



MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*



# Conseil supérieur des programmes

—  
RAPPORT D'ACTIVITÉ  
2020 — 2021



---

Le **Conseil supérieur des programmes (CSP)**, sur saisine du ministre de l'Éducation nationale ou sur auto-saisine, émet des avis et formule des propositions sur la conception générale des enseignements scolaires, le contenu du socle commun et des programmes, la nature des épreuves d'examen des diplômes du second degré et du baccalauréat, ainsi que des épreuves des concours de recrutement de professeurs. Sa mission principale est l'élaboration des programmes d'enseignement, de l'école maternelle au lycée, en s'assurant de leur cohérence entre eux, avec l'évaluation des élèves et la formation des professeurs. Le CSP est composé de dix personnalités qualifiées et de huit représentants appartenant aux trois assemblées constitutionnelles de la République.

---

# Conseil supérieur des programmes

RAPPORT D'ACTIVITÉ  
Janvier 2020 — Décembre 2021

# Sommaire

## Introduction ..... 5

## 1. Le Conseil supérieur des programmes (CSP), un acteur au service des enseignements ..... 9

- 1.1 Une instance dont les missions ont été élargies et renouvelées ..... 9
- 1.2 Une instance très sollicitée dont les avis sont recherchés ..... 11
- 1.3 Une instance qui participe aux débats d'idées ..... 11
- 1.4 Un conseil qui constitue un espace de réflexion collégiale ..... 12
- 1.5 Des méthodes de travail qui se sont diversifiées ..... 13
- 1.6 Un conseil qui consulte les acteurs de l'éducation ..... 14
- 1.7 Un conseil en relation avec toutes les instances du ministère ..... 15

## 2. L'élaboration de programmes d'enseignement ..... 19

- 2.1 Pour les nouveaux enseignements de spécialité de la voie générale du lycée ..... 19
  - 2.1.1 Anglais, monde contemporain ..... 19
  - 2.1.2 Éducation physique, pratiques et culture sportives ..... 26
- 2.2 Les programmes de mathématiques et de physique-chimie de la voie professionnelle ..... 30
  - 2.2.1 Pour le brevet des métiers d'art (BMA) ..... 30
  - 2.2.2 Pour le brevet professionnel (BP) ..... 34
- 2.3 Un nouvel enseignement facultatif en classe de sixième : français et culture antique ..... 37
  - 2.3.1 Aider les élèves à mieux maîtriser le français ..... 37
  - 2.3.2 La saisine ministérielle ..... 38
  - 2.3.3 Des écueils à éviter ..... 38

## 3. Le Service national universel (SNU) : une formation qui poursuit les finalités de l'enseignement moral et civique ..... 43

- 3.1 Le SNU, du projet à la mise en œuvre ..... 43
  - 3.1.1 Les enjeux de la création du SNU ..... 43
  - 3.1.2 Un bref état des lieux ..... 44
- 3.2 La formation civique dispensée dans le cadre du SNU ..... 45
  - 3.2.1 Une étude préparatoire sur le projet de SNU ..... 45
  - 3.2.2 Des auditions pour éclairer le CSP ..... 46

<b>3.3 L'avis du CSP sur l'articulation entre la formation dispensée dans le cadre du Service national universel et les programmes de l'enseignement moral et civique</b> .....	46
3.3.1 Les éléments d'analyse .....	46
3.3.2 Points de vigilance et recommandations .....	47

## 4. La contribution du Conseil supérieur des programmes aux États généraux du numérique pour l'éducation..... 53

<b>4.1 Des auditions pour éclairer le CSP</b> .....	53
4.1.1 Audition de Brigitte Hazard et de Jean-Aristide Cavallès le 25 juin 2020 .....	53
4.1.2 Audition de Dominique Boullier le 2 juillet 2020 .....	54
<b>4.2 Une étude préparatoire sur la place du numérique dans les programmes scolaires</b> .....	55
<b>4.3 Veiller à la cohérence et à la continuité des apprentissages numériques</b> .....	56
<b>4.4 La certification des compétences numériques</b> .....	56

## 5. Une réflexion sur le programme de l'école maternelle ..... 59

<b>5.1 L'école maternelle dans le système éducatif français</b> .....	59
5.1.1 Les enjeux d'une école à part, hier et aujourd'hui .....	59
5.1.2 Des auditions pour éclairer le CSP .....	61
<b>5.2 L'école maternelle à l'aune de l'instruction obligatoire dès 3 ans</b> .....	63
5.2.1 Une école qui reste fidèle à ses principes .....	63
5.2.2 Une école qui connaît des infléchissements notables .....	64
<b>5.3 Apprendre en jouant</b> .....	65
<b>5.4 L'école du langage</b> .....	66
5.4.1 Du langage à la langue .....	66
5.4.2 Des recommandations aux professeurs .....	66
5.4.3 Des compléments au programme de 2015 .....	67
<b>5.5 L'école des premiers apprentissages mathématiques</b> .....	70
5.5.1 Aborder les nombres avec les jeunes enfants .....	70
5.5.2 Des recommandations aux professeurs et des compléments au programme de 2015 .....	70
<b>5.6 L'école des premiers apprentissages scientifiques</b> .....	72
5.6.1 Des recommandations aux professeurs .....	72
5.6.2 Clarifier et enrichir le programme de 2015 .....	73

---

<b>6. Les perspectives pour l'année 2022</b> .....	77
<b>6.1 Approfondir la réflexion sur l'introduction du numérique à l'École</b> .....	77
<b>6.2 Interroger l'articulation des programmes du collège avec ceux du nouveau lycée.</b> .....	77
<b>6.3 Analyser la mise en œuvre des nouveaux programmes du lycée dans les manuels scolaires.</b> ..	78

---

<b>Annexes</b> .....	79
<b>Annexe 1 — L'institution du CSP : les textes réglementaires</b> .....	80
<b>Annexe 2 — Les membres du CSP</b> .....	83
<b>Annexe 3 — L'organisation des travaux du CSP en 2020 et en 2021</b> .....	88
<b>Annexe 4 — Les auditions menées par le CSP en 2020 et en 2021</b> .....	89
<b>Annexe 5 — Les audiences accordées aux organisations syndicales et aux associations de professeurs spécialistes pour dresser un premier bilan de la mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée</b> .....	91
<b>Annexe 6 — Les auditions, entretiens et interventions de la présidente du CSP</b> .....	93
<b>Annexe 7 — Les interventions dans la presse : entretiens, tribunes et articles</b> .....	95
<b>Annexe 8 — Les actions de communication</b> .....	96
<b>Annexe 9 — Les programmes de travail 2019-2020, 2020-2021 et 2021-2022 du CSP</b> .....	97

Au moment de la parution de ce rapport d'activité, Souâd Ayada n'est plus présidente du Conseil supérieur des programmes. Cependant, dans la mesure où ce rapport couvre les deux dernières années de sa présidence, il a paru logique de lui demander d'en assurer l'introduction.

Depuis le 4 février 2022, Mark Sherringham est président du Conseil supérieur des programmes.

# Introduction

Le Conseil supérieur des programmes a aujourd'hui trouvé toute sa place dans le paysage scolaire français. Depuis sa création en 2013, il est devenu peu à peu un acteur essentiel au service de l'enseignement et un interlocuteur privilégié pour tous ceux qui font l'École au quotidien, et pour ceux qui pensent l'École et déchiffrent le destin de notre Nation à l'aune de son devenir. Cette place centrale et cette légitimité acquises en moins de dix ans tiennent aux efforts déployés par une instance qui a su tracer une voie originale pour répondre à de multiples attentes du monde éducatif et de la société française.

Au sein du ministère, le Conseil supérieur des programmes occupe une position singulière, celle que lui réserve précisément sa nature de conseil. Il lui revient en effet, sur divers sujets ayant trait à ce que l'on doit enseigner, de mener des réflexions, de construire des analyses et de formuler des propositions. À ce titre, il se distingue des autres instances, non seulement des opérateurs du ministère, mais aussi des directions générales et de l'inspection générale avec lesquelles il entretient, cependant, des relations étroites. Le Conseil supérieur des programmes n'administre pas et ne fait pas partie, en toute rigueur, de l'administration centrale. Comme instance de conseil, il ne prescrit pas et ne peut donc pas se prononcer, par un suivi ou par un contrôle, sur la mise en œuvre des projets auxquels il participe.

Bien que placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, le Conseil supérieur des programmes travaille en toute indépendance.

Ces termes choisis par le législateur disent la situation exacte d'une instance qui, certes, n'est pas indifférente aux orientations d'une politique déterminée et qui n'est pas déconnectée des réformes scolaires engagées, mais qui n'est pas pour autant un rouage opérationnel de ces orientations politiques et de ces réformes. Celles-ci sont bien à l'origine des saisines que le ministre adresse au Conseil supérieur des programmes et qui font la matière tout à la fois ordinaire et dense de son travail. Mais elles n'indiquent pas le contenu des conseils et des propositions qui seront émis, pas davantage les méthodes à suivre ou les impératifs à respecter. L'indépendance tient à la liberté intellectuelle que le Conseil supérieur des programmes peut exercer sans restriction vis-à-vis du ministre. Elle se manifeste aussi dans la capacité qu'il a de se saisir, à son initiative, de tout sujet inscrit dans le vaste champ de ses compétences.

La mission principale du Conseil supérieur des programmes est de formuler des propositions de programmes scolaires. Cet objet, fût-il des plus importants et des plus structurants pour l'École, n'en demeure pas moins limité. Quatre années de présidence m'ont appris que les programmes ne sont pas tout pour l'École et qu'ils ne font pas tout dans ce qu'il y a de bon ou de mauvais à l'École. Nul ne contestera qu'un programme d'enseignement s'inscrit toujours dans un contexte historique et qu'il n'est pas sans rapport avec une réalité sociale, politique, voire économique ou géopolitique. Ce contexte et ces rapports plus ou moins diffus fixent sa place dans l'espace scolaire et sa valeur dans les imaginaires et dans les

représentations. Nombre de facteurs viennent par ailleurs contenir son pouvoir : son existence dépend de l'effectivité de sa mise en œuvre et des conditions de son application ; il se lit et donc s'interprète par un professeur qui en fait la substance de son enseignement ; il fait l'objet d'une appréhension spécifique de la part de ceux qui conçoivent les sujets pour les examens nationaux ; sa réception peut susciter des malentendus et nourrir des polémiques, et certains peuvent même l'utiliser comme une arme idéologique dans l'arène politique.

Il faut sans cesse rappeler ce qu'est un programme scolaire. Celui-ci ne dit pas tout ce qui peut s'enseigner dans une matière, mais seulement ce qu'on ne peut pas ne pas enseigner si l'on veut que ses élèves accèdent dans les meilleures conditions à la classe supérieure ou qu'ils soient convenablement préparés à l'examen auquel ils seront candidats au terme de l'année. Cette limitation des prétentions des programmes scolaires peut sembler la preuve de leur faiblesse. Elle est pour nous le signe de leur force et la juste expression du cadre structurant qu'ils offrent pour que la transmission des savoirs, des savoir-faire et de la culture se conjugue avec l'acte humain d'enseigner. La reconnaissance des vertus des programmes scolaires va de pair avec le respect de la liberté pédagogique des professeurs.

En 2020 et en 2021, le Conseil supérieur des programmes a élaboré les programmes pour deux nouveaux enseignements de spécialité proposés dorénavant au cycle terminal de la voie générale du lycée : celui d'anglais, monde contemporain et celui d'éducation physique, pratiques et culture sportives. Il a conçu de nouveaux programmes pour les enseignements de mathématiques et de physique-chimie dispensés dans le cadre des formations conduisant à l'obtention du brevet des métiers d'art et du brevet professionnel. Il a aussi proposé des contenus pour le nouvel enseignement facultatif de français et culture antique offert aux élèves de la classe de sixième. L'élaboration du projet de programme s'est à chaque fois conformée, malgré des délais toujours très serrés, à une démarche rigoureuse et éprouvée : instruire la saisine pour s'approprier les finalités de l'enseignement, constituer le groupe chargé

d'élaborer la proposition de programme, accompagner au plus près ce groupe et guider le mieux possible ses travaux.

La conception de programmes scolaires ne constitue pas l'unique mission dévolue au Conseil supérieur des programmes. Durant les deux dernières années, le Conseil supérieur des programmes a mené d'autres sortes de travaux dans le cadre des compétences que lui reconnaît le législateur et à la demande du ministre. Ainsi, il s'est prononcé sur l'articulation de la formation proposée dans le cadre du Service national universel avec l'enseignement moral et civique dispensé au collège. Il a aussi participé aux États généraux du numérique en apportant sa propre contribution. Il a enfin conduit une réflexion approfondie sur l'école maternelle qui a permis d'ajuster, à l'aune de la loi fixant à 3 ans le début de l'instruction obligatoire, le programme d'enseignement en vigueur depuis 2015.

La crise sanitaire que traversent la France et le monde depuis près de deux ans interroge la place de l'École dans notre société et le sens que nous lui donnons. Le Conseil supérieur des programmes a analysé tout ce que cette crise encore prégnante révèle de l'École et sur l'École : le besoin d'École pour des parents qui ne sauraient devenir, sous le simple effet du confinement, des professeurs ; la force de l'École qui a été capable, grâce à ses professeurs, d'assurer autant que cela fut possible la continuité pédagogique ; la nature de l'École, de cet espace et de ce temps singuliers où se développe une relation vivante et discursive, seule à même de porter des enseignements véritables.

L'assassinat de Samuel Paty a fortement ébranlé le Conseil supérieur des programmes. Il l'a conduit à rappeler les finalités de tout enseignement, quelle que soit sa matière propre : conduire peu à peu tous les élèves, en tant qu'ils sont des êtres doués de raison, à se libérer de leurs convictions dogmatiques et de leurs représentations premières, fussent-elles familiales, religieuses ou culturelles, fussent-elles empreintes de sacralité. La décapitation en octobre 2020 d'un professeur d'histoire-géographie de collège, par ailleurs chargé de l'enseignement moral et civique, en dit long

sur les maux qui rongent la société française et qui empêchent son École d'accomplir sa mission fondamentale. Ce n'est pas seulement la liberté d'expression qui a été visée dans le martyre de Samuel Paty, c'est la liberté d'enseigner, qui ne saurait en aucune façon être confondue avec la liberté de diffuser des opinions. Enseigner, ce n'est pas exprimer ce

que l'on pense, c'est engager ses élèves sur la trace d'une pensée qui les précède et qui est façonnée dans l'épaisseur historique des savoirs. Non sans effroi, le Conseil supérieur des programmes a pris la mesure du mal absolu, pour l'École et pour la France, qui s'est manifesté dans la mise à mort du professeur.

**Souâd Ayada,**  
présidente du Conseil supérieur des programmes  
du 23 novembre 2017 au 3 février 2022



---

# 1. Le Conseil supérieur des programmes (CSP), un acteur au service des enseignements

## 1.1 UNE INSTANCE DONT LES MISSIONS ONT ÉTÉ ÉLARGIES ET RENOUVELÉES

La singularité du Conseil supérieur des programmes relève à la fois de la vision globale qu'il détient, mais également de la force qu'il parvient à puiser des connaissances, de l'expérience et des savoir-faire de ses membres. L'ancrage de cette instance originale et indépendante dans le système éducatif et auprès de ses multiples acteurs est désormais assuré. Son fonctionnement et le périmètre progressivement élargi de ses missions tendent à valoriser le point d'équilibre qu'elle a su trouver.

Outre l'élaboration des projets de programme scolaire en réponse aux saisines du ministre, le Conseil supérieur des programmes est également sollicité pour formuler des avis, dans le cadre de ses missions permanentes, pour conduire des analyses sur des enseignements et des dispositifs. Depuis la rentrée scolaire 2019, le programme de travail que lui adresse chaque année le ministre confère au CSP sa pleine légitimité pour étendre son périmètre d'intervention à des sujets d'actualité présentant un intérêt particulier pour les acteurs ou les usagers du système éducatif. C'est ainsi qu'il étudie actuellement les

incidences du numérique sur les pratiques pédagogiques et la construction des savoirs.

La visibilité des compétences et des réflexions de l'instance s'en trouve ainsi renforcée. Grâce au respect de son programme annuel de travail et à la valorisation de ses missions permanentes, le CSP a pu, au cours des années 2020 et 2021, assurer, outre l'élaboration de projets de programme, une mission de veille et de vigilance. Il n'a pas hésité, fort de son devoir d'alerte à l'égard du ministre, à assumer un positionnement toujours réactif.

Au titre des missions du CSP distinctes de l'élaboration de projets de programme, trois travaux notables ont été conduits : le premier a abouti à la formulation d'un avis sur l'articulation des contenus de la formation dispensée dans le cadre du Service national universel avec les programmes de l'enseignement moral et civique des classes de troisième, de seconde générale et technologique, de seconde professionnelle et des classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle ; le deuxième a concerné la contribution aux États généraux du numérique pour l'éducation ; et enfin, le troisième a donné lieu à la publication d'une « Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle ».

En juillet 2020, le CSP a diffusé « L'avis sur l'articulation des contenus de la formation dispensée dans le cadre du Service national universel avec les programmes de l'enseignement moral et civique des classes de troisième, de seconde générale et technologique, de seconde professionnelle et des classes préparatoires au certificat d'aptitude professionnelle », fruit d'une analyse approfondie des programmes de l'enseignement moral et civique (EMC) et du dispositif du Service national universel (SNU). Dans ce cadre, les membres du CSP ont auditionné le préfet chargé de la mission de déploiement du SNU, ainsi que les services chargés de la conception des contenus et des modules de formation et de l'organisation des séjours de cohésion du SNU. Ces auditions ont révélé l'importance de transmettre et de faire partager aux élèves les valeurs de la République, valeurs communes et convergentes entre le SNU et les programmes d'EMC de la scolarité obligatoire. Le CSP a relevé dans son avis une réelle cohérence entre les contenus de formation dispensés dans le cadre du SNU et le programme d'EMC. La qualité de cette articulation permet de considérer l'ensemble constitué par l'EMC et le SNU comme un continuum éducatif pertinent pour structurer le parcours de formation civique de l'élève.

Toutefois, les membres du CSP ont tenu à attirer l'attention sur l'intérêt d'un renforcement de l'appropriation et du partage des valeurs démocratiques et des grands principes républicains, sur les défis de société actuels, sur le devoir de lutte contre les discriminations et la prévention des comportements déviants. Enfin, le CSP a formulé des recommandations relatives à la conception et à la mise en œuvre des activités de formation lors des séjours de cohésion du SNU. Il a proposé des pistes pour consolider certains contenus figurant dans le guide pratique destiné à accompagner la construction de la maquette pédagogique des séjours de cohésion.

En novembre 2020, après plusieurs mois de réflexion collégiale au sein de l'instance, le CSP s'est impliqué dans les travaux des États généraux du numérique pour l'éducation. Afin d'enrichir son analyse, il a procédé à l'audition de spécialistes des questions relatives au numérique. Dans une contribution écrite, les membres du CSP ont tout d'abord dressé un état des lieux précis du cadre de

référence des compétences numériques et du volet « numérique » des programmes d'enseignement. L'accent a également été mis sur des points de vigilance tels que la progressivité dans l'acquisition des compétences numériques ou la formation des professeurs au numérique, facteur nécessaire pour que l'École accompagne de manière raisonnée la transition numérique de la société.

Au-delà de cette contribution écrite, le CSP s'est pleinement mobilisé dans le déroulement même des États généraux du numérique pour l'éducation des 4 et 5 novembre 2020, à travers l'animation de l'atelier « Enseigner et apprendre avec le numérique » par Alain Cadix, personnalité qualifiée du CSP. Ces contributions, tant au niveau de l'animation de l'atelier que de la rédaction de documents écrits, s'inscrivent dans le cadre de la mission permanente du CSP sur le numérique.

En décembre 2020, le CSP a diffusé sa « Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle », au terme d'un travail approfondi, alliant à la fois une réflexion théorique et distanciée sur les enjeux de l'instruction obligatoire dès l'âge de 3 ans, la prise en compte des besoins des très jeunes enfants en matière d'apprentissages, mais également l'analyse d'éléments recueillis lors des auditions d'experts du domaine.

Prenant appui sur ces auditions et sur différents travaux de recherche scientifique, le CSP s'est attaché, dans sa note d'analyse, à formuler des propositions d'ajustements du programme de 2015, notamment sur l'apprentissage de la langue et celui des nombres, à suggérer des clarifications et des enrichissements et enfin, à émettre des recommandations à l'intention des professeurs.

Ainsi, grâce à des travaux inédits qui ne se limitent pas à l'élaboration de projets de programme, le CSP a su mettre son expérience au service d'une approche collaborative nouvelle, au bénéfice des acteurs de la sphère éducative.

## 1.2 UNE INSTANCE TRÈS SOLLICITÉE DONT LES AVIS SONT RECHERCHÉS

Riche d'expertises pluridisciplinaires, le Conseil supérieur des programmes s'affirme comme une force d'analyses et de propositions dont les compétences sont indéniablement prisées. Il s'attache à répondre favorablement aux multiples sollicitations qu'il reçoit de la représentation nationale, des institutions de la République et des acteurs de la société civile.

Ainsi la présidente du CSP a été auditionnée à l'Assemblée nationale et au Sénat dans le cadre des travaux de leur commission respective de la culture, de l'éducation et de la communication. Elle a présenté à ces occasions les travaux conduits par le CSP en 2020 et en 2021. De même, la présidente a été entendue par les rapporteurs de la mission d'information relative aux stéréotypes de genre de la Délégation aux droits des femmes et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes de l'Assemblée nationale. Enfin, Philippe Raynaud, en sa qualité de vice-président du CSP, a participé à la table ronde « Enseigner la citoyenneté aujourd'hui » organisée à l'Assemblée nationale par le Comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques dans le cadre de sa mission d'évaluation des politiques publiques en faveur de la citoyenneté.

Dans cet environnement spécifique, la présidente du CSP est intervenue sur des sujets d'actualité dans la presse et auprès d'établissements ou d'associations. À titre d'illustration, elle a accordé un entretien à la presse spécialisée sur la place des femmes dans les programmes scolaires, s'est entretenue avec la directrice de l'association Open Agrifood (qui prône la mise en œuvre d'un programme d'éducation à la cuisine et à l'alimentation) et a échangé avec les responsables de l'association SOS Éducation afin de présenter les propositions du CSP sur l'école maternelle.

