

Rapport d'activité

Octobre 2013 - décembre 2015

À l'attention des ministres chargés de l'éducation nationale et de l'agriculture ainsi que des présidents de l'Assemblée nationale, du Sénat et du Conseil économique, social et environnemental



CONSEIL SUPÉRIEUR
DES **PROGRAMMES**

Mot du Président – p.2

Présentation du Conseil supérieur des programmes – p.3

- Les missions – p.4
- La composition – p.4
- Le mode de travail – p.4

Les travaux et productions du Conseil supérieur des programmes – p.7

- Thème 1 - Définir et clarifier la notion de programme
Charte des programmes
- Thème 2 - Penser les transitions
Recommandations pour la mise en œuvre du programme de l'école élémentaire
- Thème 3 - Penser l'évaluation
Premières propositions pour l'évaluation des élèves
Avis sur la note de vie scolaire
- Thème 4 - Définir les engagements de l'École : le socle commun
Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture
- Thème 5 - Définir les parcours de formation des élèves

5.1. Articuler le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes de cycles

Projet de programme pour l'école maternelle
Projets de programmes pour l'école élémentaire et le collège

5.2. Définir le rôle éducatif de l'École tout au long de la scolarité

Projet de programme pour l'enseignement moral et civique du cours préparatoire à la classe terminale
Projet de référentiel pour le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel
Projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle

5.3. Définir des enseignements spécifiques

Projet de programme pour l'enseignement d'exploration informatique et création numérique
Projet de programme pour l'enseignement de complément langues et cultures de l'Antiquité au collège

Bilan et perspectives – p.29

Annexes – p.34

©Menesr



Un peu plus de deux ans se sont écoulés depuis l'installation du Conseil supérieur des programmes, créé par la loi de refondation de l'École de la République, et le début de ses travaux. Deux années denses, durant lesquelles le Conseil a su répondre aux espoirs placés en lui et

faire face aux lourdes tâches qu'on lui a confiées en proposant un cadre renouvelé de textes pour la scolarité primaire et le collège, allant du socle commun de connaissances, de compétences et de culture aux programmes de l'école maternelle, de l'école élémentaire et du collège et aux référentiels des parcours éducatifs transversaux. Un ensemble cohérent de textes non pas additifs mais complémentaires et en étroite convergence, pour contribuer à la refondation pédagogique de l'École. Il s'agit ainsi de donner aux équipes éducatives un projet de formation lisible et progressif, favorisant la continuité dans les apprentissages du plus jeune âge à la fin de la scolarité obligatoire. Un ensemble fidèle aux grands principes de la loi de refondation. Un ensemble, enfin, élaboré en toute transparence, conformément au souhait du législateur, dans une grande liberté intellectuelle.

La loi a confié au Conseil une mission particulièrement importante pour le système éducatif français : émettre des avis et formuler des propositions à la fois sur la conception générale des enseignements dispensés, le contenu du socle commun et des programmes scolaires, la nature et le contenu des épreuves des examens nationaux et des concours de recrutement des enseignants. C'est pourquoi dans la conduite de ses travaux, le Conseil a tenu à consulter régulièrement les différents acteurs et partenaires de l'École, – enseignants, corps d'inspection, personnels de direction, services de l'administration centrale, universitaires, grandes institutions, organisations syndicales, sociétés savantes, milieu associatif, collectivités territoriales... -, à entretenir un dialogue nourri avec eux et à bénéficier de leurs apports et de leur expertise pour formuler des propositions à la fois ambitieuses et réalistes, adaptées à l'École telle qu'elle est aujourd'hui pour bâtir l'École de demain.

Instance nouvelle, inédite par l'étendue du champ d'action et les compétences que lui confère la loi, particulièrement le pilotage effectif de l'élaboration des projets de programmes proposés au ministre, originale par sa composition, notamment par la place qu'y occupe la représentation nationale, le Conseil a dû inventer de nouvelles procédures de travail et trouver sa place dans le système scolaire.

Face aux positions et conceptions divergentes voire antagonistes qu'il a parfois rencontrées chez les spécialistes et les membres de la communauté éducative consultés à l'occasion de ses travaux, le Conseil a systématiquement cherché à en cerner les fondements, à susciter un débat contradictoire, à dégager les points de convergence entre les différentes positions en présence, à favoriser le consensus, à proposer *in fine* des solutions permettant de dépasser les clivages. Pour nourrir sa réflexion et renouveler les points de vue, il a régulièrement observé le fonctionnement et les orientations récentes d'autres systèmes éducatifs, notamment européens ou francophones.

Fort de l'expérience acquise au cours des premiers chantiers qu'il vient de mener à terme, désormais bien implanté, connu et reconnu dans l'institution scolaire, le Conseil est prêt à s'engager résolument dans d'autres tâches au service de la réussite de tous les élèves. Prêt notamment à aider tous les acteurs concernés à mieux comprendre, s'appropriier et faire vivre l'esprit du nouvel ensemble constitué. Prêt aussi à réfléchir à la formation dispensée au lycée, général, technologique et professionnel, en lien avec les premières années des études supérieures, et en tenant compte d'un socle commun réécrit et des nouvelles orientations des programmes de la scolarité obligatoire. Prêt encore à réfléchir à la formation des maîtres, initiale et continue, notamment dans la perspective d'une meilleure appropriation des changements en matière de programmes scolaires. Voilà des chantiers ambitieux, complexes assurément, particulièrement stimulants ; le Conseil supérieur des programmes, aujourd'hui comme demain, répondra présent.

Michel Lussault

Présentation du Conseil supérieur des programmes



© Sénat

Les missions du Conseil supérieur des programmes

La création du Conseil supérieur des programmes répond à une **demande de transparence** dans le processus d'élaboration des programmes d'enseignement ainsi qu'à un **besoin de cohérence** entre les contenus dispensés, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les évaluations et la formation des enseignants.

Selon les termes de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, le Conseil émet des avis et formule des propositions sur :

- **la conception générale des enseignements** dispensés aux élèves des écoles, des collèges et des lycées, et **l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs**
- **le contenu du socle commun** de connaissances, de compétences et de culture, **et des programmes scolaires**, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle

- **la nature et le contenu des épreuves des examens** conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat, ainsi que les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant
- **la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés**, les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les candidats présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants.

Le Conseil supérieur des programmes travaille sur saisine du ministre chargé de l'éducation nationale. Il lui est également possible de se saisir de toute question relevant de sa compétence.

Pour l'exercice des missions qui lui sont confiées, **il peut mettre en place des groupes d'experts**, dont il choisit les membres selon leurs compétences.

La composition du Conseil

Le Conseil supérieur des programmes est **une instance indépendante placée auprès du ministre de l'éducation nationale**, et composée de façon à offrir les garanties scientifiques nécessaires pour émettre des avis et formuler des propositions dans ses champs de compétences. Il est ouvert à la représentation nationale et sociale en raison de l'importance de ses missions. Il est composé, à parité, de 9 femmes et de 9 hommes.

Le Conseil supérieur des programmes réunit :

- trois députés

- trois sénateurs
- deux représentants du Conseil économique social et environnemental (Cese)
- dix personnalités qualifiées.

Les personnalités qualifiées sont **nommées par le ministre de l'éducation nationale** pour leur excellence dans leur domaine et leur connaissance du système éducatif. Le ministre désigne également un président et un vice-président.

Le mode de travail du Conseil

Le Conseil se réunit en séance tous les quinze jours sur ordre du jour défini par le président. Les thèmes abordés lors des séances tenues au cours de la période octobre 2013-janvier 2016 ont été déterminés par les saisines du ministre dont le Conseil a fait l'objet. Les travaux du Conseil sont accompagnés par une équipe de chargés de mission placée sous la responsabilité du secrétaire général.

Tous les travaux réalisés par le Conseil s'appuient sur la consultation de spécialistes et de professionnels du champ concerné. Le Conseil prend en charge

directement l'élaboration de certains travaux ou constitue des groupes pour y contribuer.

Le Conseil a pris en charge lui-même la rédaction de la charte des programmes, du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, des premières propositions pour l'évaluation du socle commun, ainsi que du projet de programme d'enseignement de complément des langues et cultures de l'Antiquité au collège.

Il a constitué des groupes d'élaboration de projets de programmes (GEPP) afin de répondre aux autres saisines.

Chaque groupe est interdisciplinaire. Il est :

- coordonné par un universitaire ou un inspecteur spécialiste du champ concerné ;
- composé des différents professionnels qui ont un rôle à jouer dans la mise en œuvre des programmes : professeurs, formateurs, conseillers pédagogiques du premier degré, inspecteurs (territoriaux et parfois généraux), documentalistes, conseillers principaux d'éducation et universitaires qui apportent un éclairage différent sur les apprentissages (psychologie, didactique, sciences de l'éducation...).

Chaque GEPP dispose d'un référent au sein du Conseil qui participe selon ses disponibilités aux séances de travail.

Chacun de ces groupes a mené des auditions et demandé des contributions aux personnes dont il jugeait l'analyse pertinente.

La composition des groupes et les contributions reçues sont en ligne sur la page web du Conseil (hébergée par le ministère).

Les textes des Gepp sont examinés et amendés par le Conseil en séance puis sont adoptés à la majorité des voix exprimées lorsque le quorum est atteint après des échanges destinés à trouver un consensus.

Des travaux de comparaison internationale sont menés par une chargée de mission du secrétariat général afin d'éclairer la réflexion du Conseil ou des Gepp. Durant la période concernée, ils ont porté sur :

- la présentation des structures des programmes de l'école obligatoire et des attendus de fin de scolarisation obligatoire dans six pays étrangers ;
- l'enseignement de l'histoire des arts en Italie ;
- les tendances internationales en matière d'orientation des élèves ;
- l'évaluation des compétences en Italie ;
- la validation des acquis des élèves en fin de scolarisation obligatoire dans différents pays ;
- l'éducation au « vivre ensemble » dans les curriculums européens ;
- des revues de presse et de littérature ;

- des notes d'information sur l'international ;
- le suivi des colloques et débats sur les thèmes de comparaison internationale des systèmes éducatifs ;

En outre, des auditions sont menées par le Conseil supérieur des programmes ; on peut signaler :

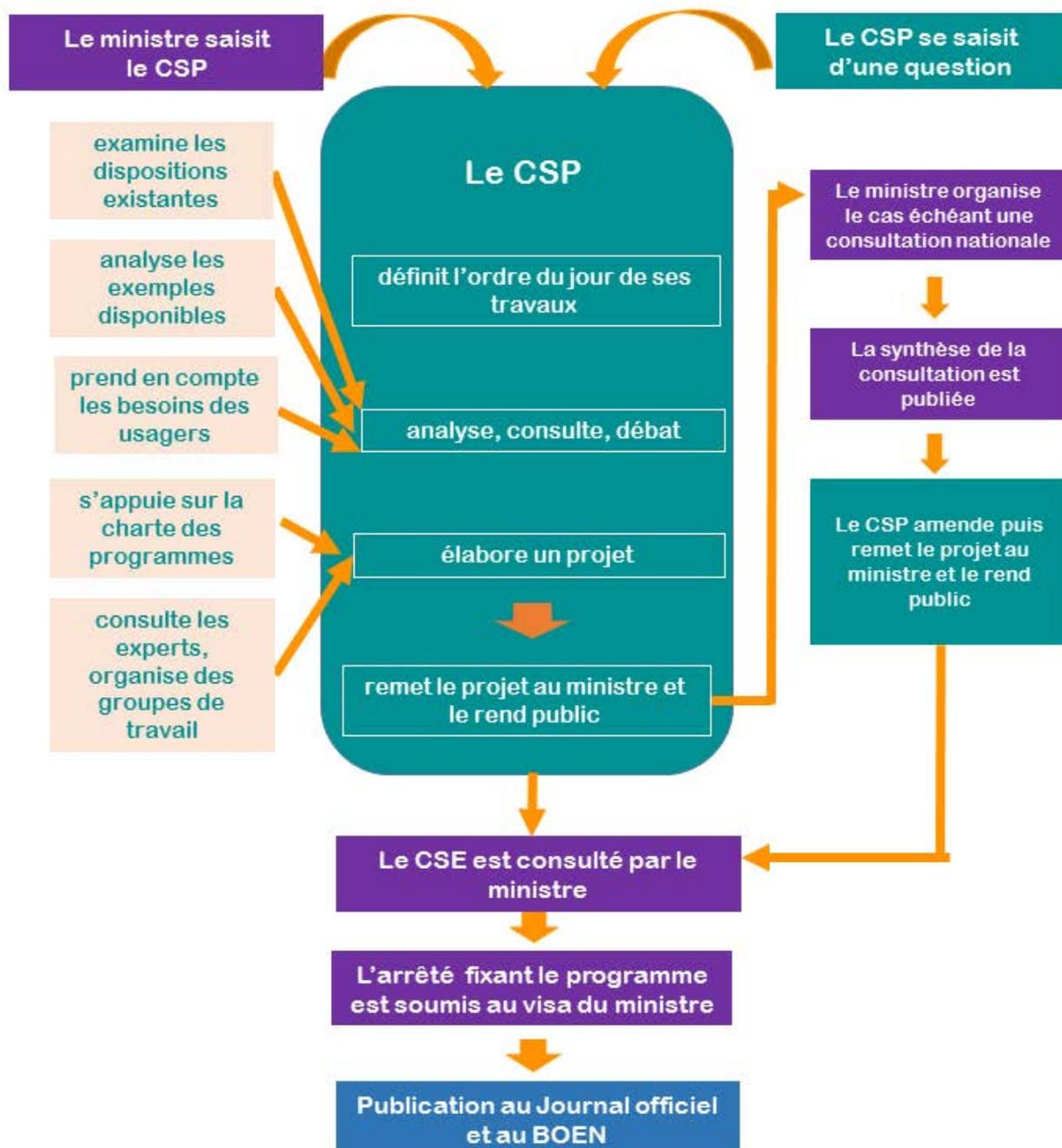
- *présentation par Viviane Bouysse, inspectrice générale (groupe enseignement primaire), du rapport sur l'état de l'école maternelle (séance du 21 novembre 2013) ;*
- *intervention de Catherine Moisan, directrice de l'évaluation, de la prospective et de la performance, sur PISA 2012 et sur l'enquête DEPP « Evolution des acquis des élèves en CP entre 1997 et 2011 » (séance du 19 décembre 2013) ;*
- *présentation de Pierre Léna, professeur émérite (astrophysique), Université Paris Diderot, membre de l'Académie des sciences (séance du 23 janvier 2014) ;*
- *le socle commun de connaissances, de compétences et de culture – interventions d'Olivier Rey (Ifé) et de Brigitte Hazard (Igen) (séance du 6 février 2014) ;*
- *audience de Denis Kambouchner – mercredi 5 mars 2014 portant sur :*
 - *les programmes en vigueur, la prescription nationale*
 - *la réécriture du socle commun*
- *audience de Dominique Ottavi – jeudi 6 mars 2014 portant sur :*
 - *les textes réglementaires*
 - *les technologies de l'information et de la communication*
 - *l'éducation artistique et culturelle*
 - *l'enseignement moral et civique*
- *résultats de la consultation des personnels sur les projets de programme pour l'école maternelle et de socle commun de connaissances, de compétences et de culture - présentation par Florence Robine (séance du 18 décembre 2014).*

Enfin, les organisations syndicales et les associations de professeurs spécialistes sont reçues régulièrement soit à leur demande, soit à l'initiative du Conseil.

La loi définit les missions du CSP

Le CSP émet des avis et formule des propositions sur :

- la conception générale des enseignements
- le socle commun de connaissances de compétences et de culture
- les programmes scolaires
- la nature des épreuves d'examen conduisant aux diplômes du 2nd degré
- la nature et le contenu des épreuves de concours de recrutement
- la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants



Les travaux et productions du Conseil supérieur des programmes



© Sénat

Thème 1 - Définir et clarifier la notion de programme

La charte des programmes

Lettre de saisine du 4 octobre 2013

Texte remis le 24 avril 2014 – 13p. – [Télécharger la charte](#)

Le décret du 24 juillet 2013 dispose que le Conseil élabore une charte des programmes qui présente en toute transparence ses principes de travail mais surtout qui définit quel objet il entend élaborer sous le nom de « programme d'enseignement ». Ce terme de « charte » exprime également l'ambition de parvenir progressivement à mieux définir et garantir la qualité de ce que l'école entend enseigner.

Le Conseil a jugé nécessaire de rappeler clairement que les savoirs enseignés à l'école :

- doivent aider les élèves à se repérer dans la complexité du monde ;
- participent de l'ambition d'une recherche de vérité. Celle-ci, diverse selon les champs de savoir, se fonde sur une démarche rationnelle. Elle est régulièrement mise à jour et se distingue de l'opinion et du préjugé ;
- doivent relever du caractère inclusif de l'École et bénéficier à la totalité des élèves ;
- ces savoirs ne sauraient être définis d'une façon telle que leur enseignement nécessiterait en permanence pour tel ou tel élève des aides ou compensations extérieures à la classe ;
- relèvent à la fois d'une mission d'instruction et d'une mission d'éducation : l'objectif commun aux deux missions étant l'apprentissage de la liberté de penser, de l'esprit critique et des conditions démocratiques de leur exercice, elles se rejoignent pour inscrire la morale et la connaissance dans le cadre scolaire.

