elle a permis d'aboutir à une forme exploitable du document final.

Enfin, pour garantir la validité de la synthèse, les entrées d'analyse retenues par le groupe de travail, disciplinaires pour certaines d'entre elles, plus transversales pour d'autres, ont permis de vérifier, en les recoupant, les constats dressés par les différents sous-groupes.

4 - Le degré d'adhésion des maîtres

La méthode des synthèses successives opérées sur des questions ouvertes, fixée à l'origine de la consultation, a conduit à une remontée qui ne permet pas de dresser de quantification rigoureuse et n'autorise nullement à livrer des repères statistiques précis sur les avis exprimés. La synthèse finale restitue donc l'analyse du groupe de travail sur des avis formulés à partir de remontées élaborées en groupe et dont il n'est pas possible de dire qu'elles reflètent avec précision la somme des avis individuels des maîtres. Il n'en demeure pas moins que les enseignants se sont exprimés et que les synthèses successives ont pris appui sur leurs avis. Aussi, la fréquence avec laquelle certains de ces avis sont relevés dans le corpus examiné, a été un indicateur retenu par le groupe de travail, comme signifiant du degré d'accord des maîtres.

Pour le ministre de l'éducation nationale
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

ASPECTS COMMUNS À L'ENSEMBLE DES DISCIPLINES (cycles 2 et 3)

CONSIDÉRATIONS SUR LA CONSULTATION

Principe et modalités de la consultation

Le principe de la consultation a été apprécié par les enseignants qui ont majoritairement adhéré à la démarche, tout en émettant un certain nombre de critiques.

➔ Le texte soumis à consultation a fait l'objet de discussions approfondies, aussi bien dans les conseils de maîtres qu'au cours des réunions de circonscription. Les enseignants se sont sentis concernés tant par la démarche que par le contenu du texte. La consultation leur a permis d'échanger sur leurs pratiques pédagogiques et sur les contenus d'apprentissage.

➔ Si la qualité des échanges et des réflexions qui se sont tenus doit être soulignée, les conditions d'organisation de cette consultation ont été mises en cause, notamment son calendrier, qui a gêné les enseignants et les équipes de circonscription. Les délais ont en effet été estimés trop courts pour mener une réflexion suffisamment approfondie, ce qui a entraîné une certaine frustration, assez largement exprimée.

➔ Dans quelques cas, peu nombreux, il a été jugé que la grille de recueil d'observations proposée était réductrice et ne permettait pas de rendre compte de la totalité des réflexions des équipes, sur le contenu comme sur la forme du document (*"La formulation des questions induit les réponses et gêne parfois la réflexion."*). Il a également été regretté une diffusion trop restreinte du document, le nombre d'exemplaires du B.O. reçus dans les écoles ayant été considéré comme insuffisant.

➔ Dans quelques départements les enseignants ont regretté que les professeurs de collège n'aient pas été associés à la consultation, ce qui traduit une attente très forte sur l'indispensable articulation entre l'école et le collège. Cette demande sera explicitée par ailleurs.

Finalités et suites de l'opération

Les maîtres s'interrogent sur les suites qui seront données à la consultation.

➔ Certains enseignants se sont interrogés sur la pertinence d'une nouvelle modification des programmes, face à l'enjeu primordial du système éducatif - *la réussite de tous les élèves* - et après seulement quatre ans d'existence des programmes actuels.

➔ Les interrogations les plus vives concernent les suites réservées à cette consultation : "*comment l'avis des enseignants sera-t-il pris en compte ?*" est une question récurrente. Certaines synthèses mettent en doute la sincérité de l'opération, puisque les enseignants sont d'ores et déjà invités à mettre en œuvre les documents mis en consultation.

Statut du texte

Un éclaircissement est attendu sur la place de ces nouveaux textes par rapport aux programmes de 1995.

➔ Une ambiguïté de fond a été perçue par les enseignants, suscitant une demande générale d'éclaircissement sur la place de ces nouveaux textes par rapport aux programmes de 1995 : les documents proposés sont-ils des compléments à ces programmes et ceux-ci restent-ils la référence ? Ou bien sont-ils l'amorce de futures instructions qui remplaceront les programmes actuels ? La modification des contenus le laisserait à penser.

➔ Sans doute l'appellation "*documents d'application*" est-elle la source de cette interrogation. Le besoin d'une clarification du statut de ces documents d'application par rapport aux programmes de 1995 est ressenti comme nécessaire.

LA FORME ET L'ORGANISATION DU DOCUMENT

La lisibilité du texte

Dans l'ensemble, la lisibilité du document est appréciée.

➔ L'effort de clarté et l'apport de précisions sont assez généralement appréciés. Le recours à des encadrés est considéré comme facilitant la lecture.

➔ Cependant, certains avis contraires sont parfois exprimés ("*présentation pas assez aérée, texte touffu*") et quelques propositions ont été faites pour améliorer la présentation du document (introduction d'un sommaire, tableaux synoptiques récapitulants les objectifs et les compétences à atteindre pour chaque cycle, possibilité de lecture selon des entrées multiples...)

La cohérence interne du document

Les critiques sont assez nombreuses sur le manque apparent d'unité du texte.

- ➔ Il est signalé que, *“par moment il s’agit de programmes, par moment de commentaires, par moment de conseils pédagogiques”*.
- ➔ Le déséquilibre entre les parties ainsi que la forme hétérogène du document d'un champ disciplinaire à l'autre, nuisent à la cohérence et à la perception de l'unité des apprentissages.
- ➔ La présentation du document a entraîné des interprétations diverses parmi les enseignants. Pour un nombre non négligeable de synthèses départementales, son organisation confuse a été parfois à l'origine de contresens. Plus grave à leurs yeux, certaines propositions du texte contiendraient des incohérences et des contradictions.
- ➔ A cet égard, quoique jugé accessible, *le vocabulaire utilisé est porteur d'ambiguïté et peut être source de confusion : “certains termes pédagogiques (objectifs, compétences, contenus, savoirs, connaissances) sont parfois utilisés de manière indifférenciée ou interchangeable au détriment de la cohérence des textes”*. La demande a été faite de définir avec plus de précision chaque terme utilisé afin d'établir des terminologies communes.
- ➔ Des interrogations sont exprimées quant au public visé par ces textes. S'adresse-t-il aux parents, aux enseignants ou aux élèves ?
- ➔ L'absence du cycle 1 a été fréquemment déplorée.
- ➔ L'absence de document relatif à *l'éducation physique et sportive* suscite interrogation et inquiétude.
- ➔ L'absence de document relatif à l'enseignement des *langues vivantes* ne laisse pas indifférent.

COMMENTAIRES GÉNÉRAUX SUR LES ORIENTATIONS PÉDAGOGIQUES DU DOCUMENT

Le recentrage sur les apprentissages fondamentaux et sur les objectifs clés, ainsi que les allègements de contenus, suscitent autant de satisfactions que de craintes parmi les enseignants, et sont très différemment perçus selon les disciplines.

La définition d'objectifs clairs et hiérarchisés ainsi que l'indication de compétences à atteindre moins nombreuses et mieux définies semblent faciliter la réussite de tous, aux yeux des maîtres. Les allègements

de contenus qui vont de pair, font néanmoins craindre dans certaines disciplines un nivellement par le bas qui pourrait générer un enseignement à deux vitesses.

Certaines propositions recueillent un assentiment général

L'importance accordée à la maîtrise de la langue est bien perçue. On considère généralement que l'amélioration de la réussite scolaire en dépend.

➔ L'importance donnée à la maîtrise de la langue orale est massivement perçue comme un facteur de réussite scolaire contribuant à donner un rôle d'acteur aux élèves dans la conduite de leurs apprentissages.

➔ La complémentarité des différents domaines disciplinaires et la *transversalité de la maîtrise de la langue*, tant orale qu'écrite constituent un point d'accord indéniable.

➔ Il en va de même de l'importance accordée au *sens des apprentissages*.

➔ Le recentrage sur des compétences de fin de cycle en nombre limité est apprécié.

➔ L'harmonisation et la continuité des apprentissages du cycle 2 au cycle 3 sont jugées essentielles.

D'autres propositions divisent la profession

Les précisions apportées sur le rôle du maître sont considérées tantôt comme des aides, tantôt comme une restriction de sa liberté pédagogique.

➔ *Définition claire et hiérarchisation des objectifs et compétences* sont susceptibles de faciliter la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée en fonction des besoins des élèves. Cette forme d'aide est appréciée dans bon nombre de synthèses qui signalent que les maîtres se sentent confortés dans leur rôle et trouvent leur travail mieux défini.

➔ Mais à l'inverse, la précision nouvelle des textes est parfois perçue comme une forme de *directivité* qui limite la liberté pédagogique des maîtres.

On redoute tout à la fois le nivellement que peut engendrer l'allègement des programmes et leur trop grande ambition sur certains points.

➔ Pour certaines synthèses, l'allègement des contenus du cycle 3 tend au nivellement, en particulier en mathématiques, sciences et techniques, histoire.

N.B. On se reportera à la partie disciplinaire pour plus de précisions.

➔ A l'inverse, pour d'autres synthèses, il est des points de programme ou des approches qui sont jugés trop ambitieux dans certaines disciplines (géographie, sciences, éducation civique au cycle 3) ou encore privilégiant trop la technique (éducation artistique).

N.B. On se reportera à la partie disciplinaire pour plus de précisions.

Certaines propositions génèrent opposition et/ou inquiétude

Continuité et cohérence des apprentissages, suivi individuel, aide aux élèves en difficulté, soucient les maîtres. Ils attendent que le document d'application fournisse des pistes de travail dans ces directions.

- ➔ Il est souligné que *l'aide aux élèves en difficulté* ne saurait relever du seul allègement des programmes ; le document d'application ne donne pas d'indications suffisantes dans cette perspective.
- ➔ *Les études dirigées* ne sont pas prises en compte alors qu'elles apparaissent nécessaires.
- ➔ *Le manque d'harmonisation* entre les contenus du cycle 3 et ceux du collège est signalé, pour toutes les disciplines.
- ➔ Il manque des indications explicites sur la *liaison école - collège*.
- ➔ Les outils *d'évaluation et de suivi* des élèves font également défaut.
- ➔ L'importance donnée aux *savoirs notionnels*, au détriment de la *méthodologie* et des *savoir-faire*, conforte un modèle pédagogique transmissif où le rôle de l'élève est minoré, en particulier pour les sciences.

Par ailleurs, il est fortement souligné que la réussite scolaire de tous ne passe pas uniquement par des programmes mais :

- par la qualité de l'articulation entre les différents niveaux,
- par le dépistage et l'aide aux enfants en grande difficulté,
- par la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée.

La réussite scolaire de tous dépend aussi de facteurs que l'école ne peut maîtriser.

Les conditions de mise en œuvre des programmes

Pour une bonne mise en œuvre des programmes, les enseignants expriment globalement une demande de moyens.

- ➔ On note en particulier une demande forte de moyens en vue de :
 - disposer des outils matériels nécessaires dans toutes les disciplines, notamment pour l'enseignement relatif aux technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) et aux sciences,
 - permettre une approche plus différenciée de l'enseignement en adaptant la taille des groupes,
 - prendre en compte les spécificités des petites écoles et des écoles rurales,
 - disposer de temps de concertation afin de développer le travail d'équipe.

D'autre part une forte attente de formation continue et d'outils professionnels s'exprime.

- ➔ Les maîtres demandent notamment à recevoir une formation :
 - sur la pédagogie de l'oral pour laquelle ils ne se sentent pas suffisamment armés,
 - sur l'utilisation pédagogique des TICE,
 - sur les processus d'apprentissage.

En résumé et d'un point de vue très général, les attentes suivantes ressortent à la lecture des remontées de la consultation :

- Une demande de **clarification du statut du texte**.
- Une attente de **cohérence interne du texte, ainsi qu'externe**, notamment avec les diverses impulsions ministérielles récentes.
- Une attente de **précision et de rigueur** dans la rédaction du texte.
- Une demande forte d'**explicitation des apprentissages que l'élève doit réaliser au cours de son parcours scolaire**.
- Une forte demande d'**outils professionnels** pour assurer la mission de l'école : garantir la réussite de tous les élèves.
- Une demande de **moyens matériels** pour répondre aux besoins spécifiques des disciplines (notamment nouvelles technologies, matériel pour l'enseignement des sciences).
- Une demande de **formation**.
- Et enfin, un **retour sur la consultation en direction des enseignants**.

FRANÇAIS (cycles 2 et 3)

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE COMMUNS AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- Un accord large pour reconnaître que le document incite à rendre les apprentissages plus globaux, plus cohérents, plus signifiants.
- Une adhésion très générale au recentrage affiché sur les apprentissages fondamentaux du “parler-lire-écrire”, conçus de manière complémentaire et interactive. Toutefois, une attente d’élucidation de certains termes et de précisions sur certaines notions est souvent mentionnée.
- Un intérêt majoritairement exprimé pour l’approche transversale de la langue, au service de toutes les disciplines.
- Une perception très favorable de la priorité accordée à l’oral. La maîtrise du langage, outil d’expression, de communication et de construction de la pensée est effectivement perçue comme un facteur de premier plan dans la réussite des élèves et dans leur intégration scolaire et sociale. Elle s’accompagne d’une demande forte d’outils et de formation pour une mise en œuvre satisfaisante d’une pédagogie de l’oral.
- Une perception souvent positive de l’intégration des apprentissages linguistiques aux pratiques langagières orales et écrites. Il est fréquemment jugé favorable qu’orthographe, vocabulaire, grammaire, conjugaison soient au service de la compréhension et de l’expression.
- Une divergence importante concernant les allègements de programmes. Jugés pertinents par certains, les contenus ainsi définis paraissent mieux à la portée de tous les élèves, tandis qu’ils sont considérés par beaucoup comme réducteurs et dangereux. Les critères de choix de ces allègements ne sont pas clairement perçus.
- Une perception variable des documents qui apparaissent comme un guide appréciable pour les maîtres débutants, tandis que leur caractère prescriptif est moins bien perçu par les enseignants chevronnés, ces derniers craignant une remise en cause de leur liberté pédagogique.
- Une gêne est provoquée par l’absence de définition précise pour distinguer les “compétences exigibles” des “compétences de base” ou d’autres déclinaisons telles que les “compétences remarquables”.
- Une attente de cohérence est très fortement exprimée pour que la continuité inter-cycles et inter-degrés fasse l’objet d’une prise en compte renforcée.