La présidente a été invitée par l'amicale de l'école des Mines à présenter les travaux menés par le CSP sur les questions

environnementales, en lien avec sa « Note d'orientations et de propositions pour le renforcement des enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable (cycles 1, 2, 3 et 4) » élaborée en 2019. Elle était accompagnée par deux personnalités qualifiées particulièrement impliquées dans la réflexion sur le développement durable et la biodiversité, Denis Gratias et Béatrice Salviat. Elle a aussi été auditionnée par la mission Égalité filles-garçons, groupe de travail adossé au comité de suivi de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique du baccalauréat. Les échanges ont porté sur le degré de prise en compte et de promotion de l'égalité filles-garçons dans la réforme du lycée général et technologique et dans les programmes.

## 1.3 UNE INSTANCE QUI PARTICIPE AUX DÉBATS D'IDÉES

Apte à se mobiliser pour réagir à des événements d'ampleur nationale, le CSP a su, dans le cadre de ses missions, adapter ses travaux à l'importance des enjeux révélés.

À cet égard, l'assassinat de Samuel Paty, le 16 octobre 2020, a malheureusement mis en lumière la nature et l'ampleur des difficultés auxquelles les professeurs peuvent être aujourd'hui exposés dans l'exercice de leur métier. À la suite de cet événement tragique, le ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, mais aussi des instances extérieures, ont organisé de nombreuses manifestations sur le thème des valeurs de la République et de la laïcité à l'École. En raison de sa connaissance des enjeux de la laïcité à l'École, des programmes scolaires et des contextes d'enseignement, le CSP a été sollicité pour participer à ces manifestations.

Ainsi la présidente du CSP a-t-elle participé aux réunions organisées sur ces thèmes par le ministère, aux côtés de membres du Conseil des sages de la laïcité, de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche et de la Direction générale de

l'enseignement scolaire. Mais ces sollicitations ont dépassé le cadre du ministère, et plusieurs instances ont associé la présidente du CSP aux débats d'idées qu'elles ont pu organiser à la suite du drame du 16 octobre 2020.

Dans le cadre de la revue *Idées*, la présidente et Philippe Raynaud, vice-président du CSP, ont accordé l'entretien « La Laïcité à l'École : Samuel Paty, un an après » aux représentants des personnels de direction du syndicat Indépendance et Direction. La présidente a également donné plusieurs conférences sur la laïcité à l'École : l'une d'elles, intitulée « Comment revivifier chez les élèves le sentiment d'appartenance à la République et à ses principes laïques ? », a été présentée à l'occasion de la séance de rentrée de septembre 2021 du collectif Vigilance Collèges Lycées, réseau de professeurs s'attachant à lutter contre les atteintes à la laïcité et à la liberté pédagogique au sein des établissements du second degré. Concernant la portée philosophique d'une École de la République, la présidente a donné une conférence sur le thème « Quels sont les grands enjeux pour l'École, aujourd'hui et demain ? » à la bibliothèque municipale de Maisons-Laffitte. Elle a contribué au numéro hors-série « Peut-on encore sauver l'école ? » du magazine *Marianne* en rédigeant l'article « L'École doit-elle faire aimer la France ? ».

Quoique très présent, le registre des valeurs de la République et de la laïcité n'a cependant pas épuisé la réflexion et les actions du CSP. Ainsi, sa présidente a notamment rédigé l'article « La géographie dans les programmes scolaires », intégré au volume *À quoi sert la géographie ?* paru aux éditions Presses universitaires de France à l'occasion du bicentenaire de la Société de géographie. C'est, enfin, lors des rencontres littéraires « Les idées mènent le monde », organisées par la ville de Pau, qu'elle s'est exprimée sur le thème « Reconstruire par l'École ». Afin d'étayer sa réflexion sur la langue française, le CSP a par ailleurs procédé à l'audition d'Alain Borer, écrivain, poète et essayiste. Sa présentation et le débat qui l'a suivie portaient sur la place aujourd'hui accordée à la langue française et la manière de la préserver, notamment grâce à l'École.

## 1.4 UN CONSEIL QUI CONSTITUE UN ESPACE DE RÉFLEXION COLLÉGIALE

Ouvert à la représentation nationale et sociale, riche des personnalités qualifiées, le Conseil supérieur des programmes, instance indépendante placée auprès du ministre chargé de l'éducation nationale, offre toutes les garanties pour émettre des avis et formuler des propositions. Instance active, il se réunit lors de séances plénières fréquentes et régulières qui engagent et impliquent en permanence ses membres dans la préparation et le suivi de ses travaux.

Le Conseil supérieur des programmes réunit dix-huit membres à parité de femmes et d'hommes :

- trois députés et trois sénateurs ;
- deux représentants du Conseil économique social et environnemental (Cese) ;
- dix personnalités qualifiées nommées par le ministre chargé de l'éducation nationale pour leur excellence dans leur domaine et leur connaissance du système éducatif ; parmi ces personnalités qualifiées, le ministre désigne un président et un vice-président.

Les membres parlementaires du CSP incarnent légitimement la représentation nationale et instruisent les personnalités qualifiées du CSP sur le débat politique. À cet égard, leur appréhension des enjeux politiques, ainsi que leur connaissance des réalités, des richesses et difficultés auxquelles les usagers de leur territoire peuvent être confrontés, constituent un apport précieux aux réflexions du CSP.

De plus, certains d'entre eux, issus du monde scolaire, peuvent analyser les enjeux de l'École et partager avec leurs collègues du CSP leur connaissance des sujets éducatifs. Par ailleurs, chacun de ces parlementaires, membre de l'une des commissions permanentes « affaires culturelles et éducation » de l'Assemblée nationale ou « culture, éducation et communication » du Sénat, apporte à ce titre un éclairage supplémentaire, essentiel aux travaux menés par le CSP.

En leur qualité de membre du CSP, certains d'entre eux sont intervenus lors de séances

plénières afin d'exposer les travaux spécifiques auxquels ils participent dans le cadre de leur mandat. À titre d'illustration, la députée Cécile Rilhac a détaillé la genèse et les grands principes de sa proposition de loi créant la fonction de directrice ou directeur d'école lors de la séance plénière du 9 septembre 2021.

Le 30 septembre 2021, en séance plénière, la députée Agnès Thill a présenté la mission flash qui lui a été confiée sur les enseignements de spécialité proposés au cycle terminal de la voie générale du lycée. Elle a ainsi fait part aux membres du CSP de différents constats observés sur le terrain et des préconisations formulées par sa mission. Lors de la séance plénière du 14 octobre 2021, la sénatrice Sabine Van Heghe a présenté aux membres du CSP la mission d'information sur le harcèlement scolaire et le cyberharcèlement qu'elle a présidée, et les préconisations qui ont été formulées. La présence de représentants du Conseil économique, social et environnemental au sein du Conseil supérieur des programmes est complémentaire, comme en témoigne la contribution, en 2020, d'Olga Trostiansky sur la question de l'égalité entre les filles et les garçons.

Si le CSP assure ainsi son ouverture sur la société, il s'applique aussi à considérer l'action et l'expérience des cadres du ministère et des représentants de ses différents services qu'il n'hésite pas à solliciter pour enrichir sa réflexion. Ainsi, Catherine Becchetti-Bizot, personnalité qualifiée, mais aussi médiatrice de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur, a présenté le 10 septembre 2020 les missions qu'elle effectue dans ce cadre.

Les personnalités qualifiées disposent toutes de compétences spécifiques et de connaissances expertes qu'elles mettent au service du CSP avec professionnalisme, enthousiasme, dynamisme et dévouement. La diversité de leurs parcours professionnels et de leurs disciplines d'origine, l'étendue de leurs connaissances scientifiques et la qualité de leurs réflexions didactiques et pédagogiques légitiment leur autorité intellectuelle et permettent au CSP de bénéficier d'une expertise globale à la fois étendue et de très haut niveau pour conduire ses travaux.

Grâce à l'élargissement de ses missions, le CSP apporte désormais une nouvelle dimension à l'engagement des personnalités qualifiées. Il permet de la sorte de révéler la plénitude de leurs champs de compétences, la richesse et la diversité de leur expérience, garantissant ainsi l'animation intellectuelle d'une instance devenue force de propositions.

Enfin, le Conseil supérieur des programmes dispose d'un secrétariat général composé d'un secrétaire général et d'une équipe de cinq chargés de mission thématiques et d'un chargé de mission administratif.

## 1.5 DES MÉTHODES DE TRAVAIL QUI SE SONT DIVERSIFIÉES

Le CSP peut se prévaloir d'une approche méthodologique rigoureuse et diversifiée, adaptée à l'évolution de ses travaux, mais alliant toujours réflexion distanciée et prise en compte des réalités de terrain.

S'agissant de l'élaboration des projets de programme dont il assume la responsabilité, le CSP continue de privilégier la mise en place de groupes d'élaboration de projets de programme (GEPP) qui se sont toujours révélés constructifs et opérationnels. Le CSP peut d'ailleurs se prévaloir d'une expérience aguerrie dans la coordination de tels groupes de travail, dont la composition assure la prise en compte des réalités du terrain et d'un indispensable recul aux plans académique, didactique et pédagogique.

Les groupes d'élaboration de projets de programme sont en effet pilotés par un inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, expert de la discipline, et comportent des inspecteurs territoriaux et des professeurs expérimentés. Les propositions de projets de programme sont ensuite transmises au CSP qui les examine avec soin et procède à d'éventuelles modifications. Il se prononce par un vote sur le projet qui en résulte, avant de le soumettre au ministre. Afin de procéder à l'examen des propositions de projets de programme avec un recul suffisant, le CSP

dispose d'éléments préparés par son secrétariat général et des témoignages recueillis lors d'auditions de personnalités extérieures au CSP.

S'agissant des autres travaux qui ont été diffusés par le CSP en 2020 et en 2021 (avis, notes d'analyses et de propositions, etc.), des dossiers préparatoires sont constitués par le secrétariat général où figurent, pour le sujet étudié, un état des lieux approfondi et une mise en perspective internationale. La liste suivante énumère les dossiers préparatoires élaborés par le secrétariat général au cours des années 2020 et 2021 et qui permettent aux membres du CSP de disposer d'une documentation : « Le projet de Service national universel (SNU) et l'enseignement moral et civique (EMC) : éléments-clés, regards croisés et comparaisons internationales », « La place du numérique et de l'informatique dans les programmes scolaires », « L'éducation au numérique dans les programmes européens », « Éléments sur l'articulation des programmes de collège avec les nouveaux programmes de lycée », « Les manuels scolaires en Europe : utilisation, financement et procédures de validation ».

Le cadre méthodologique qui structure le travail du CSP dans l'élaboration des programmes prévoit par ailleurs l'organisation d'auditions d'experts : inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, professionnels reconnus, membres d'associations et d'organisations syndicales, etc. Ces auditions ont permis au CSP d'être à l'écoute des besoins et de prendre en considération des analyses multiples et circonstanciées, exprimées à la fois par des théoriciens des disciplines et de leur didactique, des expérimentateurs de terrain, mais aussi des usagers.

## 1.6 UN CONSEIL QUI CONSULTE LES ACTEURS DE L'ÉDUCATION

En dehors de toute saisine ministérielle et indépendamment des travaux du comité de suivi de la réforme du lycée général et technologique et du baccalauréat, le CSP a conduit, du 18 juin au 9 juillet 2020, dix-neuf auditions de représentants des associations de

professeurs spécialistes et des organisations syndicales en vue d'apprécier, au terme d'une année, la mise en œuvre des nouveaux programmes des enseignements du lycée général et technologique, ainsi que ceux des enseignements généraux du lycée professionnel.

De ces différentes auditions, les membres du CSP ont notamment retenu quelques points saillants. Les différents interlocuteurs s'accordent sur la cohérence et la qualité des programmes, mais ils estiment qu'ils sont trop lourds et d'un niveau trop élevé. Ils insistent sur le décalage entre les exigences du collège et celles du lycée, qui s'exprime de manière particulièrement aiguë au niveau de la classe de seconde. S'agissant de certains enseignements de spécialité, les auditions révèlent que la cohérence de parties du programme repose sur les deux années du cycle terminal. Cela pénalise les élèves qui abandonnent cet enseignement de spécialité en fin de classe de première. Par ailleurs, l'abandon d'un enseignement de spécialité en classe terminale pose des difficultés dans la perspective de certaines études supérieures. Enfin, l'accompagnement des professeurs dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, une demande forte unanimement exprimée, est jugé insuffisant. Cette demande porte, non pas sur des exemples d'activités déjà présents dans de nombreuses ressources existantes, mais sur l'explicitation des intentions et de l'esprit des programmes, notamment pour les enseignements nouveaux.

Les programmes de certains enseignements nouveaux du lycée général ont fait l'objet de critiques particulières : l'enseignement scientifique, à qui sont reprochés une accumulation de connaissances, un manque de clarté quant à l'exigibilité de certains savoir-faire et la restriction des mathématiques au statut d'outil ; l'enseignement numérique et sciences informatiques, dont le programme est jugé trop dense, trop ambitieux et privilégiant les aspects théoriques au détriment de la pratique. Concernant les programmes de mathématiques de la voie professionnelle, les représentants s'interrogent sur la pertinence de la prescription systématique du langage de programmation Python, estimant qu'un enseignement davantage centré sur la bureautique et l'utilisation d'outils numériques serait plus adapté aux élèves.

## 1.7 UN CONSEIL EN RELATION AVEC TOUTES LES INSTANCES DU MINISTÈRE

Au sein de la sphère éducative, le positionnement du CSP l'amène naturellement à collaborer avec l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, avec le Secrétariat général du ministère, avec les différentes directions de l'administration centrale, tout particulièrement la Direction générale de l'enseignement scolaire, la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, la Délégation à la communication et la Direction du numérique pour l'éducation, ainsi qu'avec les autres conseils du ministère. Ces collaborations régulières ou ponctuelles s'opèrent en bonne intelligence grâce à une coordination et à une synergie des thèmes et des objets d'études partagés, mais dans le strict respect des approches propres à chacune des instances et dans leurs périmètres respectifs.

Le Conseil supérieur des programmes a construit et développé des relations avec le **Conseil scientifique de l'éducation nationale** (CSEN) autour de travaux portant sur le développement durable et la biodiversité, la formation des professeurs et les ressources pédagogiques, la maternelle et la petite enfance. Béatrice Salviat, personnalité qualifiée du CSP, a participé aux travaux du groupe de travail n° 10 (GT 10) intitulé « Climat, biodiversité et développement durable ». Son implication a permis de faire référence, dans les publications du CSEN, à la « Note d'orientations et de propositions pour le renforcement des enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable (cycles 1, 2, 3 et 4) » élaborée par le Conseil supérieur des programmes en 2019, laquelle a par ailleurs inspiré la rédaction du « Vade-mecum sur l'éducation au développement durable » publié en 2021 par le ministère. Anne Burban, autre personnalité qualifiée du CSP, a suivi les travaux du groupe de travail n° 2 (GT 2) intitulé « Formations et ressources » du Conseil scientifique de l'éducation nationale et portant sur la formation des professeurs du premier et du second degré, et sur les ressources pédagogiques mises à leur disposition. L'un des objectifs de ce groupe de travail est d'identifier

les ressources existantes puis de les catégoriser en vue de leur labellisation. La présidente du CSP a pour sa part suivi l'évolution des travaux du groupe de travail n° 7 (GT 7) intitulé « Petite enfance et ressources pour la maternelle ». De plus, elle est conviée aux séances plénières du CSEN, en qualité d'observateur.

Dans le cadre de la collaboration entre les deux conseils, lors des travaux qu'il a conduits sur le programme de l'école maternelle, le Conseil supérieur des programmes a auditionné le 18 juin 2020 Stanislas Dehaene, président du CSEN, et Anne Christophe, membre du CSEN. En retour, la présidente du Conseil supérieur des programmes a été conviée, en qualité d'intervenante cette fois, à la séance plénière du CSEN du 26 janvier 2021, afin de présenter les travaux du CSP sur la maternelle.

La collaboration entre le Conseil supérieur des programmes et le **Conseil des sages de la laïcité** (CSL) se manifeste par l'implication constante des membres de chacune de ces deux instances dans les travaux conduits par l'autre. Ainsi, la présidente et le vice-président du CSP, tous deux philosophes, ont participé au cycle de conférences intitulé « République, École, laïcité », organisé en 2019 et en 2020 sous l'égide du Centre national des arts et métiers (Cnam) et du Conseil des sages de la laïcité. Le cycle a été inauguré par la conférence de Philippe Raynaud le 9 décembre 2019 ; la présidente est intervenue, quant à elle, le 17 novembre 2020 lors de la table ronde « L'Islam à la table de la République ».

S'agissant des enjeux de la laïcité auprès des élèves tout au long de leur scolarité, le Conseil supérieur des programmes a collaboré aux travaux menés par le Conseil des sages de la laïcité sur la délimitation de la laïcité dans le cadre scolaire. Dans le cadre du programme annuel de travail que le ministre a confié au Conseil supérieur des programmes pour l'année scolaire 2020-2021, les membres du CSP ont conduit une réflexion approfondie sur l'articulation des programmes de collège avec ceux du nouveau lycée. À ce titre, les finalités de l'enseignement moral et civique (EMC), au cycle 4 notamment, ont fait l'objet d'une attention particulière et ont constitué une occasion de collaboration entre les deux conseils. Ainsi, la présidente et le vice-président du Conseil

supérieur des programmes ont partagé avec le Conseil des sages de la laïcité (CSL) leur analyse à travers la présentation d'observations et de recommandations portant sur le programme d'enseignement moral et civique au cycle 4. En premier lieu, l'enseignement moral et civique doit permettre, dans un cadre scolaire adapté à l'âge des collégiens, une première appréhension de la laïcité, principe de la République. Faire acquérir et partager les valeurs de la République constitue également un objectif majeur de l'enseignement moral et civique.

À l'issue de ces travaux collaboratifs, différentes recommandations ont été formulées pour délimiter le champ propre de la morale civique et définir ses contenus spécifiques, pour circonscrire le périmètre d'un enseignement de la République et élargir l'enseignement du civisme à tous ses aspects irréductibles au seul engagement, pour reconsidérer les finalités de l'enseignement moral et civique en lui assignant la priorité de dispenser une instruction civique. Les deux conseils invitent, par ailleurs, à dispenser un enseignement plus structuré de la République, ancré dans l'histoire des institutions politiques de la France, pour inscrire les principes et les valeurs de la République dans le mouvement de leur affirmation, et à appréhender la laïcité de manière explicite, claire et progressive pour en proposer une définition élémentaire, propice aux approfondissements du lycée.

L'assassinat de Samuel Paty a mis en évidence la nécessité de mener une réflexion approfondie sur la laïcité et sur les valeurs de la République enseignées à l'École. Le travail engagé par les deux conseils (CSP et CSL) leur a permis

d'asseoir et d'ancrer de manière pérenne le principe de la laïcité et les valeurs de la République au sein de l'École, auprès des élèves et des familles, mais également auprès de l'ensemble des acteurs du système éducatif.

Le Conseil supérieur des programmes suit avec le plus grand intérêt les travaux du **Conseil d'évaluation de l'École (CEE)** qui a été créé en 2019. Il a été d'emblée associé aux réflexions du CEE sur le sujet central de l'évaluation des acquis des élèves. L'un des axes de collaboration ébauché entre les deux conseils pour l'année 2022 portera sur la question épineuse de l'évaluation des programmes scolaires.

Le Conseil supérieur des programmes a été sollicité de diverses manières par les **comités de suivi des réformes** engagées depuis 2017. Sa présidente est membre du bureau restreint du comité de suivi de la mise en place des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé). Particulièrement soucieux du devenir des programmes scolaires qu'il a élaborés, le CSP a porté une attention soutenue aux travaux du comité de suivi de la réforme du lycée général et technologique, et du baccalauréat. Sa présidente a été auditionnée par l'ensemble des membres de ce comité le 28 janvier 2020.

En conclusion, les multiples sollicitations et demandes de collaboration, ponctuelles ou régulières, dont le Conseil supérieur des programmes fait l'objet, attestent sa position privilégiée au sein du système éducatif et le rôle majeur qu'il joue dans la réflexion collective conduite sur les questions d'enseignement.





---

## 2. L'élaboration de programmes d'enseignement

### 2.1 POUR LES NOUVEAUX ENSEIGNEMENTS DE SPÉCIALITÉ DE LA VOIE GÉNÉRALE DU LYCÉE

#### 2.1.1 Anglais, monde contemporain

##### Pourquoi un nouvel enseignement de spécialité d'anglais ?

##### Pour compléter l'offre de formation en privilégiant l'étude du monde contemporain

Le 6 janvier 2020, dans une lettre au Comité de suivi de la réforme du baccalauréat, le ministre chargé de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports a annoncé des ajustements relatifs aux enseignements du lycée général, faisant suite aux suggestions du comité. Il était apparu que l'enseignement de spécialité langues, littératures et cultures étrangères et régionales – anglais était prioritairement orienté vers des débouchés littéraires, ne correspondant pas aux souhaits d'orientation de la majorité des lycéens qui l'avait choisi en classe de première. Au vu de ce constat et du statut particulier que la langue anglaise revêt au sein du système éducatif français, le ministre a décidé la création d'un nouvel enseignement de spécialité anglais, moins littéraire, davantage centré sur la communication et l'expression orale, et faisant une large place à l'actualité.

À partir de la rentrée scolaire 2020, l'enseignement anglais, monde contemporain est venu compléter et enrichir l'offre de formation en langues vivantes du lycée général. À côté des enseignements de spécialité correspondant aux autres langues et à celui d'anglais déjà mis en œuvre, il est rattaché à l'enseignement de spécialité langues, littératures et cultures étrangères et régionales (LLCER).