Les grands principes énoncés dans la charte sont les suivants :

- les programmes d'enseignement constituent une norme nationale.
- ils comportent :

- un programme général définissant un projet de formation de l'élève pour chacune des trois grandes étapes du parcours de scolarisation (la maternelle, l'école élémentaire et le collège, les lycées), dans une perspective de cohérence globale ;
- la déclinaison de ce projet par domaine de formation ou par discipline dans le cadre de chaque cycle d'enseignement : cycle 1 ou « cycle des apprentissages premiers » (école maternelle) ; cycle 2 ou « cycle des apprentissages fondamentaux » (CP, CE1, CE2) ; cycle 3 ou « cycle de consolidation » (CM1, CM2, 6^e) ; cycle 4 ou « cycle des approfondissements » (5^e, 4^e, 3^e).
- le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit le programme général pour les cycles de l'école élémentaire et du collège. Il organise les enseignements des trois cycles concernés, des domaines de formation et des disciplines, et précise les procédures d'évaluation des élèves ;
- des documents scientifiques, didactiques et pédagogiques régulièrement complétés et renouvelés sont mis à la disposition des enseignants afin de les accompagner dans la mise en œuvre des programmes ;
- les programmes définissent conjointement les connaissances et compétences que les élèves doivent acquérir et les niveaux de maîtrise attendus. Ils garantissent la progressivité des apprentissages et proposent des modalités d'évaluation. Ils prennent en compte la variété des supports pédagogiques disponibles et en particulier les apports des technologies numériques ;

- les programmes doivent être lisibles par tous et expliciter les choix sur lesquels ils reposent. Ils précisent les finalités des enseignements et leur contribution à la construction d'une culture commune. Ils s'inscrivent dans le cadre défini par le Code de l'éducation et intègrent dans un projet d'enseignement cohérent les divers objectifs éducatifs fixés par le législateur ;
- les enseignants et les équipes pédagogiques des écoles et établissements disposent d'espaces d'initiative suffisants concernant la mise en œuvre des programmes, notamment pour leur permettre d'apprécier dans chaque situation comment atteindre les objectifs proposés ;
- les programmes sont élaborés selon une procédure transparente et rédigés de façon à constituer une référence accessible à tous. Ils sont préparés et proposés par le Conseil supérieur des programmes qui peut mettre en place des groupes de travail dont la composition est rendue publique. Ces groupes

associent toutes les compétences souhaitables, en particulier celle d'enseignants apportant des avis fondés sur leur expérience professionnelle. Des consultations sont organisées à différentes étapes de l'élaboration des projets afin de recueillir les avis de tous les acteurs concernés ;

- les évolutions des programmes doivent être organisées : anticipation suffisante et préparation de leur entrée en vigueur, évaluation des conditions de leur application effective, procédures régulières de révision ;
- les programmes de l'enseignement scolaire doivent pouvoir bénéficier des apports de la recherche, qu'il s'agisse des différents domaines d'enseignement ou de la recherche en éducation ;
- les procédures de définition des programmes et les modalités de leur mise en œuvre font partie de la formation initiale et de la formation continue des professionnels de l'éducation.

Thème 2 - Penser les transitions

Recommandations pour la mise en œuvre du programme de l'école élémentaire

Lettre de saisine du 19 février 2014

Texte remis le 15 mai 2014 – 11 p.

Texte publié au Bulletin Officiel du 19 juin 2014 - [Télécharger le projet](#)

Les programmes de 2008 demeurent la référence professionnelle des enseignants de l'école élémentaire jusqu'à la mise en œuvre de nouveaux programmes à la rentrée 2016.

Toutefois, compte tenu notamment des observations qui ont été faites lors de la consultation nationale sur les programmes 2008 menée à l'automne 2013, et dans l'attente d'un nouveau cadre réglementaire, il a paru utile, selon les principes définis par la charte des programmes, d'apporter un certain nombre d'indications complémentaires pour la mise en œuvre de ces programmes.

Les recommandations proposées par le Conseil constituent des indications générales ou portant sur des domaines précis qui ne se substituent pas aux programmes en cours, mais peuvent en éclairer la mise en œuvre en dégagant des priorités, en précisant des interprétations, en distinguant lorsque c'est nécessaire entre ce qui n'est qu'abordé et ce qui est traité de façon plus approfondie, entre ce qui est esquissé à un niveau donné et ce qui peut être repris par la suite.

Thème 3 - Penser l'évaluation

Premières propositions pour l'évaluation des élèves

Auto-saisine du Conseil supérieur des programmes

Texte remis le 20 novembre 2014 – 10 p. - [Télécharger les propositions](#)

Ce document a été publié pour la conférence nationale sur l'évaluation des élèves des 11 et 12 décembre 2014. Il s'agissait pour le Conseil supérieur des programmes d'engager une discussion indispensable avec tous les experts et praticiens de l'évaluation (professeurs, corps d'inspection, partenaires de l'école...) afin que les orientations présentées puissent se concrétiser au moment de la mise en œuvre des programmes de cycle.

Afin que l'évaluation soit véritablement au service des apprentissages de l'élève, le Conseil propose de simplifier les dispositifs existants et d'en rendre les objectifs lisibles par tous. Il préconise une évolution du diplôme national du brevet afin que celui-ci valide l'acquisition des connaissances, des compétences et de la culture définies dans le socle commun et la suppression du livret personnel de compétences. Il souligne qu'il s'agit de construire un processus d'évaluation qui, à la fois, donne confiance aux élèves et à leur famille et fasse confiance aux enseignants. Ce processus, dans lequel l'usage de la note doit être repensé, doit prendre appui sur le travail collectif au sein de la communauté éducative et la constitution d'une nouvelle culture professionnelle de l'évaluation.

La validation du socle commun vaut attribution du diplôme national du brevet

L'acquisition par tous les élèves des connaissances, des compétences et de la culture définies dans le socle commun est la finalité principale de la scolarité obligatoire.

Cette acquisition est validée en principe, en fin de troisième des collèges, par l'obtention du diplôme national du brevet¹.

La validation de l'acquisition du socle permet à l'élève de choisir sa voie de formation, professionnelle ou générale et technologique.

Si la validation n'est pas réalisée en fin de classe de troisième, l'institution scolaire doit trouver les solutions de poursuite de formation afin d'assurer cette validation. Cette dernière, lorsqu'elle est réalisée, doit être prise en compte si un changement de voie de formation est souhaité par l'élève.

Aux domaines du socle commun correspondent des blocs de compétences non compensables entre eux pour l'évaluation et la validation de l'acquisition du socle commun

Le socle commun n'est ni la simple juxtaposition des disciplines enseignées ni une énumération d'items indépendants les uns des autres. Il est structuré selon cinq domaines qui définissent la culture commune devant être acquise à l'issue de la scolarité obligatoire. Chaque domaine permet l'identification d'un bloc de compétences générales, à l'exception du premier domaine où quatre blocs de compétences générales sont définis. Huit blocs de compétences non compensables entre eux sont donc définis.

Des évaluations bilans sont opérées régulièrement, la validation s'opère en fin de cycle 4

La logique curriculaire suppose une acquisition progressive des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles : cycle des apprentissages fondamentaux, cycle de consolidation, cycle des approfondissements. Il s'agit d'un processus continu qui doit se poursuivre au-delà de la scolarité obligatoire. La vérification de cette maîtrise progressive des huit blocs de compétences est faite tout au long de la scolarité obligatoire et en particulier à la fin de chaque cycle.

Les informations nécessaires pour valider, en principe en fin de cycle 4, l'acquisition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture sont collectées à partir de :

- deux projets personnels conduits l'un en classe de quatrième, l'autre en classe de troisième, impliquant une production (sur tout support),

¹ Les modalités d'attribution pour les candidats individuels ou les candidats à besoins particuliers font l'objet d'une réglementation spécifique.

inscrits dans des champs disciplinaires différents et présentés oralement devant un jury ;

- une épreuve terminale d'examen anonymée, définie nationalement, à sujet national ou académique. Cette épreuve permet d'évaluer plusieurs compétences du socle, qui peuvent elles-mêmes renvoyer à plusieurs disciplines. Elle apporte une garantie d'objectivité aux yeux des élèves et des familles ;
- des situations d'évaluation certificative mises en œuvre au cours du cycle 4, conçues collectivement par les enseignants de chaque établissement à partir d'une banque nationale ou académique d'exemples.

Ces épreuves et situations doivent permettre de valider lors du dernier conseil de classe de l'année de troisième la maîtrise des huit blocs de compétences du socle. L'application du principe de non-compensation entre les blocs implique que l'usage de la notation chiffrée soit repensé voire remplacé et exclut le

recours aux coefficients qui induiraient la prééminence d'un bloc ou d'un autre.

Le ministère, dans les dispositions finalement prises en matière de suivi et d'évaluation des acquis scolaires des élèves à l'école et au collège, n'a pas retenu le principe de non-compensation entre les domaines du socle commun. Il s'agit pourtant d'un principe essentiel aux yeux du Conseil supérieur, qu'il a énoncé dans son projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture (voir *infra* p. 16) et dans ses premières propositions pour l'évaluation des élèves. Le Conseil n'a pas été saisi pour émettre un avis sur les dispositions retenues. Dans la conception curriculaire des programmes scolaires portée par le Conseil, l'évaluation des élèves occupe une place importante et doit être intégrée, dans son esprit, ses principes et ses modalités, au curriculum ; elle doit donc être pensée non pas de manière dissociée, mais conjointement avec les autres composantes du curriculum.

Avis sur la note de vie scolaire

Lettre de saisine du 4 octobre 2013

Texte remis le 21 novembre 2013 - [Télécharger l'avis](#)

Le ministre de l'éducation nationale a demandé au Conseil supérieur des programmes un avis sur l'opportunité du maintien de la note de vie scolaire parmi les procédures d'attribution du brevet des collèges, compte tenu notamment de la demande exprimée par une très large majorité des membres du Conseil supérieur de l'éducation lors de la séance du 19 septembre 2013, qui réclamaient sa suppression. Le Conseil supérieur des programmes a recommandé qu'il soit mis fin dès l'année scolaire 2013-2014 à la procédure d'attribution de cette note.

Pour conduire sa réflexion, le Conseil s'est appuyé sur les éléments suivants : la note de vie scolaire est prévue par un article de loi, qui a été décliné en plusieurs textes réglementaires successifs. La nouvelle loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ne la mentionne plus, sans l'abroger explicitement pour autant. Elle peut donc continuer à exister juridiquement, mais avec une légitimité plus faible, d'autant plus qu'elle est largement contestée par de nombreux partenaires.

La note de vie scolaire a été instaurée pour évaluer des savoir-être dans un établissement scolaire, voire au-delà de l'établissement, en prenant en compte les

engagements de l'élève en dehors de l'école. La circulaire du 23 juin 2006 pose quatre critères d'évaluation : l'assiduité, le respect du règlement intérieur, la participation à la vie de l'établissement ou aux activités reconnues ou organisées par l'établissement, l'obtention de l'attestation scolaire de sécurité routière et de l'attestation de formation aux premiers secours. Les deux premiers critères se partagent les 20 points de la note, les deux autres ne font que bonifier la note, ce qui introduit dans le système scolaire français une approche positive de la notation qui bouscule les habitudes. Les notes obtenues par les élèves sont très majoritairement supérieures à 15.

Des éléments de bilan sept ans après sa mise en œuvre sont donnés par le rapport de l'IGAENR de 2007 publié dans les premiers mois de son application et le livre de la chercheuse Rachel Gasparini récemment publié (*La Discipline au collège. Une analyse sociologique de la note de vie scolaire*). La question de la note de vie scolaire a par ailleurs fait l'objet de nombreux échanges pendant la concertation sur l'École organisée durant l'été et l'automne 2012 et a donné lieu à un développement particulièrement sévère dans le rapport final de la concertation (octobre 2012).

Elle soulève en effet de nombreuses difficultés :

- elle a un statut ambigu en matière d'évaluation : elle ne sert pas à grand-chose car les notes attribuées ont une grande homogénéité, se situant pour la plupart entre 15 et 20. En outre, elle peut créer des situations de double peine, puisque les appréciations portées sur le bulletin scolaire et les notes obtenues en classe tiennent déjà compte des absences de l'élève et du respect du règlement.
- elle peine à valoriser la participation à la vie de l'établissement.
- les modalités d'attribution de la note de vie scolaire sont très diverses, ce qui crée potentiellement une rupture de l'égalité entre les élèves au niveau national, alors que cette note compte pour l'attribution du diplôme national du brevet (DNB).

- elle contribue à la complexité du DNB.
- elle se télescope avec l'évaluation des compétences 6 et 7 du socle commun, qui concernent les mêmes domaines.
- enfin, elle n'a pas atteint l'objectif de lutter contre les violences scolaires.

Cette note fait donc l'objet d'une contestation générale pour son incohérence et son inefficacité. Les organisations syndicales demandent le gel de ce dispositif de toute urgence, voire sa suppression. Dans ce contexte, il paraît logique de préconiser sa suppression. Néanmoins, deux précautions paraissent nécessaires : ne pas conforter ceux qui pensent que seuls certains domaines méritent d'être évalués (et notés) ; prendre en compte les pratiques intéressantes que certains établissements ont pu développer autour de cette note.

Thème 4 – Définir les engagements de l'École : le socle commun

Le projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)

Texte remis le 8 juin 2014

Lettre de saisine suite à la consultation nationale du 19 décembre 2014

Texte post consultation remis le 12 février 2015 – 15p. - [Télécharger le projet](#)

Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 12 mars 2015

Publication au Bulletin Officiel du 23 avril 2015

Le projet de socle de connaissances, de compétences et de culture proposé par le Conseil supérieur des programmes est un projet global de formation pour tous les élèves dans le cadre de la scolarité obligatoire. Il constitue donc un cadre général qui donne forme, sens et cohérence à l'ensemble des programmes. Il constitue une matrice pour permettre d'écrire et d'enseigner des programmes plus soucieux des élèves réels, plus en prise sur la réalité de la classe et l'expérience enseignante.

Le Conseil a mené sa réflexion en se référant notamment aux textes suivants :

- le document du Conseil national des programmes « Qu'apprend-on au collège ? » et les programmes de 2002 ;
- la loi d'orientation du 23 avril 2005 ;
- l'avis du HCE du 23 mars 2006,
- le décret du 11 juillet 2006 ;
- la recommandation européenne adoptée le 18 décembre 2006 et les expériences étrangères. (voir annexe)

Les constats sur le socle version 2006

- la **relation socle/programmes est insuffisante**, le socle pouvant être lu comme un programme-bis, voire un programme au rabais (un « SMIC culturel ») ;
- **l'architecture du socle est apparue hétérogène**, certains « piliers » s'identifiant à une discipline, d'autres au contraire mêlant des domaines nombreux, et certains (compétences 6 et 7) ayant un statut peu clair. Cela a nourri un sentiment de

traitement inégal des différents champs disciplinaires ;

- la **relation entre connaissances et compétences a semblé peu claire**, et la tripartition en connaissances/capacités/attitudes, à l'intérieur de chaque grande compétence, est souvent peu convaincante ;
- ce flottement a été accentué par **des procédures d'évaluation trop complexes**, le LPC (livret personnel de compétences) induisant une conception éclatée et techniciste des compétences et concurrente de celle du brevet des collèges ;
- la **formation générale de la personne est insuffisamment traitée**, ainsi que certains sujets (notamment les domaines de la création, des médias contemporains, du numérique, de l'EPS...).

Pour autant le socle, y compris dans la version 2006, apporte des éléments à conserver :

- il permet de penser comme **un continuum cohérent** l'ensemble des étapes de la scolarité obligatoire ;
- il répond à une demande sociale forte : dire **quels sont les « incontournables » à l'issue de la scolarité obligatoire**, avec un engagement de résultat ;
- il permet à la France de **s'inscrire, à sa manière, dans une réflexion européenne** ;
- il aide à rompre avec la conception traditionnelle d'un programme purement théorique et idéal pour **se centrer sur les apprentissages effectifs des élèves** ;

- il permet, dans l'esprit de la charte des programmes, de **penser la cohérence globale d'un projet d'enseignement avant de le détailler**, notamment en disciplines, alors que traditionnellement le système français a plutôt procédé inversement.

Les principes retenus pour l'organisation du socle

Le socle définit un projet éducatif reposant sur l'acquisition d'**une culture commune constituée indissociablement de connaissances, compétences et valeurs**.

Les quatre grands objectifs fixés dans le préambule définissent un projet de formation équilibré entre **la connaissance** (le jugement critique), **l'éducation générale et ses valeurs** pour vivre en société, **le développement individuel** en interaction avec le monde, les **capacités de compréhension, d'action et de création**.

Le projet propose une organisation en **cinq domaines** (contrairement à 2006, on évite à ce niveau de parler de « grandes compétences » ou de « piliers ») qui cherchent à réaliser mieux que le texte précédent l'équilibre alors justement souhaité : chaque domaine « requiert la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, une discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences ».