Les points de vue sur la conception de l’enseignement du français

Des choix qui recueillent un large accord.

- ➔ Le recentrage sur le *parler-lire-écrire* est bien perçu et se trouve en cohérence avec les instructions antérieures (“la maîtrise de la langue à l’école”, livret publié en 1992 et programmes de 1995).
- ➔ La volonté de replacer les apprentissages dans un contexte porteur de sens a été fortement appréciée.
- ➔ L’ensemble de la profession semble en faveur d’une approche globale de la maîtrise de la langue.

Un besoin de clarification du texte est exprimé.	➔ L'importance accordée à l'oral apparaît pertinente.
La transversalité de la langue est une notion jugée intéressante, mais elle doit être précisée.	➔ Il semble souhaitable à beaucoup de mieux différencier les objectifs pédagogiques, les démarches d'apprentissage, des compétences à acquérir et des activités à conduire. ➔ Unaniment apprécié, le principe général de transversalité de la langue n'est pas suffisamment développé. Il ne se retrouve pas de façon assez explicite dans les propositions et son articulation avec les apprentissages des divers champs disciplinaires n'est que rarement prise en compte dans le texte.
L'importance accordée à l'oral est bien ressentie à condition d'être suffisamment accompagnée.	➔ Le volume horaire important consacré au français est jugé favorablement. Réserver 80% de ce volume à certaines activités suscitant la pratique de la langue semble cependant difficile à apprécier dans la réalité de la vie de la classe. Certains redoutent en outre qu'un cadrage horaire strict nuise à la souplesse des projets. ➔ Favorables à la priorité affichée concernant l'oral, les enseignants expriment cependant des doutes sur la possibilité de mettre en œuvre une pédagogie satisfaisante en ce domaine avec des classes chargées ou à cours multiples, avec des élèves en difficulté... ➔ Ils formulent très largement une demande d'accompagnement et souhaitent notamment que : - les contenus soient mieux appréhendés, - les objectifs et les démarches d'apprentissage soient précisés, - des exemples de situations de travail (progressions et programmations...), des outils pédagogiques, des modalités d'évaluation, soient fournis. - des formations spécifiques soient mises en place.
L'usage poétique de la langue, son importance est soulignée.	➔ La mention de l'usage poétique de la langue est appréciée. Une inquiétude est exprimée face au caractère restrictif que constituerait une limitation à la mémorisation de quelques vers (3 à 5 au cycle 2, 5 à 10 au cycle 3). Des considérations plus ambitieuses quant à la contribution de la poésie à l'enrichissement culturel sont souhaitées.
L'image, une absence regrettée.	➔ Un regret est également fréquemment manifesté face à l'absence d'une prise en compte de l'éducation à l'image, ignorée autant sous forme d'images fixes (albums) que d'images animées dans les outils multimédias.
L'absence de référence à la bibliothèque centre documentaire (BCD) est remarquée et déplorée.	➔ Un regret aussi, fortement marqué, se manifeste face à l'absence de référence à la BCD, et au travail qu'elle permet de conduire. Il est également souligné que la lecture n'est jamais présentée comme un plaisir, ni comme une pratique culturelle permettant de construire un parcours de lecteur.

Une meilleure adaptation aux rythmes d'apprentissage et aux difficultés des élèves.

➔ Tous ne considèrent pas que les allègements favoriseront la réussite de tous les élèves ; en effet, abaisser le niveau d'exigence pourrait aussi avoir pour conséquence d'aggraver les inégalités. Il semble à beaucoup nécessaire de s'intéresser impérativement aux processus d'apprentissage.

Malgré un affichage important, la prise en compte de la progression et de la continuité des apprentissages semble insuffisante.

➔ Il est souvent rappelé que le texte fait peu de place :
 - aux contextes particuliers (classes à cours multiples en zone rurale, prise en charge d'enfants non francophones, REP et ZEP...),
 - à l'aide individualisée aux élèves en difficulté et aux dispositifs d'aide et de soutien (RASED...).

➔ La continuité inter-cycles ou inter-degrés n'est pas apparue comme suffisamment prise en compte :
 - deux dangers potentiels sont signalés concernant le cycle 1, soit l'absence d'articulation avec le cycle 2 (textes séparés), soit des apprentissages du cycle 2 mis en place prématurément en grande section ;
 - les schémas d'enseignement en lecture - écriture, décrits en termes annuels, qui n'engagent pas à mettre en œuvre une progression par cycle ;
 - des éclaircissements sont souhaités sur la continuité cycle 2-cycle 3 ;
 - comment les enseignants de collège, qui n'ont pas été associés à cette consultation, seront-ils conduits à prendre en compte les allègements du cycle 3 ?

Principalement au cycle 2, une progression des apprentissages allant du simple au complexe se dégage de certaines propositions, alors qu'une démarche "globalisante" est par ailleurs préconisée.

➔ L'emploi d'adjectifs comme "simple", "rapide", "automatique" pour qualifier les travaux des élèves induit une progression des apprentissages allant du simple au complexe : présenter la compétence phonographique comme étant à acquérir "en premier", "le plus rapidement..." la fait apparaître comme prioritaire et dissociée d'autres compétences.

➔ Certaines affirmations laissent envisager une progression du type *sens dans le mot, puis dans la phrase, puis dans le texte...* Cela est renforcé par l'absence d'indications sur la compréhension fine au cycle 2 et leur moindre présence au cycle 3, ce qui peut laisser à penser que l'enfant passe, progressivement, d'une compréhension littérale puis globale, à une compréhension fine et interprétative.

➔ Ces éléments renvoient à une conception techniciste et transmissive de la relation pédagogique, ce qui rassure certains sur le rôle déterminant joué par le maître mais en inquiète d'autres quant à la place de l'élève qui, n'étant plus pleinement acteur de ses apprentissages, ne s'appuie pas sur l'exploration de la complexité pour développer ses compétences.

➔ Ressentie comme fortement positive, la notion de compétences exigibles en fin de cycle reste à préciser.

Des outils et des moyens sont jugés nécessaires à la mise en œuvre.

➔ De nombreuses interrogations demeurent sur ce que représentent les “encadrés” dans le projet mis en consultation.

➔ Des éclaircissements sont souhaités sur l’adéquation avec les évaluations nationales, ainsi que sur la position à adopter lorsque ces compétences ne sont pas atteintes.

➔ Une demande de moyens est souvent corollaire de propositions que les maîtres considèrent favorables à la réussite des élèves, à la condition qu’elles soient assorties d’un accompagnement suffisant tel que :

- des outils pour la mise en œuvre de l’enseignement de l’oral,
- des outils pour enseigner la grammaire, la conjugaison, l’orthographe et le vocabulaire à partir d’une approche globale textuelle,
- des outils d’évaluation,
- des actions de formation,
- des équipements notamment pour un travail sur traitement de texte, et en BCD,
- une mise à disposition de l’état de la réflexion sur les processus d’apprentissage prenant en compte les apports de la recherche.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 2

En écriture, on regrette l’absence du geste graphique.

➔ Les synthèses mentionnent assez fréquemment le manque de prise en compte de l’apprentissage moteur spécifique nécessaire pour permettre aux élèves d’acquérir une écriture aisée et lisible. Pourtant, cet apprentissage n’est souvent pas correctement en place à l’entrée du cycle 2.

La lecture à haute voix est jugée intéressante mais sa mise en œuvre a suscité des interrogations.

➔ Si l’intérêt de la lecture à voix haute n’est pas contesté, il semble difficile d’en assurer la pratique dans les conditions proposées dès la grande section ou dès le début du cours préparatoire. La place consacrée par le maître à la lecture à voix haute devrait en revanche être renforcée.

➔ La systématisation de la préparation de toute lecture à voix haute semble excessive.

➔ La place de la lecture silencieuse paraît, à certains, avoir été négligée. Son articulation avec la lecture à haute voix est pointée comme insuffisamment précisée.

Les maîtres insistent sur le bien-fondé d’un apprentissage de la lecture qui aborde les écrits dans toute leur complexité.

➔ Une inquiétude est majoritairement partagée par les maîtres au sujet de la priorité que le texte semble accorder à la mise en place de la liaison grapho-phonologique. La maîtrise “*automatique*”, “*au plus vite*”, de la combinatoire, et ce dès la grande section, laisse à penser qu’à un travail sur le sens, il est souhaitable

Expression écrite : la pratique quotidienne d'écriture est bien accueillie.

Connaissances linguistiques nécessaires à la maîtrise de la langue : qu'il s'agisse du lexique ou de la syntaxe, les avis sur les suppressions ou sur les maintiens sont très partagés.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 3

Le texte conforte ceux qui pratiquaient déjà une pédagogie globale du français et inquiète les partisans d'un apprentissage systématique et progressif de la grammaire et de la conjugaison. Des outils méthodologiques sont attendus.

de privilégier un travail sur le code, que les maîtres jugent toutefois nécessaire. Confronter les élèves à la complexité des textes, devrait pourtant permettre de travailler efficacement une articulation entre les prises d'indices liés au sens et celles qui relèvent du code de l'écrit.

➔ Souvent ressentie très favorablement, la proposition d'une pratique quotidienne d'écriture fait l'objet de deux réserves qui peuvent être ressenties comme contradictoires.

- L'une concerne la difficulté d'une mise en œuvre dans l'ensemble des champs disciplinaires pour des classes de cycle 2.
- L'autre souligne l'insuffisante importance accordée à un travail des élèves en situation réelle de production d'écrits.

➔ L'intérêt d'une remise à jour des échelles de fréquence de mots est mentionnée.

➔ L'intégration de l'acquisition de savoirs linguistiques aux pratiques langagières est accueillie favorablement. Cependant, certaines des notions grammaticales retenues semblent trop ambitieuses (automatisation des marques du pluriel en "s", connaissance du passé composé) et la disparition d'autres notions est critiquée (l'étude du présent, la marque du féminin...).

➔ L'importance accordée à la production d'écrit est considérée, dans l'ensemble, comme légitime.

➔ Toutefois, une ligne de partage très nette s'opère autour des pratiques pédagogiques sous-tendues par des théories d'apprentissages différentes, voire opposées.

- D'une part, les tenants d'un apprentissage systématique du vocabulaire, de la grammaire, de la conjugaison et de l'orthographe laissent entendre que le temps imparti à la production écrite (qu'ils jugent excessif) se fera au détriment des apprentissages linguistiques nécessaires pour permettre d'atteindre une bonne maîtrise de la langue. Cependant, l'idée qu'il conviendrait de "*travailler autrement*" apparaît souvent, mais elle s'accompagne d'une forte demande de moyens (formation, outils pédagogiques, conditions d'enseignement...).
- D'autre part, les enseignants qui pratiquent déjà une pédagogie globale et active considèrent le vocabulaire, la grammaire, la conjugaison et l'orthographe comme des outils utiles pour mener à bien un projet d'écriture : "*ce n'est pas en faisant de la grammaire systématique qu'on apprend à écrire*". Ce centrage sur l'activité de l'élève est déjà à la base de leur enseignement.

➔ Des précisions sont souhaitées quant au sens des expressions “*production originale*”, “*pratique individuelle active*” et quant au rôle exact du maître (“*le maître accompagne le travail de rédaction*”).

➔ Une demande très forte concerne la méthodologie à mettre en œuvre pour mener à bien les activités d’écriture :

- typologie des activités,
- conditions de mise en situation d’écriture,
- gestion des différentes tâches de rédaction et part d’intervention du maître dans chacune d’elles (brouillon, jets successifs, corrections, place de l’erreur...),
- évaluation,
- aide à la différenciation pédagogique,
- gestion des différents temps de l’activité...

Le traitement de texte est perçu comme un outil pertinent, mais les moyens manquent.

➔ Le recours au traitement de texte est unanimement souligné mais fait réagir fortement au regard du manque avéré de moyens (matériel, personnes ressources, formation...)

La lecture est perçue par tous comme une activité transversale qu’il convient de ne pas négliger.

➔ L’importance réaffirmée de “*lire au moins 30 minutes par jour*” est un élément positif. L’aspect transdisciplinaire de la lecture est reconnu par tous.

➔ La part faite à la lecture à haute voix est perçue comme légitime.

➔ Si le travail de lecture sur des textes longs, des textes littéraires, des œuvres complètes, participe pour certains du “*bain culturel*” indispensable pour la réussite, d’autres y voient un obstacle infranchissable pour les élèves de l’éducation prioritaire.

➔ La référence faite à la télévision (“*textes propres à susciter des émotions*”) provoque de vives réactions.

Les avis sur les allègements sont très controversés. Une majorité des équipes s’exprime en faveur du retour aux programmes antérieurs.

➔ Les allègements en vocabulaire, grammaire, conjugaison et orthographe sont appréciés par certains qui considèrent que les apprentissages concernés, reportés au collège, étaient trop difficiles pour des élèves de cycle 3. D’autres les jugent fondamentaux et regrettent leur renvoi au collège.

➔ En revanche, ces mêmes allègements ne sont pas jugés pertinents et compatibles avec une approche globale de la langue, en particulier avec la richesse des productions écrites et orales attendues.

➔ Des incohérences sont notées au regard des programmes : travail sur la proposition relative et suppression de l’étude des pronoms relatifs...

➔ L’allègement des programmes risque de nuire à l’apprentissage de langues vivantes étrangères.

MATHÉMATIQUES

(cycles 2 et 3)

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE COMMUNS AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- Le programme apparaît moins lourd, cependant la crainte d'un **nivellement par le bas** est exprimée.
- **Une part importante est accordée aux contenus disciplinaires**, au détriment des compétences à acquérir au cours du cycle pour lesquelles les maîtres attendent davantage de précisions.
- Le document d'application pour les mathématiques cible mieux les objectifs, il apporte des éléments bien accueillis dans une perspective d'amélioration de la réussite scolaire, mais les maîtres attendent **davantage de précisions pour conduire les apprentissages**, notamment dans le cadre de groupes hétérogènes.
- L'articulation entre **maîtrise de la langue et qualité du raisonnement** est jugée essentielle.
- **La liaison entre les mathématiques et les autres champs disciplinaires** n'est pas suffisamment affirmée. Le rôle instrumental de la discipline gagnerait à être développé (liaison avec notamment l'histoire, la géographie et les sciences).
- L'importance que le texte tente de donner au **sens** plutôt qu'aux automatismes est appréciée des maîtres.
- Le document d'application apporte aux maîtres des précisions appréciées sur la manière de conduire la classe. Une part d'entre eux craint toutefois de perdre sa **liberté de choix pédagogique**.