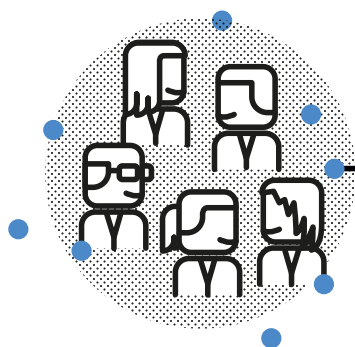
##### Pour proposer un enseignement qui prépare efficacement à certaines études supérieures

Par son statut de langue de communication internationale, l'anglais présente un atout pour réussir dans de nombreux parcours de l'enseignement supérieur (écoles de commerce, écoles d'ingénieur, licences de droit et d'économie, instituts d'études politiques, etc.). Le nouvel enseignement de spécialité anglais, monde contemporain a été créé pour permettre une bonne connaissance du monde contemporain. L'entraînement à la prise de parole et l'acquisition de méthodes d'analyse des informations issues d'une grande variété de supports (presse écrite et audiovisuelle, discours, statistiques, etc.) deviennent des objectifs centraux dans cet enseignement.

# La fabrique des programmes

La fabrique des programmes est guidée par une charte des programmes accessible à l'adresse suivante :

<https://www.education.gouv.fr/charte-relative-l-elaboration-la-mise-en-oeuvre-et-au-suivi-des-programmes-d-enseignement-ainsi-qu-5714>



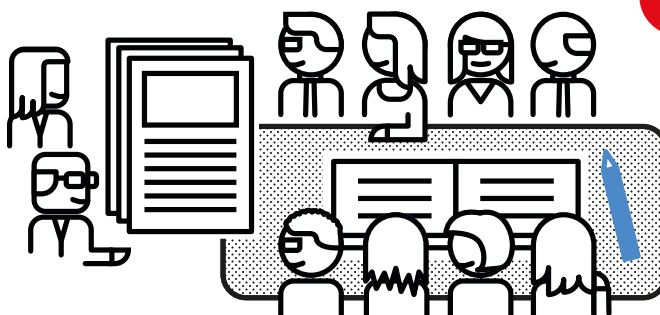
RÉFLEXION  
AUDITIONS  
RÉDACTION

**UN GROUPE D'EXPERTS**, constitué par le CSP, est chargé de concevoir le **projet de programme**.

3

4

**LES PILOTES DU GROUPE D'EXPERTS** présentent leur projet au CSP et en discutent avec lui. Le CSP décide d'éventuelles modifications.

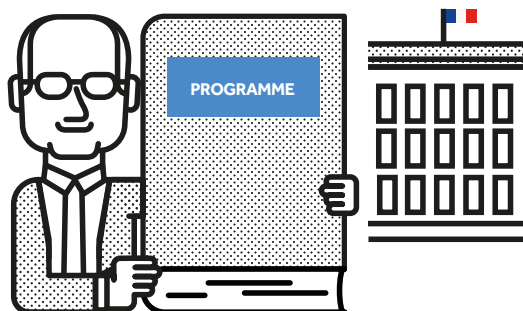


Le ministère **arrête un projet de programme** qu'il présente au **CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (CSE)** pour avis.

6

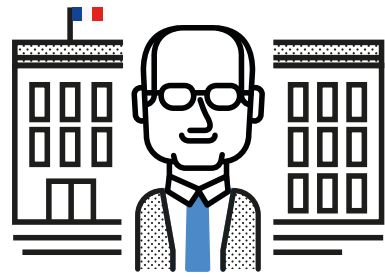
7

**LE MINISTRE** adopte définitivement le projet.

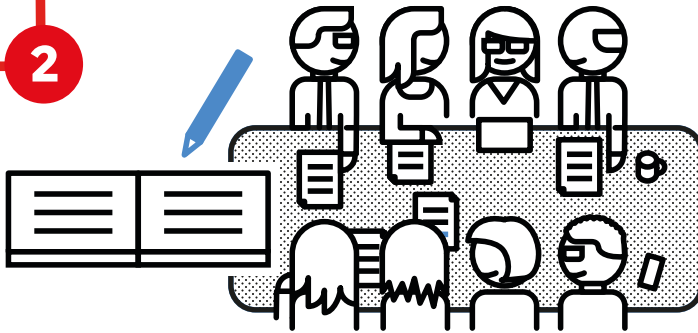


1

**LE MINISTRE** saisit le Conseil supérieur des programmes (CSP) pour l'élaboration d'un **projet de programme d'enseignement**.



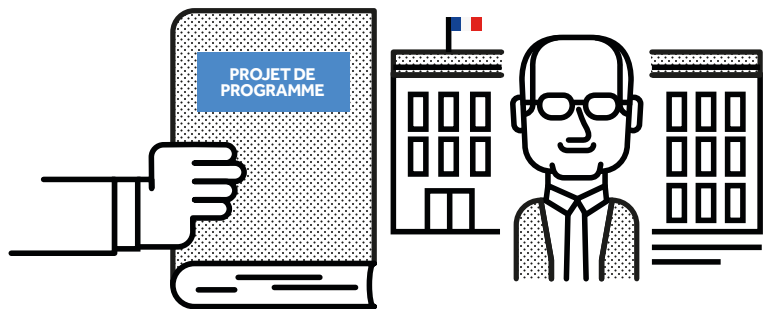
2



**LE CSP** instruit la commande. Il établit un **cahier des charges** et organise **d'éventuelles auditions**.

5

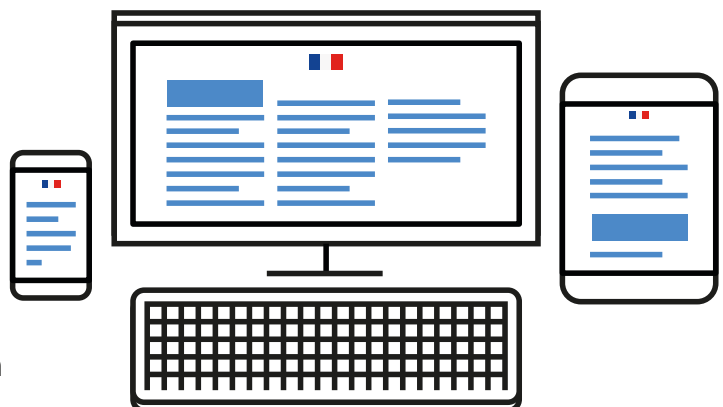
**LE CSP** discute et **vote** le projet de programme, puis le **transmet au ministre** et le **publie en ligne**.



**Le ministère peut engager une consultation** sur ce projet et en publie, le cas échéant, une synthèse. Le ministre peut alors saisir à nouveau le CSP.

8

**LE NOUVEAU PROGRAMME** est **publié** au Journal officiel et au Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports.



## L'élaboration du programme

### Les auditions préliminaires

[Le Conseil supérieur des programmes a été saisi par le ministre chargé de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports le 14 janvier 2020 afin d'élaborer des propositions de programmes pour la classe de première et pour la classe terminale.](#) Cette lettre de saisine du 14 janvier 2020 est consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Pour instruire la saisine, le CSP a procédé à une analyse approfondie du contexte de la demande ministérielle et des enjeux liés au nouvel enseignement. Il a aussi auditionné des experts pouvant éclairer sa réflexion.

En février 2020, Chantal Manes-Bonisseau, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche, et co-auteure du rapport « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde », a été auditionnée par les membres du CSP. Son intervention a permis d'appréhender la place de l'enseignement de l'anglais dans le système scolaire et dans l'enseignement supérieur français, et de mieux comprendre la nature de la demande émanant de parents d'élèves et de certains établissements d'enseignement supérieur, qui a conduit le ministre à décider de la création de la nouvelle spécialité.

Le CSP a rencontré, au début du mois de mars 2020, les représentants des éditeurs de manuels scolaires pour les informer des principales caractéristiques des programmes en cours d'élaboration. Il a aussi échangé avec des professionnels sur diverses questions concernant, notamment, l'extension de la période historique abordée dans ce nouvel enseignement par rapport au précédent, la place de la citoyenneté, les rapports entre le monde anglophone et le reste du monde, les supports et les documents éventuellement prescrits, ou encore les croisements possibles avec les autres enseignements de spécialité. Autant d'échanges qui ont grandement contribué à la réflexion du CSP. En juin 2020, il a également recueilli les avis des associations de professeurs spécialistes et des organisations syndicales à propos de l'accueil du futur enseignement de spécialité par les professeurs

et des conditions de sa mise en œuvre dans les établissements à la rentrée scolaire.

### Le groupe d'élaboration du projet de programme

L'élaboration des projets de programme d'anglais, monde contemporain a été menée par un groupe d'experts, conformément à la méthode de travail adoptée pour les autres projets de programme du lycée général et technologique et du lycée professionnel produits en 2018 et 2019. Piloté par un inspecteur général et un professeur des universités, le groupe d'élaboration de projets de programme (GEPP) comptait neuf membres spécialistes. S'agissant d'un enseignement de spécialité du lycée, ayant donc pour objectif de préparer les lycéens aux études supérieures, il était en effet important d'impliquer dans la conception des projets de programme des professionnels exerçant dans l'enseignement secondaire et dans l'enseignement supérieur. Afin d'assurer au mieux l'articulation entre les deux enseignements de spécialité d'anglais, le CSP a de nouveau souhaité faire appel aux experts qui avaient déjà conduit, en 2018 et en 2019, l'élaboration du programme pour l'anglais.

La composition du groupe chargé d'élaborer les projets de programme de la spécialité anglais, monde contemporain pour les classes de première et terminale du lycée général est consultable au lien suivant : <https://www.education.gouv.fr/media/11213/download>.

Le GEPP a travaillé entre janvier et mars 2020. Les programmes pour la classe de première et pour la classe terminale ont été présentés par les copilotes du GEPP aux membres du CSP réunis en séance plénière le 12 mars 2020. Ces projets ont ensuite été diffusés le 18 mars 2020.

Deux textes ont guidé le GEPP dans l'accomplissement de sa mission : [la lettre de saisine du ministre](#) et la [note d'orientation rédigée par le CSP à destination des membres du GEPP](#). La lettre de saisine précisait les objectifs du nouvel enseignement, au premier plan desquels figurait le développement des compétences en communication orale et dans l'usage d'une langue courante utilisée dans des contextes professionnels divers. Le ministre indiquait également le périmètre du programme relatif aux contenus culturels, qui devaient être

centrés sur l'actualité du monde anglophone du XXI<sup>e</sup> siècle dans les domaines social, économique, géopolitique, culturel, scientifique et technologique. La note d'orientation du Conseil supérieur des programmes qui préside au travail des GEPP reprend, quant à elle, les principes généraux guidant l'élaboration des projets de programme : l'élévation du niveau de maîtrise disciplinaire, le respect de la liberté pédagogique des professeurs, la préoccupation constante relative à la mise en œuvre des programmes, l'attention à la lisibilité et à la clarté des textes. La note préconise également que les travaux soient accomplis dans le respect rigoureux de la liberté d'expression au sein du GEPP, et dans la recherche de consensus tenant compte d'une pluralité d'approches.

### **Un projet de programme qui fait une place de choix à l'oral sans renoncer à l'écrit**

#### **Les défis relevés**

Le programme a relevé divers défis au cours de son élaboration. Il s'est agi en premier lieu de s'assurer de la parfaite articulation entre le nouvel enseignement et les autres programmes des enseignements de spécialité langues, littératures et cultures étrangères (LLCER). En particulier, il était nécessaire d'éviter toute redondance, sans pour autant donner l'impression que les deux programmes pour l'anglais fussent antagonistes. Plusieurs choix ont donc été opérés à ces fins. Les nouveaux projets adoptent la même architecture que les anciens, comprenant un préambule général et des thématiques : deux thématiques pour la classe de première et trois pour la classe terminale. Les grandes finalités d'apprentissage sont communes aux autres enseignements de spécialité de LLCER, de manière à garantir une unité de sens. Elles comprennent l'acquisition de compétences accrues en langue, le développement de l'esprit critique à travers l'approfondissement des thèmes culturels et celui de l'autonomie par l'acquisition de méthodes utiles dans les études supérieures. Le goût de la lecture, objectif commun à tous les enseignements de LLCER, a été aussi réaffirmé.

Toutefois, les programmes d'anglais, monde contemporain privilégient l'analyse de documents de diverses natures (articles de

presse, discours, essais, etc.) à la lecture d'œuvres littéraires intégrales. Les niveaux de compétences linguistiques visés par les deux projets de programme sont identiques à ceux requis pour les autres spécialités LLCER : le niveau B2 du Cadre européen commun de référence pour les langues en classe de première, et le niveau C1 en classe terminale.

Par ailleurs, les nouveaux projets ont su concilier la demande ministérielle relative au développement des compétences de communication orale avec la volonté des membres du GEPP de ne pas négliger l'acquisition de compétences solides à l'écrit, indispensables à la réussite dans l'enseignement supérieur. Ainsi, de manière similaire aux autres programmes de LLCER, le nouvel enseignement prescrit un travail approfondi et ambitieux de la langue, étudiée sous tous ses aspects (lexique, grammaire, phonologie) et dans les différentes activités langagières (réception, production et interaction). En outre, il contient des recommandations spécifiques aux compétences de communication orale. Il est clairement indiqué de privilégier les activités favorisant la prise de parole : exposé, débat, négociation, réalisation d'interviews, animation de tables rondes.

L'utilisation de supports variés est préconisée afin de développer l'aisance dans l'analyse critique et dans la restitution, orale et écrite, des informations et des connaissances acquises. L'horaire substantiel dont est doté cet enseignement permet d'atteindre des objectifs pédagogiques ambitieux. Les thématiques présentent les contenus culturels sous une forme problématisée et sont déclinées en axes et en objets d'étude qui les précisent en apportant des références concrètes, utiles aux professeurs. Le CSP a également veillé à éviter les termes techniques et le langage jargonnant, même pour décrire des problématiques complexes. Par ailleurs, l'approche actionnelle mentionnée dans le Cadre européen commun de référence pour les langues est recommandée afin d'accroître la participation des élèves.

#### **Des contenus culturels ambitieux**

Une attention particulière a été portée à l'élaboration des contenus culturels. Les projets de programme tiennent compte de la

demande ministérielle de couvrir les différents champs de l'actualité du XXI<sup>e</sup> siècle – social, économique, géopolitique, culturel, scientifique et technologique – et de traiter les thèmes particuliers mentionnés dans la lettre de saisine : la diversité des sociétés et des cultures du monde anglophone, son poids politique et économique sur tous les continents, ses relations avec l'Europe et les pays émergents, son utilisation de la diplomatie de l'influence, sa contribution à la lutte contre le réchauffement climatique et au développement durable, son avance dans la révolution numérique et le développement de l'intelligence artificielle.

Les contenus proposés satisfont également à la nécessité de représenter le monde anglo-saxon dans sa pluralité et sa diversité. Ainsi, les problématiques concernent non seulement le Royaume-Uni et les États-Unis, mais aussi l'Irlande et les pays du Commonwealth tels que le Canada, l'Afrique du Sud, l'Inde, l'Australie, la Nouvelle-Zélande.

L'ambition culturelle du nouvel enseignement est de permettre aux élèves de comprendre de manière fine et réfléchie les faits de l'actualité. Ainsi, afin d'éviter toute interprétation simpliste des événements, les projets de programme invitent à considérer les faits étudiés à partir de leur contexte historique. Aussi, il a été choisi de proposer des thématiques transversales et non pas centrées, chacune, sur l'un des thèmes cités dans la lettre de saisine, afin de faciliter l'analyse des phénomènes complexes et d'encourager la mise en relation des savoirs. Les thématiques retenues s'intitulent : « Savoirs, création, innovation » et « Représentations » pour la classe de première ; « Faire société », « Environnements en mutation » et « Relation au monde » pour la classe terminale. À travers ces thématiques, et en explorant les axes d'étude en lesquels elles se déclinent, les élèves appréhendent les différents points de vue et approches à l'égard des phénomènes étudiés. Ils apprécient également les nuances entre les différentes régions qui composent le monde anglophone.

En classe de première, la thématique « Savoirs, création, innovation » invite à réfléchir au rôle des différents pays anglophones dans la production et dans la transmission des savoirs, réalisées à travers leurs systèmes éducatifs

ouverts à l'international, mais aussi par leurs entreprises et par les médias. Les élèves sont amenés à reconsidérer certaines avancées scientifiques et technologiques du monde contemporain à partir des contextes nationaux et internationaux qui les ont vues naître. Ils s'interrogent également sur la pertinence de ces innovations, sur leur efficacité et sur leurs incidences sur des environnements divers. La deuxième thématique de la classe de première, « Représentations », permet d'étudier les différents modes de représentation politiques, médiatiques et artistiques. Ainsi, les élèves sont amenés à réfléchir à la question de la représentativité politique, notamment à l'ère des réseaux numériques ; ils analysent les représentations véhiculées dans les médias et les enjeux liés au principe de la libre expression ; ils appréhendent la manière dont les sociétés anglophones se donnent à voir à elles-mêmes et au reste du monde à travers des productions artistiques considérées dans le contexte actuel.

En classe terminale, la thématique « Faire société » interroge sur l'unité et la diversité qui caractérisent les sociétés du monde anglophone. À travers les trois axes d'étude spécifiques à cette thématique, unité et pluralité, libertés publiques et libertés individuelles, égalités et inégalités, les élèves explorent les tensions entre ce qui unit et ce qui différencie les pays et les populations du monde anglophone d'un point de vue linguistique, culturel, social et économique. Ils étudient les mouvements libéraux ayant caractérisé l'histoire récente de plusieurs de ces pays et l'évolution des droits sociaux au XX<sup>e</sup> siècle. La deuxième thématique, « Environnements en mutation », permet d'aborder, à travers les axes d'étude frontière et espace, de la protection de la nature à la transition écologique et repenser la ville, les thèmes de la protection de la nature et de la transition écologique dans le monde anglophone, ainsi que d'explorer la manière dont les villes s'adaptent aux mutations démographiques, mais aussi énergétiques et climatiques. Elle offre également l'opportunité d'étudier les faits et les phénomènes liés à l'expansion des territoires, géographiques et spatiaux, la notion de frontière, les mouvements migratoires. Enfin, à travers la thématique « Relation au monde », déclinée selon les axes d'étude puissance et influence,

rivalités et interdépendances et héritage commun et diversité, les élèves sont amenés à comprendre la place des pays du monde anglophone dans les relations internationales et à étudier le poids diplomatique, politique

et économique exercé par ces pays dans le contexte mondial. Les notions de puissance, de rivalité et d'interdépendance sont abordées par l'étude de faits concrets au travers des trois axes d'étude retenus.



## TROIS QUESTIONS À PHILIPPE RAYNAUD, VICE-PRÉSIDENT DU CSP

**1 — À la rentrée scolaire 2018, dans le cadre de la réforme du lycée, un enseignement de spécialité de langues, littératures et cultures étrangères en anglais a été dispensé en classe de première de la voie générale. Pourtant, dès la rentrée 2020, un nouvel enseignement de spécialité anglais, monde contemporain a été proposé aux élèves. Comment le CSP a-t-il accueilli la création de ce nouvel enseignement ?**

La création d'un nouvel enseignement de spécialité intitulé « Anglais, monde contemporain » s'inscrit dans un processus plus large qui a considérablement augmenté la liste des enseignements de spécialité offerts aux lycéens, et qui s'était déjà traduit par l'introduction des langues régionales dans la liste des enseignements de langue et de littérature. Cette création représente aussi une innovation importante dans la mesure où l'anglais n'y est plus étudié principalement comme une langue de culture héritant notamment d'une tradition littéraire à la fois ancienne et vivante, mais aussi comme la langue commune à des sociétés contemporaines très diverses, qui se trouve aussi être, de fait, une langue de communication internationale au-delà du monde anglophone. Dans ce contexte, le CSP a eu deux préoccupations complémentaires : que cet enseignement réponde aux besoins d'élèves qui auront besoin de maîtriser la diversité des usages contemporains de la langue anglaise et des sociétés où celle-ci est la langue commune, tout en ayant la même ambition culturelle que les autres enseignements de spécialité dits LLCER.

**2 — L'enseignement de spécialité anglais, monde contemporain peut prêter à des malentendus, notamment celui de donner à penser qu'il est plus facile que l'enseignement de spécialité centré sur la langue, la littérature et la culture. Comment le CSP a-t-il prévenu et levé ces malentendus dans l'élaboration du programme ?**

Il est certain que, dans la demande sociale qui a conduit à la création de ce nouvel enseignement de spécialité, ce malentendu a pu être présent, mais il devait être surmonté pour que l'enseignement d'anglais, monde contemporain s'inscrive dans la logique des programmes du lycée général. Si le programme proposé est en effet très différent de celui de l'enseignement de spécialité « classique », rien ne permet de dire que cet enseignement est plus « facile ». Le niveau linguistique visé est le même (B2 en fin de première, C1 en terminale), avec un souci de diversification des sources et des contextes de communication qui est en lui-même exigeant. Les thématiques et les objets d'étude retenus invitent à une étude approfondie des diverses dimensions de l'anglais contemporain, des problèmes que connaissent les sociétés anglophones, de la manière dont elles répondent aux défis d'aujourd'hui, de leurs divisions politiques et de leurs transformations culturelles.

**3 — Ce nouvel enseignement met particulièrement l'accent sur l'oral et sur les formes contemporaines de la civilisation portée par la langue anglaise. Comment le CSP a-t-il procédé pour défendre une conception exigeante de l'oral et offrir un accès substantiel à la culture ?**

La facilité de communication orale est évidemment un des objectifs légitimes que se fixent les élèves qui choisissent cet enseignement de spécialité. Mais elle ne conduit nullement à négliger l'acquisition de solides compétences à l'écrit, qui passe par un travail approfondi

sur la langue anglaise sous tous ses aspects. Ce qui est plus particulièrement visé, c'est l'acquisition de larges compétences de communication orale, à travers des activités qui favorisent la prise de parole dans diverses situations où celle-ci est la condition d'une action rationnelle et raisonnable, et où la pluralité des points de vue est une donnée de base. Les activités proposées (exposé, débat, négociation, réalisation d'interviews, animation d'une table ronde) permettent d'acquérir une culture rhétorique moderne qui, comme la culture classique, a une visée humaniste. Le programme est par ailleurs axé sur des contenus culturels très ambitieux qui permettent une compréhension profonde du monde anglophone et de la manière dont la culture dont il est porteur résonne dans la société d'aujourd'hui.