Ces cinq domaines mettent en jeu à la fois l'éducation et l'instruction. Ils définissent les composantes de la culture commune :

- 1 - les langages pour penser et communiquer ;
- 2 - les méthodes et outils pour apprendre ;
- 3 - la formation de la personne et du citoyen ;
- 4 - l'observation et la compréhension du monde ;
- 5 - les représentations du monde et l'activité humaine.

À l'intérieur de chaque domaine, la tripartition entre « connaissances, capacités, attitudes » est abandonnée au profit de l'organisation suivante :

- d'abord une **définition globale du domaine** indiquant son rôle dans la construction de la culture commune ;
- la **définition des objectifs de connaissances et de compétences pour la maîtrise du socle commun**. Connaissances et compétences sont clairement mises sur le même plan et articulées, et non plus opposées : il n'y a pas de compétences « hors sol », sans mise en œuvre de connaissances, et réciproquement les connaissances participent de la construction de compétences. Celles-ci sont entendues comme la capacité à mobiliser des ressources (savoirs, mais également savoir-faire ou

savoir-être) devant une tâche ou une situation complexe ;

- une **mise en perspective des champs d'activité correspondants**, qui prépare l'articulation avec les programmes détaillés à venir et qui souligne le caractère « transversal » et partagé des différents domaines. Ces champs d'activité renvoient à des disciplines, à des entrées interdisciplinaires (comme l'Éducation morale et civique) ou à des entrées « thématiques » (comme la plupart des « éducations à »).

Ces cinq domaines présentent des innovations importantes :

- l'identification de langages pour penser et communiquer ne se résume pas aux fondamentaux traditionnels (lire, écrire, compter...) : une place nouvelle est donnée aux langages informatiques et globalement à tous les usages des langages scientifiques ; l'introduction des langages artistiques au sens large (images, sons, cinéma, photographie, expression corporelle, spectacle vivant...), du langage des médias et des pratiques sportives, permet de corriger leur quasi effacement dans le socle précédent et de remettre à égalité tous les champs formateurs du savoir ;
- l'introduction d'un domaine visant les méthodes et outils pour apprendre est une nouveauté importante : ce domaine permet de programmer un enseignement explicite de l'information et de la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets individuels et collectifs et de l'organisation des apprentissages, sans les déconnecter des disciplines ;
- le domaine 3 récuse une conception comportementaliste de la formation morale et civique des élèves. Il se veut respectueux des choix personnels mais soucieux d'introduire à la société et à l'engagement, et d'étayer les choix par une culture de la sensibilité et du jugement, par une compréhension du sens de la règle et du droit et par une incitation à l'engagement ;
- les domaines 4 et 5 sont indissociables et dialoguent entre eux. Le domaine 4 est centré sur l'observation du monde naturel et matériel. Il inclut des activités de conception, création et réalisation comme le domaine 5. La technologie apparaît dans les deux domaines et retrouve une place comme discipline de compréhension par l'action et la fabrication. L'histoire des sciences apparaît également dans les deux domaines. Le domaine 4 inclut la réflexion éthique, associe la géographie et l'EPS ;
- le domaine 5 est placé sous le signe de l'identité et de l'altérité. Il propose des pistes pour mieux construire le temps historique, appréhender

l'occupation, l'aménagement et la transformation des espaces par les hommes et mieux comprendre ainsi les grands défis des sociétés modernes. Il ne sépare pas le temps et l'espace et ouvre la voie à une meilleure liaison entre géographie et histoire. Il établit des liens entre le passé et l'aide que sa connaissance apporte à la lecture du présent. L'appréhension des mentalités, idées, croyances, modes de vie ouvre un espace à une histoire plus concrète. De même la connaissance de l'économie sociale et familiale, du travail, de la santé et de la protection sociale peut être l'occasion d'entrer dans le concret des sociétés humaines. La place des femmes est signalée à plusieurs reprises et devrait conduire à une histoire et une littérature moins masculines. Ce domaine s'appuie sur toutes les formes de représentations pour former le jugement artistique et les capacités d'interprétation. Le domaine concerne également l'action et la création à partir d'une réflexion historique sur les arts et les techniques et dans un dialogue entre les œuvres du passé et la création contemporaine.

L'articulation entre le socle et les programmes

Le **socle commun définit les connaissances et compétences visées au terme de la scolarité obligatoire**. Leur acquisition se fait progressivement, tout au long des trois cycles qui organisent la scolarité de l'école élémentaire et du collège.

Conformément à la charte, **il revient aux programmes détaillés de préciser la nature et le niveau des connaissances et compétences visées par cycle (sans exclure des repères annuels) et par domaine de formation, ainsi que la contribution des disciplines d'enseignement à cette formation.**

Ce choix explique que la description des « champs d'activité », dans le projet de socle, reste volontairement très générale. De même la description des connaissances et compétences s'en tient à l'essentiel : **le socle ne doit pas faire double emploi avec les programmes.**

L'évaluation

L'expérience des dernières années a montré que la question de l'évaluation du socle commun et de sa validation est décisive : la « concurrence », par

exemple, entre les deux logiques presque contraires du livret personnel de compétences et du diplôme du brevet a empêché la mise en place d'une évaluation cohérente du socle.

Le Conseil a fait à ce stade le choix de se limiter à énoncer des principes (eux-mêmes inspirés de la charte des programmes) qui permettront de renouveler l'approche de l'évaluation au cours et à la fin de la scolarité obligatoire.

Ces principes s'attachent essentiellement à :

- donner une part raisonnable à l'évaluation dans la scolarité des enfants, sans inflation de « contrôles » ;
- imaginer des évaluations dont les résultats fassent clairement apparaître à l'élève où il en est, en évitant les résultats binaires ; en définissant quand nécessaire plusieurs niveaux de maîtrise ;
- mettre en place des évaluations permettant d'approcher des éléments jusqu'ici peu abordés : l'oral, le travail collectif, les questions comportementales... ;
- limiter les « compensations » à ce qui a du sens : on ne compensera plus une lacune en mathématiques par une compétence en langue étrangère ;
- rechercher une plus grande équité et transparence des évaluations selon les examinateurs.

La consultation nationale a mis en évidence la pertinence du choix des grands domaines de formation tout en soulignant qu'une clarification des domaines 4 « l'observation et la compréhension du monde » et 5 « les représentations du monde et l'activité humaine » était nécessaire. De manière globale, il est apparu souhaitable de rendre le projet plus lisible et plus accessible aux familles.

Dans cette perspective, le projet a fait l'objet d'une réécriture complète. Le Conseil s'est attaché à définir les objectifs de connaissances et de compétences visés du strict point de vue des élèves renvoyant aux programmes des cycles 2, 3 et 4 le soin de décliner, de manière cohérente et opérationnelle, la mise en œuvre disciplinaire des domaines de formation. Ces objectifs ont également été allégés et l'écriture simplifiée. Le domaine 4 a été renommé « **Les systèmes naturels et les systèmes techniques** ».

Thème 5 – Définir les parcours de formation des élèves

5.1 - Articuler le socle commun de connaissances, de compétences et de culture et les programmes de cycles

Le projet de programme pour l'école maternelle

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)

Texte remis le 3 juillet 2014 – 67 p.

Lettre de saisine suite à la consultation nationale des enseignants du 19 décembre 2014

Texte post-consultation remis le 22 janvier 2015 - 26 p. - [Télécharger le projet](#)

Présentation du texte au Conseil supérieur de l'éducation du 5 février 2015

Publication au Bulletin Officiel du 26 mars 2015

Le projet pour la maternelle demandé par saisine du ministre en décembre 2013 est le premier texte élaboré par un groupe de travail constitué par le Conseil. L'école maternelle ne relève pas de la scolarité obligatoire ; le Conseil a néanmoins souhaité concevoir ce programme dans l'esprit du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et de manière à préparer les enfants à une scolarité à l'école élémentaire et au collège qui les conduise à atteindre les objectifs de formation définis par le socle.

Le groupe s'est référé à la loi de refondation de 2013 dont il a retenu en particulier les principes suivants :

- Une école bienveillante qui doit garantir la réussite de tous les élèves
- Un cycle unique pour préparer progressivement aux apprentissages de l'école élémentaire sans les anticiper
- Un enseignement qui respecte les rythmes d'apprentissage de chaque enfant

Ainsi qu'à la lettre de commande du ministre qui demandait de

- réaffirmer la place essentielle du langage,
- accorder une plus grande importance à l'apprentissage de la numération,
- clarifier le domaine « devenir élève » introduit par le programme 2008,

- veiller à ce que les activités aient des finalités en termes d'apprentissage,
- expliciter la place et la fonction du jeu.

Le groupe de travail s'est en outre référé aux programmes 2008 et 2002. Il s'est appuyé sur la consultation nationale des enseignants menée au cours de l'automne 2013, sur les programmes en vigueur et le rapport de l'inspection générale de 2011.

Le projet remis au Conseil par le groupe met en évidence les spécificités d'une école maternelle qui doit être adaptée à l'âge et aux besoins des enfants et accompagner les transitions que ceux-ci vivent. Il explicite les modalités d'apprentissage propres au jeune enfant et précise comment l'école constitue un élève.

Les apprentissages sont structurés autour d'un enjeu de formation central : « Apprendre ensemble pour vivre ensemble » et sont organisés en cinq grands domaines. Une place primordiale est donnée au langage (« Utiliser le langage dans toutes ses dimensions »), dont la maîtrise est une condition de la réussite pour chaque enfant, avec pour visée le développement des capacités à s'exprimer, interagir et comprendre et l'entrée dans la culture de l'écrit. Considérant que les interactions entre le corps, l'action, les sensations, l'imaginaire, la sensibilité et la

pensée jouent un rôle très important dans les apprentissages, une place particulière est accordée aux domaines « Agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique », d'une part et « Agir, s'exprimer comprendre à travers les activités artistiques » d'autre part. Le domaine « Organiser et prendre des repères » est destiné à poser les bases des premiers apprentissages mathématiques, il concerne les quantités, l'espace et le temps. Enfin, un domaine « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » s'attache à introduire de premières explorations du vivant, des objets, de la matière, allant vers une culture technologique et scientifique.

Le projet remis établit, pour chaque domaine d'apprentissage, une définition générale, énonce les objectifs visés pour les élèves et donne des éléments de progressivité. Il présente les conditions et moyens pour permettre aux élèves de réussir et liste les attendus de fin de cycle. De ce projet a été extrait un texte plus resserré d'une vingtaine de pages afin d'en faciliter la lecture. Les deux documents ont été mis en consultation auprès des enseignants à l'automne 2014. Suite à cette consultation, un travail de réécriture a été opéré par le Conseil lui-même qui s'est attaché à prendre en compte toute les remarques exprimées par les enseignants ainsi que par les corps d'inspection.

L'organisation générale a été revue, le texte comporte désormais deux parties.

- la première, intitulée « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous », est une fusion des parties précédemment intitulées « les missions de l'école maternelle » et « apprendre ensemble pour vivre ensemble », partie dont le statut avait été jugé ambigu ;
- la seconde partie décline les cinq domaines d'apprentissage en présentant les objectifs visés et en précisant des repères de progressivité pour chacun d'eux. Ce qui est attendu des enfants en termes d'apprentissages est listé en fin de domaine.

Un meilleur équilibre a été recherché entre ces deux parties, une place plus importante est consacrée aux domaines d'apprentissage. Le nombre d'attendus de fin de cycle a en outre été diminué afin de ne pas multiplier les évaluations des élèves en grande section. Bien que la maternelle constitue un cycle qui ne relève pas du socle commun, le programme qui la concerne est en adéquation avec l'esprit et le contenu des programmes consacrés aux cycles suivants.

Les projets de programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) de l'école élémentaire et du collège

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)

Textes remis le 9 avril 2015 – 148 p.

Lettre de saisine suite à la consultation des enseignants du 1^{er} juillet 2015

Textes post-consultation remis le 18 septembre 2015 – 164 p. - [Télécharger le projet](#)

Présentation au Conseil supérieur des programmes les 7 et 8 octobre 2015

Publication au Bulletin Officiel du 26 novembre 2015

Pour répondre à la commande ministérielle, le Conseil supérieur des programmes a constitué trois groupes de travail correspondant aux trois cycles de la scolarité obligatoire : le cycle 2 ou « cycle des apprentissages fondamentaux » (CP, CE1, CE2) ; le cycle 3 ou « cycle de consolidation » (CM1, CM2, 6^e) ; le cycle 4 ou « cycle des approfondissements » (5^e, 4^e, 3^e). Chacun d'eux, coordonné par un universitaire ou un inspecteur général de l'éducation nationale et suivi par un référent membre du Conseil, était interdisciplinaire ; il comportait des représentants des différents professionnels qui jouent un rôle dans la mise en œuvre des programmes (professeurs, formateurs, conseillers pédagogiques, inspecteurs...) et intégrait

des universitaires spécialistes des apprentissages des élèves et des domaines de connaissances présents dans la formation scolaire.

La totalité des textes programmatiques de la scolarité obligatoire, socle commun et programmes des trois cycles concernés, ont été conçus ensemble, par un même organisme, non pas comme la juxtaposition de savoirs disciplinaires indépendants les uns des autres, mais comme un tout cohérent. À cet effet, le travail des trois groupes a été cadré en amont par des orientations et des indications formulées par le Conseil à partir des termes de la loi pour la refondation de

l'École de la République, de la lettre de saisine du ministre et des principes de la charte des programmes.

Des rencontres et des échanges entre les coordonnateurs ont été régulièrement organisés afin d'assurer continuité et cohérence entre les propositions des trois groupes. Pour nourrir leur réflexion et construire leurs propositions, les groupes ont mené des auditions et demandé des contributions à une centaine de spécialistes, qui ont été publiées sur l'espace web du Conseil. Ils ont aussi fait appel à d'autres experts pour mener un travail plus spécialisé et technique sur certains domaines et constitué des sous-groupes par disciplines, particulièrement pour le niveau collège, mobilisant une quarantaine de rédacteurs et contributeurs supplémentaires.

Les groupes ont travaillé sur la base des équilibres horaires en vigueur, en tenant compte pour l'école élémentaire des temps de récréation afin de déterminer le temps réellement disponible pour les apprentissages, et pour le collège de temps consacrés à des projets interdisciplinaires.

Les projets remis par les trois groupes de travail ont été relus et amendés par le Conseil supérieur des programmes avant qu'il ne les adopte formellement et ne les remette à la ministre.

Chaque projet de programme de cycle est organisé en trois parties complémentaires :

- la première présente synthétiquement les principaux enjeux et objectifs de formation du cycle, dans la perspective globale de la scolarité obligatoire et de l'acquisition progressive de la culture commune définie par le socle commun ;
- la deuxième rassemble les contributions des champs disciplinaires ou disciplines à l'acquisition de chacun des cinq domaines de formation du socle commun, sous la forme d'un tableau ne retenant que la part essentielle de ces contributions ;
- la troisième précise, par champ disciplinaire ou discipline, les niveaux de maîtrise attendus à la fin du cycle, les compétences et les connaissances à acquérir et mobiliser, des pistes de méthodes, de démarches et d'outils auxquels les enseignants peuvent recourir, des repères de progressivité pour organiser la formation des élèves durant les trois années du cycle.

Ces projets de programmes fournissent des exemples de situations d'apprentissage pour les élèves mais n'entrent pas dans le détail des pratiques de classe, des démarches des enseignants ; ils laissent ces derniers apprécier comment atteindre au mieux les objectifs des programmes en fonction des situations réelles

qu'ils rencontrent dans l'exercice quotidien de leur profession.

Sur la question de l'évaluation des acquis des élèves en particulier, les projets de programmes contiennent des attendus de fin de cycle précis, portant sur les compétences et connaissances à maîtriser et définissant un niveau de maîtrise ; ils ne précisent pas en revanche les modalités pratiques détaillées par lesquelles s'assurer que les objectifs fixés sont atteints par les élèves. C'est aux enseignants et aux différents professionnels présents dans les écoles et les établissements qu'il revient de trouver les modalités les plus appropriées en exerçant leur expertise individuelle et collective, aidés le cas échéant par des documents d'accompagnement sans valeur réglementaire ni prescriptive et des actions de formation continue.

Les projets de programmes des cycles 2, 3 et 4 remis à la ministre le 9 avril 2015 ont fait l'objet d'une large consultation nationale pilotée par la direction générale de l'enseignement scolaire, du 11 mai au 12 juin, auprès des enseignants, de l'ensemble des personnels éducatifs, des corps d'inspection, des organisations représentatives des personnels, des fédérations de parents d'élèves, et plus généralement du grand public. Le ministère a publié deux synthèses des résultats de cette consultation : l'une pour l'enquête en ligne ; l'autre pour les contributions académiques des corps d'inspection territoriaux. Pour le Conseil, selon les principes qu'il a édictés dans sa charte des programmes, cette phase de consultation fait partie intégrante du processus d'élaboration des programmes d'enseignement : les projets de programmes de cycle soumis à consultation constituaient une première proposition, une préfiguration qui nécessitait d'être retravaillée et amendée suite aux avis et propositions recueillis lors de la consultation.

Parallèlement à cette large consultation, le Conseil a organisé en Sorbonne un forum sur l'enseignement de l'histoire réunissant historiens et spécialistes de l'enseignement de l'histoire. Des réunions ont également été conduites avec des spécialistes disciplinaires pour les mathématiques, le français et les sciences.