Des remarques maintenues pour les deux cycles

Les maîtres jugent qu'il est important de donner du sens aux apprentissages.

➔ La maîtrise des concepts par leur construction, leur utilisation, et non par simple énonciation, est appréciée, ainsi que l'accent mis sur l'examen des propriétés, plutôt que sur leur énonciation.

➔ L'importance donnée au *sens* des apprentissages et le souci de mise en cohérence sont largement signalés et appréciés.

L'amélioration de la réussite des élèves est un souci fortement exprimé par les maîtres qui, dans cette voie, attendent un plus ample soutien.

➔ Le souci exprimé dans les textes d'aider à l'amélioration de la réussite des élèves est reconnu unanimement mais les moyens pour y parvenir sont jugés sévèrement par les enseignants qui souhaitent des éclaircissements.

➔ Un point faible demeure : *la pédagogie différenciée* et le *traitement des élèves en difficulté*, que le document d'application effleure à peine, mais qui fait l'objet d'une attente réelle de la part des maîtres. La conduite de groupes d'élèves hétérogènes est un souci très fréquemment exprimé.

Les maîtres sont attachés à leur liberté de choix pédagogique.

➔ Les enseignants apprécient que des situations soient précisées et des exemples fournis, mais le caractère injonctif des options pédagogiques retenues est déploré dans de nombreuses remontées.

➔ Nombre de synthèses signalent que les enseignants apprécient la *liberté pédagogique* qui leur est laissée, tandis que d'autres craignent sa limitation. Cette liberté de choix est toutefois fréquemment revendiquée.

Formation, moyens matériels d'enseignement et documents pédagogiques sont considérés nécessaires à la mise en œuvre des suggestions du document d'application.

➔ Les synthèses soulignent avec une certaine insistance la réelle *insuffisance d'équipement matériel* pour concrétiser la prise en compte des outils de l'environnement culturel de l'enfant (calculatrice et ordinateur).

➔ De nombreux enseignants sont demandeurs *d'un document d'application plus complet* encore et plus précis.

➔ Des demandes de *formation initiale et continue* sont exprimées, elles ne sont toutefois pas toujours clairement explicitées.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 2

Des observations au sujet du texte pour les mathématiques au cycle 2

Au-delà des précisions utiles qu'il apporte, le document d'application pour les mathématiques au cycle 2 suscite des inquiétudes. Des compléments au texte sont attendus pour faciliter la mise en œuvre.

➔ Les enseignants expriment leur opposition ou leur inquiétude au sujet des allègements. Ils évoquent :

- *un excès d'allègements*, les contenus paraissant en deçà des possibilités des élèves, ce qui génère une inquiétude pour les enfants qui n'ont pas de difficultés particulières ;
- *la crainte d'un nivellement par le bas*, qui ne résoudrait pas le problème des élèves en difficulté, la diminution du seuil d'exigences ne rendant les choses ni plus faciles ni plus simples ;

➔ Il est regretté que le texte présente un certain *manque de cohérence* entre objectifs, contenus et compétences ;

➔ Nombre de synthèses qualifient le texte de trop *dirigiste* et trop *pointilleux*, entraînant une excessive rigidité dans la conduite des apprentissages.

➔ Les situations de classe présentées sont cependant considérées comme une aide à l'interprétation des programmes. Elles mériteraient d'être généralisées et fournies à titre d'activités possibles (différents modèles envisageables), ce qui éviterait les problèmes d'interprétation de certains termes employés. Des exemples de situations d'apprentissage, de démarches, sur le modèle des programmes d'accompagnement pour le collège sont demandés..

Les élèves en difficulté sont au cœur des préoccupations des maîtres.

➔ Le document d'application est jugé susceptible de favoriser la réussite des élèves. Avec des contenus allégés, à la portée de tous les élèves, par un recadrage pertinent sur le sens des opérations, le calcul mental et les résolutions de problèmes, ce recentrage sur les apprentissages fondamentaux permet un meilleur ancrage des notions.

➔ Certaines orientations sont perçues comme majeures pour améliorer la réussite des élèves. C'est notamment le cas de :

- l'accent mis sur le sens (importance accordée au sens des opérations plutôt qu'aux techniques, dans le domaine des problèmes),
- la place importante du calcul mental, sa revalorisation, l'entraînement quotidien qui s'y attache,
- l'importance accordée à la maîtrise de la langue.

➔ L'allègement du programme et l'acquisition circonscrite de compétences exigibles devraient éviter de marginaliser les élèves les plus faibles en ancrant plus solidement leurs apprentissages fondamentaux. Le temps dégagé doit permettre d'accorder à chacun une attention plus particulière et de différencier la pédagogie, sans compromettre les chances de réussite des meilleurs.

La démarche pédagogique

Les conceptions de l'enseignement des mathématiques qui sous-tendent le document d'application sont bien accueillies par la majorité des maîtres qui attendent davantage d'indications encore.

➔ En redéfinissant les priorités, en modifiant le référentiel des compétences, le document d'application introduit une façon différente de traiter les contenus. Il privilégie les activités les plus formatrices, celles qui donnent du sens et qui favorisent la réflexion, ce qui est apprécié. Mais, deux lectures interprétatives du texte s'opposent :

- pour certains, le "sens" des savoirs est prioritaire, la réflexion l'emportant sur les apprentissages techniques,
- pour d'autres les savoirs fondamentaux semblent être ramenés à des savoir-faire.

➔ La démarche pédagogique est apparue claire et appropriée.

- Elle fait alterner des phases de recherche, de répétition, d'exercice, de synthèse.
- Elle introduit l'usage des nouvelles technologies en géométrie.
- Elle accorde une large place aux manipulations concrètes, pour aboutir à l'abstraction (en géométrie).
- Elle fait appel au vécu de l'enfant (dans la découverte du nombre).
- Elle rend l'élève davantage acteur de la construction de son savoir.
- Elle contribue au développement de l'esprit critique et à l'expression de la pensée logique.

- ➔ Le respect de la *diversité des procédures de résolution* est également approuvé au travers des propositions suggérant notamment :
 - la prise en compte des diverses stratégies des élèves,
 - l'utilisation de différentes techniques opératoires pour résoudre une situation problème.
- ➔ On insiste sur l'entraînement, la répétition, la mémorisation, la référence à la vie courante, le recours à des situations concrètes.
- ➔ *Les moments de synthèse* en fin de chaque séance sont jugés très positifs au regard de leur utilité pour les élèves.
- ➔ L'idée de "*passer au plus vite*" aux nouveaux apprentissages apparaît dangereuse.

Les contenus d'apprentissage

L'évolution de certains contenus d'apprentissage fait l'objet d'un accueil favorable. Tandis que d'autres, jugés soit trop, soit trop peu ambitieux, recueillent les plus fortes désapprobations.

- ➔ Le renforcement de la compréhension de la numération décimale et de la construction du nombre est apprécié.
- ➔ La limitation à la *soustraction sans retenue* et à la *mémorisation des tables de multiplication par 2, 5 et 10*, permettent une meilleure acquisition des bases du calcul. Toutefois la soustraction sans retenue, paraît artificielle en ne permettant pas l'accès au sens de l'opération. Nombreuses sont les synthèses qui expriment leurs interrogations sur la pertinence de cet allègement : se limiter à travailler sur la soustraction sans retenue permettra-t-il aux élèves de mieux comprendre le sens de l'opération et de mieux maîtriser le cas général l'année suivante ?
- ➔ Un point de vue favorable est exprimé quant à :
 - l'évitement des "*pièges*" dus au choix du vocabulaire,
 - les précautions suggérées quant aux *informations implicites* sur lesquelles s'appuient certains énoncés,
 - la large place accordée au travail sur la *lecture d'énoncés*.
- ➔ Certains contenus sont jugés trop limités, notamment :
 - en géométrie : la suppression de l'étude du *triangle* et de la *symétrie axiale*, des *quadrillages*,
 - en calcul mental : *pratiques opératoires* trop restreintes par rapport aux possibilités des élèves,
 - en calcul : absence de mémorisation des tables de *multiplication par 3 et 4*,
 - en mesure : abandon de la *mesure des masses*.
- ➔ D'autres contenus sont considérés comme étant trop ambitieux. L'introduction de l'*utilisation du compas*, notamment, est jugée trop

précoce dans certaines synthèses, bien que d'autres s'en accommodent. Il est par ailleurs fait observer que le degré d'exigence quant à l'utilisation du compas n'est pas spécifié. Faut-il que l'élève parvienne à tracer des cercles ou à reporter des distances ?

D'autres réserves sur les contenus apparaissent avec une moindre fréquence.

Certaines évolutions des contenus sont discutées.

➔ *La révision de la numération* dont on regrette qu'elle soit limitée à 10.

➔ *Le passage rapide aux nombres supérieurs à 10* en cours préparatoire apparaît précipité.

➔ L'abandon des notions de *double* et de *moitié* est parfois critiqué.

➔ La limitation à *l'addition* de 2 nombres à 2 chiffres et la disparition de la construction de la table d'addition, alors que l'acquisition de stratégies de calcul serait préférable à la mémorisation de tables d'addition.

➔ La limitation au nombre 100 pour les sommes à trouver en calcul mental et la formulation très restrictive "*pour les nombres supérieurs à 100, on se limitera à ajouter 1, 2 ou 3*".

➔ Une contradiction concernant "*l'implicite*" est signalée : le paragraphe "*objectifs et recommandations*" fait référence au repérage de l'implicite ("*Les mathématiques ont aussi un rôle important à jouer dans l'apprentissage du raisonnement et du maniement de la langue : repérage de l'implicite...*"), tandis que le paragraphe sur les énoncés de problèmes déconseille d'y avoir recours ("*Certains problèmes comportent trop souvent des informations implicites qu'un jeune élève ne peut deviner. Il est souhaitable d'éviter ce genre de texte...*").

➔ La suppression de l'utilisation de *l'équerre*.

➔ La suppression de la construction de *gabarits, pavages, frises*.

➔ Enfin, on regrette qu'il n'y ait pas de justification des choix opérés (par exemple, en quoi est-il plus important de savoir utiliser un compas que d'aborder les masses ?).

Au cycle 2, le domaine des mesures fait l'objet d'appréciations contradictoires.

➔ Certains approuvent la disparition des mesures de *masse* et de *capacité*.

D'autres la regrettent, l'approche de cette grandeur étant socialement utile.

➔ Certains approuvent la simplification au *m* et au *cm*.

D'autres regrettent la disparition du *km* et du *mm*.

La notion de grandeur n'apparaît pas (par exemple : reconnaître

l'égalité de 2 longueurs, sans les mesurer de façon chiffrée). Elle est confondue avec la mesure qui lui est associée.

➔ Certains approuvent le travail sur le *temps et l'heure*, sur la *lecture numérique de l'heure* associée à la lecture du cadran. D'autres souhaitent l'abandon de la lecture de l'heure, faisant état de la difficulté du repérage du temps et de la lecture de l'heure en utilisant l'aiguille. D'autres enfin souhaitent la redéfinition de la notion de durée et la lecture de l'heure en compétences transversales.

➔ Certains approuvent la prise en compte de *l'euro* et l'absence de conversion francs-euros. D'autres jugent le travail sur *l'euro* trop abstrait, le travail sur trois unités de monnaie leur paraissant en outre trop ambitieux. Néanmoins des précisions sur les activités autour de *l'euro* sont demandées.

Des attentes sont formulées, elles visent une plus grande cohérence des contenus ainsi qu'un degré de précision accru de ces derniers.

➔ Un décalage entre les exigences du programme et les *évaluations nationales* au CE2 est signalé. Seule la technique opératoire de l'addition est en effet exigée en fin de cycle 2 alors qu'on évalue aussi soustraction et multiplication. De même en géométrie, il y a un découplage entre les compétences attendues et celles qui sont actuellement évaluées à l'entrée du CE2.

➔ Il est demandé que soit levée l'ambiguïté sur les *numérations écrite et parlée* ("comment peut-on utiliser des nombres sans les nommer ?"), et préciser l'apprentissage des noms de nombres autrement que dans l'ordre croissant ; certains enseignants souhaiteraient continuer l'apprentissage des nombres en respectant l'ordre et avec une incrémentation de +1.

➔ On demande également des précisions sur les *critères de reconnaissance des solides* et sur le travail à réaliser à partir de ces derniers (certains enseignants font valoir leur difficulté à travailler sur les solides).

La définition des apprentissages

L'effort de précision d'écriture du document d'application pour les mathématiques facilite l'organisation des enseignements. Cependant les maîtres souhaitent disposer d'un cadre d'action plus opératoire et clairement défini pour conduire les apprentissages sur la durée du cycle.

➔ *La prise en compte des acquis du cycle 1* est approuvée. Le document d'application apporte une aide aux maîtres pour concevoir les apprentissages selon des principes de continuité renforcés.

➔ *Les compétences* sont mieux hiérarchisées, délimitées avec plus de rigueur, elles se bornent à l'indispensable et paraissent mieux adaptées aux élèves. Leur degré de précision est utile aux enseignants débutants et aux conseils de cycle lors des décisions de passage dans le cycle supérieur.

➔ L'absence d'informations sur la démarche pédagogique est

regrettée (méthodologie, progressions, différenciation). Il en va de même d'indications souhaitées sur la gestion des rythmes d'apprentissages différents des élèves, avec notamment le travail personnalisé pour la prise en compte de *l'élève en difficulté*.

➔ Pour beaucoup d'enseignants, une définition opératoire des compétences exigibles aurait permis de comprendre si elles délimitent un minimum exigible de tous les élèves ou le strict programme que le maître doit enseigner.