## 2.1.2 Éducation physique, pratiques et culture sportives

### Un nouvel enseignement de spécialité pour l'éducation physique et sportive au lycée

L'éducation physique et sportive (EPS) est le seul des enseignements scolaires offerts à tous les élèves tout au long de leur parcours scolaire, quels que soient leur voie de formation et leurs besoins éducatifs. Dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique de 2019, la formation en éducation physique et sportive s'organisait autour d'un enseignement de tronc commun et d'un enseignement optionnel, tous deux proposés dès la classe de seconde, mais ne figurait pas parmi les enseignements de spécialité du cycle terminal destinés à favoriser la poursuite d'études supérieures. Pour répondre aux besoins d'un grand nombre d'élèves et aux attentes exprimées par les professeurs de la discipline, un nouvel enseignement de spécialité dénommé « Éducation physique, pratiques et culture sportives » a été créé à la rentrée 2021, à titre expérimental, au lycée général. Assurant la pratique de plusieurs activités physiques sportives et artistiques (Apsa) et la connaissance des technologies qui s'y rapportent, favorisant une réflexion avertie et critique sur cette pratique et l'acquisition d'une véritable culture sportive, ce nouvel enseignement de spécialité intéressera particulièrement les élèves attirés par les métiers du sport, notamment ceux qui souhaitent intégrer après le baccalauréat la filière sciences

et techniques des activités physiques et sportives (Staps) ou se consacrer à l'enseignement de l'EPS au collège et au lycée.

Cependant, cette spécialité ne se veut ni une propédeutique à une formation universitaire visée ni une professionnalisation dans une activité sportive de prédilection. Elle s'adresse à tous les élèves manifestant un intérêt pour le monde du sport et une implication dans les activités sportives, à qui elle offre la possibilité de développer des compétences qui favorisent la réussite d'études supérieures.

Alliant à la pratique sportive et artistique des apports théoriques et méthodologiques et le développement de compétences transversales, l'enseignement dispensé dans cette spécialité répond aux enjeux d'employabilité et de diversification des métiers d'un secteur en pleine évolution, parmi lesquels on peut citer l'entraînement sportif, l'économie du sport et sa gestion, mais aussi la communication, l'événementiel, la santé et le bien-être.

Cette spécialité peut aussi bien compléter un parcours scientifique (mathématiques, sciences), humaniste (histoire-géographie, sciences politiques, humanités) ou artistique (danse, arts du cirque, arts plastiques). Rappelons enfin que le sport est aussi une source d'épanouissement, un levier contre l'échec scolaire et un vecteur d'intégration sociale. De ce fait, le développement des pratiques et de la culture sportives s'inscrit dans l'objectif général de favoriser la réussite de tous les élèves et d'assurer l'intégration sociale et l'unité de la Nation.

## L'élaboration du programme

### La saisine du ministre

Dans le cadre de la création du nouvel enseignement de spécialité éducation physique, pratiques et culture sportives pour le cycle terminal de la voie générale, et par une [lettre de saisine en date du 17 novembre 2020](#), le ministre a demandé au Conseil supérieur des programmes de proposer un projet de programme et de formuler des recommandations pour sa mise en œuvre et son évaluation. Dans cette lettre de saisine du 17 novembre 2020, consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, le ministre insiste sur l'attention particulière que le CSP devra porter à l'articulation entre ce programme de spécialité et celui de l'enseignement commun.

### Le groupe d'élaboration du projet de programme (GEPP)

Le GEPP chargé d'élaborer le projet de programme de la spécialité éducation physique, pratiques et culture sportives était composé de huit personnes. Il était piloté par les deux inspectrices générales de l'éducation nationale, du sport et de la recherche qui avaient déjà travaillé en 2019 sur les programmes de l'enseignement commun et de l'enseignement optionnel d'éducation physique et sportive. Elles étaient entourées de deux inspecteurs pédagogiques régionaux et de quatre professeurs agrégés de la discipline.

Ce groupe s'est accordé la possibilité de consulter à titre confidentiel des experts de terrain (professeurs d'EPS et autres, chefs d'établissement, formateurs, centre de ressources, d'expertise et de performance sportive, inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux) et a présenté des points d'étape du projet en cours d'élaboration aux partenaires sociaux et associations professionnelles afin d'ajuster au mieux ses propositions aux attentes de la profession.

La composition du groupe chargé d'élaborer le projet de programme de l'enseignement de spécialité éducation physique, pratiques

et culture sportives du lycée général est consultable au lien suivant : <https://www.education.gouv.fr/media/73280/download>.

### Le programme

Commun aux classes de première et terminale, le programme vise plusieurs objectifs :

- l'amélioration des compétences dans plusieurs activités physiques sportives et artistiques (Apsa) ;
- le développement d'un regard critique sur sa propre pratique grâce aux apports théoriques et à l'appréhension des caractéristiques de la culture sportive ;
- le développement de compétences transversales comme la confiance en soi, la gestion de ses émotions, l'esprit d'initiative, la solidarité, l'aisance dans les communications interpersonnelles, l'intégration au sein d'une équipe ;
- la connaissance des métiers du domaine du sport, de la santé et du bien-être.

Pour que l'enseignement permette d'atteindre ces objectifs, le programme allie des contenus de natures complémentaires : des apports pratiques et théoriques relatifs aux Apsa, des apports théoriques garantissant une culture sportive et des mises en situation ou conduites de projet. Ces différents apports s'enrichissent mutuellement : les apports théoriques aident à comprendre sa propre pratique et celle des autres ; les apports pratiques permettent d'illustrer, de compléter et de donner du sens aux apports théoriques ; les mises en situation et les conduites de projet favorisent la mobilisation et l'articulation des connaissances et des capacités acquises, qu'elles soient pratiques ou théoriques.

Le volet pratique de l'enseignement s'appuie sur les activités physiques, sportives et artistiques (Apsa). Rappelons que, tout au long de la scolarité, l'enseignement d'EPS repose sur des Apsa réparties en cinq champs d'apprentissage : réaliser une performance motrice maximale mesurable à une échéance donnée, réaliser une prestation corporelle destinée à être vue et appréciée, conduire et maîtriser un affrontement collectif ou interindividuel pour gagner, réaliser et orienter son activité physique pour développer ses ressources et s'entretenir.

Le programme de l'enseignement de spécialité éducation physique, pratiques et culture sportive prévoit la pratique d'au moins cinq Apsa relevant d'au moins trois champs d'apprentissage différents. Cela permet aux élèves de renforcer leurs capacités motrices, d'affiner leurs aptitudes et d'accroître leurs performances dans des domaines sportifs ou artistiques diversifiés.

Les apports théoriques sont structurés en thématiques ; trois thématiques sont traitées en classe de première : métiers du sport et du corps humain, pratique physique et santé et technologie des Apsa ; deux le sont en classe terminale : enjeux de la pratique physique dans le monde contemporain et technologie des Apsa. Ces thématiques sont elles-mêmes déclinées en plusieurs axes de questionnement.

Les compétences transversales sont développées à travers la pratique physique individuelle et collective ainsi que par la réalisation de projets ou de mises en situation, en public. La nature des projets est propre à chaque niveau de classe : organisation d'un événement en lien avec la pratique sportive ou artistique en classe de première, animation pédagogique sous la forme de conduite d'exercices et de séances dans une Apsa en classe terminale.

L'horaire alloué à cet enseignement est de quatre-vingts heures en classe de première, et de cent-quatorze heures en classe terminale. Dans le programme, un tableau indique, pour chacune des deux années, une répartition horaire entre les apports pratiques, théoriques et méthodologiques, laquelle est très équilibrée. Un volume de dix heures en classe de première et de vingt-quatre heures en classe terminale est laissé à l'initiative des équipes, leur permettant de renforcer certains contenus du programme selon leur choix et les besoins de leurs élèves.

Le programme fournit également des préconisations de mise en œuvre portant sur le projet de l'équipe pédagogique, les liens avec le sport scolaire, l'aménagement de la scolarité des élèves à profil sportif particulier, l'usage d'outils numériques, l'évaluation et la préparation à l'épreuve terminale orale terminale du baccalauréat. Conformément à la saisine du ministre, le GEPP a également proposé un descriptif de l'épreuve terminale correspondant à cette spécialité.

### **La publication du programme et la mise en œuvre de l'expérimentation**

Le projet de programme de l'enseignement de spécialité éducation physique, pratiques et culture sportives, remis au CSP le 25 janvier 2021, a été soumis à son vote le 28 janvier 2021.

Le programme de cet enseignement de spécialité, ainsi que le descriptif de l'épreuve terminale, ont été publiés au [Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n° 25 du 24 juin 2021](#). À la rentrée 2021, le programme est entré en vigueur pour la classe de première, à titre expérimental, dans une centaine d'établissements. L'expérimentation sera ensuite élargie aux classes terminales de ces mêmes établissements à la rentrée 2022, avec possibilité d'ouverture à de nouveaux lycées en classe de première.

### **Une proposition d'ajustement du programme de l'enseignement optionnel**

Dans sa [lettre de saisine](#), le ministre demandait au Conseil supérieur des programmes de veiller à la cohérence entre le programme de ce nouvel enseignement de spécialité et celui de l'enseignement commun des classes de première et terminale élaboré en 2019. L'écriture du projet de programme de l'enseignement de spécialité a révélé que les difficultés se situaient dans l'articulation, non pas avec le programme d'enseignement commun, mais avec celui de l'enseignement optionnel. C'est pourquoi le GEPP a proposé un ajustement de ce programme, qui a fait l'objet d'un vote du CSP. Les modifications apportées n'affectent pas les objectifs de cet enseignement, à savoir : développer une culture corporelle par l'approfondissement et la découverte de nouvelles Apsa ; faire comprendre que les Apsa s'inscrivent dans des problématiques de société ; faire réfléchir les élèves sur leur propre pratique d'activités physiques ; contribuer à ancrer la pratique physique dans les habitudes de vie, de santé et de bien-être. Ces ajustements ne modifient ni la structure générale du texte, ni le nombre d'Apsa pratiquées, qu'il s'agit de mettre en lien avec des thèmes d'étude. En revanche, le nombre de ces thèmes a été revu à la baisse, passant de treize à sept, tandis que leur portée a été élargie. Les thèmes retenus sont :

- activité physique, sportive, artistique et égalité femmes-hommes ;
  - activité physique, sportive, artistique et santé ;
  - activité physique, sportive, artistique et prévention, protection des risques ;
  - activité physique, sportive, artistique et spectacle ;
  - activité physique, sportive, artistique et inclusion ;
  - activité physique, sportive, artistique et environnement ;
  - activité physique, sportive, artistique et entraînement.
- l’enseignement commun de deux heures hebdomadaires permet à tous les élèves d’enrichir leur motricité, de développer des attitudes favorables à leur santé, de développer leur citoyenneté et d’accéder à un patrimoine culturel large ;
  - l’enseignement optionnel de trois heures hebdomadaires, articulant des apports pratiques et théoriques, vise quatre objectifs : l’approfondissement et l’élargissement de la pratique d’activités physiques, sportives et artistiques, la mise en perspective de cette pratique avec des thèmes d’étude de nature sociétale, l’acquisition de compétences transversales par la conduite de projets en lien avec le sport ;
  - l’enseignement de spécialité éducation physique, pratiques et culture sportives (quatre heures en première et six heures en terminale) offre à tout élève qui s’y engage la possibilité d’approfondir et de diversifier sa pratique sportive et artistique, d’étendre sa culture sportive aux domaines de la santé et du bien-être et de se projeter dans un parcours professionnel autour des métiers du sport et du corps.

Une redéfinition des productions attendues à la fin de chacune des trois années a permis de clarifier la progressivité des apprentissages de la seconde à la terminale et de réduire l’ambition, jugée excessive, de la production attendue en fin de terminale.

### La cohérence de l’EPS au lycée

L’éducation physique et sportive au cycle terminal du lycée général se décline donc selon trois enseignements aux objectifs différents et complémentaires :

## LE TÉMOIGNAGE DE CÉCILE RILHAC, DÉPUTÉE, MEMBRE DU CSP

« La création d’un enseignement de spécialité éducation physique, pratiques et culture sportives me réjouit, tant cette discipline scolaire est essentielle pour la formation et le développement de nos jeunes. Les professeurs proposeront ainsi une éducation très concrète avec des notions non seulement sportives, mais également de santé et de citoyenneté.

Grâce à cet enseignement de spécialité, les élèves expérimenteront de façon plus approfondie les pratiques qui favorisent une bonne hygiène de vie, développent la motricité, améliorent la performance et l’aisance dans tous les milieux (terrestre, aquatique, aérien, etc.). Cet enseignement leur permettra d’appréhender également les bienfaits des valeurs sportives comme l’entraide et le dépassement de soi.

Les élèves choisissant cet enseignement de spécialité pourront, dès la classe de première, avoir un aperçu des métiers liés à l’animation, à l’enseignement, à l’entraînement et à la pratique des activités physiques adaptées. Ils pourront également découvrir les métiers liés à la sécurité civile et au paramédical.

Cet enseignement reconnaît ainsi la place essentielle de l’EPS dans l’éducation de nos enfants, en les aidant à devenir des adultes accomplis conscients de la nécessité de pratiquer une activité sportive régulière, quel que soit leur condition physique ou leur état de santé. »

## 2.2 LES PROGRAMMES DE MATHÉMATIQUES ET DE PHYSIQUE-CHIMIE DE LA VOIE PROFESSIONNELLE

### 2.2.1 Pour le brevet des métiers d'art (BMA)

#### Pourquoi une rénovation de ces programmes ?

Le brevet des métiers d'art (BMA) est un diplôme national de la filière des métiers d'art préparé en deux ans. Il se décline en 25 spécialités et s'adresse aux titulaires d'un diplôme de niveau 3 – majoritairement un certificat d'aptitude professionnelle (CAP) – relevant du même secteur professionnel.

La préparation au diplôme peut se faire par la voie scolaire (en lycée professionnel), par celle de l'apprentissage, par la voie de la formation continue ou par celle de l'enseignement à distance.

Les programmes des enseignements généraux pour la préparation de ce brevet se réfèrent aux programmes du baccalauréat professionnel, à l'exception de ceux de mathématiques et de physique-chimie, spécifiques au brevet des métiers d'art. L'élaboration des nouveaux programmes de mathématiques et de physique-chimie pour les classes de CAP a donc rendu nécessaire la rénovation des programmes du brevet des métiers d'art. Le CSP a été saisi d'une telle demande par une [lettre de saisine du ministre de l'Éducation, de la Jeunesse et des Sports en date du 10 novembre 2020](#). Cette lettre est consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

#### L'élaboration des programmes

##### Les enjeux des enseignements

La transformation de la voie professionnelle lancée en 2018 a fixé un cap ambitieux pour le lycée professionnel : elle engage les élèves dans des parcours d'excellence, débouchant soit sur une insertion professionnelle immédiate, soit sur une poursuite d'études dans l'enseignement

supérieur. Dans ce contexte, les programmes de mathématiques et de physique-chimie ont été rédigés pour répondre à plusieurs objectifs :

- fournir aux élèves des outils et des méthodes mathématiques et scientifiques utiles aux autres enseignements dispensés lors des deux années du cursus ;
- permettre l'acquisition de connaissances et de méthodes mathématiques et scientifiques indispensables à une insertion professionnelle immédiate dans le domaine des métiers d'art ;
- développer des compétences mathématiques, scientifiques, mais aussi transversales, favorisant la réussite d'études supérieures après l'obtention du brevet ou celle d'évolutions professionnelles ultérieures.

#### Les groupes d'élaboration des projets de programme (GEPP)

Le GEPP en charge de l'enseignement de mathématiques comporte une inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche pilote du groupe, Isabelle Moutoussamy, trois inspecteurs de l'éducation nationale (IEN maths-sciences) et quatre professeurs. Les trois inspecteurs et trois des professeurs étaient déjà membres du GEPP chargé de l'élaboration des projets de programme de CAP et du baccalauréat professionnel. Ils ont été rejoints par un professeur enseignant les mathématiques en BMA.

Le GEPP chargé de l'enseignement de physique-chimie, piloté par Jean-Aristide Cavallès, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, est en outre composé de trois inspecteurs de l'éducation nationale (IEN maths-sciences), dont deux étaient déjà présents dans le GEPP chargé de l'élaboration des projets de programme de CAP et de baccalauréat professionnel, et de quatre professeurs.

La composition de ces groupes a donc permis d'assurer à la fois la continuité des programmes de BMA avec ceux de CAP et leur cohérence avec l'esprit des programmes du baccalauréat professionnel.

La composition des groupes chargés d'élaborer les projets de programme des enseignements de mathématiques et de

physique-chimie spécifiques au brevet des métiers d'art, voie professionnelle, est consultable au lien suivant : <https://www.education.gouv.fr/media/73472/download>.

### **La cohérence entre les programmes de mathématiques et de physique-chimie**

Pour faciliter la lecture du programme par les professeurs, mais aussi par les usagers (les élèves et leur famille), il a été décidé, pour chacun des deux enseignements, de proposer un programme unique, commun à toutes les spécialités du BMA, contrairement au précédent programme qui comportait des modules spécifiques à certaines spécialités, ou des approfondissements obligatoires pour les unes et facultatifs pour les autres. Les contenus de ces programmes ont donc été retenus pour leur caractère universel et l'intérêt qu'ils présentent dans la formation générale des élèves. Leur volume a été calibré pour laisser aux professeurs une marge de liberté et leur permettre d'approfondir ceux des modules qu'ils jugent particulièrement importants dans la spécialité suivie par leurs élèves.

Chacun des deux programmes concerne l'ensemble des deux années de formation.

Dans la majorité des établissements, les enseignements de mathématiques et de physique-chimie sont assurés par un seul professeur bivalent. Les GEPP de mathématiques et de physique-chimie ont travaillé en très étroite collaboration et ont été particulièrement vigilants à la cohérence entre les deux programmes. Le préambule, qui explicite les intentions majeures des programmes et fixe les lignes directrices des enseignements, est d'ailleurs commun aux mathématiques et à la physique-chimie.

Par ailleurs, la structure et la présentation des deux programmes sont les mêmes : chacun est composé de domaines thématiques subdivisés en modules et décliné en capacités et en connaissances, présentées sous forme de tableaux. En amont de chaque module, l'explicitation des liens avec le programme de CAP garantit la continuité de l'enseignement. Afin d'assurer la cohérence entre les programmes des deux enseignements de mathématiques et de

physique-chimie, à la fin de chaque module de l'un d'eux, les liens avec le programme de l'autre sont clairement référencés.

Les deux GEPP ont également proposé une nouvelle définition de l'épreuve de mathématiques et de physique-chimie ; ils en ont précisé les modalités, selon qu'elle a lieu en contrôle en cours de formation ou en épreuve ponctuelle ; ils ont fourni des instructions concernant l'utilisation de calculatrices et de formulaires lors de l'épreuve, ainsi que des consignes de notation. Ces éléments, qui n'ont pas fait l'objet d'un vote par le Conseil supérieur des programmes, ont été publiés, en même temps que les programmes, au [Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports n° 28 du 15 juillet 2021](#).

### **Le programme de mathématiques**

Le programme de mathématiques vise à développer l'apprentissage de connaissances, de procédures et de raisonnements mathématiques relevant de trois domaines thématiques (statistique/probabilités, algèbre/analyse, géométrie). La résolution de problèmes est un cadre particulièrement propice à la mise en place de raisonnements. Mais pour être capable de résoudre des problèmes et d'en rédiger des solutions, qu'ils soient internes aux mathématiques, issus de la vie courante ou d'autres disciplines, il faut à la fois disposer d'automatismes (corpus de connaissances et de procédures automatisées immédiatement disponibles en mémoire) et d'éléments du vocabulaire et de la syntaxe propres au langage mathématique.

Enfin, le développement d'un mode de pensée numérique est aujourd'hui constitutif de toute formation mathématique et est devenu indispensable à la poursuite d'études supérieures, quelle que soit leur nature. Ce mode de pensée s'acquiert à la fois par l'usage d'outils numériques et par une initiation à l'algorithmique et à la programmation. C'est la raison pour laquelle tous les programmes actuels de mathématiques du lycée, qu'il soit général, technologique ou professionnel, comportent un volet dédié aux automatismes, un autre au vocabulaire ensembliste et à la logique et une partie relative à l'algorithmique et à la programmation. Il en est ainsi du programme

de BMA qui, outre des modules internes aux trois domaines thématiques, comporte des modules spécifiques à chacun de ces trois sujets. En raison du caractère transversal de ces modules, les activités qui leur sont liées trouvent naturellement leur place dans les trois domaines thématiques du programme. Il est à noter que l'acquisition d'automatismes (qui concernent aussi bien le calcul que la lecture graphique) et la maîtrise d'outils numériques comme le tableur ou la calculatrice sont des facteurs indispensables aussi bien à la réussite d'une insertion professionnelle immédiate qu'à celle d'une poursuite d'études. Si la maîtrise d'éléments basiques d'informatique peut sembler davantage orientée vers ce deuxième objectif, il est important de noter que l'écriture d'algorithmes et de programmes simples, en confrontant les élèves à une exigence d'exactitude et de rigueur et en les entraînant à la vérification et au contrôle de leurs résultats, contribue à leur formation générale.

Dans les classes préparant au BMA, les élèves passent progressivement de l'utilisation du langage de programmation visuel Scratch utilisé dans les classes antérieures (collège et CAP) au langage interprété Python. Ce dernier a été choisi pour sa concision, sa simplicité et son adaptation dans de multiples environnements.

### **Le programme de physique-chimie**

Dans la continuité du programme de CAP, le programme de physique-chimie vise l'acquisition de connaissances et de capacités relevant de thèmes variés (électricité, thermique, mécanique, chimie, signaux, mesures et incertitudes, sécurité). Le traitement de ces thèmes permet de prendre en compte des questions relevant, dans plusieurs de leurs dimensions, de la protection de l'environnement, de l'efficacité énergétique et de l'adaptation au changement climatique. À ce titre, le programme suggère une liste d'activités en lien avec ces préoccupations.

On peut citer, à titre d'exemples, l'analyse de la consommation énergétique d'appareils utilisés dans la vie courante et l'identification d'usages éco-responsables, la synthèse de plastique à partir d'un amidon de maïs ou la fabrication d'une colle naturelle.

L'acquisition des connaissances et des capacités figurant dans le programme est allée au développement de la démarche expérimentale et à la pratique d'outils numériques. Au niveau des classes préparant au BMA, la mise en œuvre de la méthode expérimentale consiste, pour résoudre un problème déjà défini, à formuler une ou plusieurs hypothèses, à réaliser une expérience (éventuellement à en concevoir le protocole) en respectant les règles de sécurité, à traiter des données, notamment à l'aide d'un outil numérique, à les analyser et à les interpréter avant de rendre compte des résultats obtenus et de valider ou d'invalider les hypothèses. Un travail de cette nature permet de développer des compétences transversales comme la curiosité, la prise d'initiative et l'esprit critique, d'initier les élèves au respect de la sécurité des personnes et à l'usage raisonné du matériel, et enfin d'améliorer leurs aptitudes à communiquer.