À l'issue de cette phase de consultation, la ministre a souhaité saisir de nouveau le Conseil, dans une lettre datée du 1^{er} juillet 2015, pour qu'il ajuste les projets de programmes des cycles 2, 3 et 4 selon les objectifs suivants :

- homogénéiser la rédaction et de la présentation des programmes d'un cycle à l'autre et d'un enseignement à l'autre ;
- unifier et simplifier la terminologie employée ;

- mieux calibrer les contenus en fonction des volumes horaires dédiés pour certains enseignements ;
- renforcer et harmoniser les repères de progressivité ;
- préciser la contribution de chacune des disciplines aux différentes thématiques des enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) en cycle 4 ;
- améliorer l'articulation entre les programmes, les enseignements transversaux et les parcours éducatifs ;
- amender certains contenus d'enseignement en fonction des résultats de la consultation.

Pour cette phase d'ajustement, particulièrement courte, le Conseil n'a pas souhaité solliciter de nouveau les trois GEPP et a mené le travail directement, en consultant ou associant ponctuellement tel ou tel spécialiste.

Pour répondre à l'exigence de textes programmatiques qui soient à la fois accessibles au grand public et des outils professionnels pour les personnels éducatifs, le Conseil supérieur a prévu deux niveaux de lecture, signalés dans le texte final par des fonds de couleurs différentes. Il a conservé la structuration de chaque programme de cycle en trois volets (cf. ci-dessus « Les projets de programmes des enseignements des cycles 2, 3 et 4 de l'école élémentaire et du collège ») :

- les volets 1 (grands objectifs de formation et spécificités du cycle) et 2 (contributions des différents enseignements à l'acquisition de chacun des cinq domaines de formation du socle commun) doivent permettre à tous de se représenter le projet de formation proposé pour les trois années du cycle concerné ;
- le volet 3, consacré au détail des contenus et compétences enseignés, et structuré selon les différents enseignements, est celui qui a fait l'objet du plus important travail de réécriture, d'harmonisation dans un souci de cohérence et de continuité : harmonisation de structuration et d'écriture entre les enseignements ; harmonisation et continuité dans les apprentissages pour chaque enseignement tout au long des neuf années des trois cycles. Pour chaque enseignement à chaque cycle, on trouve :
 - une introduction générale et un tableau des principales compétences travaillées en lien avec l'acquisition des cinq domaines du socle commun pendant le cycle ;
 - à un niveau plus spécialisé et principalement à destination des enseignants : les attendus de fin de cycle ; les compétences et les connaissances associées ; des exemples de

situations, d'activités et de ressources pour l'élève ; des repères de progressivité permettant d'organiser l'enseignement durant les trois années du cycle ; enfin, des pistes pour ménager des liens avec les autres enseignements et en cycle 4, des propositions indicatives de contribution aux EPI.

Le Conseil a souhaité faire en sorte de conserver lors de cette réécriture partielle une logique de programmes de cycle, et non de programmes disciplinaires annuels : les différents enseignements s'inscrivent dans le tout cohérent d'un projet global de formation, celui de l'acquisition du socle commun ; les équipes éducatives gardent une marge de liberté conséquente dans la mise en œuvre des programmes, élaborant finement les progressions détaillées dans les apprentissages à partir de la trame des programmes de cycles, modulant ces progressions pour permettre à tous les élèves durant un même cycle d'en maîtriser les attendus, ou encore choisissant les démarches et outils pédagogiques les plus appropriés pour atteindre les objectifs prescrits nationalement.

S'agissant des contenus disciplinaires à enseigner, le Conseil a donné des orientations claires avec en premier lieu l'accent mis sur la maîtrise des langages (correspondant au premier domaine du socle), sans laquelle aucun apprentissage n'est possible. Une attention particulière a été prêtée aux technologies de l'informatique et du numérique, du point de vue des ressources qu'elles offrent pour les apprentissages scolaires, avec l'apprentissage d'une écriture au clavier, en plus de l'écriture cursive, avec l'introduction d'un enseignement de l'algorithmique et de l'informatique et la mise en place d'une éducation aux médias et à l'information. Enfin, l'importance des croisements entre disciplines est réaffirmée tout au long du texte

L'enseignement du français, organisé autour des quatre compétences : comprendre et s'exprimer à l'oral, lire, écrire, comprendre le fonctionnement de la langue a été conçu en prenant en compte les attendus de fin de cycle de l'école maternelle pour permettre une réelle progressivité des apprentissages. À partir du cycle 3, la compétence « acquérir des éléments de culture littéraire et artistique » s'ajoute aux précédentes.

Le Conseil a tenu à insister sur la nécessité d'organiser des activités quotidiennes, régulières de lecture, d'écriture, d'oral (pratique réelle de la langue). Il souligne la nécessité d'un véritable apprentissage du langage oral, en compréhension et en production, tout au long de la scolarité. Pour le fonctionnement de la langue, l'entrée se fait progressivement dans une étude explicite et réflexive du système linguistique, en insistant sur l'importance de l'apprentissage des

régularités de la langue (les phénomènes irréguliers et les exceptions sont abordés et appris surtout s'ils sont fréquents dans l'usage) et du raisonnement (orthographique notamment).

Dès le cycle 3 et particulièrement pour le cycle 4, l'entrée dans les œuvres ne se fait plus par l'histoire des genres ou des mouvements culturels ni par les formes littéraires, mais par de grands questionnements qui permettent de les interroger pour construire peu à peu des repères, notamment littéraires et artistiques (genres et formes, mouvements...).

En langues vivantes, l'accent est mis sur l'oral et la communication. Les élèves doivent être amenés à développer des compétences qui leur permettent de comprendre, de s'exprimer, d'interagir, de parler et d'échanger dans les deux langues vivantes étudiées. Le programme se rapporte explicitement au Cadre européen de référence pour l'enseignement des langues et les attendus de fin de cycle sont définis suivant les niveaux du Cadre.

L'apprentissage des langues vivantes doit mettre les élèves en position de s'exercer dans la langue, de réfléchir sur les processus et stratégies qu'ils mobilisent en situation.

Le travail de la langue vivante, étrangère ou régionale, est indissociable de celui sur la culture. Il doit en outre permettre des comparaisons occasionnelles avec le français et les autres langues.

En arts plastiques comme en éducation musicale, l'accent est mis sur la pratique, le développement du potentiel d'invention des élèves – nourris par la découverte d'œuvres d'art et de démarches d'artistes. Le projet, individuel ou collectif, est un fondement de l'enseignement d'arts plastiques qui fait une place au numérique par la sensibilisation à la création avec des outils et appareils numériques simples. Ces deux disciplines contribuent pleinement à l'enseignement de l'histoire des arts.

La finalité de la discipline EPS est de « Former un citoyen cultivé, lucide, autonome, physiquement et socialement éduqué » en tenant compte des objectifs de santé publique, des problématiques du bien-être et du vivre ensemble.

Le programme définit cinq compétences : développer sa motricité et apprendre à s'exprimer en utilisant son corps, s'approprier par la pratique physique et sportive, des méthodes et outils ; partager des règles, assumer des rôles et des responsabilités, apprendre à entretenir sa santé par une activité physique régulière, s'approprier une culture physique sportive et artistique. Ces compétences sont travaillées tout au long du parcours de formation.

L'enseignement de l'histoire-géographie débute en classe de CE2. Au cycle 3 en histoire, l'objectif est double : distinguer l'histoire de la fiction, mettre en place des repères historiques communs. Le programme d'histoire du cycle 4 est à la fois thématique et chronologique : les thèmes sont traités dans l'ordre chronologique (la Préhistoire et l'Antiquité étudiés en classe de sixième ; du Moyen Age au XVIIe siècle en classe de cinquième ; du XVIIIe au XIXe siècle en classe de quatrième ; les XXe et XXIe siècles en classe de troisième) avec une contextualisation des sujets étudiés, eux aussi organisés dans un ordre chronologique et jalonnés de repères. L'histoire du monde et l'histoire de France s'éclairent mutuellement.

L'enseignement de la géographie en cycle 3, centré sur la notion « Habiter », introduit des notions géographiques et initie des démarches qui sont enrichies et approfondies au cycle 4. Les espaces et les territoires dans le cadre de leur aménagement par les sociétés sont questionnés au regard de la durabilité de leur développement et des effets géographiques de la mondialisation contemporaine. Dans cette perspective, les élèves sont sensibilisés à la question du développement durable, qui reste tout à fait essentielle, en prenant en compte la montée en puissance des problèmes liés aux changements globaux affectant la planète et à la surexploitation de certaines ressources.

L'enseignement des sciences et de la technologie se spécialise progressivement : il s'agit d'un domaine d'enseignement au cycle 2 intitulé « questionner le monde » qui recouvre également l'appréhension du temps et de l'espace, il devient le champ disciplinaire « sciences et technologie » au cycle 3. Le cycle 4 distingue les différentes disciplines, la physique-chimie, les sciences de la vie et de la Terre (SVT), la technologie.

Les compétences travaillées au cycle 2 initient à une première démarche scientifique. Dans un contexte de découverte, des activités développent l'observation, sollicitent l'imagination, font appel à la manipulation, à la réalisation d'objets. Ces compétences sont travaillées dans le cadre de thématiques : la matière, le monde vivant, les objets techniques, se situer dans l'espace, se situer dans le temps, les organisations du monde.

Au cycle 3, les notions déjà abordées au cycle 2 sont revisitées pour progresser vers plus de généralisation et d'abstraction, en partant du concret et des représentations de l'élève. Les approches et les démarches sont diversifiées. Par ailleurs, la conduite d'un projet technique répondant à des besoins est une entrée dans le monde technique. Les champs de connaissances explorés sont : « Matière, mouvement, énergie, information ; « Le vivant, sa diversité et les

fonctions qui le caractérisent » ; « Matériaux et objets techniques » ; « La planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement ».

Au cycle 4, il s'agit de développer une posture scientifique fondée sur la curiosité, l'ouverture d'esprit, la remise en question de ses idées, l'exploitation positive de ses erreurs..., et sur les capacités à observer, expérimenter, mesurer, raisonner, modéliser, Les objectifs de formation du cycle en physique et chimie s'organisent autour de quatre thèmes : « Organisation et transformations de la matière » ; « Mouvement et interactions » ; « L'énergie et ses conversions » ; « Des signaux pour observer et communiquer ». Ceux de SVT s'organisent autour de trois grandes thématiques : « La planète Terre, l'environnement et l'action humaine » ; « Le vivant et son évolution » ; « Le corps humain et la santé ». Les objectifs en technologie s'appuient sur quatre thématiques : « Design, innovation et créativité » ; « Les objets techniques, les services et les changements induits dans la société » ; « La modélisation et la simulation des objets et systèmes techniques » ; « L'informatique et la programmation ».

Le programme met l'activité mathématique, et plus particulièrement la résolution de problèmes, au cœur de l'enseignement des mathématiques. Six compétences sont travaillées tout au long des trois

cycles de la scolarité obligatoire : chercher, modéliser, représenter, raisonner, calculer et communiquer.

Ces compétences se travaillent dans le cadre des thèmes définis pour chacun des cycles : au cycle 2 et au cycle 3, nombres et calculs, grandeurs et mesures, espace et géométrie ; au cycle 4, nombres et calculs, organisation et gestion de données, fonctions, grandeurs et mesures, espace et géométrie, algorithmique et programmation. La formation au raisonnement et l'initiation à la démonstration sont des objectifs essentiels qui prennent appui sur des situations variées (basées sur l'arithmétique, la géométrie, l'informatique) et se travaillent au cycle 4.

Le projet de programme du cycle 4 contient un référentiel pour l'éducation aux médias et à l'information, synthétisant pour ce domaine les objectifs de formation et les grandes compétences travaillées de manière transversale dans l'ensemble des disciplines durant la scolarité obligatoire. Il s'agit là d'une nouveauté importante dans les programmes scolaires, qui développe une partie du domaine « Les méthodes et outils pour apprendre » du socle commun, particulièrement importante pour aider les élèves à devenir des utilisateurs efficaces et critiques de tous les outils connectés à leur disposition dans une société de l'information.

5.2 – Définir le rôle éducatif de l'école tout au long de la scolarité

Le projet de programme pour l'enseignement moral et civique à l'école élémentaire et au collège

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)

Texte remis le 3 juillet 2014 – 17 p. [Télécharger le projet](#)

Le projet de programme pour l'enseignement moral et civique CAP et baccalauréats général, professionnel et technologique

Lettre de saisine du 4 octobre 2013

Texte remis le 18 décembre 2014 – 9 p.

Textes post- consultation remis le 20 mars 2015 - [Télécharger le projet](#)

Présentation au Conseil supérieur des programmes le 4 avril 2015

Publication au Bulletin Officiel du 25 juin 2015

Afin de répondre à la saisine ministérielle, le Conseil a constitué un groupe chargé de faire une proposition de programme pour le nouvel enseignement moral et civique inscrit dans la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 qui doit être dispensé du cours préparatoire aux classes terminales de toutes les voies de formation.

Le choix a été fait d'éviter toute forme d'imposition de dogmes ou de modèles de comportements et de poser que l'enseignement moral et civique vise à l'acquisition d'une culture morale et civique. Elle a pour finalité de rendre les élèves conscients de leurs responsabilités dans leur vie personnelle et sociale. Dans cette perspective, cet enseignement doit articuler des valeurs, des savoirs et des pratiques.

De plus, si l'enseignement moral et civique est assuré suivant un horaire spécialement dédié, il ne peut se réduire à être un contenu enseigné « à côté » des autres. Tous les enseignements à tous les degrés doivent y être articulés en sollicitant les dimensions émancipatrices et les dimensions sociales des apprentissages scolaires. Ainsi, tous les domaines disciplinaires ainsi que la vie scolaire doivent contribuer à cet enseignement.

Le programme de l'école élémentaire et du collège est organisé selon quatre dimensions, liées entre elles :

une dimension sensible, une dimension normative, une dimension cognitive et une dimension pratique.

L'éducation à la sensibilité vise à faire mieux connaître et identifier ses sentiments et émotions, à les mettre en mots, à les discuter et à mieux comprendre ceux d'autrui.

L'éducation à la règle et au droit vise à faire acquérir le sens des règles au sein de la classe, de l'école ou de l'établissement. Elle tient compte du fait que les qualités attendues des futurs citoyens sont destinées à s'exprimer dans un cadre juridique et réglementaire donné que ces mêmes citoyens peuvent faire évoluer.

La formation du jugement moral doit permettre de comprendre et de discuter les choix moraux que chacun rencontre dans sa vie. C'est le résultat d'une éducation et d'un enseignement qui demandent, pour les élèves, d'appréhender les différentes formes de raisonnement moral, d'être mis en situation d'argumenter, de délibérer en s'initiant à la complexité des problèmes moraux, et de justifier leurs choix.

Enfin, un enseignement visant à former l'homme et le citoyen doit s'accompagner d'une mise en pratique dans le cadre scolaire et plus généralement la vie collective. L'école doit permettre aux élèves de devenir acteurs de leurs choix, et de participer à la vie sociale de la classe et de l'établissement dont ils sont membres. L'esprit de coopération doit être encouragé, la responsabilité vis-à-vis d'autrui mise à l'épreuve des faits.

Rédigé dans un second temps, le programme pour les classes préparant au CAP ou au baccalauréat s'inscrit dans la continuité du collège. Tout en conservant les quatre dimensions de ce que doit être une culture morale et civique, le programme propose une progression pédagogique offrant à chaque niveau des thèmes de travail : « la personne et l'État de droit » et « Égalité et discrimination » en classe de seconde, « Exercer sa citoyenneté dans la République française et l'Union européenne » et « Les enjeux moraux et civiques de la société de l'information » en classe de première, « Pluralisme des croyances et laïcité » et « Biologie, éthique, société et environnement » en classe terminale.

Les adaptations nécessaires ont été faites pour les formations professionnelles qui se font sur deux années.

Ces thèmes offrent les opportunités nécessaires pour permettre aux élèves de réfléchir aux rapports qui

existent entre la morale, le droit, la loi, les habitudes sociales, donnant ainsi les moyens de comprendre la spécificité et le rôle de chaque domaine.

Si la philosophie du texte est appréciée globalement, la consultation nationale a fait ressortir, de manière claire, la nécessité d'accorder une place beaucoup plus centrale à la laïcité, comprise à la fois comme principe de vie dans le cadre scolaire et comme objet d'enseignement. Elle a montré également la nécessité de revoir le niveau d'ambition des programmes, jugé parfois inadapté aux capacités des élèves, et d'explicitier certaines notions. Le Conseil a demandé au groupe de revoir ces différents points et de lui proposer des repères de progressivité et d'évaluation comme cela était également souhaité par les enseignants, qui n'ont finalement pas été retenus en raison du manque de recul sur ce que peut être la mise en œuvre d'un enseignement entièrement nouveau.

Le projet de référentiel pour le parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)

Texte remis le 11 décembre 2014 – 14 p. – [Télécharger le projet](#)

Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 3 juin 2015

Publication au Bulletin Officiel du 7 juillet 2015

Le parcours est inscrit dans la loi (Loi de refondation de l'École de la République, 8 juillet 2013) contrairement aux dispositifs précédents qui relevaient de simples circulaires.