➔ Une demande de *précisions sur les compétences* de certains domaines est formulée :

- préciser les compétences exigibles en fin de cycle pour le calcul mental,
- préciser les compétences relevant de la maîtrise du langage mathématique,
- définir des compétences minimales dans le domaine de la résolution de problèmes, préciser les objectifs de raisonnements,
- renforcer les compétences en géométrie.

➔ Plus généralement, une définition plus opératoire de la notion de compétences est attendue :

- préciser si les compétences exigibles correspondent à un seuil minimal exigible ou exigé,
- donner une liste de compétences non exigibles mais en cours de construction,
- préciser le rapport entre l'évaluation CE2 et les compétences exigibles.

➔ Enfin, la conception même du parcours d'apprentissage au cours de la scolarité fait également l'objet d'attentes :

- donner un complément sur l'articulation des programmes de la maternelle au cycle 2 par un tableau qui montrerait la continuité des apprentissages,
- différencier les trois années de cycle et établir une grille de compétences pour chaque année.

Les relations interdisciplinaires

La maîtrise de la langue, à laquelle contribuent les activités mathématiques, est reconnue comme l'une des clefs de la réussite.

Les liens d'interdisciplinarité, considérés comme importants dans la voie de la réussite scolaire, ne sont pas assez développés dans le texte.

➔ Les liens d'interdisciplinarité sont perçus positivement, même si certains regrettent qu'ils ne soient pas davantage affirmés. L'instrumentalisation des mathématiques est notamment bien accueillie, ainsi que leur rôle dans l'apprentissage de la langue (l'énoncé de problème devient type d'écrit).

➔ L'interaction avec l'éducation physique et sportive (EPS) est appréciée et l'on voudrait plus d'insistance sur l'articulation entre le vocabulaire mathématique et celui du repérage spatial acquis en grande section de maternelle.

- ➔ On souligne également l'importance accordée à la maîtrise du geste et des instruments lors des activités de traçage.
- ➔ Les liens entre la mesure de la durée et du temps et la découverte du monde sont occultés.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 3

Des remarques générales sur le document d'application pour les mathématiques au cycle 3

Le document en tant que tel est bien accueilli, mais il fait l'objet de remarques quant à son organisation et à son équilibre.

- ➔ Dans l'ensemble, le document d'application des programmes de mathématiques est bien reçu par les enseignants.
- ➔ Les instructions sont simples et bien adaptées, les contenus sont clarifiés, les programmes sont précis et détaillés.
- ➔ Les compétences sont formulées de manière claire, explicite et détaillée.
- ➔ Le contenu de la partie des mathématiques consacrée au cycle 3 est souvent considéré comme non homogène. Des parties sont très détaillées (la calculette, la géométrie des volumes), tandis que d'autres restent lacunaires (la numération décimale), voire absentes (les techniques opératoires).
- ➔ *L'organisation du document*, sur la partie mathématiques, est souvent perçue comme éclatée : on trouve notamment des commentaires sur la calculette dans "objectifs et recommandations", dans "calcul dans l'ensemble des naturels", puis dans "problèmes", alors que son utilisation est seulement esquissée dans "calculs sur les nombres décimaux". Un développement unique et des renvois auraient été plus judicieux pour la cohérence de l'ensemble.

Les points de vue sur les allègements sont assez contrastés. Certes, il y a recentrage sur les savoirs fondamentaux, mais une majorité d'enseignants exprime la crainte d'une baisse du niveau d'exigence.

- ➔ Les enseignants sont favorables, dans leur ensemble, au recentrage et au recadrage des contenus.
- ➔ *Les allègements* se traduisent par des suppressions ou des reports en sixième de collège. Les points de vue sont très controversés sur ce choix. *La crainte d'un nivellement par le bas* est souvent évoquée. Tandis qu'il est aussi évoqué qu'un allègement pour certains élèves n'empêchera pas, pour d'autres, d'aborder des contenus supprimés.
- ➔ *Les allègements* ne sont pas des simplifications. Ils n'entraîneront pas pour autant davantage de réussite. L'allègement n'est pas une réponse à la difficulté mais seulement un report de celle-ci.

Les contenus d'apprentissage

Les contenus d'apprentissage sont discutés sur de nombreux points.

L'accord des maîtres se fait plutôt sur une remise en cause des retraits et des limitations. Quelques attentes sont également exprimées.

Les nombres

➔ *L'idée d'infini* est présentée. Par contre, il n'y a pas continuité explicite entre le cycle 2 et le cycle 3 au niveau de la structuration de la numération de position. Les grands nombres ne sont plus mentionnés alors qu'ils sont utilisés dans les disciplines comme la géographie et les sciences.

➔ La limitation de la décomposition des entiers à la classe des milliers est considérée comme contradictoire avec la construction de la numération de position.

➔ La limitation aux *fractions inférieures ou égales à 1* est contestée. Il y a risque de construction d'une représentation fautive des fractions.

Le calcul

➔ La *division* fait l'objet d'un développement jugé important dans le document d'application. La limitation de la technique opératoire au champ de la table de multiplication est jugée réductrice par de très nombreux enseignants, même si des procédures comme la soustraction répétée sont par ailleurs développées. Le recentrage sur le sens plus que sur la technique recueille cependant l'assentiment général.

➔ La prise en compte des outils de l'environnement culturel de l'enfant (*calculatrice et ordinateur*) dans les apprentissages, leur utilisation, et celle du vécu de l'enfant sont jugées profitables. L'utilisation de la calculatrice est considérée comme bien détaillée.

➔ Cependant, la crainte est exprimée que *la calculatrice* se substitue trop systématiquement aux techniques manuelles et qu'on en fasse un usage abusif. De plus, son utilisation nécessite bien évidemment un équipement généralisé. Des mises en garde sont souhaitées.

➔ La réaffirmation forte de la notion d'ordre de grandeur est appréciée. Elle fait partie des contenus porteurs de sens.

Les problèmes

➔ Ce point de programme est présenté en deux parties : les nombres naturels et les nombres décimaux. La première partie ne comporte que deux lignes. Celle qui traite des nombres décimaux est nettement plus développée. On trouve du reste, dans cette seconde partie des éléments qui relèvent des deux. Il est regretté que les problèmes se limitent aux seuls nombres et calcul.

Ils n'apparaissent pas en tant que tels dans les situations de proportionnalité, en mesures et en géométrie alors que la résolution de problèmes fait appel à des compétences autres que celles du calcul sur les nombres.

Les unités de mesure

➔ Si la suppression de *l'emploi des unités non usuelles* est approuvée par les maîtres, ils souhaitent néanmoins pouvoir s'appuyer sur ces unités pour installer la cohérence d'ensemble du système de mesure.

➔ Quelques mois avant *le changement de monnaie* dans le cadre de l'union européenne, il est jugé surprenant que les textes d'application ne se prononcent pas sur ce sujet.

La proportionnalité

➔ *Le langage des pourcentages* est considéré comme étant bien développé dans le document d'application.

➔ Le recours à *la règle de trois* est jugé d'un raisonnement beaucoup trop complexe par rapport aux pratiques habituellement répandues et qui font apparaître clairement les couples de grandeurs associées.

➔ Il ne paraît pas souhaitable de supprimer *les diagrammes et les tableaux* en mathématiques alors qu'ils sont utilisés en géographie notamment. La liaison possible entre le tableau à double entrée (colonnes et lignes), les quadrillages et les diagrammes simples (abscisses et ordonnées) semblait un facteur de cohérence des apprentissages liés à la notion d'intersection.

La géométrie

➔ Un développement de ce domaine des mathématiques est attendu.

➔ *La géométrie des volumes* est convenablement développée, on signale toutefois la difficulté qui s'attache aux représentations planes des volumes.

DÉCOUVERTE DU MONDE

(cycle 2)

- espace et temps
- initiation scientifique et technique

(cycle 3)

- sciences et technique

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE COMMUNS AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

Les grandes tendances pour ces domaines disciplinaires

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- Une adhésion très générale au principe d'un enseignement organisé autour d'activités de recherche et d'expérimentation, conduites par les élèves eux-mêmes. La part de l'observation est reconnue utile, elle ne saurait cependant être exclusive.
- Une attente de cohérence interne du texte, ainsi qu'externe, notamment avec les diverses impulsions ministérielles de la dernière décennie (politique des cycles, centrage sur les apprentissages, opération "La main à la pâte"...)
- Une attente de précision et de rigueur dans la rédaction du texte.
- Une demande forte d'explicitation des apprentissages que l'élève doit réaliser au cours de son parcours scolaire.
- Une demande de moyens pour traiter convenablement la nécessaire continuité, y compris entre les cycles (notamment du cycle 1 au cycle 2 et du cycle 3 au collège).
- Une forte demande d'outils professionnels pour assurer la mission de l'école : garantir la réussite de tous les élèves. Outils pour conduire les apprentissages, outils pour suivre la progression individuelle, aide pour soutenir les élèves en difficulté, guides et référentiels pour concevoir l'action pédagogique, moyens matériels adaptés à l'enseignement des sciences, formations répondant aux besoins suscités par les exigences professionnelles nouvelles, sont attendus par les maîtres.
- Mais aussi une assez farouche volonté des maîtres de conserver l'initiative sur les choix pédagogiques.

Les points de vue sur la conception de l'enseignement des sciences

Le texte est jugé contraignant et ne faisant pas une place suffisante à la démarche expérimentale conduite par les élèves.

➔ En très grande majorité, les synthèses jugent négativement l'évolution de l'initiation à la démarche scientifique suggérée par le document d'application. Les activités à mettre en œuvre privilégieraient en effet l'observation (*"le maître expérimente, les élèves manipulent et observent"*), ce qui est profondément regretté. On estime également que la démarche scientifique est *"tronquée"*. La part de l'élève dans la construction de ses propres savoirs est considérée comme très insuffisante. Trop de place est faite au discours du maître, au détriment de la phase de tâtonnement et de recherche des élèves. *"Les expériences ne sont là que pour vérifier des hypothèses : tout est conduit par le maître et on ne laisse pas suffisamment la place aux déductions des enfants"*. La tendance au recours à la *"leçon de choses"* est perçue comme s'apparentant à un retour en arrière (*"observer, expliquer, apprendre, retenir"*).

➔ Dans le même temps, et bien que le renforcement de l'expérimentation dans les classes soit largement souhaité, *la lourdeur du travail du maître* générée par cette démarche de type expérimental est régulièrement mentionnée.

➔ Qualifié de *"restrictif, directif, trop cadré, étouffant..."*, le texte est fréquemment perçu comme une atteinte à la liberté pédagogique.

Les références à l'opération *"La main à la pâte"*, quoiqu'attendues des maîtres, ne les ont pas convaincus car elles n'imprègnent pas véritablement l'esprit du texte.

➔ On s'interroge très majoritairement sur la prise en compte réelle des acquis de l'opération *La main à la pâte* dans les propositions qui sont faites. Est-elle toujours d'actualité ? La contradiction est régulièrement pointée, entre le préambule qui évoque l'esprit *La main à la pâte* et la réalité du texte proposé qui n'en reprend pas vraiment les principes.

➔ Les termes du document d'application qui définissent le rôle du maître sont perçus comme étant en contradiction avec l'esprit de *La main à la pâte* (*"le maître dit, montre, explique, compare, les expériences sont guidées par le maître, les enfants imitent..."*). Cette tendance suggérée par le texte est perçue comme étant une invitation à une pédagogie opérant par transmission des connaissances, à laquelle la majorité des maîtres ne paraît pas adhérer.

➔ Les synthèses montrent que l'esprit développé par l'opération *La main à la pâte* est bien perçu par la très grande majorité des enseignants. Quelques restrictions apparaissent néanmoins : *"Le risque de dérives de cette démarche : un activisme manipulatoire sans questionnement ni problème, des découvertes factuelles consignées dans un cahier d'expériences (qui est plutôt un cahier de manipulations) et qui fera office de moyen de struc -*

turation du savoir.” La démarche de *La main à la pâte* est également parfois estimée trop modélisante.

La définition des apprentissages à réaliser

Une plus ample explicitation des apprentissages à mettre en œuvre est attendue.

➔ Il s’exprime majoritairement un point de vue favorable au document qui précise et *clarifie la commande faite aux maîtres*, en même temps qu’il *cerne mieux les objectifs d’apprentissage* et les compétences attendues des élèves. Cependant, le souhait d’une plus grande précision des compétences attendues apparaît régulièrement (demande de tableaux détaillés de compétences).

➔ Est attendue une plus ample *explicitation des concepts fondamentaux* à faire acquérir aux élèves. Il en est de même pour les niveaux de formulation exigibles selon le cycle et l’âge des élèves.

➔ Des exemples de programmations de cycles sont attendus. *Des repères et des outils pour évaluer* les apprentissages sont souhaités.

➔ On relève une attente forte quant à la définition des termes employés : “*ne pas confondre : compétences, objectifs, contenus et activités*”, “*imprécisions des termes employés pour évoquer les apprentissages : étudier, évoquer, évoquer sans plus, prendre conscience, commencer à, appréhender, s’initier à...*”.

Continuité et cohérence, du cycle 1 au collège

Soucieux de la continuité des apprentissages, les maîtres souhaitent un renforcement de la cohérence des programmes, du cycle 1 au collège.

➔ *La continuité* est considérée comme étant essentielle. Les enseignants se montrent majoritairement soucieux d’élaborer des outils ou d’en disposer pour mettre en œuvre cette continuité entre cycles, mais également au cours du cycle. “*Les notions abordées en sciences demandent que les outils et supports utilisés chaque année circulent tout au long du cycle et même au-delà*”. La nécessité d’une réflexion d’équipe apparaît ici clairement, elle s’exprime dans les remontées.

➔ *L’articulation avec le collège*, notamment, devrait être mieux spécifiée et les contenus mieux tuilés entre programmes de cycle 3 et de sixième. On cite “*un problème de rupture*”, par exemple, pour l’électricité. Il a également été suggéré que certains concepts qui ne peuvent être acquis au cycle 3 puissent y être tout de même abordés, ils pourront être consolidés au collège.

➔ On mentionne régulièrement l’idée d’*aborder certaines notions réservées au cycle 3 dès le cycle 2*.

Une part des maîtres est divisée sur le partage des objectifs de l'enseignement des sciences entre le cycle 2 et le cycle 3.