Ainsi liée à la démarche expérimentale, la pratique d'outils numériques, en lien étroit avec le volet numérique du programme de mathématiques, porte sur l'acquisition et le traitement de données expérimentales, l'utilisation d'un tableur-grapheur pour faire des représentations ou celle d'un logiciel spécifique pour effectuer des simulations, l'écriture ou l'adaptation d'algorithmes pour automatiser une tâche simple. Enfin, dans une visée de culture générale, le programme incite les professeurs à aborder des éléments d'histoire des arts et des techniques lorsqu'ils permettent d'éclairer ou de motiver les apprentissages de physique-chimie.

Le programme invite également les professeurs à s'appuyer sur une contextualisation des contenus du programme dans le domaine professionnel de la spécialité de BMA concernée.



## DEUX QUESTIONS À SAMI MUSTAPHA ET À DENIS GRATIAS, PERSONNALITÉS QUALIFIÉES DU CSP

**1 — Les professeurs de la voie professionnelle sont bivalents et la majorité d'entre eux enseignent à la fois les mathématiques et la physique-chimie, notamment au niveau du brevet des métiers d'art. Comment le CSP a-t-il veillé à la bonne articulation entre les programmes de ces deux champs disciplinaires ?**

De nombreux outils mathématiques sont utilisés en physique-chimie, comme la proportionnalité, les puissances ou le calcul littéral. Le fait que les professeurs de la voie professionnelle soient bivalents et enseignent les mathématiques et la physique-chimie leur permet d'appréhender les notions sous les deux angles et de faire le lien entre les éléments théoriques relevant des mathématiques et leurs applications à la physique et à la chimie.

Outre son appui à la rédaction d'un préambule unique définissant les compétences communes aux mathématiques et à la physique chimie, le CSP a organisé plusieurs rencontres entre les deux GEPP pour articuler de manière efficace les deux champs disciplinaires et croiser la progression de leur programme respectif.

Lors de l'écriture des deux programmes, chaque GEPP a soigneusement repéré et souligné les liens et les références mutuelles entre les modules de mathématiques et ceux de physique-chimie. De plus, le GEPP de mathématiques a systématiquement privilégié, lorsque le sujet s'y prêtait, l'enseignement d'outils nécessaires en physique-chimie. Il a été par exemple décidé d'alléger les contenus liés à certaines fonctions élémentaires de référence, intéressantes au plan mathématique, mais peu utiles à la physique et à la chimie, au profit de l'étude de fonctions plus utiles (comme la fonction logarithme décimal, base de la notion de pH en chimie).

L'introduction, dans le programme de mathématiques, de l'ajustement affine permet d'exploiter des données de nature physique ou chimique collectées lors de mesures expérimentales. Les approches graphiques (nuages de points) et l'utilisation d'outils logiciels sont privilégiées dans les deux programmes. Ceux-ci permettent notamment d'extraire les valeurs moyennes et les écarts-types d'un flot de mesures d'une grandeur physique. Les quelques notions mathématiques qui figuraient dans le précédent programme et qui n'apparaissent plus dans l'actuel (par exemple, la partie « fluctuation d'échantillonnages » dans le domaine de la statistique) ont fait l'objet d'une attention particulière de la part des deux GEPP, qui ont vérifié de concert les conséquences de ces suppressions sur l'apprentissage de certaines notions de physique-chimie (par exemple, les incertitudes de mesures).

**2 — Comment les programmes de mathématiques et de physique-chimie du brevet des métiers d'art s'inscrivent-ils dans la rénovation générale de la voie professionnelle ?**

La transformation de la voie professionnelle, lancée en 2018, a fixé un cap ambitieux pour le lycée professionnel : engager les élèves dans des parcours d'excellence qui garantissent la réussite d'une insertion professionnelle immédiate, mais qui soient aussi des tremplins pour la poursuite d'études. Les enseignements de mathématiques et de physique-chimie des classes préparant au brevet des métiers d'art s'inscrivent dans cette double finalité en fournissant aux élèves des connaissances et des méthodes directement utiles dans l'exercice des différents métiers d'art, tout en développant des aptitudes intellectuelles favorables à une poursuite d'études.

En matière de contenus, la présence, dans le programme de mathématiques, des modules « algorithmique et programmation » et « automatismes » qui visent, pour l'un le développement de réflexes intellectuels, notamment en matière de calcul et de lecture de l'information chiffrée, et, pour l'autre, celui de la pensée algorithmique, s'inscrit dans l'évolution de tous les programmes de la voie professionnelle. Il en est de même, en physique-chimie, de la pratique de la démarche expérimentale et de la prise en compte des contraintes énergétiques, de la préservation de la biodiversité et de l'adaptation au changement climatique.

## 2.2.2 Pour le brevet professionnel (BP)

### Pourquoi une rénovation de ces programmes ?

Le brevet professionnel est un diplôme professionnel de niveau 4 (comme le baccalauréat professionnel et le brevet des métiers d'art). Dans les conventions collectives de certaines professions, c'est un diplôme requis pour l'ouverture d'une entreprise. Il peut être préparé par la voie de l'apprentissage dans des centres de formation d'apprentis ou des sections d'apprentissage, par la voie de la formation professionnelle continue ou par celle de la formation à distance. La durée de la formation en établissement varie selon la voie choisie.

La formation par la voie de l'apprentissage s'effectue après l'obtention d'un diplôme ou d'un titre de niveau 3 (majoritairement un CAP) de la même spécialité ou d'une spécialité voisine. Le diplôme du brevet professionnel s'obtient par examen ou par la validation des acquis de l'expérience.

Les unités d'enseignement général intervenant dans la formation et les épreuves de l'examen, définies par des arrêtés en date des 8 février et 3 mars 2016, font référence aux programmes du CAP et du baccalauréat professionnel. La rénovation de ceux-ci, en 2019, a donc rendu nécessaire celle des programmes du brevet professionnel.

Après avoir sollicité le Conseil supérieur des programmes pour ajuster les programmes de mathématiques et de physique-chimie du brevet des métiers d'arts (BMA), le ministre lui a demandé, dans une [lettre de saisine en date du 22 février 2021](#), de mettre à jour les programmes de mathématiques et de physique-chimie du brevet professionnel (BP). La lettre de saisine du 22 février 2021 est consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.

### L'élaboration des programmes

#### Saisir les enjeux et le contexte de la formation

Dans sa saisine, le ministre a demandé au Conseil supérieur des programmes de procéder à une mise en cohérence des programmes

du brevet professionnel avec l'esprit et les contenus des nouveaux programmes du CAP, du baccalauréat professionnel et du BMA. La continuité des enseignements dispensés dans les classes préparant au CAP et dans celles préparant au brevet professionnel correspond à la continuité du parcours des élèves apprentis. La cohérence entre l'esprit des programmes de BP et celui des programmes de BMA et du baccalauréat professionnel correspond à l'égalité du niveau des diplômes correspondants. Elle permet également de donner de la lisibilité à l'ensemble des formations dispensées dans la voie professionnelle et d'aider les professeurs de cette voie qui interviennent dans plusieurs de ces filières.

Il est important de noter que, contrairement au BMA et au baccalauréat professionnel qui offrent la possibilité d'une poursuite d'études, le brevet professionnel a pour vocation de préparer à une entrée directe dans la vie active. Il existe une cinquantaine de brevets professionnels dans lesquels au moins l'un des deux enseignements de mathématiques et de physique-chimie est assuré. Dans certaines spécialités de brevet professionnel, seul est dispensé l'un de ces deux enseignements, celui de mathématiques pour les uns et celui de physique-chimie pour les autres.

Enfin, aucun horaire précis n'est alloué à chacun de ces enseignements. Seul est fixé l'horaire global, concernant l'ensemble des enseignements dispensés dans l'établissement de formation. Lorsque la formation s'effectue par la voie de l'apprentissage, le volume horaire global est de quatre-cents heures sur chacune des deux années de formation, sans condition de diplôme, et de deux-cent-quarante heures pour les titulaires d'un baccalauréat professionnel du même secteur professionnel.

L'enseignement en établissement est ponctué par les périodes d'apprentissage.

#### Les groupes d'élaboration des projets de programme (GEPP)

Le GEPP chargé de l'enseignement de mathématiques a été piloté par Karim Zayana, inspecteur général de l'éducation,

du sport et de la recherche. Il comportait en outre trois inspecteurs de l'éducation nationale maths-sciences et trois professeurs, dont l'un avait déjà participé à l'élaboration des projets de programme de CAP et de BMA. Ce GEPP s'est réuni six fois.

Le GEPP chargé de l'enseignement de physique-chimie a été piloté par Jean-Aristide Cavaillès, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, chargé du pilotage de l'ensemble des GEPP pour la voie professionnelle. Il était en outre composé de trois inspecteurs de l'éducation nationale maths-sciences et de quatre professeurs, dont l'un avait préalablement participé à l'élaboration des projets de programme du CAP et du BMA. Les trois autres professeurs enseignaient dans une spécialité de brevet professionnel. Ce GEPP s'est réuni cinq fois.

La composition des groupes chargés d'élaborer les projets de programme des enseignements de mathématiques et de physique-chimie spécifiques au brevet professionnel, voie professionnelle, est consultable au lien suivant : <https://www.education.gouv.fr/media/87812/download>.

### **La cohérence entre les programmes de mathématiques et de physique-chimie**

Comme pour le BMA, pour chacun des deux enseignements, un seul programme a été élaboré, commun à toutes les spécialités du brevet professionnel et couvrant les deux années de formation. Le préambule, qui décrit les intentions majeures des programmes, les compétences travaillées et les lignes directrices de mise en œuvre, est commun aux deux programmes. Par ailleurs, les deux programmes sont organisés selon la même structure (des domaines composés d'un ou plusieurs modules) et adoptent la même présentation.

Dans les programmes, les liens entre les mathématiques et la physique-chimie sont de nature réciproque : certaines situations de physique-chimie font appel à des notions mathématiques pour les modéliser, tandis que certaines notions mathématiques peuvent être introduites et illustrées à partir de situations issues de la physique

ou de la chimie. Des liens, explicitement mentionnés dans les programmes, permettent de repérer ces rapprochements.

### **Le programme de mathématiques**

Dans la continuité du programme des classes préparant au certificat d'aptitude professionnelle (CAP), le programme de mathématiques des formations préparant au brevet professionnel (BP) vise à développer :

- l'apprentissage de connaissances et de raisonnements mathématiques, notamment à travers la résolution de problèmes ;
- l'utilisation d'instruments (règle, équerre, compas, rapporteur, etc.) et d'outils électroniques et numériques (calculatrice, tableur, logiciels de géométrie, etc.) ;
- l'acquisition d'automatismes ;
- l'autonomie, la persévérance dans la recherche d'une solution, l'esprit critique, le souci d'étayer sa pensée par des arguments et par un raisonnement logique, la qualité et la rigueur de l'expression écrite et orale, l'esprit de collaboration dans un travail d'équipe, les capacités de mémorisation.

Ces aptitudes générales sont indispensables dans la vie professionnelle, sociale et personnelle des citoyens.

L'atteinte de ces objectifs repose sur l'acquisition de connaissances et de capacités relevant de six domaines : statistique/probabilités, algèbre/analyse, géométrie, calculs commerciaux et financiers, algorithmique/logique et automatismes. Certains des intitulés de ces domaines sont communs à ceux du programme du BMA (statistique/probabilités, algèbre/analyse, géométrie, automatismes), mais leurs contenus en diffèrent légèrement, eu égard à la différence d'objectifs de formation déjà évoquée et à la spécificité du public auquel s'adresse la formation au brevet professionnel.

Les domaines sont eux-mêmes composés d'un ou plusieurs modules. Pour chaque module sont indiqués les objectifs de formation, les liens avec le programme de CAP, les connaissances et les capacités exigibles, des exemples d'algorithmes ou d'activités numériques.

Intégrée au domaine algorithmique/logique, la partie informatique du programme correspond aux besoins requis pour la réussite d'une insertion professionnelle immédiate et se distingue de ce fait de la partie algorithmique et programmation des programmes du BMA ou du baccalauréat professionnel. Ici, l'accent est mis sur la manipulation d'un tableur, tant pour sa capacité à mettre en évidence des enchaînements logiques (tests) que pour traiter un nombre important de données, situation à laquelle tous les professionnels sont aujourd'hui confrontés. L'utilisation de logiciels de programmation (graphiques comme Scratch ou textuels comme Python) n'est pas obligatoire. Elle peut cependant se révéler pertinente pour certaines spécialités professionnelles. Il s'agit notamment d'accroître la capacité d'adaptation aux évolutions des métiers dues à la transformation numérique.

Le domaine calculs commerciaux et financiers, qui ne figure pas dans les programmes du BMA et du baccalauréat professionnel, a été jugé essentiel à la formation des futurs titulaires du BP. En consolidant les acquis du CAP dans ce champ particulier, il permet de renforcer la maîtrise de notions mathématiques communément utilisées dans les entreprises commerciales lors de l'établissement de divers documents (factures, bulletins de paye, crédit).

### **Le programme de physique-chimie**

Dans la continuité de celui des classes préparant au CAP, le programme de physique-chimie pour les formations préparant au brevet professionnel a pour objectif l'acquisition de connaissances et de capacités spécifiques à la physique-chimie et la maîtrise de la démarche expérimentale. Les connaissances et les compétences relèvent de sept domaines (électricité, thermique, mécanique, chimie, signaux, mesures/incertitudes, sécurité), eux-mêmes composés d'un ou plusieurs modules.

Pour chaque domaine, deux rubriques suivent les tableaux définissant les capacités et les connaissances associées aux modules.

Une première rubrique explicite les liens des thèmes abordés avec les notions de mathématiques étudiées en CAP ou figurant

dans le programme de mathématiques des formations préparant au brevet professionnel. L'objectif est d'assurer la continuité de la formation et de donner une cohérence aux progressions retenues en mathématiques et en physique-chimie lorsque ces deux enseignements sont présents dans la formation au brevet professionnel.

La seconde rubrique propose, sous forme de questions, des exemples de situations professionnelles ou de la vie courante en lien avec les notions traitées dans le domaine. Ces exemples ont pour objectif d'aider le professeur à contextualiser son enseignement en étudiant des problèmes concrets susceptibles de se poser dans l'exercice du métier préparé ou dans la vie quotidienne. Ils forment une liste non limitative et leur étude n'a pas de caractère obligatoire. Le programme tient compte en effet de la particularité du public à qui il s'adresse, en particulier des adultes ayant déjà une expérience de la vie professionnelle.

Quoique l'objectif d'une entrée immédiate dans la vie professionnelle soit visé, la décontextualisation des lois physiques et chimiques étudiées n'en demeure pas moins une étape essentielle de cet enseignement. L'appréhension du caractère universel de ces lois permet de saisir l'ancrage de gestes professionnels dans les principes généraux de la physique et de la chimie. Elle apporte le recul nécessaire pour faire face à des situations nouvelles, anormales ou inattendues. Elle permet à l'élève de s'adapter à l'évolution des techniques professionnelles et, plus généralement, à celle des métiers, notamment due à la prise en compte des contraintes énergétiques et environnementales. À ce titre, le choix des applications et des exemples doit être associé, à chaque fois que cela est possible, à une réflexion sur les questions de protection de l'environnement, d'efficacité énergétique ou d'adaptation au changement climatique, dans toutes leurs dimensions, y compris biologique, économique et sociale.

Même si la définition de l'épreuve n'a pas évolué, et conformément à la saisine du ministre, les deux GEPP ont élaboré, parallèlement aux projets de programme, une adaptation de la grille d'évaluation existante pour la mettre en adéquation avec les nouveaux programmes.



## DEUX QUESTIONS À ANNE BURBAN ET À DENIS GRATIAS, PERSONNALITÉS QUALIFIÉES DU CSP

**1 — Contrairement au brevet des métiers d’art ou au baccalauréat professionnel qui offrent des possibilités de poursuite d’études, le brevet professionnel a comme vocation presque exclusive la préparation à la pratique immédiate d’un métier. Comment cela se traduit-il dans les programmes de mathématiques et de physique-chimie ?**

Les deux programmes privilégient des aspects concrets des disciplines concernées, directement utiles aux professionnels : à titre d’exemple, en mathématiques, on peut trouver, parmi les capacités exigées relatives au domaine calculs commerciaux et financiers : compléter une facture, un bon de commande, calculer le montant d’une valeur acquise au terme d’un nombre donné de périodes de placement, utiliser et modifier un tableau d’amortissement.

En physique-chimie, les contenus des différents modules sont introduits chacun par une question concrète en lien avec l’utilisation directe du sujet du module. Ainsi, le module électricité est intitulé « Comment obtenir et utiliser efficacement l’énergie électrique ? » et le module thermique « Comment utiliser et contrôler les transferts thermiques ? ». Ce souci de placer la discipline au cœur des enjeux concrets se retrouve dans les nombreux exemples de problématiques professionnelles ou de la vie courante qui illustrent chacun des modules proposés. On citera, par exemple : « Comment trier et traiter les résidus de produits professionnels ? », « Comment obtenir des nuances de peinture à partir de mélanges ? », « Quel est le principe de fonctionnement d’un niveau laser ? » ou encore « Quels matériaux utiliser pour isoler un local des nuisances sonores ? ». Par ailleurs, le volet numérique des programmes privilégie l’utilisation d’outils comme le tableur, dont l’usage est très répandu dans le monde professionnel.

**2 — Le public à qui s’adressent ces programmes est à la fois composé d’élèves sous statut d’apprentissage et d’adultes ayant déjà une expérience professionnelle. Comment les programmes prennent-ils en compte la diversité des apprenants et les contraintes liées aux périodes d’apprentissage ?**

La forme des activités proposées, notamment la mise en œuvre de projets associant les mathématiques ou la physique-chimie aux enseignements professionnels, relève d’une démarche professionnelle et permet aux adultes ayant déjà une expérience professionnelle de la valoriser. Le découpage des programmes en modules suffisamment courts pour être traités en intégralité entre deux périodes de stage facilite l’organisation d’une formation dans laquelle les périodes en établissement sont ponctuées par les stages professionnels.

## 2.3 UN NOUVEL ENSEIGNEMENT FACULTATIF EN CLASSE DE SIXIÈME : FRANÇAIS ET CULTURE ANTIQUE

### 2.3.1 Aider les élèves à mieux maîtriser le français

La rentrée 2021 a été marquée par l’expérimentation d’un nouvel enseignement facultatif en classe de sixième : français et

culture antique (FCA). [Le Conseil supérieur des programmes a été saisi par le ministre de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports le 24 décembre 2020](#) (la lettre de saisine est consultable sur le site du ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports) afin d’élaborer le projet de programme relatif à cet enseignement, dont la finalité principale est de renforcer les apprentissages en français pouvant faire l’objet, en sixième, d’une maîtrise fragile. La consolidation des acquis grammaticaux est visée non pas à travers un enseignement renforcé du français, mais par une sensibilisation

aux langues anciennes, le latin et le grec. Ainsi, le programme offre aux élèves, notamment à ceux qui éprouvent des difficultés scolaires, une perspective renouvelée et originale d'envisager la langue et un moyen de comprendre les difficultés qu'ils rencontrent, notamment en grammaire et en syntaxe. Par ailleurs, il contribue à l'enrichissement du lexique et à la formation culturelle des élèves par une introduction à l'art du récit de fiction, mythologique et fabuleux, des civilisations gréco-romaines. L'apport des langues et cultures antiques à la formation des élèves est mis en avant, et peut inciter les élèves à suivre en classe de cinquième l'enseignement facultatif de langues et cultures de l'Antiquité (LCA).

### 2.3.2 La saisine ministérielle

Le Conseil supérieur des programmes a confié l'élaboration du nouvel enseignement à un groupe d'experts (GEPP) piloté par un inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche. Le groupe comprenait un autre inspecteur général, deux inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux de lettres et quatre professeurs de lettres classiques, un professeur agrégé de grammaire détaché auprès de l'inspection académique de lettres, un universitaire en exercice à l'École nationale des chartes. Réuni trois fois entre janvier et février 2021, le GEPP a remis le 10 février 2021 sa proposition au CSP, qui a voté le projet de programme en séance plénière le 4 mars 2021.

La composition du groupe chargé d'élaborer le projet de programme de l'enseignement facultatif de français et culture antique, classe de sixième, est consultable au lien suivant : <https://www.education.gouv.fr/media/73904/download>.

L'élaboration du programme a tenu compte des prescriptions de la saisine ministérielle. Sa structure, qui définit trois axes (lexical, grammatical, littéraire et culturel), reflète les trois objectifs précisés dans la saisine :

- assurer la consolidation des acquis grammaticaux ;
- favoriser la maîtrise et l'enrichissement du lexique ;

- contribuer à l'enrichissement culturel des élèves qui choisissent cet enseignement.

De même, les thèmes choisis, relatifs à l'axe littéraire et culturel, sont en cohérence avec la recommandation ministérielle de se centrer sur l'art du récit de fiction, mythologique et fabuleux, sur les grands épisodes de la mythologie gréco-romaine et sur les grands mythes de création. Les deux premiers thèmes de l'axe, « Naissance et renaissance du monde » et « Guerre et paix entre dieux et mortels », proposés par les experts, répondent tout particulièrement à cette exigence. Le troisième thème, « La mythologie gréco-latine dans l'art de la Renaissance à nos jours », met en évidence les multiples liens entre les cultures antiques et les arts. Il traduit, entre autres, la volonté d'articuler le nouvel enseignement aux programmes d'histoire des arts. Des liens sont ainsi également établis avec le français, l'histoire et l'enseignement moral et civique, conformément aux indications de la saisine. Au-delà des contenus, ces liens peuvent être opérés par le biais de supports variés (poésie, théâtre, images) qui sont suggérés dans le projet de programme. Par ailleurs, le CSP a aussi souhaité montrer l'influence des langues anciennes sur la terminologie propre aux disciplines, et notamment aux disciplines scientifiques.