Selon les termes de la loi :

- le parcours est proposé à chaque élève aux différentes étapes de sa scolarité dans le second degré afin de lui permettre :
 - d'élaborer son projet d'orientation scolaire et professionnelle ;
 - d'éclairer ses choix d'orientation.
- il est défini, sous la responsabilité du chef d'établissement et avec l'élève, ses parents ou son responsable légal, par les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants et les autres professionnels compétents ;
- les administrations concernées, les collectivités territoriales, les organisations professionnelles, les entreprises et les associations contribuent à la mise en œuvre de ce parcours.

Le groupe de travail chargé par le Conseil de proposer le projet de référentiel a procédé à un état des lieux de ce qui entre en jeu dans le processus d'orientation des

élèves et a posé des principes qui ont présidé à l'élaboration du référentiel.

Quelques-uns des constats :

- les enseignements valorisent les disciplines académiques au détriment de la culture technique et permettent peu de se projeter vers le monde professionnel ;
- les modes d'enseignement ne favorisent pas suffisamment l'initiative personnelle ;
- l'idée est encore répandue qu'une bonne information sur les métiers et les filières de formation suffirait à garantir une bonne orientation ;
- les choix d'orientation sont guidés par un système de représentations puissantes et des déterminismes ancrés (sociaux, économiques, géographiques et de genre) ;
- il est difficile de rendre réversible le choix ou l'intérêt exprimé par un jeune, en particulier pour les élèves sommés précocement de choisir.

Les grands principes :

- le parcours développe l'acquisition de connaissances dans le domaine des

environnements économiques et professionnels et des compétences à entreprendre, c'est-à-dire à découvrir, choisir, agir et mettre en œuvre ;

- le parcours est ancré dans les disciplines ;
- le parcours tient compte du développement psychologique et cognitif du jeune et prend appui sur ses propres compétences. Le parcours est un processus guidé et progressif qui va permettre à chacun, par la découverte et la manipulation, de mobiliser, développer et renforcer ses compétences pour en faire des points forts ;
- il comporte à la fois une dimension collective, une dimension individuelle et propose des situations d'apprentissage actives.

Le référentiel est organisé autour de trois objectifs :

- permettre à l'élève de découvrir le monde économique et professionnel pour éclairer ses choix d'orientation ;
- développer chez l'élève l'esprit d'initiative et la compétence à entreprendre ;
- permettre à l'élève d'élaborer son projet d'orientation, scolaire et professionnel.

Il définit les compétences et les connaissances que l'élève doit acquérir et propose des démarches possibles dans le cadre des enseignements disciplinaires et interdisciplinaires. La démarche de projet est au centre des activités proposées.

Les acteurs de la mise en œuvre

L'ensemble du parcours doit être travaillé collectivement par l'équipe éducative. Tout au long du parcours de l'élève, les interventions des partenaires des milieux économiques, sociaux et professionnels permettent de consolider les acquis de connaissances et de compétences par :

- des actions de découverte (visites d'entreprise, forums, conférences et débats) ;
- des interventions de sensibilisation ou de formation (interventions de chefs d'entreprise ou de professionnels dans les classes) ;
- des actions d'immersion en milieu professionnel (classe en entreprise, stages) ;
- des projets accompagnés (mini-entreprises, reportages sur des métiers).

Afin de définir sa stratégie partenariale et de proposer un panel d'actions diversifiées à plusieurs étapes du parcours, l'établissement pourra s'appuyer, au sein de son bassin d'emplois et de formation, sur des actions fédératives impulsées au niveau académique (ex : conventions avec les organisations professionnelles, clubs des partenaires, comités locaux éducation économie, mouvements associatifs...).

Le projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle

Lettres de saisine du 4 octobre 2013 et du 19 février 2014 (modification du calendrier)

Texte remis le 18 décembre 2014 – 19 p. - [Télécharger le projet](#)

Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 28 mai 2015

Publication au Bulletin Officiel du 7 juillet 2015

Le principe d'une éducation artistique et culturelle organisée sous forme d'un parcours à l'école est inscrit dans la loi (Loi de refondation de l'École de la République, 8 juillet 2013) dans les termes suivants : « L'éducation artistique et culturelle est principalement fondée sur les enseignements artistiques. Elle comprend également un parcours pour tous les élèves tout au long de leur scolarité dont les modalités sont fixées par les ministres chargés de l'éducation nationale et de la culture. Ce parcours est mis en œuvre localement ; des acteurs du monde culturel et artistique et du monde associatif peuvent y être associés. »

Le rapport annexé à la loi précise en outre :

« Afin de réduire les inégalités et de favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, il est mis en place un parcours d'éducation artistique et

culturelle personnalisé tout au long de la scolarité des élèves.

Ce parcours doit permettre d'acquérir des savoirs artistiques et culturels, de pratiquer les arts, de découvrir des œuvres, des artistes, des monuments et des lieux à caractère artistique et culturel. Ce parcours doit s'appuyer sur les apports conjugués de l'institution scolaire et de ses partenaires : collectivités locales, institutions culturelles, associations. Il doit être l'occasion de mettre en place des pratiques pédagogiques co-construites innovantes et actives, envisageant aussi l'art comme vecteur de connaissances.

À cette fin, il faut mieux structurer ce partenariat et travailler à une complémentarité entre les interventions sur des temps éducatifs articulés entre eux : temps scolaire, périscolaire et extrascolaire.»

Enfin, une circulaire interministérielle datée du 3 mai 2013 et cosignée par les ministres de l'éducation nationale et de la culture et de la communication pose des principes généraux d'organisation du parcours et de coordination entre les services de l'éducation nationale et ceux de la culture.

Le groupe chargé par le Conseil d'élaborer un projet de référentiel, conformément à la commande du ministre, a proposé un texte portant sur le parcours d'éducation artistique et culturelle à l'école, durant la scolarité obligatoire, tout en étant ouvert aux autres temps éducatifs (essentiellement le périscolaire). De plus, le référentiel s'adresse aux personnels de l'éducation nationale mais aussi aux partenaires (personnels de la culture, artistes et artisans des métiers d'art, structures et professionnels des arts, de la culture et du patrimoine, collectivités territoriales, intervenants en milieu scolaire, associations) pour qu'ils s'approprient les objectifs de formation de l'école, particulièrement le socle commun, et puissent concevoir leur action en fonction. Le référentiel est un outil pour les engager à contribuer, au côté et à l'appui de l'institution scolaire, à l'éducation artistique et culturelle des enfants et des jeunes.

Ce document, qui vise donc à être une référence commune à tous les acteurs de l'éducation artistique et culturelle, est organisé en trois parties :

- la première partie pose des repères sous forme de définitions :
 - de l'éducation artistique et culturelle et de son périmètre (une éducation à l'art et par l'art, s'appuyant sur trois champs d'action complémentaires : des rencontres, des pratiques, des connaissances) ;
 - du parcours comme principe d'organisation de l'éducation artistique et culturelle à l'école ;
 - du référentiel du parcours, document fixant les grands objectifs de formation en éducation artistique et culturelle et des repères de progressions associés.
- la deuxième partie est le cœur du référentiel : sous forme de plusieurs tableaux, elle dégage de grands objectifs de formation valables pour l'ensemble de la scolarité et des repères associés cycle par cycle pour dessiner une progression du parcours. Elle précise aussi la contribution du travail mené dans le cadre du parcours à la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le parcours d'éducation artistique et culturelle s'inscrit en effet dans le projet global de formation de l'élève défini par le socle commun et opérationnalisé par les programmes de cycle ;
 - la troisième partie apporte des précisions pour la mise en œuvre du parcours : distinction et liens entre enseignements/démarche de projet/dispositifs et actions éducatives ; insistance sur les principes fondamentaux du partenariat ; considérations sur l'outil de suivi du parcours de chaque élève.

5.3 – Définir des enseignements spécifiques

Le projet de programme de l'enseignement d'exploration informatique et création numérique

Lettre de saisine du 26 janvier 2015

Texte remis le 19 mai 2015 – 7 p. - [Télécharger le projet](#)

Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 2 juillet 2015

Publication au Bulletin Officiel du 27 août 2015

L'introduction, dans le cadre de la scolarité obligatoire, d'une initiation au fonctionnement, aux processus et aux règles des langages informatiques, telle que définie dans le socle commun par le Conseil, ainsi que la place substantielle accordée à l'éducation au numérique dans la loi de refondation de l'École ont conduit la ministre à saisir le Conseil de l'élaboration d'un programme pour un nouvel enseignement d'exploration en classe de seconde intitulé « Informatique et création numérique ».

Le groupe chargé par le Conseil de rédiger un projet a proposé de faire découvrir aux élèves la science informatique qui se cache derrière leurs pratiques numériques quotidiennes.

Des repères sur l'informatique sont identifiés dans le programme : l'ordinateur ; la numérisation de l'information ; l'algorithmique et la programmation ; la circulation de l'information sur les réseaux.

La place des applications du numérique dans la société est traitée au travers de questions telles que : quel

degré de confiance accorder aux informations diffusées sur le Web ? Quels peuvent être les rôles des robots au sein de la société, dans les métiers de la santé, etc. ? Qui détient les droits sur les informations présentes sur le Web ? Comment protéger mes données personnelles sur Internet ?

Ces thèmes sont abordés par des activités pratiques, menées en groupe par les élèves, en utilisant différents outils : éditeur de texte, navigateur web, logiciel de retouche d'images...

Le programme donne des exemples de projets que les élèves sont amenés à réaliser dans l'année : créer un site Internet ; réaliser un jeu sérieux pour réviser les mathématiques ; programmer un robot capable de sortir d'un labyrinthe ; développer une base de données (à partir des performances sportives des élèves de la classe par exemple) ; comprendre les enjeux de l'exploitation de grandes quantités de données... L'accent est mis sur différents domaines d'application : scientifiques, économiques, industriels, sociaux, artistiques...

Le projet de programme de l'enseignement de complément Langues et cultures de l'Antiquité au collège

Lettre de saisine du 13 mai 2015

Texte remis le 17 décembre 2015 – 10 p. - [Télécharger le projet](#)

Présentation au Conseil supérieur de l'éducation le 21 janvier 2016

La nouvelle architecture du collège modifie la place et les horaires dévolus aux langues anciennes. L'enseignement des « Langues et cultures de l'Antiquité » (LCA) au collège relève de trois dispositifs complémentaires. Il s'inscrit durant les quatre années du collège dans le cadre d'enseignements dispensés à tous les élèves, notamment à travers le français, l'histoire, l'histoire des arts ou encore les arts plastiques. Au cours du cycle 4, à partir donc de la classe de 5^e :

- il fait l'objet d'enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI), déterminés au sein de chaque établissement ; ces EPI proposent des approches des langues et cultures de l'Antiquité faisant converger les apports de différentes disciplines ;
- il est dispensé aux élèves volontaires dans le cadre de l'enseignement de complément « Langues et cultures de l'Antiquité », pour lequel le Conseil a été chargé de proposer un projet de programme, à raison d'une heure hebdomadaire en classe de 5^e, et de deux heures hebdomadaires en classes de 4^e et de 3^e.

Les membres du Conseil ont décidé de ne pas déléguer le travail d'élaboration du projet de programme à un groupe d'experts ; ils ont conçu eux-mêmes le texte final, selon les compétences et les appétences des uns et des autres, en recueillant les propositions d'experts extérieurs. Conformément à la demande de la ministre, le Conseil a en outre pris l'attache de l'Académie des inscriptions et belles-lettres, avec laquelle il a entretenu des échanges féconds et à laquelle il a soumis pour avis une version intermédiaire du texte.

Le projet remis par le Conseil à la ministre le 17 décembre 2015 adopte la même structure que les textes programmatiques des différents enseignements disciplinaires des programmes de cycle :

- un préambule explicitant l'esprit du projet et les grands objectifs de formation ;
- un tableau de compétences travaillées offrant une vue synthétique et condensée de la formation dispensée ;
- le développement des contenus d'enseignement et des compétences travaillées, organisé en trois

ensembles, comportant pour chacun d'eux les attendus de fin de cycle :

- « Culture littéraire, historique et artistique » : cette rubrique liste des thèmes, historiques, politiques, sociétaux, culturels, à partir desquels les enseignants élaborent librement des problématiques qui structurent le cours de LCA ;
- « Lecture, compréhension, traduction » : cette partie met notamment l'accent sur la diversité des démarches et dispositifs de lecture et de traduction des textes antiques qu'il faut exploiter avec les élèves, et sur l'importance de privilégier le contact avec des textes authentiques ;
- « Étude de la langue » : les objets d'enseignement listés et organisés sur l'ensemble du cycle peuvent faire l'objet de deux niveaux d'appropriation par les élèves, « observer et comprendre » ou « mémoriser et réinvestir », qui signale un degré de maîtrise plus poussée que le premier.

Le projet de programme s'efforce de tirer le meilleur parti des évolutions didactiques de la discipline durant les vingt dernières années. Dans la continuité du programme encore en vigueur (fixé par un arrêté daté du 24 juillet 2009), il en reprend de nombreux points, qui sont retravaillés et adaptés d'une part à l'esprit des travaux du Conseil (liberté de choix et de conception des problématiques laissée aux enseignants, construction non pas annuelle mais curriculaire du programme), d'autre part aux nouveaux cadres et horaires impartis (explicitation notamment des liens à penser entre les enseignements dispensés à tous les élèves tels que le français, l'enseignement moral et civique, ou encore l'histoire des arts). Le Conseil a particulièrement souhaité donner son plein sens à l'expression « Langues et cultures de l'Antiquité » dans cet enseignement en invitant à construire des liens chaque fois que possible, tant sur le plan culturel que sur le plan linguistique, entre les civilisations et les langues grecques et latines.

Bilan et perspectives



©Agnès Furman

1. Bilan

Le bilan de l'activité du Conseil supérieur des programmes est à mesurer autant à l'aune du nombre et de la robustesse de ses productions qu'à celle du caractère inaugurateur des principes qui ont présidé à ses travaux.

L'activité soutenue du Conseil supérieur des programmes au cours de ses deux premières années d'existence a en effet conduit à la production de douze textes dont l'enjeu est considérable pour l'École. Ces textes, qui ne sont pas constitués uniquement de programmes scolaires *stricto sensu*, dessinent un ensemble cohérent et complet qui débute avec l'école maternelle et embrasse toute la scolarité obligatoire et dont chacun a reconnu la qualité et la rigueur. Leur cohérence tient en particulier à la volonté qu'a eue le Conseil de définir explicitement les propriétés fondamentales qui doivent caractériser les programmes et déterminer leur élaboration, et au choix de les inscrire dans une perspective curriculaire. À cet égard, la rédaction de la charte des programmes, conformément à la prescription fixée par le décret du 28 juillet 2013 relatif au Conseil supérieur des programmes, a permis au Conseil de dégager des principes en termes d'éthique et de méthode qui ont été mis à profit lors de l'ensemble de ses travaux. De même, la définition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture a donné l'occasion au Conseil de se doter d'une solide charpente qui, en objectivant les missions de la scolarité obligatoire, a structuré ses productions ; et, de son côté, la rédaction des premières propositions sur l'évaluation des élèves a initié une réflexion qui s'est poursuivie tout au long des travaux du Conseil.

Ce souci que le Conseil a toujours eu de tâcher d'avoir présente à l'esprit une vision globale de l'enseignement et de ses finalités est en écho avec les choix opérés par le législateur dans sa définition des missions du Conseil et avec les principes retenus pour son fonctionnement.

C'est la première fois qu'il était demandé à une même instance officiellement créée à cette fin d'élaborer tout un ensemble curriculaire. La transparence sur la procédure et sur les diverses modalités de débats et de consultations aux différents stades du travail, ainsi que l'indépendance du Conseil dans ses propres débats et prises de position par rapport au ministère qui lui adresse ses commandes ont été des conditions permettant au Conseil d'exercer pleinement sa responsabilité. La mission qui lui a été confiée était elle aussi inédite dans l'histoire des prescriptions pédagogiques en France puisqu'elle lui a permis de faire découler les programmes d'un socle commun de connaissances, de compétences et de culture défini comme le curriculum national pour la scolarité

obligatoire selon la finalité souhaitée par le législateur et de rédiger des programmes selon des cycles de trois ans. Tout cela constitue un ensemble d'innovations fondamentales dont le Conseil a bien perçu les enjeux. Conscient de l'importance de la mission qui lui était confiée, le Conseil a fait en sorte que l'ensemble de ses productions participe pleinement à cette entreprise et cette préoccupation a constamment guidé ses choix. À cette fin, le Conseil a décidé d'assurer une homologie structurelle entre les programmes des différents cycles et de mentionner explicitement les correspondances entre les composantes des programmes de cycle et les éléments du socle commun qu'elles opérationnalisent, ceci afin de favoriser une perception de l'école en tant qu'unité orientée vers les mêmes finalités tout au long de la scolarité obligatoire. On notera également qu'en élaborant le programme du cycle 3, le Conseil a donné consistance à ce cycle appelé à constituer une charnière entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire, puisqu'il en a dessiné le contour et les contenus.