➔ Certaines synthèses expriment l'idée que "*le souci de progression du cycle 2 au cycle 3 conduit parfois à une véritable simplification (cycle 2 : manipulation, cycle 3 structuration). Est-il possible de désolidariser les deux ?*".

➔ Pour d'autres, toutefois, il y a une bonne gradation entre le cycle 2 (observation) et le cycle 3 (conceptualisation, explication, modélisation).

Les conditions pour la mise en œuvre

Les maîtres font largement valoir leurs besoins matériels pour assurer les enseignements scientifiques selon les perspectives fixées.

➔ Des remarques particulièrement récurrentes apparaissent quant aux contraintes matérielles engendrées par la démarche d'expérimentation préconisée en sciences. L'inquiétude est forte sur *le coût du matériel* d'enseignement nécessaire à l'expérimentation. Ce matériel est généralement assimilé aux mallettes du type *La main à la pâte*. On souligne fréquemment le manque d'équipements adaptés (locaux, fonds documentaire et matériel spécifiques...), et l'inquiétude sur les *possibles inégalités d'équipement des écoles*.

➔ Plusieurs synthèses suggèrent *la mise à disposition de mallettes spécialisées* (ex : découverte de l'espace proche, découverte d'objets techniques...).

Divers points de la réglementation sont signalés comme limitatifs par les maîtres.

➔ *Des problèmes de sécurité* sont parfois mentionnés (sécurité des élèves pendant les expériences, mise en sécurité du matériel).

➔ L'intérêt des voyages et des sorties scolaires n'est jamais démenti pour ce domaine d'enseignement. Toutefois, une majorité des synthèses pose la question du respect de la *gratuité de l'école* (contraintes matérielles et financières). Certaines soulèvent par ailleurs la question des contraintes réglementaires fixées par les textes officiels, jugées lourdes.

Les maîtres expriment des besoins de formation liés aux exigences particulières induites par le document d'application.

➔ Une demande pressante de *formation* et de formes diverses d'accompagnement pédagogique des maîtres pour maîtriser la mise en œuvre des démarches préconisées est très majoritairement exprimée. Des moments de formation sont notamment souhaités :

- pour maîtriser les concepts scientifiques correspondant aux compétences exigibles,
- pour maîtriser le tâtonnement expérimental, la démarche scientifique,
- pour adapter leurs pratiques pédagogiques,
- pour acquérir les connaissances qui leur manquent (astronomie, nouvelles technologies, exploitation de la trace écrite, sexualité, notion d'objet technique simple...).

Des difficultés de mise en œuvre des activités expérimentales sont très largement évoquées.

➔ Le temps nécessaire à la mise en œuvre de la démarche expérimentale dans le cadre d'un programme jugé lourd, pose problème aux maîtres. Ils le soulignent de manière récurrente dans les remontées de la consultation.

➔ *La gestion du groupe classe* lors des séances d'expérimentation semble délicate, notamment lorsque les effectifs sont chargés. Cela paraît être un obstacle à leur mise en œuvre selon certaines synthèses. On évoque par exemple la nécessité de recourir à des adultes supplémentaires, en particulier à des intervenants extérieurs, au détriment de la polyvalence plutôt revendiquée cependant.

➔ *Du temps de concertation* pour organiser l'action pédagogique est demandé.

La réussite des élèves

Les maîtres considèrent que, par certains aspects, le document d'application des programmes peut jouer un rôle positif pour la réussite des élèves.

➔ Quelques synthèses font valoir *l'utilité de ce texte pour les élèves* en ce qu'il suggère la comparaison des stratégies, la recherche et le réinvestissement d'informations, la diversité des modes d'expression et l'acquisition de mots clé pour le collège.

➔ *La perspective interdisciplinaire* qui concerne très largement les enseignements scientifiques, est très régulièrement reconnue comme une avancée positive. Pour certains, la maîtrise des langages, nécessaire à l'activité scientifique, devrait même apparaître davantage. Le renforcement du travail sur la trace écrite est également très apprécié. L'impulsion donnée à la relation entre les sciences et la pratique de la langue, orale et écrite, est reconnue très majoritairement comme étant un facteur de réussite des élèves. La place de l'oral, notamment, est fortement soulignée au cycle 2.

➔ L'interdisciplinarité réaffirme la polyvalence du maître. C'est une occasion, dans bon nombre de synthèses, de rappeler un attachement à la polyvalence, que la présence possible d'intervenants extérieurs ne doit pas restreindre, notamment lors des activités expérimentales.

➔ Enfin, s'il est parfois dit que les documents d'application ne sont pas, en eux-mêmes, une condition suffisante à la réussite scolaire, il est dit aussi, avec une égale fréquence, que la place réservée dans ces documents, à *l'objet*, peut contribuer à susciter *la motivation de l'élève* et donc une plus grande réussite.

Bon nombre de maîtres considèrent que le rôle tenu par les élèves est insuffisant, ce qui ne favorise pas leur pleine réussite.

➔ Une inquiétude récurrente doit être mentionnée ici. *La démarche préconisée apparaît trop rigide* et en inadéquation avec l'objectif de placer l'enfant en situation de recherche active. On craint de ne faire appel qu'aux capacités de mémorisation et

de reproduction, limitant ainsi l'accès à la maîtrise de compétences plus englobantes.

L'adaptation des contenus suscite une attente contradictoire des maîtres.

➔ D'une part la réussite scolaire tiendrait à une meilleure adaptation des contenus aux publics défavorisés et à la diversité culturelle, ce qui ne relève pas, a priori, d'un document d'application, mais d'une réécriture des programmes. D'autre part, un nivellement par le bas est redouté. Les maîtres s'accordent toutefois sur une insistante demande d'indications pour aider les élèves en difficulté, notamment pour le passage du cycle 2 au cycle 3.

Des observations relatives à la validité scientifique des propositions

La rigueur scientifique du document est mise en cause

➔ Fréquemment, la formulation des contenus est jugée simpliste, ce qui se révèle dans des métaphores malheureuses, des confusions, voire *des erreurs*. Par exemple : *“on laisse penser que la lumière est un aliment des végétaux au même titre que l'eau ou l'engrais, mais on fait l'impasse sur le CO₂”*.

➔ On signale également assez régulièrement des approximations de langue telles que : *“le disque de la lune”, “les planètes passent la nuit dans le ciel au même endroit que le soleil le jour”, “la lune se lève”, “le soleil se couche”*).

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 2

Initiation scientifique et technique

Du point de vue des contenus, les enseignants oscillent clairement entre une appréciation positive et des restrictions notables concernant principalement l'aspect trop exhaustif et touffu des programmes. Une adaptation des contenus est souhaitée.

➔ L'accent mis sur la pratique active de la langue est apprécié.

➔ Toutefois, pour plus de la moitié des synthèses, *les programmes sont considérés comme trop denses*. Les maîtres redoutent de ne pouvoir respecter la démarche expérimentale, les phases de découverte et d'exploration avec l'exhaustivité qui conviendrait. Une minorité d'entre eux soulignent ce qu'ils qualifient de *“distorsion entre des exigences minimales en mathématiques et en français et des exigences élevées dans le domaine scientifique”*.

➔ On regrette encore assez majoritairement que certains thèmes d'étude ne puissent être abordés qu'au cycle 3. Ce sont les *circuits électriques* qui sont le plus souvent cités. Viennent ensuite les notions inhérentes aux *balances, aux leviers, aux aimants,*

aux notions de *flotte/coulee*. Le souhait d'un approfondissement plus marqué sur les questions d'*hygiène corporelle* est récurrent. Quelques demandes apparaissent dans le domaine de l'*éducation à la santé* dès le cycle 2.

➔ *Le concept de mort* met assez généralement en difficulté les maîtres qui redoutent de l'aborder. Son étude est très fréquemment citée comme difficile d'accès au cycle 2. Des pistes de travail sont régulièrement demandées pour traiter ce sujet.

➔ On note plusieurs demandes d'instrumentation (liste de termes incontournables dans le domaine du vocabulaire scientifique spécifique).

L' espace et le temps

Les domaines "espace et temps" en cycle 2 suscitent peu de commentaires en comparaison du domaine scientifique.

S'agissant des apprentissages relatifs au concept d'espace, l'accord est assez unanime, cependant quelques contenus paraissent difficiles à aborder au cycle 2.

➔ Les contenus sont très régulièrement perçus comme bien adaptés. Ils semblent être "*à la portée des élèves*" et la présentation d'ensemble est jugée claire et concrète.

➔ Des réserves sont exprimées cependant quant à l'*utilisation des cartes*. L'étape de "*représentation / abstraction*" est jugée difficile : "*Il est intéressant d'introduire dès le cycle 2 l'observation du globe et du planisphère, mais ne dépasse-t-on pas les possibilités des représentations des élèves ?*". Certains enseignants suggèrent de reporter cette étape au cycle 3.

➔ Quelques remarques minoritaires portent sur la *notion de climat* estimée trop complexe.

➔ Là encore, les maîtres attendent de manière récurrente de propositions de programmations et de précisions sur les thèmes et activités à aborder prioritairement.

La diversité des repères temporels véhiculés par le milieu familial est signalée comme une difficulté pour conduire les apprentissages relatifs au concept de temps.

➔ Les contenus n'apparaissent pas novateurs. Ils reçoivent néanmoins une forte approbation d'ensemble en raison de leurs références notoires au vécu des enfants et en raison de la modestie des objectifs. "*Les contenus sont adaptés car ils s'encastrent tous dans la vie quotidienne des élèves et resituent les savoirs dans une culture sociale commune*". L'orientation interdisciplinaire est régulièrement et favorablement soulignée.

➔ Quelques restrictions récurrentes sont toutefois à mentionner. Les enseignants évoquent en effet leurs difficultés à se référer au milieu familial dans l'*étude du passé proche* (ex : arbre généalogique, familles éclatées). La diversité des fêtes est citée

mais de façon minoritaire, en référence aux différences culturelles (difficultés pour la structuration du temps).

➔ Quelques demandes sont à noter sur le déplacement de l'étude de *la préhistoire* et de *la Gaule* en fin de cycle 2, car ces périodes suscitent l'intérêt des enfants.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 3

Quelques contenus d'apprentissage bien accueillis

Rares sont les contenus d'apprentissage que les maîtres s'accordent à accueillir favorablement.

➔ Les apprentissages articulés à *la vie quotidienne*, au *milieu environnant* sont favorablement reçus par un nombre de synthèses non négligeable.

➔ Avec une moindre fréquence, les *principes simples de secours* sont jugés bien adaptés.

➔ Les apprentissages relatifs à la *notion de santé* sont également bien reçus, quoiqu'on considère fréquemment qu'ils sont trop limités à quelques règles d'hygiène.

Des réserves fortes sur certains contenus d'apprentissage

Des regrets groupés et très fréquents sont exprimés quant à la suppression ou à l'absence de certains contenus.

➔ *La transmission du mouvement* : on ne comprend pas la décision de supprimer cette étude qui contrarie des habitudes scolaires bien ancrées et des choix d'équipements déjà réalisés.

➔ *La technologie*, minimisée, *la démarche technologique*, reportée au collège.

➔ *L'environnement*, à peine évoqué, et la disparition du travail sur la qualité de l'air et de l'eau.

➔ *L'électricité*, domaine "*tronqué et superficiel*", notamment parce qu'on a éliminé les montages en série et en parallèle, sources d'activités riches et régulièrement pratiquées.

➔ *Le concept d'énergie et la production d'énergie* dont un département alpin, citant l'énergie hydroélectrique, suggère qu'à tout le moins, il puisse demeurer un objet d'étude dans les lieux où il figure de bonnes occasions de s'y intéresser. On notera que *le concept d'énergie* est, par ailleurs, jugé tantôt trop complexe, tantôt essentiel par certaines synthèses.

Certains points du programme de travail sont très fréquemment signalés comme étant mal adaptés.

➔ *L'ordinateur*, dont il est dit qu'il est évoqué bien discrètement eu égard à son omniprésence dans la vie. Certains, bien moins nombreux le considèrent au demeurant très justement relégué au rang d'outil.

➔ *L'astronomie* est un domaine jugé "*trop ambitieux, trop complexe, démesuré, trop étendu*" et impossible à envisager sous la forme d'observations nocturnes, pour des raisons d'horaire et d'absence de matériel adapté.

➔ *Le champ magnétique* est jugé trop complexe.

➔ On signale, enfin, qu'un certain *encyclopédisme*, nourri par la densité des notions abordées, caractérise le document d'application, et s'établit au détriment du nécessaire centrage sur les apprentissages, dont les compétences sont moindrement développées.

Des points de vue plus isolés ou plus contrastés sur certains contenus

Quelques contenus sont évoqués avec une faible fréquence.

➔ *La tectonique des plaques*, dont on regrette l'absence, parce qu'elle est nécessaire à l'explication de la séismologie et du volcanisme.

➔ *L'hygiène dentaire* dont l'absence est déplorée.

➔ *Le cycle de l'eau*, à peine abordé.

➔ *Le sommeil*, non abordé.

➔ *Le rôle du cœur*, qui n'est plus abordé alors qu'il est nécessaire à l'explication de la respiration et de la circulation.

➔ *La prévention liée aux consommations d'alcool et de tabac* qui pourrait être abordée en fin de cycle 3.

➔ *La sexualité et la reproduction des humains* mal adaptés à des élèves dont la maturité n'est pas suffisante.

➔ *Les risques technologiques*, absents.

➔ *Les leviers* réduits à trop peu.

➔ *L'Internet*, qui mérite une explicitation.

➔ *L'infiniment petit*, oublié (vivant, matière et énergie).

HISTOIRE

(cycle 3)

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE POUR LE CYCLE 3

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- **Les finalités de l'enseignement de l'histoire** sont interrogées, ainsi que leurs conséquences en termes de contenus à enseigner.
- **Certains contenus d'apprentissage** suggérés par le document d'application sont remis en cause.
- Un débat est ouvert entre les tenants du **travail à partir du récit** et ceux qui considèrent que **le document** constitue une entrée plus appropriée pour conduire les activités en histoire.
- La conception de l'enseignement de l'histoire portée par le document d'application relève, selon les maîtres, d'un **modèle plutôt transmissif**.
- **La délimitation spatiale et temporelle de l'histoire** qu'il faut enseigner est posée avec d'autant plus d'acuité qu'elle fait écho à l'évolution générale de notre société.
- **Les choix qui ont présidé à l'élaboration du document d'application ne sont pas de nature à garantir une réussite mieux partagée.** Ils ne favorisent notamment pas les élèves les plus en difficulté.
- Les maîtres expriment le besoin de **disposer des références culturelles relatives à chacune des périodes étudiées**, ainsi que des moyens techniques d'accès aux ressources documentaires.