### 2.3.3 Des écueils à éviter

L'élaboration du programme a pris en compte certaines contradictions apparentes inhérentes à la nature du nouvel enseignement. Des solutions ont été proposées afin de clarifier les intentions du programme et ses conditions de mise en œuvre.

#### **Un enseignement facultatif, mais ayant vocation à s'adresser à tous les élèves**

D'après la saisine, le nouvel enseignement doit permettre aux élèves d'améliorer leur maîtrise du français et d'enrichir leur bagage culturel. De ce fait, le nouvel enseignement facultatif aurait vocation à s'adresser à tous les élèves. Afin de dissiper toute ambiguïté, le CSP a précisé, dans le préambule du projet de programme, le public cible, et a énoncé des objectifs spécifiques. Ainsi, l'enseignement entend répondre aux

besoins linguistiques et culturels des élèves qui souhaitent renforcer et enrichir leur connaissance et leur usage de la langue française. Il aspire toutefois à devenir, un jour, un enseignement obligatoire pour tous les collégiens.

### **Mobiliser les langues latine et grecque, mais sans les enseigner**

L'enseignement français et culture antique doit s'appuyer sur les langues latine et grecque pour améliorer la maîtrise du français. Il ne représente pas pour autant un apprentissage anticipé des langues et cultures antiques, qui débute en classe de cinquième pour les élèves qui le souhaitent. Pour permettre aux professeurs de relever ce défi, le projet de programme n'hésite pas à expliciter, dans les parties consacrées au lexique et à la grammaire, la manière dont les deux langues anciennes peuvent être mobilisées pour mieux appréhender le français. À cette fin, par exemple, est mis en avant le travail sur les suffixes et sur les préfixes dérivant du latin et du grec, ce qui permet de réfléchir à la langue française sans devoir nécessairement recourir à la grammaire des deux langues anciennes. Aussi, le CSP a tenu à fournir de multiples exemples de mots et de locutions latins proches de la langue française par morphologie, phonologie ou syntaxe, sur lesquels les professeurs peuvent s'appuyer.

### **Améliorer la maîtrise du français, mais sans devenir un enseignement renforcé de français**

Le programme ne prescrit pas l'étude de la langue française. Il vise à éveiller, à travers l'observation des langues anciennes, la curiosité, la réflexion et l'intérêt des élèves pour l'origine, le sens et le fonctionnement de la langue. À ce titre, le projet de programme diffusé par le CSP offre une perspective originale d'envisager la langue et de mieux percevoir l'origine des difficultés rencontrées par certains élèves, et ainsi de les traiter.

### **Des objectifs ambitieux, mais à la portée d'élèves de sixième**

Afin de concilier l'ambition du nouvel enseignement et l'exigence d'un programme attractif avec les réalités d'un horaire contraint et d'un public spécifique, plusieurs choix ont dû être opérés par le CSP.

D'une part, le programme a été centré sur les seuls aspects de l'enseignement de français qui peuvent faire l'objet, en classe de sixième, d'une maîtrise fragile. La consolidation de certains acquis grammaticaux et l'enrichissement du lexique sont donc mis en avant. Ainsi, les thèmes des axes lexical et grammatical ont été conçus en pensant aux difficultés qui peuvent être rencontrées par les nouveaux collégiens, comme celles découlant de la découverte du vocabulaire de nouvelles disciplines ou, en grammaire, celles liées à l'orthographe des mots. Par ailleurs, les exemples choisis, des mots et des locutions latins et grecs, tiennent compte de la curiosité et de l'intérêt que ceux-ci peuvent susciter auprès des élèves de cet âge. Les suggestions de prénoms français dérivés du latin et du grec, ainsi que de noms de marque empruntés directement au latin, traduisent bien cette intention.

D'autre part, le CSP a suggéré de recentrer l'axe littéraire et culturel sur les civilisations grecque et romaine, l'élargissement à d'autres aires culturelles ayant été jugé trop ambitieux compte tenu de l'horaire alloué à cet enseignement.

Enfin, dans le souci d'en garantir la réussite, le CSP a tenu à indiquer, dans le préambule du projet de programme, que celui-ci avait vocation à être conduit, dans la mesure du possible, par des professeurs de lettres classiques ou par des professeurs de lettres modernes disposant de la certification LCA.



## DEUX QUESTIONS À MIREILLE SACOTTE, PERSONNALITÉ QUALIFIÉE DU CSP

**1 — Nombre d'élèves arrivent aujourd'hui en classe de sixième avec de grandes difficultés dans la maîtrise du français. Comment le détour par le latin, et dans une moindre mesure par le grec, peut-il aider ces élèves à mieux comprendre l'organisation de la langue française et son lexique, et ainsi leur permettre de surmonter progressivement leurs difficultés ?**

Agrégée de lettres classiques et chargée de cours de latin et de grec pendant mes années de professorat en lycée, je pense qu'il faut séparer les deux enseignements de latin et de grec pour améliorer les apprentissages en langue française.

Que des enfants qui arrivent en sixième avec déjà du retard puissent faire des progrès ou trouver des appuis en étant initiés à la grammaire latine et/ou grecque, deux langues dont ils ne savent rien, cela me semble une utopie, généreuse peut-être, mais une utopie qui leur ferait probablement perdre encore plus de temps. Mobiliser d'autres langues sans à proprement parler les enseigner me semble une mission impossible. Pour avoir même un petit accès au grec, il faut d'abord apprendre les lettres, et ensuite apprendre à lire. Il faut beaucoup de temps. Et à mes yeux, avant de recourir au latin, il faudrait que les enfants aient déjà un niveau convenable en français. Ainsi, il me semble qu'il y a tout de même beaucoup de différences entre les deux langues, à commencer par le fait que les conjugaisons latines intègrent le sujet dans le verbe lui-même (*amo* = j'aime ; *amas* = tu aimes : même si la terminaison latine peut avoir entraîné le « s » final de la 2<sup>e</sup> personne du singulier en français, pourquoi le même phénomène n'existe-t-il pas avec les autres personnes ? Ainsi, *amat* = il ou elle aime, écrit en français de la même façon que la première personne, etc.).

En revanche, pour ce qui concerne le vocabulaire, je pense que nombreux sont les mots venus, à l'évidence, du grec ou du latin, et que le professeur devra écrire au tableau avec les lettres de notre alphabet, qui pourront donner matière à découvertes et amusements qui resteront dans la mémoire des jeunes élèves, à commencer par les prénoms et autres séries de mots qu'ils peuvent reconnaître : métiers, animaux, matières scientifiques, médecine, etc. Par ailleurs, il est facile de jouer avec préfixes et suffixes venus de l'Antiquité comme « hyper » et « super », « hypo », « méta », etc.

**2 — Cet enseignement facultatif vise aussi à mieux diffuser la culture antique. Pourquoi cette diffusion est-elle si importante dès l'entrée au collège ?**

Je suis absolument convaincue que la question de la diffusion de la culture antique est essentielle. Connaître l'*Illiade* et surtout l'*Odyssée* d'Homère, l'*Énéide* de Virgile, des tragédies (d'Eschyle, de Sophocle et d'Euripide) et des comédies (d'Aristophane et de Plaute) est indispensable, et il faut les lire dans de bonnes traductions, pas toujours dans la lecture d'œuvres entières, mais dans des extraits choisis. Car cette culture ancienne que tous les écrivains français ou francophones connaissent par cœur jusqu'au XX<sup>e</sup> siècle permettra à tous les élèves d'aborder, outre la littérature, bien d'autres arts : peinture, sculpture, danse, cinéma, opéra, disciplines qui enseignent le plaisir de savoir, d'entendre, de voir, de rêver, de passer dans d'autres mondes.

Il me semble qu'une façon amusante de faire entrer les élèves dans la culture antique consisterait à parcourir comme un feuilleton les épisodes les plus connus et spectaculaires de l'errance d'Ulysse. Tout ce qui permettra aux élèves de découvrir les œuvres grecques et latines doit être valorisé. Actuellement, nous sommes dans ce domaine très en retard par rapport à bien d'autres pays d'Europe. Nous devons tous prendre conscience de la nécessité de résorber ce retard. La création de ce nouvel enseignement en classe de sixième est le signe positif que nous prenons la mesure d'une faille dans notre modèle éducatif, même si l'on regrettera que tous les élèves ne puissent bénéficier des bienfaits d'un enseignement facultatif.





---

# 3. Le Service national universel (SNU) : une formation qui poursuit les finalités de l'enseignement moral et civique

Dans la note du 17 octobre 2019 fixant le programme de travail 2019-2020 du Conseil supérieur des programmes (voir annexe 9), le ministre a invité celui-ci à examiner la manière dont les programmes de l'enseignement moral et civique (EMC) s'articulent aux objectifs de la formation dispensée dans le cadre du Service national universel (SNU), de manière à proposer une formation cohérente du futur citoyen.

Le CSP a ainsi étudié les convergences entre les programmes de l'EMC et les propositions du SNU en portant une attention particulière aux attendus du cycle 4 et à ceux de la classe de seconde. En outre, il a souhaité établir un état des lieux de la culture civique dispensée à la jeunesse du pays, identifier les points de vigilance et formuler des recommandations.

[L'avis du Conseil supérieur des programmes est consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports.](#)

## 3.1 LE SNU, DU PROJET À LA MISE EN ŒUVRE

### 3.1.1 Les enjeux de la création du SNU

Le SNU, né d'une volonté politique forte, est un dispositif récent (les premières cohortes ont été levées en 2019), à forte portée civique, qui vise à proposer aux jeunes Français de vivre une expérience individuelle et collective dont le maître mot est « l'engagement ». Inscrit dans la tradition française de l'exercice de la citoyenneté au service de la Nation, comme pouvait l'incarner autrefois le service militaire obligatoire, le SNU promeut une double approche de l'engagement pour et par la jeunesse. La dimension « sécurité et défense » est également présente, faisant écho à la tradition d'un temps offert à la défense ou à la sécurité du pays. Enfin, la dimension civique permet l'expression de la solidarité et de l'entraide auprès de la population et pose le cadre d'un service résolument civil.

Si le mot « service » témoigne de la volonté d'affirmer le sens altruiste de l'engagement des jeunes, les termes « national » et « universel » posent quant à eux l'esprit de ce nouveau

« service » rendu à la Nation : il s’agit bien de faire vivre cet engagement sur l’ensemble du territoire national, et de garantir l’égalité de traitement entre les jeunes Français, renforcée par le recrutement indifférencié des filles et des garçons à toutes les étapes du SNU.

Penser un temps de partage lors d’une immersion dans un groupe de jeunes gens de la même génération est envisagé par les pouvoirs publics comme une première étape, une expérience riche de rencontres et d’échanges (échanges entre pairs, altérité sociale et géographique, égalité entre les filles et les garçons), de découvertes (la vie collective avec ses règles et ses contraintes) et d’apprentissages (formation, encadrement, orientation). Il s’agit également d’un temps fait de « rappels » et de réflexion (les symboles et les valeurs de la République, l’engagement, les droits et les devoirs) qui sert une plus grande ambition caractérisée par la volonté politique de raffermir les principes républicains et de faire vivre les valeurs démocratiques. La création du SNU est une façon de réactiver auprès de la jeunesse une culture civique déjà structurée lors de la scolarité obligatoire, notamment par l’EMC, indispensable pour une insertion sociale et professionnelle réussie. Le développement du sentiment d’appartenance à la Nation, première condition de la possibilité du « vivre ensemble », est au cœur du dispositif.

### 3.1.2 Un bref état des lieux

Le SNU est un projet d’émancipation et de responsabilisation des jeunes complémentaire de l’instruction obligatoire. Sa mise en œuvre poursuit plusieurs objectifs et, en premier lieu, le renforcement de la cohésion nationale, qui s’appuie sur l’expérience de la mixité sociale et territoriale, comme sur la dynamisation et la valorisation des territoires. Il doit permettre également le développement d’une culture de l’engagement et favoriser l’insertion sociale et professionnelle des jeunes.

Depuis sa création, initiée par le projet de loi du 28 août 2019 pour un renouveau de la vie démocratique, le SNU fait l’objet d’ajustements dans sa structuration propre, comme dans sa programmation.

Le SNU s’adresse à tous les jeunes de 15 à 17 ans. Il se compose de trois étapes-clés.

- **Un séjour de cohésion de deux semaines** visant à transmettre un socle républicain fondé sur la vie collective, la responsabilité et l’esprit de défense. Au cours de ce séjour, les jeunes volontaires participent à des activités collectives variées et bénéficient de bilans individuels (pour repérer l’illettrisme ou vérifier les compétences numériques).
- **Une mission d’intérêt général** visant à développer une culture de l’engagement et à favoriser l’insertion des jeunes dans la société. Ces missions placent les jeunes en situation de rendre un service à la Nation. Au cours de cette mission d’intérêt général, en fonction de leur situation, les volontaires peuvent également être accompagnés dans la construction de leur projet personnel et professionnel.
- **La possibilité d’un engagement volontaire d’au moins trois mois**, qui s’articule principalement autour des formes de volontariat existantes : service civique, réserves opérationnelles des armées et de la gendarmerie nationale, sapeurs-pompiers volontaires, service volontaire européen, etc. Cet engagement volontaire peut être réalisé entre 16 et 30 ans.

Le SNU est structuré autour de quatre objectifs (transmettre un socle républicain ; renforcer la cohésion nationale ; développer une culture de l’engagement ; accompagner l’insertion sociale et professionnelle), déclinés en **sept thématiques** :

- activités physiques, sportives et de cohésion ;
- autonomie, connaissance des services publics et accès aux droits ;
- citoyenneté et institutions nationales et européennes ;
- culture et patrimoine ;
- découverte de l’engagement ;
- défense, sécurité et résilience nationale ;
- développement durable, transition écologique et solidaire.

Des modules nationaux permettent la mise en œuvre de ces thématiques : module national de sensibilisation aux risques « sur ma route » ; module national « promotion de la santé » ; module auto-défense ; module national « point d’étape compétences et

orientation » ; journée défense et mémoire ; module national sécurité intérieure.

Le SNU connaît à ce jour un déploiement progressif, qui par ailleurs a été perturbé par la crise sanitaire de 2020. Après une phase de préfiguration en lien avec les acteurs de terrain, plusieurs étapes-clés sont actuellement programmées pour assurer le déploiement du SNU.

Dans un premier temps, le SNU a été expérimenté dans treize départements du territoire national en 2019 et a concerné 2 000 jeunes. En 2020, les séjours de cohésion initialement prévus dans l'ensemble des départements français (à l'exception de la Nouvelle-Calédonie) ont dû être annulés en raison de la crise sanitaire. En 2021, 14 653 jeunes volontaires ont en revanche pu participer aux séjours de cohésion organisés dans 122 centres, soulignant la montée en charge du dispositif. Pour 2022, l'objectif demeure d'atteindre 50 000 jeunes, avec la volonté inchangée de généraliser le dispositif en 2023 ou 2024. Ainsi, 800 000 jeunes pourraient alors être concernés chaque année, ce qui ne manquera pas de poser la question de leur accueil. La réflexion se poursuit pour faire vivre un dispositif qui engage l'État, les jeunes générations, mais aussi de nombreux acteurs de terrain (les collectivités territoriales, les services déconcentrés de l'État de différentes institutions, les associations, les acteurs privés).

Par ailleurs, il convient de préciser qu'au terme de son extension à l'ensemble d'une classe d'âge, le SNU aura vocation à se substituer à la [Journée défense et citoyenneté \(JDC\)](#).

## 3.2 LA FORMATION CIVIQUE DISPENSÉE DANS LE CADRE DU SNU

### 3.2.1 Une étude préparatoire sur le projet de SNU

Le CSP a souhaité conduire selon plusieurs axes une réflexion sur la formation civique de la jeunesse. L'état des lieux des divers

dispositifs, le contexte général et historique de la formation civique de la jeunesse dans et hors de l'École ont constitué le premier axe de l'étude menée. Le deuxième axe a couvert le périmètre du SNU (sa genèse, ses modalités d'organisation et le calendrier opérationnel), complété par le repérage détaillé des convergences avec l'EMC dispensé par l'institution scolaire. Enfin, l'analyse de la situation actuelle et les points de vigilance à considérer quant à la formation civique de la jeunesse ont représenté le troisième axe du travail. Afin d'engager une démarche prospective à l'échelle européenne, le CSP et son secrétariat général ont procédé à une étude comparative. Les divers dispositifs liés à la culture civique dans les pays européens témoignent d'un diagnostic partagé et de la volonté politique de consolider les valeurs et les principes des sociétés démocratiques.

Les constats relevés lors de la phase préparatoire des travaux du CSP permettent de dessiner les contours des préoccupations majeures auxquelles il faut apporter des réponses :

- l'observation de formes d'individualisme tendant à accorder la primauté aux intérêts particuliers face à l'intérêt général ;
- le risque de délitement du lien social (fragilisation de la solidarité intergénérationnelle, crise du bénévolat et de l'entraide, décrochage scolaire, désintérêt de la participation à la vie démocratique, manifestations de repli identitaire, etc.) ;
- la remise en question de plus en plus fréquente du principe d'universalité qui garantit la stabilité du pacte républicain ;
- les atteintes à l'autorité de l'État et à ses intérêts fondamentaux, les manifestations de défiance à l'égard de l'idée de Nation qui mettent en question le concept de communauté nationale.

Ces constats confortent la nécessité de proposer un nouveau dispositif d'accompagnement civique de la jeunesse. C'est dans ce cadre que l'État a apporté des réponses adaptées et innovantes pour garantir la cohésion nationale, en proposant la création du SNU.

### 3.2.2 Des auditions pour éclairer le CSP

Le 11 juin 2020, afin d'appréhender le SNU, les membres du CSP ont auditionné le préfet Latron, chargé de la mise en œuvre du dispositif.

Le préfet a présenté la genèse du SNU, ses enjeux et les études de préfiguration menées pour aboutir au dispositif actuel, articulé autour des objectifs décrits ci-dessus. Les trois étapes du dispositif ont également été présentées : le séjour de cohésion, la mission d'intérêt général, l'engagement.

Julie Champrenault, cheffe du département Parcours du volontaire de la mission SNU chargée de la coordination des contenus des modules de formation, a rappelé les sept thématiques qui structurent le séjour de cohésion : sport, autonomie, citoyenneté, culture et patrimoine, découverte de l'engagement, défense et sécurité, développement durable ; des exemples de modules proposés ont été développés et mis en perspective avec les finalités du SNU que sont la valorisation des territoires, la connaissance du patrimoine culturel et naturel et la mise à l'honneur de la transmission, notamment par la découverte des lieux de mémoire.

Le préfet Latron a précisé lors de son audition que ce dispositif permettait également d'identifier les besoins des jeunes, notamment en matière d'instruction et de formation, de santé, mais aussi de favoriser l'insertion sociale et l'orientation professionnelle.

Divers échanges ont permis de clarifier certains points d'organisation et la répartition des responsabilités entre les différents acteurs engagés dans le SNU. À l'issue de ses travaux, le CSP a perçu la convergence d'objectifs entre le dispositif du SNU et les programmes de l'EMC, notamment pour ce qui concerne la connaissance des valeurs de la République, et plus largement l'objectif partagé de construire une culture civique commune à tous les jeunes Français.

## 3.3 L'AVIS DU CSP SUR L'ARTICULATION ENTRE LA FORMATION DISPENSÉE DANS LE CADRE DU SERVICE NATIONAL UNIVERSEL ET LES PROGRAMMES DE L'ENSEIGNEMENT MORAL ET CIVIQUE

### 3.3.1 Les éléments d'analyse

Parmi les constats mentionnés précédemment, certains ont fait l'objet d'une réflexion particulière et d'échanges au sein du CSP.

#### Conforter les fondements républicains et la vie démocratique

Les récents événements tragiques (les attentats notamment perpétrés depuis 2015, l'assassinat du professeur Samuel Paty en octobre 2020) ont mis en exergue, outre une violence accrue, la pression exercée sur la jeunesse, notamment par diverses formes d'expression communautaristes qui trouvent un écho décuplé par l'usage massif des médias sociaux. Ces nouvelles formes d'information et de communication caractérisées par un appauvrissement du pluralisme des idées et des sources d'information sont susceptibles d'encourager des formes de repli identitaire et un climat de défiance. La liberté d'expression, fondement démocratique, est ainsi mise à l'épreuve par l'émergence de revendications religieuses extrémistes, d'opinions politiques, scientifiques et culturelles radicales et de propos complotistes.

#### Restaurer la confiance dans les institutions pour assurer la cohésion nationale

La crise de confiance que traverse la société française s'applique à toutes les institutions et interpelle tous les acteurs. Elle exige des réponses adaptées de l'État pour garantir la cohésion nationale, la sauvegarde des institutions et la pérennité de l'État de droit.

Dans ce contexte, l'École est plus que jamais le garant de la transmission d'un socle commun de savoirs et de valeurs civiques, de la promesse d'une intégration réussie dans

la société française. À ce titre, la sortie du système éducatif d'élèves sans qualification est un risque majeur, non seulement pour l'institution scolaire, mais plus largement pour la République. Cette problématique exige une réponse forte de l'État pour réagir aux nouvelles menaces et garantir la cohésion nationale.

### **Un continuum éducatif pour structurer la formation civique du futur citoyen**

En développant le goût pour l'action individuelle et l'action collective, et en dispensant des connaissances, des repères et un vocabulaire qui donnent du sens aux valeurs morales et civiques, le SNU est en cohérence avec l'EMC. Le nouveau dispositif peut ainsi contribuer à faire de la formation proposée lors du séjour de cohésion un temps d'approfondissement et de mise en pratique des connaissances acquises dans le cadre de l'enseignement de l'EMC.

Le séjour de cohésion offre l'occasion d'effectuer des bilans personnels qui portent sur des acquis scolaires essentiels pour une insertion sociale et professionnelle réussie. Il s'agit notamment de procéder à une évaluation des apprentissages fondamentaux de la langue française, à un bilan découverte de compétences transversales destiné à accompagner le jeune volontaire dans son projet d'insertion sociale et professionnelle, ou encore à un bilan découverte de compétences numériques pour détecter notamment l'illectronisme.