Le souci de cohérence interne manifesté dans la rédaction des textes par le Conseil s'est doublé d'un souci de cohérence entre les propositions qu'il allait formuler et les mesures ou dispositifs déjà existants. Cela a conduit notamment le Conseil à s'interroger sur l'impact de l'introduction de tel nouvel enseignement ou nouveau dispositif sur l'équilibre de l'offre de formation et sur la compréhension que peuvent en avoir les élèves et les familles. À titre d'exemple, le Conseil s'est interrogé sur la concurrence que pourrait générer l'introduction d'un nouvel enseignement optionnel au lycée et sur la lisibilité pour les élèves et leurs familles de la mise en place de parcours éducatifs se juxtaposant aux enseignements.

En ce qui concerne le fonctionnement du Conseil, il convient de signaler, d'une part, que les contraintes temporelles ont joué un rôle non négligeable et, d'autre part, que le Conseil a dû mettre au point une méthode de travail inédite. En effet, les contraintes de temporalité ont pesé sur le travail du Conseil qui a dû inscrire son activité dans un calendrier extrêmement serré. Ces contraintes temporelles ont eu des aspects positifs dans la mesure où la condensation des travaux sur une période inférieure à deux ans a favorisé leur convergence grâce à la fécondité des échanges pendant ce temps très dense. En revanche, ces contraintes ont aussi engendré des frustrations parce qu'il est évident que remettre au pouvoir politique des programmes définissant ce que l'école doit enseigner nécessite de la réflexion, du débat interne, de la collecte d'informations et l'élaboration d'un *modus operandi* avec les différents partenaires concernés, toutes opérations requérant du temps.

Le Conseil a donc été amené à s'interroger sur la manière de s'engager dans une refonte de

programmes d'enseignement sans disposer d'un bilan de la mise en œuvre des programmes en application. En effet, la connaissance à la fois des difficultés rencontrées par les enseignants et les élèves et des aspects que ceux-ci jugent positifs dans les programmes constitue une base de réflexion essentielle dans l'écriture d'un programme, or cette question est très inégalement documentée, les données étant très dispersées ou manquantes pour l'enseignement secondaire. Cependant, malgré les très fortes contraintes de temps, le Conseil, conscient de l'impact des missions qui lui étaient confiées, a toujours pris soin de s'enquérir de tous les éclairages qui pouvaient contribuer à sa réflexion. En témoignent l'organisation de rencontres avec des spécialistes de l'éducation dont la tenue du forum sur l'enseignement de l'histoire à la Sorbonne et le recueil de très nombreuses contributions qui ont d'ailleurs été mises à disposition de toutes les personnes intéressées sur la page dédiée au Conseil sur le site education.gouv.fr.

Mis en place afin de répondre à un besoin de transparence et d'indépendance dans l'élaboration des programmes, le Conseil a eu conscience dès l'origine qu'il fallait trouver un mode de travail efficace, qui respecte et valorise à la fois les compétences de chacun, avec la direction générale de l'enseignement scolaire et l'inspection générale, qui se partageaient jusque-là la prise en charge de ce travail. Un équilibre a ainsi pu être trouvé, qui gagnerait à être assuré de façon plus explicite. À cet égard, la participation du Conseil aux séances du Conseil supérieur de l'éducation durant lesquelles étaient examinés les projets qu'il avait élaborés ainsi qu'aux commissions préparatoires a été très appréciée par le Conseil et très fructueuse. Cette présence est en effet bénéfique au travail sur les textes car le Conseil peut éclairer les membres du CSE tant sur l'esprit que sur le détail de ses propositions afin que le CSE rende ses avis en toute connaissance de cause.

Par ailleurs, pour la conduite effective des travaux d'élaboration de textes programmatiques, le Conseil a plusieurs fois constitué, conformément aux dispositions réglementaires organisant son fonctionnement, des groupes de travail, nommés Groupes d'élaboration de projets de programmes – GEPP, dont les membres sont choisis à raison de leurs compétences – enseignants des premier et second degrés, conseillers pédagogiques, inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux et inspecteurs généraux, universitaires, chefs d'établissement... Ces groupes ont travaillé dans un calendrier toujours contraint et serré, selon des orientations fixées par les termes des saisines ministérielles et les indications fournies par le Conseil lui-même. Il a fallu chercher un *modus operandi* satisfaisant entre le Conseil, maître d'ouvrage, et les GEPP chargés de la maîtrise d'œuvre, afin que d'une

part le suivi des travaux des GEPP par le Conseil ne bride pas la réflexion et l'inventivité des experts, et que d'autre part le Conseil ne soit pas contraint par des choix ou des orientations données aux projets par les GEPP qui ne soient pas conformes à ses attentes et demandes. Le Conseil est responsable *in fine* des propositions faites au ministre, c'est pourquoi, il retravaille systématiquement les propositions élaborées par les GEPP, avec en particulier le souci de veiller à la cohérence de l'ensemble qu'elles constituent, et parfois les modifie de façon substantielle. À noter pour l'avenir qu'il serait souhaitable de prendre en compte le fait que, pour les personnels concernés, qu'ils relèvent de l'enseignement scolaire ou supérieur, la participation à des groupes réunis à l'initiative du Conseil supérieur des programmes représente un investissement lourd, ce qui justifierait qu'ils puissent en un certain nombre de cas être temporairement déchargés de leurs fonctions, de façon partielle ou totale. Une telle mesure permettrait à la fois d'améliorer substantiellement leurs conditions de travail, leur disponibilité, leur engagement dans le chantier à mener, de gagner en rapidité et en efficacité, et par là même, de faciliter grandement la tâche du Conseil.

Le Conseil a eu l'expérience de la difficulté que présente la compréhension du processus d'élaboration des programmes à travers la manière dont la communication de ses premiers travaux a été perçue par les usagers. En effet, si le Conseil se félicite qu'une consultation ait été organisée à l'issue de la première phase d'élaboration des programmes et qu'il ait été mandaté pour tirer parti des retours, en revanche, il a pu déplorer que le processus de consultation n'ait pas été bien interprété et que le caractère provisoire des productions soumises n'ait pas été explicité, ce qui aurait pu éviter des polémiques inutiles. La publication des textes définitifs a dissipé le malentendu mais il n'en demeure pas moins que cette expérience attire l'attention sur la nécessité d'accorder le plus grand soin à la clarification du statut et des fonctions des travaux destinés aux professionnels de l'éducation.

2. Perspectives

Au terme de ses deux premières années de fonctionnement, le Conseil supérieur des programmes a conscience que la méthode qu'il a inaugurée appelle à être confortée par un certain nombre de développements de son action dans les mois et années prochaines. Il considère en effet qu'il ne saurait se désintéresser de deux sujets majeurs qui sont, d'une part, **l'appropriation par les acteurs de l'éducation des changements** importants introduits dans l'école et dont les travaux du Conseil sont le vecteur et, d'autre part, **le développement de la perspective curriculaire** que le Conseil a engagée.

▪ **L'appropriation des changements par les acteurs de l'éducation**

L'intérêt que porte le Conseil à la question de l'appropriation prend comme point de départ le fait que la mise en place d'une politique nouvelle comme l'est celle du socle commun de connaissances, de compétences et de culture ne relève pas uniquement de la publication ni même de la simple application de textes règlementaires qui ne peuvent, à eux seuls, rendre compte de la logique qui a présidé à leur élaboration : elle exige que les acteurs du système éducatif en saisissent véritablement les fondements de façon à pouvoir y contribuer pleinement à leur niveau. Le Conseil a donc engagé une première réflexion à ce sujet qui a permis de dégager plusieurs pistes de travail, travail qui sera d'autant plus utile que la brièveté des délais entre la publication de textes qui introduisent des changements considérables et leur entrée en vigueur n'aura pas permis aux enseignants de bénéficier d'un accompagnement qui leur permette de se projeter en tant qu'acteurs du changement.

La question de l'explicitation des principes qui fondent les textes opérationnalisant la logique du socle est donc cruciale. Elle doit être pensée en tenant compte de la diversité des publics concernés et des enjeux auxquels ils s'intéressent.

Les plus immédiatement concernés par les programmes sont les enseignants. Ils tirent leurs informations sur les textes réglementant l'école de la lecture directe qu'ils en font mais plus encore de la formation dont ils bénéficient, ainsi que de l'interprétation des programmes que proposent les manuels ou autres outils d'enseignement, ces derniers constituant des vecteurs dont l'importance considérable n'a pas toujours été suffisamment prise en compte. La loi donne compétence au Conseil supérieur des programmes pour formuler des avis sur la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants ainsi que sur la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement. Cette disposition ouvre donc des perspectives intéressantes en vue d'un travail en faveur des futurs enseignants. Par ailleurs, concernant les enseignants en poste, la mise en œuvre des programmes s'appuie sur la publication de documents d'accompagnement et d'orientations pour la formation continue des enseignants. En amont de la conception de cet accompagnement, le Conseil serait favorable à l'organisation de rencontres avec la Direction générale de l'enseignement scolaire et l'Inspection générale afin, là aussi, d'explicitier les intentions du Conseil.

Une réflexion sur ce sujet est particulièrement nécessaire pour le cycle 3 qui constitue une charnière entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire et joue un rôle crucial pour la cohérence et

la continuité des apprentissages : pour que ce cycle existe vraiment et soit bénéfique aux élèves, il convient de veiller aux liens et aux contacts qui se tisseront entre les personnels des deux niveaux concernés ainsi qu'aux outils qui seront créés pour leur permettre un travail commun continu et efficace.

Enfin, le Conseil est sensible au fait que l'appropriation du socle commun et de la logique des programmes concerne également les familles et le grand public, voire les élèves. Un travail commun pourrait être mené avec Canopé sur ce point dans la perspective de publier des documents à cet effet.

▪ **Le développement de la perspective curriculaire**

La seconde préoccupation du Conseil concerne le développement de la perspective curriculaire qu'il a engagée. Une telle préoccupation amène à réfléchir sur l'évaluation, qui est une composante du curriculum, sur la manière dont la scolarité obligatoire trouve ses prolongements dans le lycée et enfin sur le suivi et l'évolution de l'ensemble constitué du socle et des programmes.

Le Conseil envisage donc de faire porter son attention sur la mise en place de l'évaluation des élèves au cours et en fin de scolarité obligatoire : il s'agit d'observer dans quelle mesure les procédures des évaluations qui se mettront en place confortent la logique du socle commun.

En prolongement de sa réflexion sur le curriculum obligatoire, le Conseil envisage également d'engager une réflexion sur les possibles évolutions du lycée. Il s'agit notamment de voir quel sens a pour le lycée l'existence d'un socle commun définissant les attendus de la scolarité obligatoire. Le Conseil pourra conduire une étude comparative de systèmes éducatifs étrangers qui, sans chercher à transposer des modèles extérieurs, permet un regard distancié sur notre propre système.

Enfin, conformément aux principes énoncés dans la charte des programmes, le Conseil souhaite la mise en place d'un dispositif de suivi pérenne et continu de la mise en œuvre des programmes d'enseignement : il s'agit de ne pas limiter la prise d'informations à une consultation sur des projets ou à une consultation des enseignants et inspecteurs plusieurs années après l'entrée en vigueur de programmes, comme cela a été fait pour la première fois en 2013 sur les programmes de l'école primaire, sur le seul mode déclaratif. En effet, il s'agit plutôt de créer les conditions pour que l'adaptation ou l'élaboration des programmes s'inscrive dans une dynamique et tire véritablement parti des connaissances qu'on peut avoir sur ce qui est réellement enseigné aux élèves, sur l'acquisition effective par les élèves des connaissances et compétences spécifiées dans les programmes et sur les effets à court ou long terme des divers apprentissages. Il conviendra donc de collecter des informations sur un

temps long, en vue de l'éclairage qu'elles peuvent apporter sur les programmes, à partir de sources et selon des modalités diverses. Le Conseil a avancé plusieurs pistes pour obtenir et traiter ces informations. À titre d'exemple, l'expérimentation est l'une de ces pistes pour de possibles réajustements après tests sur le terrain ; elle offre en outre une plus grande latitude aux équipes enseignantes. Cependant, elle ne peut être envisagée que pour des enseignements ne donnant pas lieu à une évaluation diplômante, comme c'est le cas de l'expérimentation menée pour l'enseignement d'exploration « Informatique et création numérique ». Le Conseil a aussi avancé la piste d'observatoires territoriaux, lesquels demanderaient une solide réflexion méthodologique en amont. Quelles que soient les

pistes qui seront retenues, la démarche d'évaluation devra s'appuyer sur des travaux de recherche en éducation. Or actuellement, sur certains thèmes, les travaux manquent ou ne sont pas suffisamment synthétisés pour que le pilotage des programmes puisse en tirer les informations dont il a besoin. Le Conseil pourrait donc, en liaison avec des laboratoires des Espé, ainsi qu'avec la Depp et le Cnesco, s'engager dans l'établissement d'un bilan, puis dégager dans un second temps des préconisations concernant des recherches à mener en matière d'éducation et de curriculum qui fourniraient progressivement des résultats permettant aux divers responsables et acteurs d'être mieux équipés à cet égard.

Annexes



© Sylvie Plane

Président

Alain Boissinot (octobre 2013 - juin 2014)

Ancien recteur de l'académie de Versailles de 2004 à 2013. Agrégé de lettres classiques et docteur en littérature française, il a été nommé inspecteur général en 1993. Il a occupé les fonctions de directeur des lycées et collèges puis de directeur de l'enseignement scolaire au ministère de l'éducation nationale.

Michel Lussault (depuis octobre 2014)

Ancien vice-président de la conférence des présidents d'université (2006-2008), ancien président de l'université de Lyon (2008-2013), actuel directeur de l'Institut français de l'éducation, Michel Lussault est professeur des universités à l'École normale supérieure de Lyon.

Vice-présidente

Anny Cazenave (octobre 2013 - décembre 2014 ; puis membre du Conseil)

Membre de l'Académie des sciences, Anny Cazenave est chercheuse au laboratoire d'études en géophysique et océanographie spatiales (Legos) et directrice à temps partiel pour les sciences de la Terre à l'Issi (International space science institute). Elle appartient à différents comités scientifiques nationaux et internationaux et elle est auteur de nombreux ouvrages et articles.

Sylvie Plane (membre du Conseil depuis octobre 2013 ; vice-présidente depuis décembre 2014)

Agrégée de grammaire, titulaire d'un doctorat en épigraphie grecque et d'une habilitation à diriger des recherches en sciences du langage et en sciences de l'éducation, Sylvie Plane est professeur émérite à la Sorbonne. Elle a enseigné dans le secondaire et en Espé et présidé la section sciences du langage (2009-2014) et le groupe lettres et sciences humaines (2011-2014) du CNU (Conseil national des universités). Ses recherches portent sur l'enseignement du français, la formation des enseignants et l'activité langagière.

Autres personnalités qualifiées

Catherine Becchetti-Bizot (depuis décembre 2015)

Catherine Becchetti-Bizot est inspectrice générale de l'éducation nationale. Elle a été directrice du numérique pour l'éducation et est actuellement chargée par le ministre d'une mission d'étude sur les pédagogies actives liées à l'utilisation du numérique. Dans le cadre de l'Igen, elle a conduit de nombreux travaux concernant notamment la scolarisation des élèves en situation de handicap, l'évolution des études

littéraires, les programmes de lettres au lycée, l'éducation aux médias et le numérique éducatif. Elle est ancienne élève de l'école normale supérieure, agrégée de lettres classiques et docteur ès lettres.

Marie-Claude Blais

Marie-Claude Blais est maître de conférences en sciences de l'éducation à l'université de Rouen. Docteur en philosophie, elle a également enseigné en lycée durant plusieurs années. Elle est l'auteur de nombreux articles et ouvrages parmi lesquels Au principe de la République (2000) et, en collaboration avec Marcel Gauchet et Dominique Ottavi, Pour une philosophie politique de l'éducation (2002), Conditions de l'éducation (2008) ainsi que Transmettre, apprendre (2014).

Xavier Buff

Xavier Buff est professeur des universités en mathématiques à l'université Paul Sabatier à Toulouse. Normalien, agrégé et docteur en mathématiques pures, il est membre de l'Institut universitaire de France, président de la section "mathématiques" du CNU (Conseil national des universités), enseignant à l'École supérieure du professorat et de l'éducation (Espé) de Toulouse et directeur de l'Irem (Institut de recherche pour l'enseignement des mathématiques) de Toulouse. Xavier Buff a reçu en 2006, le prix Leconte de l'Académie des sciences pour ses travaux.

Agnès Buzyn (octobre 2013 – décembre 2015)

Agnès Buzyn est médecin, professeur d'université/praticien hospitalier et enseignante à l'université Paris VI-Pierre et Marie Curie. Elle a commencé sa carrière comme responsable d'une unité de soins intensifs d'hématologie et de greffe de moelle. Parallèlement, titulaire d'un doctorat d'État en sciences, elle a dirigé une équipe de l'Inserm sur l'immunologie des tumeurs. Agnès Buzyn est membre de nombreuses instances, dont l'Institut national du cancer qu'elle préside depuis 2011.