Des contenus d'apprentissage remis en cause

Les maîtres approuvent le principe même d'une sélection des contenus d'enseignement pour l'histoire. Toutefois ils discutent largement les choix qui leur sont proposés.

- ➔ L'allègement global accompagné d'une clarification des connaissances à faire acquérir est bien perçu.
 - ➔ Une majorité juge réussi l'équilibre entre l'histoire des grands hommes, événementielle, et l'histoire plus lente, structurelle.
 - ➔ Le centrage sur six époques, sur une liste restreinte de dates significatives, l'indication limitative des "*hommes, faits, monuments et objets*", ainsi que l'encadré final qui précise ce qui doit être exclu, recueillent des avis favorables.
- En revanche, il y a débat général sur :
- la sélection des dates et des personnages,
 - la suppression du XVIII^{ème} siècle et l'éclairage sur la Renaissance et sur la Révolution française.

➔ Le choix des personnages et des dates est majoritairement contesté. Disparitions (surtout lorsqu'elles concernent des personnages emblématiques ou de grandes figures de la Révolution française : *Clovis, Charlemagne, Danton, Victor Hugo*) et apparitions (surtout lorsqu'elles sont perçues comme arbitraires: *Godefroy de Bouillon, Bouvines, mort de Louis XI, hiver 1709, chemin de fer Paris-St Germain en Laye*) sont abondamment commentées, discutées, voire interprétées.

➔ La suppression du XVIIIème siècle, comme époque entre “*Louis XIV à Versailles*” et “*la Révolution française*”, ainsi que les réserves concernant la Renaissance (“*ne sera pas traitée en elle-même*”) et la Révolution française (“*on n’entrera pas dans le détail des luttes de pouvoir*”) sont souvent très mal perçues, avec majoritairement les arguments suivants :

- évoquer les châteaux de la Loire sans étudier la Renaissance n’a pas de sens.
- comment faire l’impasse sur le siècle de la raison, du droit, des sciences, de la politique, etc. (en lien avec l’éducation civique).

➔ De même la restriction sur la *féodalité* (“*il n’est pas nécessaire d’entrer en détail dans le fonctionnement...*”), est très généralement mal accueillie avec une volonté souvent exprimée de *préserver le lexique historique*.

➔ Les ajouts dans “Hommes, faits, monuments, objets” (Armistice 1918, Traité de Versailles, Vichy, Auschwitz, Hiroshima) sont bien reçus, mais les mêmes qui retiennent l’importance d’étudier la période contemporaine, regrettent alors :

- la pauvreté des contenus pour le XXème siècle,
- l’insuffisance d’indications détaillées pour la seconde partie du XXème siècle.

➔ Il est parfois suggéré que le programme ne détaille pas la liste des dates et des personnages, en laissant ce choix aux équipes.

➔ La proposition : “*au cycle des approfondissements, la programmation devra donc suivre l’ordre chronologique*”, rencontre un accord unanime.

Un débat de fond sur la démarche

Entre recours au récit et recours au document, le choix du support d’activité est largement débattu par les maîtres.

➔ Le recours au récit, tel qu’il est perçu, suscite de nombreuses réserves.

D’une part, on craint très souvent :

- la confusion entre histoire et fiction,

- le manque d'objectivité dans le discours du maître,
- la "mythologie", les clichés simplistes.

D'autre part, on oppose assez souvent *récit à document*, et deux démarches qu'on leur associe.

- L'une appuyée sur le document : mise en œuvre d'une démarche d'historien, active, attachée aux sites, aux traces. Cette démarche vise le développement de l'esprit critique et civique, elle vise également la construction des apprentissages par l'élève lui-même.
- L'autre démarche, appuyée sur le récit, où le maître transmet des savoirs, selon deux tendances jugées rétrogrades :
 - . le retour à l'histoire événementielle, stéréotypée,
 - . le retour au cours magistral, à la passivité de l'élève.

➔ Il faut cependant noter que certaines synthèses, rares, mettent en avant que *l'entrée par le récit* (moins abstrait, mieux contextualisé que le document) et le fait de "*frapper l'imagination des élèves*", est plus pertinent et plus efficace à l'école, singulièrement auprès des élèves en difficulté.

Certaines équipes s'interrogent sur les finalités de l'enseignement de l'histoire et sur leurs conséquences en termes de contenus.

➔ Plusieurs synthèses attendent que soit énoncée en préambule la finalité de l'apprentissage de l'histoire à l'école ("*agir en personne libre et responsable, être présent et actif au sein de la cité*", IO. de 1995).

➔ Des synthèses solidement argumentées posent souvent le problème de la nature même de l'histoire enseignée à l'école élémentaire. C'est ainsi qu'apparaissent, minoritaires sans qu'on puisse pour autant les ignorer, les questionnements suivants :

- "*histoire de la société*" voire "*vie quotidienne*" ne sont-elles pas négligées au profit d'une histoire essentiellement politique et économique ?
- "*le rôle des femmes n'est-il pas occulté ?*"
- "*quelle place à l'histoire des arts ?*"

La question de la délimitation spatiale et temporelle du champ couvert par l'enseignement de l'histoire est posée : où doit commencer et où doit s'arrêter la préoccupation historique pour former le citoyen d'aujourd'hui et de demain ?

➔ La place de "*l'ailleurs*" :

- Le recentrage sur la construction de l'identité nationale est trop marqué (gallocentrisme, ethnocentrisme).
- Quel regard sur d'autres faits historiques hors de l'hexagone ?
- Les sociétés multiculturelles de nos classes, qu'en fait-on ? Place du vécu des élèves.

➔ La place du "*ici*" :

- "*S'agit-il d'une histoire officielle qui écarte l'histoire des peuples et des territoires locaux ?*"
- Place de l'environnement local ou régional ?
- Exploitation des ressources du patrimoine proche.

La réussite des élèves

Les maîtres doutent de l'influence du document d'application sur un accroissement des chances de réussite des élèves, notamment des plus en difficulté.

- ➔ L'activité de l'élève et le sens donné aux apprentissages déterminent la réussite, mais une activité mieux centrée sur l'enfant, plus formatrice, ne suffit pas à garantir qu'un plus grand nombre réussira.
- ➔ Les objectifs, même recentrés, demeurent élitistes (*"il existe une spécificité ZEP à ne pas négliger"*).
- ➔ Recentrage et allègement sont de nature à défavoriser les élèves qui réussissent le mieux, sans pour autant que les plus faibles aient une meilleure réussite.
- ➔ Majoritairement, les synthèses signalent que les propositions du document d'application relèvent davantage d'une conception transmissive où le rôle du maître est central que d'un fonctionnement centré sur l'élève, acteur de la construction de ses savoirs.

Le parcours d'apprentissage

Les points de vue exprimés à propos de la conduite des apprentissages témoignent d'un souci qualitatif.

- ➔ La précision des contenus apportée par le document ainsi que l'adjonction d'un référentiel des compétences exigibles facilitent l'organisation des enseignements et la conduite des apprentissages.
- ➔ Une part des équipes de maîtres juge que le degré de précision apporté par le texte ne nuit pas à la marge d'autonomie de l'enseignant. Certains souhaitent même davantage de détails dans la définition des contenus.
- ➔ Bon nombre de synthèses font valoir qu'en dépit du caractère relativement cadré du document d'application, les équipes doivent effectuer un nécessaire travail de programmation sur la durée du cycle.
- ➔ Les maîtres font également valoir l'importance maintenue d'une adaptation des activités aux possibilités effectives des élèves.
- ➔ L'accent a été souvent mis sur la difficulté :
 - de dégager des liens, de créer une continuité entre des périodes très tranchées,
 - de travailler des thèmes transversaux aux périodes,
 - d'établir des comparaisons entre périodes.
- ➔ Il est fréquemment regretté que le document d'application ne mette pas plus en évidence l'interdisciplinarité.

Les conditions pour la mise en œuvre

L'accès aux références historiques constitutives des diverses périodes crée des besoins que les maîtres expriment tant pour leur propre usage d'enseignant que pour celui des élèves.

La nécessité d'accéder à la documentation, aux banques de données, offre une occasion forte pour les maîtres de souligner leurs besoins spécifiques, notamment dans le domaine des salles spécialisées et des nouvelles technologies.

➔ Diverses difficultés sont fréquemment évoquées :

- les disparités communales pour l'équipement,
- la nécessité de centre de ressources en zone rurale,
- la question du renouvellement des manuels,
- l'insuffisance des fonds documentaires.

➔ Un corpus de références culturelles pour chacune des périodes étudiées (œuvres d'art, récits) est souvent attendu.

➔ Le cadre horaire est également abordé, toujours en exprimant le souhait que soit réservé un temps suffisant pour l'enseignement de la discipline elle-même et pour la concertation des maîtres.

GÉOGRAPHIE

(cycle 3)

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE POUR LE CYCLE 3

Il faut d'abord observer que le document d'application portant sur la géographie suscite moins de commentaires que le document relatif à l'histoire. Ce sont alors le plus souvent des avis définitifs, voire radicaux qui s'expriment. Il en ressort également une forte dispersion des points de vue, d'une synthèse à l'autre, mais aussi au cœur d'un même texte.

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- Entre une **géographie – nomenclature** et une **géographie – acquisition de méthodes**, les avis s'équilibrent.
- Les maîtres sont attachés à la **géographie locale**.
- **La dimension interdisciplinaire** permise par les travaux en géographie est soulignée par un nombre assez significatif de synthèses.
- Le degré de précision du texte quant à **la définition des apprentissages** est fréquemment signalé. Mais il est aussi demandé davantage d'indications.
- Il est demandé davantage de cohérence dans ce qui définit **la continuité des apprentissages**.
- Sur la forme, le document d'application relatif à la géographie est très apprécié.
- Le rapport entretenu par l'homme avec son milieu est perçu comme essentiel en géographie.
- L'allègement est assez diversement apprécié.
- Très unanimement, les maîtres signalent leurs besoins pour mettre en œuvre l'enseignement de la géographie.

Les points de vue sur la conception de l'enseignement de la géographie

Géographie – nomenclature ou géographie – acquisition de méthodes ? Les avis s'équilibrent.

➔ Une partie des synthèses traduit une déception devant le poids excessif de la géographie physique, de la transmission de connaissances où prime le travail de localisation/observation, restreint au paysage et à la carte. À cette conception, s'oppose une géographie active, visant l'acquisition de méthodes et la construction de concepts.

➔ Les mêmes déplorent une démarche "*au caractère professoral marqué*", qui romprait avec la perspective d'instaurer en classe des recherches, l'appropriation de savoirs par l'élève.

➔ D'autres, en nombre égal, au contraire reconnaissent un équilibre entre une "*géographie physique Vidal Lablache*" et une "*géographie sciences humaines*", ainsi qu'entre enseignement et apprentissage.

Les maîtres sont attachés à l'enseignement de la géographie locale.

➔ De nombreuses synthèses jugent insuffisamment développée la géographie locale, régionale, et estiment que la simple mention isolée "*étude de la région où vit l'élève*" n'indique pas assez explicitement le traitement qu'il convient d'apporter au contexte local ni comment "*on peut partir d'un approfondissement plus marqué du milieu de vie de l'enfant*", en exploitant les sorties de terrain, etc.

Quelle finalité à l'enseignement de la géographie ?

➔ Quelques synthèses expriment le souhait que soit fermement formulée, en préambule, la finalité : "*former un citoyen du monde*".

La dimension interdisciplinaire est reconnue et attendue.

Les observations qui suivent sont relevées avec une assez bonne fréquence.

➔ L'importance du lien avec le lire-écrire.

➔ L'intérêt de la dimension transdisciplinaire.

➔ L'attente assez générale que soient maintenus les projets interdisciplinaires, les projets de recherche et sujets d'étude, permettant :

- le réinvestissement des connaissances et des méthodes,
- l'exploitation du milieu local.

La définition des parcours d'apprentissage

Les avis sont assez partagés entre les maîtres qui apprécient le degré de définition des apprentissages à conduire en géographie et ceux d'entre eux qui réclament davantage de précision d'écriture.

➔ Une part des enseignants estime que les compétences à acquérir manquent de précision. Ils attendent en particulier une meilleure mise en relief des compétences méthodologiques. Le "*choix des stratégies à mettre en œuvre est laissé à l'enseignant*", plus qu'en histoire.

➔ Ils considèrent également qu'il y a ambiguïté concernant le vocabulaire : "*compétences, capacités, objectifs*", et attendent que soient définies "*compétences exigibles*" et "*compétences attendues*".

➔ Certains estiment que le document est suffisamment précis et opératoire en ce qui concerne :

- les contenus, les notions,
- les limites,
- la répartition du programme sur les trois années du cycle,
- les savoir-faire (lire un paysage, un plan, une carte),
- les propositions de démarches et les supports suggérés.

➔ Il s'exprime parfois l'attente d'une répartition des programmes par année.

Continuité et cohérence, au sein du cycle et avec la classe de sixième

Il est demandé davantage de cohérence dans la continuité des apprentissages.

➔ Pour une partie des réponses, le programme proposé, assimilé à une énumération de contenus, ne vaut pas assez préconisation de mise en œuvre des apprentissages sur les trois années du cycle pluriannuel.

➔ Quelques synthèses pointent la nécessité d'une cohérence avec la classe de sixième, en signalant une rupture avec la géographie du collège et avec celle du lycée.

Les points de vue sur les contenus d'enseignement en géographie

Sur la forme, le document d'application relatif à la géographie est très apprécié. Sur son opérationnalité, les maîtres divergent.

➔ La continuité par rapport aux programmes de 1995 et le caractère plus détaillé sont unanimement reconnus et appréciés. Il en va de même de la clarté de la rédaction, de la simplicité de lecture et de l'utilité des encadrés.