### **3.3.2 Points de vigilance et recommandations**

#### **Des points de vigilance**

Des thématiques communes à l'enseignement moral et civique et à la formation dispensée dans le cadre du SNU s'imposent comme des contenus incontournables. Ces thématiques constituent autant de points de vigilance offrant un cadre de référence concret et opérationnel pour le pilotage de la formation à l'échelon national, mais aussi pour la conception et la mise en œuvre, sur les territoires, des activités proposées lors des séjours de cohésion. Elles garantissent la cohérence d'ensemble du

projet que porte le SNU et assurent une culture commune, indispensable à des formateurs issus d'horizons professionnels différents.

Les membres du CSP ont structuré leurs priorités selon trois thèmes. Il s'agit de pistes de réflexion et d'action susceptibles d'étayer le travail d'encadrement pendant le séjour de cohésion ; ce sont aussi des éléments importants que les formateurs comme les jeunes volontaires peuvent mettre en perspective, ensemble, pour consolider leur formation civique et enrichir le guide des contenus proposés.

#### **S'approprier et partager les valeurs démocratiques et les grands principes républicains**

Il s'agit d'assurer une formation de qualité sur les notions indispensables à la culture civique :

- la Nation et la cohésion autour de la langue française ;
- l'État comme incarnation de la Nation, avec un territoire, une population, un pouvoir politique organisé ;
- la laïcité (connaissance, compréhension et respect) : aborder la laïcité comme liberté de croire ou de ne pas croire, comprendre qu'elle accorde à chacun un droit égal à exercer librement son jugement et qu'elle exige le respect de ce droit chez autrui ;
- déterminer les principes de la laïcité (la liberté de conscience et l'égalité des citoyens) et cerner les enjeux des lois (celle de 1905 et celle de 2004) ;
- connaître la charte de la laïcité et apprécier sa pertinence ;
- les droits et les devoirs individuels dans une société démocratique (la loi et le système judiciaire, l'État de droit, les libertés individuelles et collectives, la participation à la vie démocratique et les élections, les acteurs et les droits sociaux) ;
- la fraternité : engagement et solidarité (notamment la solidarité intergénérationnelle) ;
- l'empathie et le bien commun ;
- le principe d'universalité et la protection des populations ;

- le droit d’asile et le droit des réfugiés ;
- l’égalité de tous devant la loi et l’égalité entre les hommes et les femmes ;
- le pluralisme des médias et la liberté d’expression ;
- la défense et la sécurité (conscience, participation et engagement) ;
- la connaissance des institutions nationales, européennes et supranationales, et leurs champs d’action ;
- la connaissance des échelons politiques et administratifs de la France.

### **Réfléchir pour agir face aux défis de société actuels**

- L’éducation, la formation et l’insertion professionnelle ;
- la santé et l’hygiène ;
- l’environnement : le développement durable et la biodiversité ;
- la société : l’alimentation, accès et évolutions ;
- la privatisation du vivant ;
- la transition énergétique ;
- l’explosion démographique ;
- les vagues migratoires ;
- la survie des dernières tribus ;
- l’esclavage et l’exploitation des enfants ;
- l’alphabétisation ;
- l’illettrisme et l’illectronisme ;
- la protection de la vie privée ;
- la cybersécurité ;
- la relation à la nature ;
- la maltraitance des animaux ;
- la gestion de l’eau, etc. ;
- les médias et l’information : l’enjeu des usages du numérique et la liberté d’expression (discours de haine, théories du complot, infox, défiance face aux médias traditionnels, compréhension du travail journalistique, piratage sur Internet, etc.) ;

- la question du pluralisme des sources de l’information et de la veille informationnelle, des médias sociaux numériques, du web 4.0 (intelligence artificielle et pouvoir des algorithmes), etc. ;
- la responsabilité individuelle et collective : les enjeux, notamment, du principe de précaution dans le cadre d’une société soumise aux risques.

### **Lutter contre les discriminations et prévenir les comportements déviants**

- La lutte contre les discriminations ;
- la prévention de la violence et du harcèlement : violence verbale et physique ;
- le harcèlement sur les réseaux sociaux ;
- la violence et le harcèlement dans l’espace public, la sphère privée et familiale, etc. ;
- la prévention de la consommation de tabac et d’alcool, de la consommation de produits illicites ;
- la lutte contre les addictions ;
- la prévention et la lutte contre les addictions numériques (dangers des usages prolongés des écrans, usages excessifs des réseaux sociaux, addictions aux jeux en ligne, aux jeux vidéo, à la pornographie) ;
- la prévention et le décryptage de la radicalisation et du terrorisme (le recrutement sur Internet, la propagande, etc.) ;
- la prévention des dérives sectaires (phénomène d’emprise, loi du silence, etc.).

### **Des recommandations**

#### **Pour la conception des activités de formation des séjours de cohésion**

- Envisager la lutte contre le décrochage scolaire et l’insertion sociale et professionnelle des jeunes comme une priorité ;
- favoriser les activités qui concourent à la requalification des jeunes qui ont eu un parcours scolaire difficile ; promouvoir le retour à la formation et la formation tout au long de la vie ;

- accorder une place plus grande aux contenus, aux objectifs et au vocabulaire de l'institution scolaire ;
- construire un partenariat plus étroit avec le ministère de la Culture et intégrer autant que cela est possible des activités relevant de ses domaines de compétence : l'éducation artistique et culturelle, notamment, ainsi que le patrimoine local, qui gagneraient à être valorisés ;
- clarifier au plan sémantique et approfondir l'usage de la notion d'engagement, qui désigne à la fois une thématique et une méthode caractéristique de toutes les activités menées lors des séjours de cohésion ;
- veiller à un traitement rigoureux de la laïcité, principe fondamental de la République et de la vie démocratique, pour s'assurer qu'elle soit comprise, reconnue et respectée, en renforçant les liens avec les contenus des programmes d'enseignement moral et civique de la classe de seconde notamment ;
- harmoniser le vocabulaire utilisé, celui de l'armée (« corps en uniforme », « brigade »), celui de la justice (« mission d'intérêt général »), celui du tourisme (« séjour »), et intégrer le vocabulaire de l'École (transmission, éducation et formation).
- impliquer les représentants des collectivités territoriales et valoriser tout ce qui, dans les territoires, peut nourrir et faciliter la mise en œuvre de la formation ;
- dispenser auprès des formateurs et des encadrants une formation de qualité, gage de cohérence et d'une offre de formation commune et égale ;
- assurer une médiation adaptée qui favorise l'autonomie et l'esprit d'initiative, la capacité de décider et de prendre des responsabilités, le goût pour les échanges et l'écoute entre pairs ;
- prendre en compte l'hétérogénéité des publics et mettre en place des accompagnements adaptés (pour les jeunes engagés dans la voie professionnelle, pour les décrocheurs scolaires notamment, en lien avec l'Agence nationale de lutte contre l'illettrisme, les nouveaux services régionaux de l'orientation et les autorités académiques) ;
- privilégier des mises en situation qui mettent les jeunes en activité dans des projets collectifs et d'entraide qui ne négligent pas le conseil, l'orientation et qui garantissent l'ouverture au monde professionnel par la promotion des métiers et la présentation des filières de formation ;

#### **Pour la mise en œuvre des activités de formation lors des séjours de cohésion**

- Faire une place à tous les acteurs de la formation, notamment à ceux du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et du ministère de la Culture et de la Communication ;
- s'appuyer sur les ressources mises à disposition par les ministères de l'Éducation et de la Culture pour produire des fiches pédagogiques et des tutoriels ;
- solliciter le témoignage direct de personnalités qui racontent leur parcours, leur métier, leurs échecs et leurs succès, et qui incarnent de manière forte leur propos ;
- valoriser les activités qui s'appuient sur la coopération d'acteurs issus de champs institutionnels et professionnels variés, et veiller à leur bonne articulation par la connaissance mutuelle et le respect des compétences et des savoir-faire de chacun.



## TROIS QUESTIONS À PASCAL-RAPHAËL AMBROGI, PERSONNALITÉ QUALIFIÉE DU CSP

**1 — Comme l’enseignement moral et civique, le Service national universel a pour visée principale de renforcer les sentiments et les pratiques civiques, mais aussi la connaissance des principes et des valeurs de la République. Comment le Service national universel peut-il y parvenir par la formation dispensée aux jeunes lors des séjours de cohésion ?**

Le séjour de cohésion est un temps concret d’apprentissage. Il ne s’agit pas dans ce cadre d’imiter l’École ou de tenter de la réinventer. Il importe avant tout de montrer une capacité à s’adresser à un public hétérogène et de tendre à ce que les propositions d’activités servent les messages transmis. À ce stade, innovations éducatives et adéquations stratégiques seront recherchées dans l’intérêt de la motivation et de l’attention des jeunes réunis dans ce cadre innovant. C’est encore une vision transversale des activités qui sera recherchée, au profit de la complémentarité et de l’efficacité pédagogiques.

Le SNU s’adresse à tous les jeunes Français ; il est universel par son approche et son objectif. Son approche est globale ; toutes les phases de son déploiement sont liées entre elles. Les volontaires le comprendront à l’issue de leur service et cette cohérence leur apparaîtra, nous l’espérons, comme évidente et source de leurs apprentissages ainsi renforcés.

Les messages transmis, les notions, les informations dispensées appellent une double lecture et servent une double cause, individuelle et collective. La sensibilisation à la santé, par exemple, s’accompagne d’un regard porté au respect du corps de l’autre et à ses différences ; l’évocation des droits et des démarches qui les servent est génératrice d’un exposé des devoirs qui incombent à tous les citoyens, d’une sensibilisation à la défense des droits et aux conséquences du non-respect de ceux-ci. Le séjour et les activités sont autant d’occasions de mesurer, d’apprécier le sens de la communauté, des valeurs et des rites, notamment républicains, qui s’y incarnent. D’une manière générale, tout ce qui contribue à renforcer la cohésion du groupe, et *in fine* de la société, sera progressivement révélé. La notion de bien commun, appliquée, par exemple, à la langue partagée, à la culture rendue plus accessible, contribuera au renforcement de l’identité du groupe. Ce sont ces valeurs collectives et fédératrices que le SNU vise à révéler, puis à renforcer dans l’esprit des jeunes.

**2 — La notion d’engagement est au cœur du Service national universel et au cœur de l’enseignement moral et civique au collège. C’est pourtant une notion polysémique. Quel sens faut-il donner à l’engagement pour qu’il ait un sens pour des jeunes gens pouvant être confrontés aux risques de l’individualisme et du repli sur soi ?**

L’enseignement doit permettre aux jeunes Français d’appréhender et d’accueillir toutes les acceptions du mot « engagement ». Faire comprendre cet ensemble revient aux parents, à l’École et, dans une certaine mesure, au SNU. L’objectif est de préserver les jeunes des risques de l’individualisme et du repli sur soi, deux écueils à l’épanouissement d’un individu et à la construction d’une société démocratique.

Du sens donné à ses actes à la construction d’une parole, toutes les formes de l’engagement méritent d’être approfondies et promues : le SNU doit y contribuer. Si la notion d’engagement, telle que le programme d’EMC la promeut, invite à donner du sens à son action, au regard des autres, à construire progressivement sa personnalité en la fondant sur son comportement et ses actions, ou encore à prendre parti, on ne doit pas pour autant renoncer à promouvoir l’engagement en tant qu’acte formel et délibéré, qui instaure un lien de personne à personne ou d’une personne envers une collectivité dans une relation forte, portant en elle-même la prise de responsabilité. Je pense ici, par exemple, à l’engagement dans le mariage, ou encore à l’engagement dans l’armée pour défendre la Nation, à l’image des volontaires qui ont rejoint la France libre pour libérer le pays.

S'engager, c'est aussi donner et tenir sa parole, et ainsi déterminer son action. On se situe ainsi par rapport à l'autre, mais aussi par rapport à soi-même, en donnant de la valeur à son expression et à son action. C'est tout cela que doit promouvoir le Service national universel : l'engagement doit apparaître aux yeux des plus jeunes sous la forme la plus ambitieuse d'un bel ensemble qui instaure une relation gouvernant la vie d'un individu, son rapport à lui-même et aux autres.

### **3 — Quels éléments de la formation offerte dans le cadre du Service national universel peuvent raccrocher à des apprentissages des jeunes gens qui n'ont pas trouvé à s'épanouir dans un cadre scolaire et ouvrir des perspectives d'insertion professionnelle par la découverte de métiers ?**

Le SNU se propose d'accompagner l'insertion sociale et professionnelle des jeunes Français. Tout ce qui peut ainsi contribuer préalablement à une meilleure immersion dans la vie professionnelle doit être promu. L'amélioration de l'orientation au sein du marché de l'emploi, l'éveil des « vocations », la confirmation ou l'affirmation des premiers choix, l'identification des passerelles entre les environnements professionnels et les formations, l'accompagnement personnalisé sont autant de phases primordiales pour les jeunes gens qui peuvent être enrichies par le SNU. La sensibilisation des acteurs de l'éducation et des intervenants dans ce cadre, ou encore l'intervention de professionnels des métiers, sont autant d'actions susceptibles de « raccrocher » certains élèves à des apprentissages, de favoriser l'accompagnement des autres dans leur choix et de leur ouvrir davantage des perspectives d'insertion professionnelle, parfois même insoupçonnées. Je pense notamment, en cette décennie mondiale de l'océan, aux objectifs de développement durable auxquels souscrit la France pour 2030 et qui représentent un répertoire extraordinaire de métiers et un gisement considérable d'emplois. À titre d'exemple, la promotion des métiers de la mer, qui représentent une des parts les plus importantes des perspectives d'emploi offertes aux jeunes Français, doit être plus que jamais soutenue.

Ce rendez-vous ne doit pas être manqué. D'une manière générale, ce sont tous les grands enjeux de la défense, de l'économie, de l'environnement – la sensibilisation au fait maritime et à la maritimisation des enjeux, par exemple – et devant faire l'objet d'une prise de conscience accrue, qui seront mis en valeur. Le SNU devra s'adapter à un public hétérogène, aux attentes et aux motivations les plus diverses. Il devra prendre la mesure, au-delà de la détection des défauts de maîtrise de savoirs et de compétences de base, de tout ce qui constitue les entraves périphériques à l'insertion, à l'autonomie, à la santé, à la mobilité, par exemple. À cet égard, une attention soutenue devra être accordée à la détection des diverses situations d'illettrisme et d'innumérisme.



---

# 4. La contribution du Conseil supérieur des programmes aux États généraux du numérique pour l'éducation

Le Conseil supérieur des programmes a souhaité contribuer aux réflexions menées en amont et lors des États généraux du numérique qui se sont tenus à Poitiers les 4 et 5 novembre 2020. La réflexion du CSP a porté notamment sur les trois aspects suivants :

- les nouvelles modalités de travail (pour les professeurs et les élèves) induites par l'utilisation, lors du confinement du printemps 2020, de l'enseignement à distance et des outils numériques qu'il a mobilisés ;
- la place du numérique dans les programmes scolaires en vigueur ;
- l'évaluation des compétences numériques des élèves et des professeurs.

## 4.1 DES AUDITIONS POUR ÉCLAIRER LE CSP

Pour étayer sa réflexion, le CSP a organisé des auditions de personnalités impliquées sur le sujet du numérique.

### 4.1.1 Audition de Brigitte Hazard et de Jean-Aristide Cavallès le 25 juin 2020

Brigitte Hazard et Jean-Aristide Cavallès, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, ont été auditionnés en qualité de co-pilotes de la mission « Des usages pédagogiques du numérique au service de la réussite des élèves ». Comme l'indique son titre, cette mission visait initialement à analyser l'incidence de l'usage d'outils numériques sur la réussite scolaire et à en identifier les conditions favorables, mais aussi les risques potentiels. En raison de la crise sanitaire et du confinement du printemps 2020 qui a, pour la première fois, imposé un enseignement intégralement dispensé à distance, en mobilisant fortement les outils numériques, la mission a réorienté ses travaux sur l'analyse de cette modalité particulière d'enseignement, sur les difficultés qu'elle a pu soulever pour les professeurs et les élèves, mais aussi sur ses incidences positives et sur les leçons à en tirer, tant au niveau de l'institution que des acteurs de terrain.

Lors de l'audition, les deux inspecteurs généraux ont présenté au CSP les témoignages qu'ils

avaient pu recueillir par l'intermédiaire d'un questionnaire en ligne. Tout d'abord, il est très vite apparu qu'au plan pédagogique, un enseignement à distance reproduisant à l'identique les méthodes de l'enseignement en présence était une impasse. Les professeurs ont donc déployé des efforts considérables et ont fait preuve de beaucoup d'inventivité pour adapter leurs pratiques didactiques et pédagogiques aux contraintes de l'enseignement à distance. Les professeurs sont passés de l'organisation de sessions de classe virtuelle synchrones en classe entière à des sessions asynchrones destinées à des petits groupes d'élèves répartis sur plusieurs séances et sur des temps plus courts. Des « permanences » ont également été mises en place pour ceux qui souhaitaient des explications supplémentaires. Toutefois, les professeurs n'ont pas tous pu s'engager dans ces nouveaux modes pédagogiques, faute de formation et de moyens techniques appropriés.

Au fil du confinement, les professeurs ont aussi choisi de laisser à leurs élèves davantage de temps pour travailler en autonomie, sans obligation d'utiliser un outil numérique. Une telle articulation entre la classe virtuelle et un travail personnel « hors écran » leur a en effet semblé pertinente. Les témoignages de professeurs rapportent que, même dans le second degré, les difficultés techniques rencontrées par certains élèves peuvent être attribuées à des problèmes de connectivité ou de matériel, mais aussi à l'insuffisance de leurs compétences numériques. De façon surprenante, certains d'entre eux ne parvenaient pas à réaliser des tâches de niveau élémentaire comme l'envoi d'un message électronique, le téléchargement d'un document ou la gestion de fichiers. Dans le premier degré, l'efficacité de l'enseignement à distance est totalement tributaire de la disponibilité des parents pour suivre leur enfant et du matériel numérique dont peuvent disposer les élèves. Pour toutes ces raisons, les professeurs ont été contraints de revoir à la baisse leurs objectifs d'enseignement. Ils ont souvent renoncé à enseigner des notions nouvelles et se sont cantonnés à des révisions ou à des approfondissements de notions déjà rencontrées. De plus, dans l'enseignement secondaire, l'impossibilité de réaliser des

expériences scientifiques et des gestes techniques ou professionnels s'est révélée un obstacle didactique difficile à surmonter pour de nombreuses disciplines, malgré l'utilisation d'outils numériques de simulation ou de vidéos.

De nombreux professeurs reconnaissent cependant que l'enseignement à distance a eu des incidences positives sur les apprentissages, notamment par le développement de compétences transversales comme l'autonomie, la capacité d'autoévaluation, sans oublier bien sûr la familiarisation avec les outils numériques. L'enseignement à distance auquel ils ont été contraints pendant le confinement a donc permis à beaucoup de professeurs de découvrir des pratiques pédagogiques dont ils souhaitent poursuivre la mise en œuvre dans leur enseignement habituel. La mise à disposition, en dehors de la classe, de vidéos destinées à illustrer une notion ou à anticiper son introduction leur semble prometteuse. Beaucoup de professeurs ont également été étonnés par les capacités d'autonomie qu'ils n'auraient pas, d'emblée, attribuées à leurs élèves et sur lesquelles ils comptent s'appuyer dans leur enseignement habituel. Cependant, ces effets positifs reposent sur la mise à disposition de ressources et d'outils de qualité répondant aux besoins des professeurs. Une fois de plus, on déplore que les ressources documentaires institutionnelles n'aient été utilisées que par une minorité de professeurs, les autres ayant préféré faire appel à l'offre privée, souvent par méconnaissance des ressources institutionnelles disponibles, que ce soit le portail Éduthèque ou la Banque de ressources numériques pour l'école (BRNE). Certains outils proposés par l'institution font cependant exception et ont rencontré un succès remarquable, comme la classe virtuelle du Centre national d'enseignement à distance (Cned), les espaces numériques de travail (ENT) ou les émissions de télévision Lumni.

#### **4.1.2 Audition de Dominique Boullier le 2 juillet 2020**

L'intervention de Dominique Boullier, professeur à l'Institut d'études politiques de Paris et auteur du livre *Sociologie du*

numérique, avait pour objet, à partir de concepts-clés (informatique, réseaux, médias, Internet), d'interroger la notion d'« éducation numérique ». Ses travaux en cours avec le Centre pour les sciences de l'apprentissage de l'EPFL (LEARN) du canton de Vaud portent notamment sur les axes de la formation à proposer aux professeurs. Selon Dominique Boullier, le lien avec l'informatique, fondement scientifique du numérique, fait partie de la formation au numérique, mais pour lui, « l'éducation numérique » ne saurait se réduire à l'apprentissage de l'algorithmique et de la programmation, et nécessite de prendre en compte d'autres aspects : les pratiques numériques à l'école, mais aussi dans la vie quotidienne et professionnelle, la connaissance éclairée des fonctionnalités offertes par les outils, l'éducation aux médias et à l'information dans une société numérique, l'étude des environnements sociotechniques, les perspectives ouvertes par l'intelligence artificielle en matière d'éducation, etc. Les professeurs doivent aussi avoir été sensibilisés aux questions éthiques et sociétales soulevées par l'utilisation du numérique, comme la prise en compte du coût environnemental et les questions soulevées par la « délégation aux machines », notamment en matière juridique. Il est ressorti des échanges qui ont suivi l'intervention de Dominique Boullier que, si l'accès au numérique (en matière d'équipement et de connectivité avec le réseau Internet), ainsi que la maîtrise par les professeurs et les élèves de l'usage des outils numériques, sont des facteurs essentiels à la réussite d'un enseignement à distance, celle-ci repose avant tout sur la qualité de l'ingénierie pédagogique mise en place par le professeur. Enfin, la discussion a permis d'évoquer les différentes stratégies menées depuis des décennies, tant par l'institution que par les acteurs de terrain, pour développer les usages du numérique à l'école, sans qu'on sache aujourd'hui s'ils offrent une réelle plus-value pour les apprentissages scolaires. Les membres du CSP ont ainsi pleinement appréhendé les divers aspects soulevés par l'usage du numérique à l'école et ont pu percevoir les distorsions entre des velléités en faveur de la généralisation du numérique et des pratiques de terrain parfois entravées par une réalité moins séduisante.

## 4.2 UNE ÉTUDE PRÉPARATOIRE SUR LA PLACE DU NUMÉRIQUE DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Grâce à sa connaissance des programmes scolaires, le CSP a pu contribuer aux États généraux du numérique en précisant la place qu'y occupe tout ce que recouvre le terme « numérique ».