Éric Favéy

Instituteur de formation, après une vingtaine d'années de responsabilités professionnelles à la Ligue de l'enseignement sur les questions d'éducation, de cultures et de médias, Eric Favéy est depuis octobre 2014 inspecteur général de l'éducation nationale. Il est vice-président de la Ligue de l'enseignement.

Roger-François Gauthier

Roger-François Gauthier est inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et professeur associé en politiques

éducatives comparées à l'université Paris-Descartes. Agrégé de lettres classiques, ancien élève de l'Ena et docteur en sciences de l'éducation, il a enseigné pendant plusieurs années et est l'auteur de nombreux ouvrages et articles dans le domaine des politiques éducatives. Roger-François Gauthier est membre du comité de rédaction de la Revue internationale d'éducation de Sèvres.

Denis Paget

Denis Paget est professeur de lettres modernes et chargé de recherches à l'institut de recherche de la FSU (fédération syndicale universitaire), spécialisé dans la définition du curriculum, des programmes et des contenus d'enseignement. Ancien co-secrétaire général du Syndicat national des enseignants de second degré (Snes-FSU), il a enseigné dans des collèges et des lycées de la région Centre et a été membre, pendant dix-neuf ans, du Conseil supérieur de l'éducation.

Agnès Van Zanten (octobre 2013 – décembre 2015)

Agnès Van Zanten est sociologue, directrice de recherches au CNRS et professeur à Sciences Po Paris. Auteur de nombreux travaux en sociologie de l'éducation, elle dirige le groupe de recherche "Politiques et dynamiques éducatives" de l'OSC (Observatoire sociologique du changement) et co-dirige l'axe "Politiques éducatives" du Liepp (Laboratoire interdisciplinaire d'évaluation des politiques publiques). Elle est également directrice de la collection "Éducation et société" aux Presses universitaires de France.

Députés

Luc Belot (octobre 2013 – novembre 2015)

Élu député de la première circonscription du Maine-et-Loire depuis 2012, Luc Belot est membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale. Ses fonctions de maire-adjoint, entre 2008 et 2012, en charge de l'éducation, de l'enfance et de la petite enfance à la ville d'Angers l'ont amené à accorder un intérêt particulier aux questions éducatives. Diplômé en histoire et en économie sociale, Luc Belot a occupé différentes fonctions dans le milieu associatif.

Xavier Breton (depuis décembre 2015)

Xavier Breton est député de la première circonscription de l'Ain et membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation.

Sandrine Doucet

Sandrine Doucet est, depuis 2012, députée de la première circonscription de la Gironde, membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation et de la commission des affaires européennes de

l'Assemblée nationale. Professeure agrégée d'histoire-géographie dans l'enseignement secondaire, elle a mené, en parallèle de son métier d'enseignante, un engagement syndical dans les établissements scolaires, ainsi qu'au niveau départemental.

Annie Genevard (octobre 2013 – août 2015)

Maire de Morteau depuis 2002, Annie Genevard est également, depuis 2012, députée de la cinquième circonscription du Doubs. Membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale, elle est également professeur de lettres classiques.

Martine Martinel (depuis décembre 2015)

Martine Martinel est, depuis 2007, députée de la 4ème circonscription de la Haute-Garonne, membre de la Commission des Affaires culturelles et de l'Éducation. Professeure de Lettres et Langues anciennes, elle a notamment enseigné en Collège, puis à l'Université et à l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres.

Sénateurs

Marie-Christine Blandin

Sénatrice du Nord depuis 2001, Marie-Christine Blandin est membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat, qu'elle a présidée de 2011 à 2014. Elle a enseigné les sciences naturelles en collège pendant plus de vingt ans. Elle a été élue, en 1992, présidente du Conseil régional du Nord-Pas-de-Calais, première femme à avoir exercé ce mandat.

Jacques Legendre (octobre 2013 – septembre 2014)

Sénateur du Nord depuis 1992. Jacques Legendre a été professeur de lettres modernes puis agrégé d'histoire. Il a été Secrétaire d'Etat à la formation professionnelle de 1977 à 1981.

Jacques Gersperrin (décembre 2014 - mai 2015)

Sénateur du Doubs depuis 2014. Secrétaire de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

Claude Kern (depuis août 2015)

Sénateur du Bas-Rhin depuis 2014. Membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication.

Jacques-Bernard Magner

Jacques-Bernard Magner est, depuis 2011, sénateur du Puy-de-Dôme, membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat. Parallèlement à sa longue carrière d'élus locaux en tant que conseiller municipal de Clermont-Ferrand et conseiller régional d'Auvergne, il a dirigé, durant plus de vingt ans, la fédération départementale des

transports scolaires du Puy-de-Dôme. Jacques-Bernard Magnier est instituteur de formation.

Membres du Conseil économique, social et environnemental

Marie-Aleth Gard

Marie-Aleth Gard est vice-présidente d'ATD Quart-Monde qu'elle représente au Conseil économique, social et environnemental. Elle a été, durant huit ans, responsable de la branche enfance de l'association et a joué, à ce titre, un rôle important dans la sensibilisation des enseignants à la lutte contre la pauvreté et à la

coopération entre enfants de tous milieux. Marie-Aleth Gard est photographe de formation.

André Leclercq (octobre 2013 – novembre 2015)

André Leclercq est président du groupe des associations au Conseil économique, social et environnemental. Ancien président de l'Académie nationale olympique française (ANOF) et de la Conférence permanente des coordinations associatives (CPCA), il est vice-président délégué "sport et société" du Conseil national olympique et sportif français (CNOSF). André Leclercq, aujourd'hui retraité, a mené une carrière de dirigeant sportif.

L'équipe opérationnelle

Véronique Fouquat : secrétaire générale

Professeure agrégée de mathématiques. Elle a enseigné en collège, en lycée, ainsi que dans l'enseignement supérieur, puis a été attachée scientifique à la Cité des sciences. Elle a dirigé pendant cinq ans le bureau des programmes d'enseignement à la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc).

Pierre Laporte : secrétaire général adjoint

Professeur agrégé de lettres modernes. Il a enseigné en premier cycle universitaire et en lycée général et technologique ; il a ensuite travaillé au bureau des programmes d'enseignement de la Dgesc comme chargé d'études (français-lettres, philosophie et enseignements artistiques) puis comme adjoint au chef de bureau.

Anne-Laure Monnier : chargée de mission

Professeure certifiée de sciences de la vie et de la Terre et diplômée de journalisme scientifique. Elle a enseigné en collège, et travaillé au bureau du contenu des enseignements à la Direction de l'enseignement scolaire puis à la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) en tant que responsable Pisa France.

Sophie Puig de Fabregas : chargée de mission

Professeure des écoles. Elle a enseigné à l'école élémentaire (cycle 2), a été directrice d'une école primaire puis attachée scientifique à la Cité des sciences et de l'industrie (département de la Cité des enfants).

Magali Rosa : chargée de mission

Professeure des écoles. Elle a enseigné à tous les niveaux de l'école élémentaire, a été maître-formateur, conseiller pédagogique, puis chargée d'études au bureau des écoles de la Dgesc (langues vivantes et élèves à besoin éducatifs particuliers).

Luisa Lombardi : chargée de mission

Experte en éducation comparée. Diplômée en sciences politiques internationales en Italie, elle est doctorante en sciences de l'éducation à l'université de Paris V. Elle a été chargée du programme « éducation à la citoyenneté européenne » pour l'Association Eveil, puis elle a travaillé pour le réseau d'information sur les systèmes éducatifs européens « Eurydice » rattaché à la Commission européenne.

Les audiences accordées

SE-UNSA 24 octobre 2013	SNE 30 janvier 2014
Groupe socle commun (CRAP,ED,SE,Sgen) 24 octobre 2013	FCPE 31 janvier 2014
L'EPI 7 novembre 2013	Fondation pour le développement de l'enseignement international 31 janvier 2014
SGEN-CFDT 3 décembre 2013	APSES 6 février 2014
SNE 30 janvier 2014	Maud Fontenoy et Tristan Lecoq 12 février 2014
SNESUP 11 décembre 2013	AFDET 12 février 2014
SNES 12 décembre 2013	Divina Frau-Meigs et Eric Bruillard 19 février 2014
SNUiPP 18 décembre 2013	Snalc-Fgaf 20 février 2014
FSU 8 janvier 2014	APHG 12 mars 2014
PEEP 9 janvier 2014	Aggiornamento 13 mars 2014
AFEF 9 janvier 2014	SNCA e.i.L Convergence 13 mars 2014
SNEP-FSU 15 janvier 2014	SYN-LAB 14 mars 2014
Collectif pour l'éducation par l'art 15 janvier 2014	Groupe socle commun (Crap,ED,SE-Unsa,Sgen-CFDT) 26 mars 2014
FELCO 16 janvier 2014	Cniré 27 mars 2014
Entrepreneurs demain 16 janvier 2014	Association pour le développement de l'enseignement bi/plurilingue 2 avril 2014
Préfet Guyot – DILCRA 22 janvier 2014	Fédération française des psychologues et de psychologie 2 avril 2014
Académie de technologie 23 janvier 2014	Collectif français pour l'éducation à l'environnement vers un développement durable 9 avril 2014
ASSETEC 30 janvier 2014	

Claude Seibel, Igen honoraire (Travaux sur la réussite pour tous à l'école) 9 avril 2014	Commission française pour l'enseignement des mathématiques (CFEM) 13 novembre 2014
Association des professeurs de biologie-géologie 10 avril 2014	Association nationale pour l'enseignement de la Technologie (Assetec) 17 décembre 2014
Association Pagestec 16 avril 2014	Entrepreneurs demain 23 janvier 2015
Les Clionautes association d'historiens-géographes 15 mai 2014	Fédération française des Psychologues et de Psychologie 23 janvier 2015
Apses 4 juin 2014	Sébastien Sühr – SNUIPP 4 février 2015
SOS éducation (association de parents & professeurs) 5 juin 2014	FCPE 09 février 2015
Union des professeurs de STI 18 juin 2014	Joël Ragonneau et Jean-Louis Robert, présidents de l'association les Amies et Amis de la commune de Paris 1871 09 février 2015
Fédération des enseignants documentalistes de l'EN 18 juin 2014	Danielle Bousquet, présidente du Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes 11 février 2015
Syndicat des inspecteurs d'académie 19 juin 2014	Catherine Lalumière, Présidente de la Fédération française des Maisons de l'Europe 12 février 2015
Institut pour l'éducation financière du public 3 juillet 2014	Alain Desseigne, Président du Conseil des centres de formation de musiciens intervenants 18 février 2015
SE-Unsa 8 octobre 2014	Roland Hubert, co-secrétaire général du Snes-FSU 25 février 2015
Snes-FSU 8 octobre 2014	Christian Chevalier, secrétaire général SE-Unsa 6 mars 2015
Snalc 20 octobre 2014	Frédéric Sève, secrétaire général Sgen-CFDT 11 mars 2015
Snep-FSU 20 octobre 2014	Patrick Richard, Président de Technologie Education Culture 11 mars 2015
SNE éditeurs scolaires 30 octobre 2014	Conférence internationale des responsables des universités et institutions scientifiques 11 mars 2015
Pierre Ferracci, président du CNEE 30 octobre 2014	Cécile Ropiteaux, Collectif éducation contre les LGBTphobies
Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie (APHG) 30 octobre 2014	
Syndicat national des éditeurs 30 octobre 2014	

11 mars 2015

Collectif « Réussir l'égalité femmes-hommes »
7 juillet 2015

Groupes d'élaboration des projets de programmes

Composition du groupe chargé de l'élaboration d'un projet de programme pour la maternelle

- **Pascale Garnier**
Coordinatrice du groupe
Professeur en sciences de l'éducation à l'université Paris 13
- Eléonore Bonnot
Directrice de l'école maternelle Alain-Fournier (Paris, 14e arrondissement)
- Mireille Brigaudiot
Enseignant-chercheur en sciences du langage
- Michel Fayol
Professeur émérite en psychologie cognitive et du développement à l'Université Blaise-Pascal, Clermont-Ferrand
- Patrick Lamouroux
Conseiller pédagogique départemental EPS, département du Tarn
- Gaël Pasquier
Directeur de l'école maternelle Charles-Digeon à Saint-Mandé (Val-de-Marne), docteur en sciences de l'éducation
- Christine Passerieux
Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)
- Isabelle Racoffier
Présidente de l'Association générale des enseignants des écoles et classes maternelles (Ageem), professeur des écoles
- Catherine de Revière
Inspectrice de l'éducation nationale, Circonscription Cambrai / Le Cateau, académie de Lille

Composition du groupe chargé de l'élaboration d'un projet de programme pour le cycle 2

- **André Tricot**
Coordinateur du groupe
Professeur en psychologie - numérique, sciences de l'information et de la communication
Espé de l'académie de Toulouse
- Françoise Allain
Professeure des écoles à l'école élémentaire Urbain-Le-Verrier (Nantes), maitre-formateur

- Isabelle Antonini
Professeure des écoles à l'école élémentaire Maurice Beccane (Toulouse), maitre-formateur
- Maryse Humbert
Inspectrice de l'éducation nationale
Circonscription de Gignac (Montpellier)
- Alain Marque
Conseiller pédagogique départemental - éducation physique et sportive (EPS)
Département de la Haute-Garonne
- Philippe Prévost
Directeur de l'école maternelle d'application Flornoy (Bordeaux)
- Gilles Pétreault
Inspecteur général de l'éducation nationale, groupe enseignement primaire
- André Puyau
Inspecteur de l'éducation nationale
Circonscription de Tarbes (Toulouse)
- Sophie Renaudin
Inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale en arts plastiques (Nancy-Metz)
- Marie-Claire Ricou
Conseillère pédagogique départementale en sciences
Département du Lot
- Gérard Sensevy
Professeur en sciences de l'éducation - Didactique des mathématiques.
Espé de Bretagne Cread (Nantes)
- Marie Toullec-Théry
Maitre de conférences en didactique comparée - Difficultés scolaires.
Centre de recherche en éducation de Nantes (Cren)

Composition du groupe chargé de l'élaboration d'un projet de programme pour le cycle 3

- **Anne Vibert**
Coordinatrice du groupe
Igen, groupe lettres

- Denis Butlen
Professeur des universités - didactique des mathématiques et des sciences expérimentales - Espé de Versailles
- Cathy Durieux
Conseillère pédagogique départementale en EPS
Département du Val-de-Marne
- Sophie Fournier-Gassié
Inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale histoire-géographie (Versailles)
- Philippe Galais
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional - arts plastiques (Orléans-Tours)
- Patrice Gourdet
Maitre de conférences en sciences du langage - université de Cergy-Pontoise, institut d'Éducation - Espé de Versailles
- Marie Guitou
Maitre de conférences en chimie théorique, université de Paris-Est Marne-la-Vallée
- Gilles Langlois
Directeur de l'école élémentaire des Cheminets (Paris - 19e arrondissement)
- Marie-Josée Moquet
Professeur des écoles à l'école élémentaire Sagebien - Amiens
- Florian Paulou
Professeur de mathématiques au collège Roger-Martin du Gard - Épinay sur Seine
Formateur de mathématiques en Espé (Créteil)
- Sylvain Portier
Professeur de technologie au collège Anatole France - Les Pavillons-sous-Bois (Créteil)
- Karine Risselin
Professeur de lettres modernes au collège Jules Ferry - Villeneuve Saint Georges.
Enseignante formatrice (Créteil)
- Martine Sache
Inspectrice de l'éducation nationale - Circonscription de Champigny-sur-Marne (Créteil)
- Yolande Séchet
Inspectrice de l'éducation nationale - Circonscription de Bressuire (Poitiers)
- Bertrand Vittecoq
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional d'anglais (Rouen)
- **Patrick Rayou**
Coordinateur du groupe
Professeur des universités
Directeur de l'UFR sciences de l'éducation, psychanalyse, Com-FLE
Université Paris 8
- Léo Cantié
Professeur d'éducation physique et sportive au collège Alain - Carcassonne (Montpellier)
- Laurent Chéno
Inspecteur général de l'Éducation nationale, groupe mathématiques
- Daniel Coste
Professeur des universités émérite
- Laurence Espinassy
Maitre de conférences, responsable formations arts plastiques
Espé Aix-Marseille Université
- Brigitte Hazard
Inspectrice générale de l'Éducation nationale, groupe sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre
- Christine Lécureux
Inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale d'histoire-géographie, histoire des arts (Orléans-Tours)
- Christophe Minutolo
Professeur de technologie au collège Alexandre Fleming - Sassenage (Grenoble)
- Maminata Nana
Conseillère principale d'éducation au collège Aimé et Eugénie Cotton - Le Blanc Mesnil (Créteil)
- Denis Tuchais
Professeur documentaliste au collège Les Escholiers de la Mosson - Montpellier
- Michel Vigneron
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional de physique-chimie (Paris)
- François Virot
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional d'éducation musicale (Rouen)
- Jean-Michel Zakhartchouk
Professeur de français honoraire

La composition du groupe chargé de l'élaboration d'un projet de programme pour le cycle 4

Composition du groupe chargé de l'élaboration d'un projet de programme pour l'enseignement moral et civique