En revanche, les avis divergent, et s'équilibrent concernant :

- la réalité de l'allègement,
- la précision des objectifs,
- le caractère opératoire pour les équipes de cycle confrontées à la programmation des enseignements.

Le rapport entretenu par l'homme avec son milieu est perçu comme essentiel en géographie.

➔ *Un point d'unanimité* : Le *paysage* et les *interactions homme/milieu* (qui, pour les rédacteurs des synthèses de certains départements ou circonscriptions, se réduisent à *l'adaptation* de l'homme à son milieu) sont jugées être des notions fondamentales.

➔ Certaines synthèses incitent à ne pas en rester à une approche d'observation, "*simplement environnementale*" des paysages, mais à poser, ce faisant, les problématiques du territoire et de l'espace.

➔ Il est souvent observé que la "*ville*" n'est plus étudiée.

➔ La référence aux récits d'exploration est vivement appréciée.

L'allègement affiché est effectivement perçu par certains maîtres, tandis que d'autres regrettent qu'il n'ait pas été plus réel.

➔ Nombreuses sont les synthèses qui font état d'un allègement réel du programme. Le plus souvent pour s'en émouvoir, en y voyant :

- des simplifications excessives (zones climatiques notamment),
- la suppression d'un vocabulaire spécifique et la pauvreté du lexique géographique à mémoriser,
- un risque de baisse du niveau d'exigence.

➔ Mais, aussi nombreux sont ceux qui estiment que le "*programme demeure trop vaste, trop lourd, trop dense*" :

- avec un texte riche marqué par la “*surabondance de thèmes et d’idées*”,
- avec un niveau d’abstraction propre à cette discipline, qui pose problème pour les élèves. Les notions paraissent “*ambitieuses*” (démographie, fuseau horaire),
- avec des méthodes et des techniques propres à cette discipline, (cartes, tableaux, graphiques) qu’il est difficile de développer avec les élèves.

Les conditions pour la mise en œuvre de l’enseignement de la géographie

Très unanimement, les maîtres signalent leurs besoins pour mettre en œuvre l’enseignement de la géographie.

- ➔ Les besoins en matériel, équipement et ressources sont très fréquemment cités. La dimension qualitative est présente dans ces attentes : bibliographies critiques, aides à la sélection pertinente et au renouvellement (documentation, cédérom, etc.)
- ➔ La formation des maîtres est déclarée insuffisante très fréquemment.
- ➔ Il y a assez souvent attente d’une définition nouvelle de l’horaire imparti à la discipline.
- ➔ Plusieurs synthèses insistent sur les difficultés à évaluer et le besoin de disposer de repères pour cela.

ÉDUCATION CIVIQUE (cycles 2 et 3)

■ L'éducation civique n'est pas le domaine qui a suscité le plus de commentaires de la part des enseignants dans le cadre de la consultation. On peut dire cependant que le texte est bien reçu dans l'ensemble, sous l'angle des contenus, mais qu'il suscite des *interrogations sur sa mise en œuvre*. Nombre de points abordés au cycle 2 se retrouvent au cycle 3 c'est pourquoi il a été assez difficile de distinguer des points de vue spécifiques à chacun des deux cycles.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE COMMUNS AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- La **référence explicite à des valeurs** fait l'objet d'une adhésion quasi unanime.
- La formulation du texte apparaît à la plupart comme étant référée à un idéal auquel ils adhèrent, mais dont ils ne perçoivent pas vraiment **comment le mettre en œuvre concrètement**, au cœur de la vie scolaire.
- Il s'exprime une **demande de précisions sur les compétences visées** ainsi qu'une **attente de formation professionnelle**.

Conceptions de l'apprentissage en éducation civique

Des avis convergents sont exprimés sur certains points. Pour d'autres, les avis apparaissent assez divergents.

➔ Les remontées de la consultation soulignent majoritairement une tonalité générale du texte qui *évoque la profession de foi et contraste* avec les parties concernant les *autres domaines disciplinaires*. Certains contestent *le caractère, qualifié de philosophique*, de ce texte. D'autres y voient un document de cadrage utile apportant aux maîtres un *éclairage théorique pertinent* qui suscite la réflexion ; ils apprécient la *liberté de mise en œuvre* qu'il leur confère.

➔ La question de *l'éducation morale* apparaît *en filigrane et suscite parfois des scrupules* quant au droit de l'école à intervenir en ce domaine. Ce point de vue n'est pas majoritairement partagé mais il est exprimé à plusieurs reprises.

➔ Le scrupule exprimé à plusieurs reprises à propos de la *légitimité de l'intervention du maître* dans un domaine qui touche

nécessairement à *l'éducation morale* et donc au respect des consciences peut faire craindre le désengagement de certains. Une clarification sur ce qui fonde l'intervention de l'école, en tant qu'institution sociale, serait probablement utile dans ce domaine.

➔ Pour certains les problématiques posées par ce texte conduisent à *une redéfinition du rôle du maître* où l'exemplarité sera considérée avec attention. Il conduit aussi les maîtres à s'interroger sur leurs propres droits et devoirs.

➔ L'ancrage des apprentissages dans la vie de la classe fait l'objet d'un accord massif en raison du recentrage sur les savoir-être. Une question se pose : peut-on aborder toutes les valeurs par le vécu des élèves ?

Contenus disciplinaires

La référence à des valeurs communes est largement acceptée, toutefois, les maîtres regrettent fréquemment que les valeurs républicaines ne soient pas davantage affirmées.

➔ La référence explicite à des valeurs fait l'objet d'une adhésion quasi unanime.

➔ La *cohérence* entre l'éducation civique développée à l'école et *l'éducation apportée dans les familles* est l'objet d'interrogations fortes, souvent exprimées : comment l'école peut-elle réussir l'éducation à des valeurs dont la société fournit de nombreux contre-exemples et qui entrent parfois en contradiction avec le vécu familial ?

➔ S'agissant des valeurs communes, on *regrette souvent que celles de la République ne soient pas affirmées de façon plus explicite*, particulièrement celles qui touchent au respect de la laïcité et à la fraternité (solidarité, entraide, coopération).

Mise en œuvre pédagogique et relations avec les autres disciplines

Les formes de l'ancrage de l'éducation civique dans la vie de l'école et des classes suscitent des interrogations. L'éducation civique et la pratique raisonnée de la langue entretiennent des liaisons naturelles.

➔ La formulation du texte apparaît à la plupart comme étant référée à un idéal auquel ils adhèrent, mais dont ils ne perçoivent pas vraiment comment le mettre en œuvre concrètement, au cœur de la vie scolaire.

➔ Il est souvent regretté que la participation des élèves à des instances de régulation de la vie de la classe et de l'école ne soit pas plus clairement encouragée. Pourtant, certains souhaiteraient que le texte aille plus loin en faisant explicitement référence à la pédagogie institutionnelle, à l'institution de conseils d'élèves pour la régulation de la vie collective (règles de vie, gestion de la coopérative...).

➔ Toutefois, si le principe de l'ancrage de l'éducation civique dans la vie de la classe et de l'école fait l'objet d'un accord massif, de nombreux enseignants ne perçoivent pas le bénéfice éducatif concret que les élèves tireraient d'une participation à des conseils d'élèves régulant la vie sociale dans la classe et dans l'école, à des conseils de coopérative au niveau de la classe et au niveau de l'école.

➔ L'ancrage de ces apprentissages dans une *pratique raisonnée de la langue orale* (prise de parole, écoute de l'autre, capacité à argumenter), est considérée comme *un gage de succès*, bien au-delà du domaine de l'éducation civique. Certains n'hésitent pas à dire qu'il facilite *la réussite scolaire en général*. Ce travail sur *l'argumentation* peut s'articuler assez heureusement avec *la prévention de la violence* et avec la gestion des conflits.

➔ L'étendue du champ considéré est parfois perçue comme *trop vaste pour le créneau horaire* alloué à l'Éducation civique. Il serait opportun *d'insister plus nettement* sur la *dimension transversale* de nombreux points évoqués.

Il s'exprime une demande de précisions sur les compétences visées ainsi qu'une attente de formation professionnelle.

➔ Il conviendra probablement de réduire l'écart entre la formulation du chapitre consacré à l'éducation civique et ceux qui traitent des autres domaines d'enseignement. De nombreux enseignants expriment le besoin d'être rassurés par des *suggestions méthodologiques plus précises*, garantes d'une meilleure homogénéité de cet enseignement.

➔ Il importe que la formation des maîtres intègre effectivement ce domaine que sa transversalité éloigne parfois des préoccupations de formation. De même, la déontologie professionnelle, et l'éthique de l'école de la République gagneraient à faire l'objet d'un travail plus substantiel, attendu par certains enseignants.

➔ Des *précisions* sont demandées à propos des apprentissages que l'élève doit réaliser durant son parcours scolaire. On attend notamment un référentiel des *compétences identifiées qui seraient travaillées dans chaque cycle*.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 2

Un consensus assez général

S'agissant du cycle 2, les enseignants adhèrent assez volontiers aux propositions qui leur sont faites, mais ils souhaitent que le texte aille plus loin.

➔ La valorisation de *la civilité est perçue avec grand intérêt*. Elle est incontournable si l'on considère les situations vécues en de nombreux endroits. Certains insistent néanmoins sur la nécessité de concevoir l'éducation à la civilité bien au-delà du respect de règles de politesse, en la fondant sur les valeurs qui la légitiment. On fait même observer que sur ce chapitre, le

document d'application vise à former des êtres policés, ce qui ne garantit pas forcément un comportement citoyen.

➔ L'introduction de la problématique de *l'autorité* et de *la sanction* apparaît particulièrement pertinente. Certains demandent cependant des éléments pour la mise en œuvre des apprentissages liés à ces notions. En effet la transcription de ces orientations en activités d'apprentissage pose souvent problème et la demande *d'identification de compétences évaluables* est assez souvent exprimée.

➔ Massivement, on considère que les *droits* des élèves sont largement évoqués mais les *devoirs* insuffisamment formulés.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE PROPRES AU CYCLE 3

Des interrogations sur les contenus

Pour le cycle 3, les contenus d'enseignement en éducation civique sont très inégalement reçus.

➔ La réflexion autour de la *citoyenneté* est bien perçue. Elle permet de réfléchir au projet collectif et de faire émerger les conditions d'un comportement responsable.

➔ L'étude du fonctionnement de *l'État* et des *ses institutions* est jugée intéressante mais trop abstraite et complexe, difficile d'accès pour les élèves. Le fonctionnement de *la démocratie locale* semble plus facile d'accès.

➔ La notion de *communauté nationale* présente, pour certains, un intérêt par rapport à la notion d'intégration et semble propice à une meilleure intégration d'enfants de culture étrangère. A contrario d'autres mentionnent la difficulté de présenter cette notion dans des classes à forte proportion d'élèves étrangers ou d'origine étrangère.

➔ D'aucuns regrettent que l'étude de *l'Europe* ne soit pas assez présente.

➔ Le fonctionnement de *la justice* ne semble pas à la portée des élèves. Le rôle de *l'armée* paraît parfois difficile à faire comprendre, de même que la notion de *désobéissance civile*.

➔ En ce qui concerne *les droits et les devoirs*, la seule référence à la Déclaration des Droits de l'Homme de 1789, est discutée. La Déclaration universelle des Droits de l'Homme de 1948 paraît plus accessible à certains. Beaucoup regrettent que l'étude de la Convention internationale des Droits de l'enfant de 1989 soit reportée au collège.

➔ De nombreuses synthèses déplorent le silence du texte sur l'éducation à *la consommation*, au *développement* et à *la protection de l'environnement*.

➔ *Les jeux de rôle* sont très majoritairement rejetés : crainte des dérives, opposition entre le jeu et une mise en œuvre concrète. En une occasion, la notion de *mise en scène* a été préférée à celle de *jeu de rôle*, parce qu'elle apparaît moins connotée à des dérives identifiées.

ÉDUCATION ARTISTIQUE (cycles 2 et 3)

Éducation musicale

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE COMMUNS AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- La trilogie “pratiques/apports culturels/acquisitions des savoirs et savoirs faire” considérée non comme une fin en soi mais comme un moyen de mettre en œuvre une pratique artistique est fortement appréciée.

- La dimension **créative** semble **absente**. La pratique artistique qui n’engage pas l’imagination, l’intuition, la sensibilité, le plaisir de faire, le geste, le corps, n’est pas pertinente.

- De façon récurrente, les synthèses renvoient au **caractère trop technique** des connaissances et à la **dimension spécialisée** des contenus et des démarches. L’enseignant s’inscrivant dans la **polyvalence** se trouve en difficulté face aux propositions qui inciteraient à **déléguer cet enseignement à des intervenants extérieurs**.

- Le **recentrage sur l’oral** et la place réservée à sa maîtrise, tant comme outil de construction de connaissance pour la discipline que comme outil transdisciplinaire, est souligné positivement à maintes reprises.

- La demande d’une **production renouvelée d’outils** est très forte. L’expérience montre qu’il faut un certain temps pour que les maîtres s’approprient de tels outils et que la formation les y aide véritablement.

Les contenus disciplinaires pour l’éducation musicale

Se fondant sur leurs pratiques, les maîtres approuvent certains choix.

➔ Le recentrage sur le chant est très apprécié, les indications semblent, pour l’essentiel, judicieuses et accessibles.

➔ De même, les contenus proposés pour l’écoute sont jugés adaptés et l’on apprécie qu’il soit fait appel aux connaissances des élèves en matière de musiques modernes, ainsi qu’aux musiques de publicités.

➔ La démarche permettant d’aller des musiques médiatisées aux musiques plus savantes est approuvée.

Les maîtres souhaitent préserver certaines pratiques...

➔ La hiérarchisation “haute culture” / “basse culture” n’est guère appréciée. Les références culturelles sont souvent jugées trop restrictives.

- ➔ En matière de pratiques vocales, divers regrets sont exprimés:
 - l'absence de référence au "*plaisir de chanter*",
 - le manque de pistes d'exploitation des chansons,
 - le report au cycle 3 du chant en canon et la dévalorisation des élèves reflétée par des approches réduites à "ça monte, ça descend", en matière de mouvement mélodique,
 - l'absence de référence à la mémorisation des chansons (proposition de faire mémoriser une chanson par mois)

➔ L'absence d'un apprentissage de l'écoute est regrettée, de même que la disparition de l'écoute de l'environnement sonore.