- **Pierre Kahn**
Coordinateur du groupe

Philosophe, professeur des universités, université de Caen

- Alain Bergounioux
Inspecteur général d'histoire-géographie
- Christophe Bernard
Inspecteur de l'éducation nationale, académie de Rennes
- Michel Delattre
Professeur de philosophie, École supérieure du professorat et de l'éducation (Espé) de Versailles
- Jacky Desquennes
Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional honoraire d'histoire-géographie
- Laurent Klein
Directeur d'école, académie de Paris
- Laurence Loeffel
Inspectrice générale premier degré
- Amanda Mear
Conseiller principal d'éducation, académie de Créteil
- Claire Podetti
Professeur d'histoire-géographie, académie de Versailles
- Régis Signarbieux
Professeur de lycée professionnel lettres-histoire, académie de Versailles

Composition du groupe chargé de l'élaboration du référentiel d'un parcours individuel d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel destiné à tous les élèves du secondaire

- **Henri Castellet**
Coordinateur du groupe
Chef du service académique d'information et d'orientation (Paris)
- François Baritiu
Professeur d'éducation physique et sportive (Paris)
- Virginie Cousin
Inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation
Adjointe au délégué régional de l'Onisep d'Ile-de-France
- Hélène Dagort
Conseillère d'orientation psychologue (Créteil)
- Sandrine Javelaud
Directrice de mission formation initiale
Missionnée par la Présidente du CNEE

- Rafaëlle Lartigou
Inspectrice de l'éducation nationale chargée de l'information et de l'orientation (Créteil)
- Pascal Odin
Principal-adjoint (Paris)
- Régis Ouvrier-Bonnaz
Chercheur associé, Centre de recherche sur le travail et le développement (CRTD), Cnam
- Nathalie Pavot
Professeure de lettres (Créteil)
- Damien Raymond
Personnel de direction chargé de mission du centre de ressources de la Ligue de l'enseignement

Composition du groupe chargé de l'élaboration d'un référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle

- **Thomas Leroux**
Coordinateur du groupe
Inspecteur de l'éducation nationale - circonscription de Compiègne - Département de l'Oise (Amiens)
- Marie-Christine Bordeaux
Maître de conférences en sciences de l'information et de la communication - université Stendhal Grenoble 3
- Yves Bourdin
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional d'éducation musicale
Délégué académique éducation artistique et action culturelle (Nantes)
- Didier Casteran
Professeur d'histoire-géographie au lycée Montesquieu (Bordeaux)
- Anne Delaby-Janody
Professeur d'éducation musicale au collège Gaston Couté – Voves (Orléans-Tours)
- Pascal Dubois
Directeur artistique de la compagnie « Le sablier » à Angoulême
- Olivier Duval
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional d'arts appliqués, design et métiers d'arts (Paris)
- Brigitte Flippe
Professeur d'éducation physique et sportive au collège Anita Conti – Saint-Nazaire (Nantes)
- Philippe Galais
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional d'arts plastiques (Orléans-Tours)

- Philippe Garnier
Conseiller pédagogique départemental en éducation musicale - Département de l'Oise (Amiens)
- Emmanuel Landais
Conseiller pédagogique circonscription de Lorient Nord - Département du Morbihan (Rennes)
- Caroline Magaud
Professeur d'arts plastiques au collège René Cassin – Athis de l'Orne (Caen)
- Jean-François Marguerin
Directeur régional des affaires culturelles de Rhône-Alpes
- Frédéric Miquel
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional de lettres (Montpellier)
- Véronique Riffard
Principale du collège Jules Ferry - Brassac-les-Mines (Clermont-Ferrand)

Composition du groupe chargé de l'élaboration d'un projet de programme pour un enseignement d'exploration d'informatique et de création numérique destiné aux élèves de seconde générale et technologique

- **Françoise Tort**
Coordinatrice du groupe
Maitre de conférences en informatique -

Chercheuse en didactique de l'informatique à l'École normale supérieure de Cachan

- Yaël Briswalter
Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional de Lettres - Délégué Académique au Numérique (Grenoble)
- Joao-Paulo Da Cunha
Professeur de sciences industrielles de l'ingénieur au lycée Eugène Ionesco - Issy-les-Moulineaux (Versailles)
- Alexandre Millet
Professeur de philosophie au lycée Guy de Maupassant - Colombes (Versailles)
- Charles Poulmaire
Professeur de mathématiques au lycée Van Gogh - Aubergenville (Versailles)
- David Roche
Professeur de sciences physiques au lycée Guillaume Fichet - Bonneville (Grenoble)
- Evelyne Roudneff
Inspectrice d'académie - inspectrice pédagogique régionale de mathématiques (Versailles)

Auditions menées et contributions reçues par le groupe chargé de l'élaboration d'un projet de programme pour l'école maternelle

Auditions :

- Florence BARA : Rôle et efficacité de la motricité dans l'apprentissage des lettres
- Gilles BROUGERE : Jeu et apprentissage
- Marilyne COQUIDE CANTOR : Enseigner les sciences à l'école
- Michel FAYOL : Repères sur le développement et l'apprentissage
- Agnès FLORIN : Psychologie de l'enfant
- Marc LAUGENIE : Musique
- Laurence LOEFFEL : Vivre ensemble, devenir élève
- Marie-Jeanne PERRIN et Christine CHAMBRIS : Mathématiques
- Karine SAVIGNY : Arts visuels
- Joël BRIAND, Rémi BRISSIAUD, Claire MARGOLINAS : Organiser et structurer les quantités, construire le nombre

Contributions écrites :

- Éric BRUILLARD : Premiers éléments de réflexion : numérique à l'école maternelle
- Danielle DUMONT : Le geste d'écriture
- Sylvain FABRE : EPS
- Colette NOYAU : Note sur les enfants en situation de plurilinguisme
- Danielle VERGNES, en collaboration avec Joël BRIAND et Mary-Lise LEPELLETIER : Approche des quantités et du nombre en maternelle

Liste des contributions des experts sollicités par les groupes chargés de l'élaboration de projets de programmes pour les cycles 2,3 et 4

Que doit-on enseigner en maîtrise de la langue ?

Sylviane Ahr,
Maitre de conférences, université de Cergy-Pontoise
Espé de l'académie de Versailles
*L'enseignement de la littérature aux cycles 3 et 4
quelles orientations pour quels enjeux ?*

Élisabeth Bautier,
Professeur des universités, université Paris 8
*Contribution à la réflexion sur les nouveaux programmes du
cycle 2 et du cycle 3 de l'école primaire*

Maryse Bianco,
Maitre de conférences, université Grenoble-Alpes
*Propositions pour une programmation de
l'enseignement de la compréhension en lecture*

Catherine Brissaud,
Professeur des universités, université Grenoble Alpes,
Lidilem
*Contribution à une réflexion sur l'enseignement de
l'orthographe à l'école et au collège*

Magali Brunel,
Maitre de conférences, université Grenoble-Alpes/ Espé
Penser le curriculum du lecteur scolaire

Annie Camenish,
Maitre de conférences, université de Strasbourg
Serge Petit,
Professeur honoraire, université de Strasbourg/ Espé
*Des contextes vers la langue : une double interaction
entre apprentissages disciplinaires et apprentissages
lexicaux*

Bernard Combettes,
Professeur émérite, université de Lorraine
*Remarques sur l'enseignement grammatical dans les IO
de 2002 et dans les IO de 2008*

Stanislas Dehaene,
Professeur au Collège de France
*Réflexions sur l'enseignement de la lecture : Quel
programme pour le premier cycle ?*

Karine Duvignau,
Professeur des universités, Espé Midi-Pyrénées & IUF
Lexique – Programmes école élémentaire

Marie-Laure Elalouf,
Professeur des universités, université de Cergy-
Pontoise, Espé de Versailles
*Contribution à une réflexion sur l'étude de la langue
dans les programmes de français pour les cycles 3 et 4*

Claudine Garcia-Debanc,
professeure des universités, Espé de l'Académie de
Toulouse, Ecole interne université Toulouse2-Jean
Jaurès

Michel Fayol,
Professeur des universités émérite, université de
Clermont Auvergne Blaise Pascal et CNRS
Apprendre la Production Verbale Écrite de textes

Roland Goigoux,
Professeur des universités, université de Clermont-
Ferrand
Sylvie Cèbe,
Maitre de conférences à l'Espé Clermont-Auvergne-
université Blaise Pascal,
*Enseignement de la lecture : réponses à cinq questions
posées par le Conseil supérieur des programmes*

Patrice Gourdet,
Enseignant-chercheur, université de Cergy-Pontoise/
Espé
*Contribution écrite pour nourrir la réflexion du groupe
Cycle 2*

Michel Grandaty,
Professeur des universités, université de Toulouse/
Espé
L'enseignement de l'oral en cycle 3

François Le Goff,
Maitre de conférences, Espé de Toulouse, université
Jean Jaurès
*Éléments de réponse en vue d'un nouveau projet de
programme de la discipline « français »*

Anne Leclaire-Halté,
Professeure des universités, université de
Lorraine/Espé
*Comprendre un texte fictionnel au cycle 3 : quelques
remarques*

Brigitte Louichon,
Professeur d'université, faculté d'éducation-université
Montpellier 2
Pour un programme de littérature à l'école

Annie Magnan,
Membre de l'Institut universitaire de France,
professeur des universités, université de Lyon
Jean Ecalte,
Professeur des universités, université de Lyon
*La lecture, son apprentissage et les difficultés :
contribution au programme des cycles 2 et 3*

Agnès Perrin-Doucey ,
Maitre de conférences, Espé Languedoc-Roussillon,
université Montpellier 2 (Lirdef)
*L'enseignement de la lecture et de la littérature aux
cycles 2 et 3 de l'école élémentaire*

Sylvie Plane,
Professeur des universités, université Paris-Sorbonne
(STIH), membre du Conseil supérieur des programmes
*Redonner toute sa place à l'écriture et à son
apprentissage*

Gersende Plissonneau,
Maitre de conférences, Espé d'Aquitaine-Telem
Bordeaux Montaigne
*Propositions pour les projets de programmes de
français des cycles 3 et 4 (didactique de la littérature et
didactique de la langue)*

Yves Reuter,
Professeur des universités, université Charles de Gaulle
- Lille 3
*Notes de travail quant aux programmes du primaire,
notamment dans le domaine de l'écrit*

Jean-François Rouet,
Directeur de recherche au CNRS, CeRCA – MSHS
*Maitriser la lecture au XXI^e Siècle : enjeux pour
l'enseignement primaire*

Catherine Tauveron,
Professeur émérite, université de Bretagne
occidentale,
*Réflexions sur la lecture et l'apprentissage de la
compréhension aux cycles 2 et 3*

Que doit-on enseigner en mathématiques ?

Rémi Brissiaud,
Chercheur, laboratoire Paragraphe-université Paris 8
*Pourquoi l'école a-t-elle enseigné le comptage-
numérotage pendant près de 30 années ?*

Christine Chambris,

Maitre de conférences, laboratoire de didactique
André Revuz, université de Cergy-Pontoise
Contribution à propos de la numération décimale

Roland Charnay,
Professeur honoraire de mathématiques, IUFM de Lyon
*Mathématiques au cycle 2, quelques pistes de réflexion
Mathématiques au cycle 3, quelques pistes de réflexion*

Fabien Emprin,
Maitre de conférences, université de Reims,
Champagne- Ardenne
*Éléments pour la réflexion sur les programmes de
mathématiques de l'école*

Jean-Paul Fischer,
Professeur des universités, université de Lorraine
*À propos du calcul : réponses (très partielles) aux
questions du Conseil supérieur des programmes*

Brigitte Grugeon,
Professeure des universités, université Paris–Est Créteil
Sylvie Coppé,
Maitre de conférences, université Lyon1
*Contribution à propos du numérique et de l'algèbre
au cycle 4*

Catherine Houdement,
Maitre de conférences, université de Rouen/Espé
*Contribution au travail sur les programmes de
mathématiques des cycles 2 et 3*

Marie-Jeanne Perrin-Glorian,
Professeur émérite des universités, université d'Artois
*Réflexions dans la perspective de nouveaux
programmes pour les cycles 2 (CP-CE2) et 3 (CM1-6^e)*

Marie-Hélène Salin,
Maitre de conférences honoraire, IUFM d'Aquitaine
Contribution à la réflexion sur les programmes des cycles 2 et 3

Nathalie Sayac,
Maitre de conférences université Paris Est Créteil (Espé
de Créteil) Université Paris-Diderot (LDAR)
*Contribution à la réflexion sur les nouveaux
programmes du cycle 3 et du cycle 4*

Patrick URRUTY,
Professeur agrégé de mathématiques
*Propositions pour les nouveaux programmes de l'école
primaire cycle 2 et cycle 3*

Que doit-on enseigner en sciences, technologie, physique-chimie ?

Francis Bernard,
Formateur, Espé de Haute Normandie

Questions : technologie, socle commun, évaluation

Maryline Coquidé,
Professeur, Institut français d'éducation, ENS Lyon
Un point de vue pour une élaboration des programmes de l'école élémentaire
Découverte du monde naturel et artificiel (C2) Initiation scientifique et technologique (C3)

Joël Lebeaume,
Professeur des universités, université Paris Descartes
L'éducation technologique dans l'école de base

Guillaume Lecointre,
Professeur au Muséum national d'Histoire naturelle
Classification et évolution en sciences naturelles à l'école

Corinne Marlot,
Maitre de conférences, laboratoire ACTé, Espé d'Auvergne Université Blaise Pascal, Clermont Ferrand
Contribution à la conception des nouveaux programmes dans le domaine des SVT pour le cycle 2 et le cycle 3

Christophe Minutolo,
Professeur de technologie, collège A. Fleming, Sassenage (38)
Contribution sur l'enseignement de la technologie pour le Conseil supérieur des programmes

Christian Orange,
Professeur des universités, sciences de l'éducation université Libre de Bruxelles, université de Nantes
Denise Orange Ravachol,
Professeur des universités, sciences de l'éducation, université Charles de Gaulle – Lille 3
Nouveaux programmes de l'école élémentaire
Contribution à la réflexion sur l'enseignement des sciences (sciences de la vie et de la Terre)

Vincent Robert,
Professeur des universités, l'université de Strasbourg
Instruire par l'observation et le développement d'un sens critique

Que doit-on enseigner en histoire et en géographie ?

Didier Cariou,
Maitre de conférences, université de Bretagne occidentale
Quelques remarques autour des programmes d'histoire des cycles 3 et 4

Laurence De Cock,
Professeure agrégée, lycée Joliot-Curie - Nanterre
Pour l'apprentissage du raisonnement historique

Annie Di Martino,
Professeure agrégée, collège Anatole France, Les Clayes-sous-bois
Un programme d'histoire pour apprendre à penser et non à réciter

Sylvain Doussot,
Maitre de conférences,
Espé et Cren – université de Nantes
Pour une progression des programmes qui associe savoirs et méthodes historiques

Que doit-on enseigner en éducation physique et sportive ?

Éric Dugas,
Professeur des universités, Espé Aquitaine, université Bordeaux
Contribution à la réflexion sur les programmes d'Education Physique et Sportive sur les Cycles 3 et 4

Alain Rhety,
Inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional, Académie d'Aix-Marseille
Quelques réflexions relatives à la conception des programmes d'éducation physique et sportive en particulier et des programmes d'enseignement en général

Unité sportive de l'enseignement du premier degré,
Contribution à une réflexion sur l'écriture des nouveaux programmes

Que doit-on enseigner en langues vivantes ?

Brigitte Gruson,
Maitre de conférences, Espé de Bretagne, Centre de recherche sur l'éducation, les apprentissages et la didactique (Cread)
Contribution à la consultation sur les programmes Cycles 2 et 3 – Domaine des langues

Contribution collaborative coordonnée par Delphine Hermes, Prag, université de Picardie – Espé d'Amiens
Maison des Langues
Expertise sur l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes Cycles 3 et 4

Martine Kervran,
Maitre de conférences, Espé de Bretagne
Contribution à la consultation sur les programmes du cycle 3 (CM1, CM2, 6^e) : domaine des langues

Christian Puren,

Professeur émérite - université Jean Monnet de Saint-Étienne

Contribution à la réflexion sur le socle commun et le projet de programme pour le cycle 3

Que doit-on enseigner en arts ?

Sophie Renaudin,
Inspectrice d'académie-inspectrice pédagogique
régionale d'arts plastiques

*Contribution à l'élaboration des programmes -
Domaine des enseignements artistiques*

Comment concevoir les programmes ?

Mireille Bastien,
Maitre de conférences,
Claude Bastien,
Professeur des universités, Aix-Marseille Université
Importance de la fonctionnalisation des connaissances

Bertrand Daunay,
Professeur d'université, université Charles de Gaulle –
Lille 3
Alléger les programmes, allonger leur durée

Bureau national de la Fadben, Fédération des
enseignants documentalistes de l'Éducation nationale
*L'information-documentation dans la refondation de
l'école*

Marc Gurgand,
Directeur de recherches au CNRS, École d'économie de
Paris
*Note sur le rôle des programmes dans l'efficacité et
l'équité du système éducatif*

Denis Meuret,
Professeur émérite, université de Bourgogne, Iredu
Programmes scolaires et équité de l'école

Conseil supérieur des programmes
110 rue de Grenelle
75357 Paris 7^e SP

education.gouv.fr