➔ L'absence de relations produire / écouter, écouter / s'exprimer corporellement est fréquemment déplorée.

Mais les maîtres se montrent aussi ouverts à de nouvelles perspectives.

➔ L'informatique musicale est considérée comme une utopie compte tenu de l'équipement des écoles ; les nouvelles technologies sont perçues comme ne pouvant se substituer aux instruments habituels à l'école, elles ne sont pas rejetées.

La démarche d'apprentissage suggérée par le document d'application

Réussite des élèves : l'accent semble davantage mis sur les savoirs et les savoir-faire au détriment de la construction de connaissances.

➔ Les exercices proposés sont souvent appréciés, quelques-uns sont perçus comme judicieux.

➔ Mais les enfants sont généralement placés en situation de *mimétisme*.

➔ Pour beaucoup d'enseignants l'enfant n'est plus perçu dans sa globalité, les activités proposées renvoient à une pédagogie de l'exercice, à des démonstrations magistrales visant à faire valoir des techniques hors de tout contexte porteur de sens.

➔ La *prise de parole*, la *verbalisation* sont très bien accueillies.

➔ Mais le développement du sens critique n'est pas assez valorisé aux yeux des maîtres.

Travail du maître : la lisibilité de la démarche est malaisée. Une démarche exclusive allant du simple au complexe est jugée contradictoire avec la démarche artistique.

➔ La rencontre avec les œuvres, le choix du répertoire vocal et la pratique régulière incombent au maître qui peut établir des liens interdisciplinaires dans ses propositions. Quelques exploitations détaillées par type d'activités permettraient d'illustrer et de concrétiser la démarche.

➔ Les propositions telles qu'elles sont faites renvoient à une *pédagogie frontale* voire directive où le maître "*dit*", "*guide*"...

➔ Les enseignants s'interrogent sur la portée à donner à l'expression "*savoirs fondamentaux*". S'agit-il des savoirs fondamentaux

Le parcours d'apprentissage : la notion de compétences exigibles demanderait à être affinée.

L'organisation de la scolarité : la souplesse réaffirmée de la gestion des horaires ne doit pas traduire implicitement un caractère quasi facultatif des activités musicales.

liés au français et aux mathématiques ou liés à la discipline artistique en elle-même ?

➔ On regrette que les compétences intermédiaires aient été éliminées. *L'exigible* est mal perçu.

➔ On regrette l'absence de liens avec le cycle 1 et avec le collège.

➔ On apprécie la possibilité de varier les horaires qui permet d'intégrer des projets plus soutenus sur une période contrainte avec ou sans intervenants extérieurs, mais cette ouverture doit laisser une place à une pratique régulière ainsi qu'une mise en place d'activités nécessitant plus de temps.

➔ Certains pensent qu'il serait préjudiciable de voir la pratique artistique se dérouler en dehors du temps scolaire. La modulation des horaires peut constituer, selon eux, un risque pour la place de la musique dans l'école.

Les conditions pour la mise en œuvre

Dans certaines conditions, le partenariat n'est pas rejeté mais on s'interroge sur un recours trop systématique aux intervenants extérieurs.

➔ La primauté donnée à la "*technicité*", considérée comme incompatible avec la polyvalence des maîtres, laisse à penser qu'un appel aux intervenants extérieurs devient nécessaire. Les enseignants se sentent trop peu formés pour conduire leurs élèves aux objectifs indiqués.

➔ La collaboration avec des spécialistes laisse perplexe de nombreux enseignants car elle est souvent tributaire des revenus des communes. Elle pose souvent question dans les écoles rurales.

➔ La participation d'intervenants extérieurs est souvent souhaitée mais les avis sont partagés. Les modalités de la collaboration doivent être bien définies avec l'enseignant qui reste le responsable de la classe et qui pourra exploiter de manière transversale les différents acquis dans la discipline.

➔ Les échanges de services apparaissent comme une réponse pouvant faire valoir les compétences artistiques plus approfondies de certains maîtres.

➔ La majeure partie des synthèses insiste sur le manque de formation (initiale et continue) pour répondre aux propositions et aux objectifs de ce document.

➔ On relève une forte demande de productions d'outils et de guides pédagogiques.

➔ La demande de matériels et de locaux appropriés est récurrente.

Arts plastiques

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE COMMUNS AU CYCLE 2 ET AU CYCLE 3

Les grandes tendances pour la discipline

Très globalement, les avis suivants ressortent à la lecture des remontées de la consultation.

- On considère que le classement des activités en “pratique plastique”, “acquisitions de savoir-faire”, “rencontre des œuvres” permet **une clarification pour les maîtres** d’autant plus que cette trilogie se retrouve également en éducation musicale.
- On apprécie **les moments de verbalisation** qui permettent une mise à distance, un retour sur les procédures, une évaluation de l’écart à la consigne.
- On apprécie que **la collaboration avec des intervenants extérieurs** s’intègre dans la problématique du projet concerté.
- La majorité des synthèses déplore **la contradiction des propositions** de ce document d’application des programmes **avec le contenu des différents textes précédents** :
 - . la brochure “l’éducation artistique à l’école” (1993),
 - . les programmes de l’école primaire (1995),
 - . le livret “les arts plastiques à l’école primaire” (1997).
- **Un sentiment de “retour en arrière”** est partagé par de nombreuses synthèses :
 - . absence de la démarche artistique fondée sur la pensée divergente,
 - . démarche créative de l’élève occultée,
 - . dimension imaginaire absente,
 - . mode d’analyse formel,
 - . fonction instrumentale trop dominante,
 - . méconnaissance de la démarche d’artiste.
- Ces textes présentent **une vision réductrice de l’art** en ne faisant pas apparaître les compétences de l’ordre de la réflexion, de la prise de conscience esthétique, de la recherche de l’expression personnelle, de la construction du jugement.
- On s’interroge sur la nécessité de faire intervenir **un personnel spécialisé** en raison de la carence technique des maîtres.
- Unaniment **une meilleure formation, initiale et continue**, est demandée.

Contenus disciplinaires pour les arts plastiques

La place réservée à la notion de volume pose un réel problème.

➔ Pourquoi attendre le cycle 3 pour introduire la notion de volume ? La séparation entre cycle 2 et cycle 3 des représentations en 2 et 3 dimensions paraît impensable dans la majeure partie des synthèses.

La manière dont le dessin est présenté est jugée comme un “retour en arrière”.

➔ Le travail autour du dessin figuratif semble précoce et source de danger de vision normative et d’apparition d’outils réducteurs (fiches photocopiées).

La notion de perspective est beaucoup trop technique.

On apprécie généralement l'attention apportée au musée personnel et au musée de classe.

La rencontre et la relation avec les œuvres, dans un souci d'apporter une dimension culturelle à l'enseignement des arts plastiques, sont largement appréciées.

La proposition "lecture de l'image" est jugée positive particulièrement dans le cadre d'une ouverture à d'autres champs disciplinaires.

La démarche d'apprentissage suggérée par le document d'application

S'agissant de la réussite des élèves, on apprécie l'importance accordée à la prise de parole et à la verbalisation. Il est important de considérer les arts plastiques comme un champ privilégié de l'apprentissage et de l'exercice de la langue orale.

➔ La découverte des arts plastiques est différenciée de la technique du dessin.

➔ Cette technique fait appel à des exercices formels vides de sens. Elle relève plus de la géométrie que des arts plastiques. La notion de "point de fuite" est jugée trop technique.

➔ L'attention portée au musée personnel et au musée de classe est appréciée. Toutefois, la distinction opérée entre l'un et l'autre entre le cycle 2 et le cycle 3 est remise en cause.

➔ On fait observer que le musée de classe est difficile à mettre en œuvre car il pose des problèmes de gestion de l'espace.

➔ Le contact avec les œuvres ainsi que la liste mise à jour d'œuvres plastiques de référence sont bien reçus.

➔ On relève le déficit culturel en milieu rural.

➔ On critique beaucoup la place trop frileuse de l'art contemporain (certains trouvent que sa place est remise en cause) ainsi que le terme "haute culture". On suggère de remplacer *arts modernes* par *arts contemporains et arts vivants*.

➔ L'image est un élément constitutif des arts plastiques. Elle n'est cependant pas traitée comme objet d'études en arts plastiques à hauteur de sa place pour la discipline. La prise en compte de l'image dans d'autres champs disciplinaires ne garantit nullement l'approche spécifique aux arts.

➔ On apprécie les liens interdisciplinaires, notamment ceux que permet l'exercice de la langue orale dont la maîtrise est essentielle à la réussite scolaire. Les arts plastiques peuvent constituer de bons déclencheurs dans ce sens.

➔ Les activités sont perçues comme des "matières scolaires". Les propositions qui sont de l'ordre de l'exercice risquent de mettre en échec les élèves en difficulté dans les autres disciplines, alors que d'autres formes de pratiques, en arts plastiques, leur permettraient de se réaliser et de trouver un champ de réussite.

➔ On craint que la pratique d'exercices provoque un retour au formalisme, ne laissant plus de place à la création.

➔ On note, comme pour l'éducation musicale, la non prise en compte des savoir-être.

Aller du simple au complexe n'apparaît pas conforme à la démarche artistique

➔ L'aspect *ludique* semble absent ainsi que la dimension *imaginaire*. L'imagination est pourtant, pour beaucoup, une des composantes essentielles aux arts plastiques.

➔ La démarche par "*essais/erreurs*" est complètement absente de ces documents d'application. Ce manque de prise en compte ne permet aucune attitude réflexive de la part des élèves.

➔ On laisse peu de place à la démarche créatrice telle qu'elle était décrite dans le document "*L'éducation artistique à l'école*" de 1993.

➔ La place accordée à *l'éducation du regard* n'est pas affirmée.

➔ La conception de l'apprentissage allant du simple au complexe, du non figuratif au figuratif, du plan au volume, est en contradiction avec la démarche artistique. Beaucoup de synthèses soulignent l'exclusivité de la démarche allant du simple au complexe.

➔ La progression apparaît comme linéaire et ne dégage pas de *compétences exigibles* de fin de cycle, voire en cours de cycle.

On est sensible à l'affirmation répétée du caractère obligatoire de la discipline et à la souplesse des horaires préconisée pour la mettre en œuvre.

➔ Cette souplesse renvoie à certaines inquiétudes et plus précisément à des disciplines artistiques considérées comme mineures.

➔ Aucune continuité entre les cycles n'est affichée.

Les conditions pour la mise en œuvre

Il est important d'affirmer la nécessaire polyvalence des maîtres en même temps que d'inciter aux échanges de services.

➔ Une grande partie des synthèses insiste sur le caractère trop technique des différentes propositions de ce texte demandant une formation initiale et continue adaptée à ses objectifs. Ne va-t-on pas vers une déléation des compétences au profit de l'intervention de spécialistes extérieurs ?

➔ Certains notent une remise en cause de la *polyvalence* du maître alors que celle-ci est réaffirmée dans le texte.

➔ On note le manque de moyens ainsi que celui d'un équipement approprié à la pratique des arts plastiques. On s'étonne de *l'usage du cutter*, interdit depuis une note de service n° 91-212 du 15 juillet 1991 publiée au B.O. n° 30 du 5-9-1991.

Annexe 1

GRILLE DE RECUEIL D'OBSERVATIONS : CONSEIL DES MAÎTRES - SYNTHÈSES AU NIVEAU DES CIRCONSCRIPTIONS, DES DÉPARTEMENTS

1 - Globalement, les documents d'application des programmes des classes élémentaires vous paraissent-ils de nature à créer les conditions d'une meilleure réussite scolaire de tous les élèves ? Expliquez pourquoi.

2 - Les compétences exigibles ou les objectifs de fin de cycle spécifiés dans le document d'application des programmes de ce domaine et de ce(s) cycle(s) vous paraissent-ils apporter des précisions suffisantes pour faciliter la conduite des apprentissages ? Préciser le cas échéant.*

3 - Les contenus qui figurent dans le document d'application des programmes correspondant à ce domaine et à ce(s) cycle(s) vous paraissent-ils être à la portée des élèves ? Préciser le cas échéant.*

4 - Le document d'application des programmes de ce domaine et de ce(s) cycle(s) vous paraît-il porteur de choix pertinents quant au recentrage sur des savoirs fondamentaux ? Préciser le cas échéant.*

5 - Le document d'application des programmes de ce domaine et de ce(s) cycle(s) vous paraît-il clair quant aux activités pédagogiques à mettre en œuvre avec les élèves ? Préciser le cas échéant.*

6 - Les nouveautés apportées par le document d'application des programmes de ce domaine et de ce(s) cycle(s) vous paraissent-elles utiles pour les élèves ? En quoi ?*

* Par domaine disciplinaire et en précisant le cycle concerné le cas échéant

N.B. : Établir une fiche par domaine disciplinaire traité.

Des compléments peuvent être joints si vous les jugez nécessaires.

Annexe 2

COMPOSITION DU GROUPE DE TRAVAIL (PAR ORDRE ALPHABÉTIQUE)

Viviane Bouysse	DESCO, bureau des écoles
François Chevalérias	DESCO, bureau des écoles
Jean Denis	IEN Pantin
Yannick Falière	DESCO, bureau des écoles
Françoise Fourneret	IEN Versailles I
Pierre-François Gachet	IEN Juvisy-sur-Orge
Anne-Marie Gauch	IEN Conflans-Sainte-Honorine
Raphaël Gualdaroni	DESCO, bureau des écoles
Dominique Henaff	IEN Antony
Françoise Lagarde	DESCO, bureau des écoles
Sabine Laschkar-Legoas	IEN Ivry-sur-Seine
Hervé Lefeuvre	IEN Asnières II
Nadine Le Hen	DESCO, bureau des écoles
Jacqueline Massonnet	IEN Clichy
Roger Müh	DESCO, bureau des écoles
Catherine Noël	DESCO, bureau des écoles
Jacqueline Pellaë	DESCO, bureau des écoles
Jacqueline Platier	IEN Saint-Brice-Sarcelles
Danielle Rembault	IEN Saint-Denis II
Guy Severe	IEN Rueil-Malmaison
Jean-Pierre Tilly	IEN Chanteloup-les-Vignes
Dominique Villers	IEN Corbeil