En premier lieu, l'usage d'outils numériques est recommandé dans le préambule de chaque programme d'enseignement, de l'école maternelle à la classe terminale. Dès la maternelle, les professeurs sont invités à utiliser des supports numériques adaptés. Par l'observation et la manipulation, l'élève peut être mis en contact avec de nouveaux instruments (tablette numérique, ordinateur, appareil photo numérique, robots, etc.). Leur utilisation s'enrichit au cycle 2, en lien avec la recherche d'informations numériques (documentaire vidéo, dictionnaire en ligne, cartographie numérique, etc.) ; l'élève apprend à utiliser de nouveaux outils comme le traitement de texte et est initié à la pensée informatique en codant les déplacements d'un robot ou d'un personnage sur écran.

Au cycle 3, l'enseignement permet d'étendre la gamme des outils numériques utilisés et d'initier l'élève à la programmation avec le logiciel Scratch.

Au cycle 4, l'ensemble des enseignements participent au développement des compétences numériques (communication, création, modélisation, expérimentation, programmation). L'éducation aux médias et à l'information (EMI) participe à l'acquisition de ces compétences en développant une pratique autonome, éthique et responsable des outils numériques de la communication et de l'information, tout en éduquant à leurs enjeux, mais aussi aux risques qu'ils comportent. Au-delà de cette dimension liée à l'information, à la manipulation et à la connaissance des outils numériques, les élèves sont initiés à la science informatique à travers l'apprentissage de l'algorithmique et de la programmation,

qui figurent dans les programmes de mathématiques et de technologie.

Concernant les nouveaux programmes des lycées, le CSP a veillé à ce qu'ils consacrent une large place au numérique et à l'informatique. L'enseignement commun de sciences numériques et technologie (SNT) dispensé en classe de seconde vise, à travers l'étude de thèmes variés (Internet, le Web, les réseaux sociaux, les données structurées et leur traitement, la localisation, la cartographie, la mobilité, l'informatique embarquée et les objets connectés, la photographie numérique), l'appréhension des principaux concepts des sciences numériques, mais aussi la compréhension de l'importance du numérique et des enjeux qui en découlent.

En classe de première et terminale de la voie générale, le nouvel enseignement de spécialité numérique et sciences informatiques (NSI) a vocation à aborder les concepts fondamentaux de la science informatique (données, algorithmes, langages, machines).

Au-delà de ces deux enseignements spécifiques, le numérique trouve sa place dans l'ensemble des enseignements de la voie générale, de la voie technologique et de la voie professionnelle, qu'il soit pris comme objet ou comme outil d'enseignement. On peut citer, à titre d'exemple, dans le programme de terminale de l'enseignement optionnel droit et grands enjeux du monde contemporain, la présence d'un module consacré à la création et aux technologies numériques abordant à la fois les incidences du numérique sur les propriétés intellectuelles, la protection des données à caractère personnel, ou encore les défis posés à la justice par le développement de l'intelligence artificielle.

### 4.3 VEILLER À LA COHÉRENCE ET À LA CONTINUITÉ DES APPRENTISSAGES NUMÉRIQUES

La transformation numérique de la société impose à l'École de se transformer elle-même pour éduquer la jeunesse à l'utilisation de nouveaux outils et à la compréhension de leurs enjeux. Le Conseil

supérieur des programmes participe à la réflexion nécessaire à cette évolution.

Sa réflexion et ses actions s'organisent autour de trois axes :

- veiller à ce que les programmes scolaires garantissent aux jeunes l'acquisition des connaissances et des compétences numériques qui leur seront indispensables dans leurs vies personnelle, professionnelle et sociale ;
- parmi les usages scolaires d'outils numériques, identifier ceux qui favorisent les apprentissages, étant entendu qu'un outil, même numérique, n'est pas une plus-value en soi, mais seulement par l'usage qui en est fait ;
- améliorer la formation initiale et continue des professeurs dans la pratique des outils numériques, mais aussi dans une connaissance minimale de leur fonctionnement et dans la prise de conscience de leurs enjeux.

Le CSP a soumis l'ensemble des programmes du cycle 4 à l'épreuve du cadre de référence des compétences numériques (CRCN) pour vérifier qu'ils couvrent bien l'ensemble des compétences définies par celui-ci. Il reconnaît aujourd'hui que des améliorations seraient à envisager pour mieux assurer la continuité des apprentissages numériques entre les différents niveaux de la scolarité et diminuer les disparités entre les disciplines (cf. le point 4.4 ci-après). Une clarification des termes « informatique » et « numérique » éviterait beaucoup de confusion, notamment chez les élèves et leur famille. La distinction, dans les programmes, entre ce qui relève de l'apprentissage *du* numérique et ce qui relève de l'apprentissage *avec* le numérique mériterait aussi d'être précisée.

### 4.4 LA CERTIFICATION DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES

En cette année scolaire 2020-2021, l'acquisition de compétences numériques doit être obligatoirement attestée par la certification Pix pour les élèves de troisième, de terminale des lycées général, technologique et professionnel, de CAP et les étudiants en deuxième année dans les formations dispensées en lycée

(brevet de technicien supérieur ou BTS et classe préparatoire aux grandes écoles ou CPGE). La certification, qui se fait en ligne, permet de déterminer un niveau de maîtrise de compétences définies par le cadre de référence des compétences numériques (CRCN).

Le CSP préconise une meilleure prise en charge de la formation des élèves par les équipes pédagogiques. En effet, comme beaucoup de dispositifs transversaux ne relevant d'aucune discipline spécifique, la formation aux compétences numériques est actuellement délaissée par les professeurs.

Deux pistes se profilent pour surmonter la carence actuelle et assurer une véritable formation aux compétences numériques, dont il est faux de penser qu'elles sont acquises de façon innée par les natifs du numérique :

- affirmer de manière encore plus forte, dans le programme de chaque enseignement, les compétences numériques pouvant lui être

rattachées, en veillant à recouvrir l'ensemble des compétences évaluées par Pix ;

- réorienter le programme de certains enseignements (par exemple ceux de technologie au collège et de sciences numériques et technologie au lycée) pour leur permettre d'assurer cette formation.

Le CSP insiste également sur l'impérieuse nécessité de former les professeurs aux usages du numérique, tant au niveau de leur formation initiale que continue. Aussi est-il très favorable au projet d'une extension du dispositif Pix à une certification des professeurs, accessible tout au long de la vie, et incluant plusieurs dimensions : des tests visant l'évaluation de compétences numériques transversales utiles à l'enseignement, des modules visant l'évaluation de compétences numériques spécifiques au métier de professeur et une troisième partie intégrant la dimension réflexive du professionnel sur l'utilisation du numérique dans son métier.

## LE TÉMOIGNAGE D'ALAIN CADIX, PERSONNALITÉ QUALIFIÉE DU CSP

« La coanimation, au nom du CSP, de l'atelier "Enseigner et apprendre avec le numérique"<sup>1</sup> et quelques visites d'établissements m'ont conduit à deux principaux constats.

Le premier concerne la justification du recours au numérique pour enseigner et apprendre. Il apparaissait, en effet, dans les échanges que j'ai pu avoir, que les raisons de cet usage n'allaient pas de soi. Si en temps de pandémie, de rupture du lien physique entre les professeurs et leurs élèves, ce recours ne soulevait pas de question de sens, de finalité (il en posait d'autres : équipements, formation, apprentissages, etc.), il n'en allait pas de même en temps "normal". Pourquoi fallait-il changer la pédagogie, voire modifier la forme scolaire ? Certaines justifications avancées étaient fragilisées par les conclusions d'études universitaires et de publications de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Les sceptiques trouvaient là des raisons de ne pas s'engager pour le moment dans cette voie.

Le second constat porte sur les perceptions du numérique pour l'éducation. Cet objet technique a, en effet, comme tout autre, des représentations, il véhicule des imaginaires ; Gilbert Simondon parlait de "halo symbolique" des objets techniques. Les imaginaires du numérique à l'école se révélaient influencés par les représentations du numérique dans la société, avec leurs aspects positifs (ouverture au monde, large accès à des bases de connaissances, facilité de communication, ubiquité, etc.) et leurs aspects négatifs (malinformation, superficialité de comportements, addiction aux écrans, substitution de la Machine à l'Homme, coûts écologiques, etc.). Le "halo symbolique" du numérique, perçu dans la société, avait pénétré l'école. Les sceptiques mettaient en avant ses côtés négatifs pour différer ses usages, parfois les contester.

Ces deux thèmes (clarté et partage des finalités, représentations et imaginaires) se sont révélés essentiels à la suite des états généraux. Ils doivent être mieux pris en compte. Ils appellent des investigations complémentaires sur le terrain. L'expérimentation des territoires numériques éducatifs et le Programme et équipement prioritaire de recherche (PEPR) sur l'enseignement et le numérique devraient permettre de mieux traiter ces deux thèmes et ainsi de progresser vers une appropriation raisonnée et choisie du numérique à l'école. »

1. Aux États généraux du numérique (Poitiers, novembre 2020).



---

# 5. Une réflexion sur le programme de l'école maternelle

Dans une lettre du 17 octobre 2019, le ministre chargé de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports, inscrivait au programme de travail du Conseil supérieur des programmes une « réflexion sur les programmes de l'école maternelle ». La crise sanitaire n'a pas permis de parachever cette réflexion à la fin de l'année scolaire 2019-2020. C'est pourquoi le programme de travail du CSP pour l'année scolaire 2020-2021 a réitéré la demande du ministre dans les termes suivants : « En cohérence avec les textes publiés au Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports du 29 mai 2019, en lien avec la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) et en complémentarité avec les travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale, le CSP confrontera l'esprit des évolutions apportées par la loi et le programme actuellement en vigueur et me soumettra conséquemment des pistes d'aménagement de ce programme. »

Le 9 décembre 2020, le Conseil supérieur des programmes a diffusé une [« Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle »](#), consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. Il y développe en près de cinquante pages une réflexion approfondie qui s'est conformée au cadre fixé par la saisine.

## 5.1 L'ÉCOLE MATERNELLE DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

### 5.1.1 Les enjeux d'une école à part, hier et aujourd'hui

Tout au long du XVIII<sup>e</sup> siècle, la préscolarisation des jeunes enfants a suivi l'évolution du système éducatif dans son ensemble et elle s'est adaptée aux transformations de la société française. En cela, l'école maternelle n'échappe ni aux débats qui animent la communauté scolaire, ni aux interrogations sur ses missions et ses performances. Depuis 1833, une douzaine d'instructions, de circulaires et de programmes ont guidé et organisé l'enseignement à l'école maternelle.

Les enjeux d'éducation et d'enseignement de l'école maternelle n'ont cessé d'évoluer depuis la création, en 1828, des salles d'asile inspirées des *Infant schools* anglaises du début du XIX<sup>e</sup> siècle. Chargée à ses débuts d'une fonction d'assistance et d'hospitalité, la salle d'asile, une fois placée sous l'autorité du ministère de l'Instruction publique, se voit très vite assigner une fonction d'éducation. En 1833, la circulaire Guizot définit la mission des salles d'asile et fixe le programme auquel elles doivent se conformer. Deux figures emblématiques vont jouer un rôle essentiel dans la construction de la spécificité de ce qui ne

s'appelle pas encore école maternelle : Marie-Pape Carpentier, pédagogue et pionnière de l'enseignement préélémentaire, sous l'impulsion de laquelle les salles d'asile se laïcisent ; Pauline Kergomard, nommée inspectrice générale des écoles maternelles en 1881, qui va transformer les salles d'asile, établissements à vocation essentiellement sociale, en écoles maternelles.

En près de deux-cents ans, l'école maternelle a vu son statut et son rôle évoluer en fonction de l'importance reconnue à chacune de ses missions : d'une part scolariser et permettre l'abord progressif de certains savoirs et savoir-faire, d'autre part socialiser les jeunes enfants dans un cadre propice à leur épanouissement. Ces évolutions, qui ont parfois conduit à valoriser à l'excès une mission au détriment de l'autre, expliquent le nombre important d'instructions et de programmes qui se sont succédé. Elles révèlent aussi deux visions de l'école maternelle qui ont pu, parfois, sembler antagoniques ou incompatibles : d'un côté, la vision qui considère l'école maternelle comme « une école à part », une école qui met à distance les réquisits proprement scolaires et place l'enfant – son bien-être et son développement psycho-affectif singulier – au centre d'une pédagogie faisant la part belle aux activités ludiques, spontanées et libres ; de l'autre, la représentation qui voit dans l'école maternelle « une école à part entière » où le très jeune élève s'acclimate progressivement, par les exercices de langage et par l'acquisition des premières notions de mathématiques et d'histoire naturelle, aux apprentissages et aux exigences proprement scolaires.

La loi du 16 juin 1881, proposée par le ministre de l'Instruction publique Jules Ferry, définit l'école maternelle comme une école publique, gratuite et laïque, mais non obligatoire. L'objectif est de donner aux enfants des deux sexes, de l'âge de 2 ans accomplis à l'âge de 7 ans, « les soins pour leur développement physique, intellectuel et moral » et de « les préparer ainsi à recevoir avec fruit l'instruction primaire ». Un modèle éducatif spécifique se dessine peu à peu, qui laisse à l'enfant le temps de grandir sans accélérer les apprentissages. Ainsi lit-on dans le commentaire qui accompagne l'arrêté du 28 juillet 1882 relatif à l'organisation pédagogique des écoles maternelles : « L'école

maternelle n'est pas une école au sens ordinaire du mot : (...) elle garde la douceur affectueuse et indulgente de la famille. (...) Une bonne santé, l'ouïe, la vue, le toucher déjà exercés par une suite graduée de petits jeux, de petites expériences propres à faire l'éducation des sens ; des idées enfantines, mais nettes et claires, de ce qui sera plus tard l'instruction primaire ; un commencement d'habitudes sur lesquelles l'école primaire puisse s'appuyer pour donner un enseignement régulier ; l'empressement à voir, à observer, à imiter, à questionner, à écouter, à répondre, l'intelligence éveillée, enfin, et l'âme ouverte à toutes les bonnes impressions morales : tels doivent être les effets de ces années passées à l'école maternelle. »

Tout au long du XX<sup>e</sup> siècle, les programmes d'enseignement de l'école maternelle réaffirment son triple rôle d'accueil, d'éducation et d'appropriation des premiers savoirs. La question de la liaison entre l'école maternelle et l'école élémentaire est explicitement posée dans la circulaire du 4 octobre 1977. Si l'apprentissage précoce de la lecture ou de l'écriture n'est pas visé, on souligne pourtant la nécessité de contribuer au développement des capacités dont dépendra, pour chaque enfant, « la qualité des apprentissages scolaires instrumentaux de base (lire, écrire, compter) ». La loi d'orientation du 10 juillet 1989 conforte l'intégration de l'école maternelle dans la structure institutionnelle et en fait une véritable école où se joue, pour partie, la réussite future de l'élève. La classe de grande section s'impose progressivement comme une année charnière durant laquelle l'enfant doit acquérir ce qui lui sera nécessaire pour aborder, en cours préparatoire, le cycle des apprentissages fondamentaux. L'école maternelle se voit peu à peu investie d'une mission propédeutique à la scolarité élémentaire.

De nombreux programmes d'enseignement se sont succédé depuis la création de l'école maternelle. S'y trouvent à chaque fois des orientations pédagogiques plus ou moins explicitement affirmées : tantôt on privilégie une vision centrée sur le développement de l'enfant dans laquelle les apprentissages se font de manière

incidente et indirecte, tantôt on vise explicitement l'acquisition de connaissances et d'habiletés clairement identifiées. Des éléments sont cependant communs à tous ces programmes, notamment la nécessité de proposer aux enfants de 2 à 6 ans un cadre propice où ils s'épanouissent, affermissent leur personnalité et apprennent, et celle de leur donner à tous les mêmes chances de réussir leur scolarité ultérieure.

À partir des années 1980, l'école maternelle devient ce lieu privilégié à partir duquel l'on peut observer et détecter des difficultés qui risquent de compromettre la réussite scolaire future des enfants. Ainsi, la mission d'accueil traditionnellement dévolue à l'école maternelle doit peu à peu faire droit à l'enjeu de lutte contre les inégalités et de prévention de l'échec scolaire. La mission éducative se renforce dans les années 1990 et se transforme en une mission d'enseignement : l'enfant, âgé de 3 à 6 ans, est considéré aussi comme un élève.

En 2015, l'école maternelle devient un cycle à part entière de la scolarité obligatoire, le cycle 1 des premiers apprentissages ; un nouveau programme d'enseignement entre en vigueur. Le Code de l'éducation, dans son article L. 321-2, dégage la finalité de ce niveau auquel l'institution scolaire va accorder une place fondamentale : « Stimuler le développement sensoriel, moteur, cognitif et social, développer l'estime de soi et des autres, concourir à l'épanouissement affectif. » Se donnant pour principe que tous les enfants sont « capables d'apprendre et de progresser », l'école maternelle cultive l'envie et le plaisir d'apprendre. Aujourd'hui, l'école maternelle est une école à part et une école à part entière, une école singulière, mais une école de plein exercice.

### 5.1.2 Des auditions pour éclairer le CSP

Pour répondre à la saisine ministérielle, le Conseil supérieur des programmes a constitué un groupe interne de travail. Une étude comparative des structures préélémentaires proposées dans d'autres pays européens et un dossier retraçant l'histoire de la maternelle ont été établis par le secrétariat général du

CSP. Par ailleurs, une analyse approfondie du programme en vigueur a été menée, dans la perspective tracée par la saisine du ministre : envisager le programme à l'aune des recommandations ministérielles qui ont été formulées dans le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports du 29 mai 2019 et dans les deux guides fondés sur l'état de la recherche et publiés à l'initiative de la Direction générale de l'enseignement scolaire : *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle* et *Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle*. Enfin, des auditions d'universitaires, de chercheurs et d'inspecteurs généraux ont été organisées, notamment pour éclairer le CSP sur deux apprentissages qui prennent une part essentielle dans la scolarité élémentaire et secondaire : l'acquisition du langage et la maîtrise de la langue, l'appréhension des nombres et des premiers outils mathématiques.

#### La question du langage

École de l'épanouissement et du développement social et affectif de l'enfant, l'école maternelle est avant tout l'école du langage. Or, beaucoup d'enfants y entrent sans l'aisance que procure le fait de baigner dans un univers culturel façonné par le langage humain et sans posséder une familiarité suffisante avec la langue française. C'est pourquoi la mission première de l'école maternelle est de permettre à tous les enfants d'entrer dans le langage avec confiance et de leur assurer à tous cette maîtrise préélémentaire de la langue qui leur sera nécessaire pour aborder sereinement non seulement la lecture et l'écriture au cours préparatoire (CP), mais aussi tous les apprentissages scolaires et extra-scolaires.

Toutes les personnalités auditionnées reconnaissent le rôle crucial du langage dans les apprentissages du très jeune enfant et toutes soulignent l'importance des interactions sociales où l'enfant, écouté et requis par le dialogue, est sans cesse « encouragé au langage ». Elles relèvent, toutefois, sur le terrain de la pédagogie et de la classe, la contradiction entre les objectifs

affichés des séances dites de langage et une parole professorale qui occupe plus de la moitié du temps dévolu à ces séances. La croyance selon laquelle l'enfant serait, dès sa naissance et par nature, immergé dans le langage comme dans un « bain » entretient la représentation que l'essentiel se joue dans la famille et qu'il suffit qu'un adulte parle avec l'enfant pour que soit actualisée son aptitude innée au langage. Elle conduit souvent les professeurs à privilégier des situations qui excluent certains enfants et en mettent d'autres en difficulté : ils sont, en effet, 30 % à ne pas prendre la parole en classe et les 70 % qui la prennent n'utilisent que six à huit mots. Nous sommes loin de ce dont il faut disposer pour construire des « phrases complexes » et pour « raconter, décrire, expliquer, etc. », des attendus qui figurent pourtant explicitement dans le programme et qui devraient être atteints par tous les enfants en grande section.

Selon des perspectives différentes, toutes les personnalités auditionnées ont insisté sur l'importance de dispenser, en la matière, un enseignement réfléchi et ordonné qui, s'appuyant sur diverses sortes d'activités, amène chaque enfant à s'emparer progressivement des conventions de la langue pour communiquer, parler du monde et en nourrir sa représentation. La grande plasticité du cerveau humain qui se manifeste dès la petite enfance doit assurer les professeurs des capacités de leurs petits élèves et les encourager à conduire un enseignement qui articule intimement l'apprentissage de la parole et l'apprentissage de la lecture. La technologie de l'imagerie par résonance magnétique (IRM) révèle que dans le cerveau de l'enfant qui apprend à lire, des circuits sont sollicités dans une petite zone de l'hémisphère gauche qui forme une sorte de « boîte aux lettres ». Mais d'autres zones sont activées, tout particulièrement celle qui correspond au langage parlé. La parole de l'enfant est, en effet, de meilleure qualité dès lors qu'il lit, pour la raison qu'il parvient à mieux « coder », c'est-à-dire à mieux reconnaître les sons parlés. Cette reconnaissance suppose un travail sur les segments que sont les lettres. L'école maternelle doit préparer à l'exercice de cette aptitude qui, au cours préparatoire, deviendra la « conscience segmentale ».

La maîtrise du langage est une conquête de la distance et un progrès dans l'abstraction. Une pédagogie efficace doit conduire l'enfant à se détacher du contexte de connivence où quelques mots suffisent à se faire comprendre. Pour cela, elle s'appuie sur une variété d'activités permettant de réaliser des productions langagières complexes. L'attention du professeur à la précision et à la richesse du vocabulaire, à l'articulation et à la discrimination des sons, à l'organisation des phrases, à la juste compréhension des textes lus et entendus aiguise des capacités fondamentales que l'enfant doit posséder avant d'entrer à la grande école. En permettant la découverte des enjeux d'une communication orale de qualité, l'école maternelle constitue une étape décisive dans la formation de la pensée humaine en tant qu'aptitude à nommer et à s'approprier la réalité.

### **La construction des premiers outils mathématiques**

Si toutes les personnalités interrogées s'accordent sur le fait qu'il ne saurait être question de « faire des mathématiques » à l'école maternelle, elles soulignent toutes le caractère prédictif de l'aisance acquise en mathématiques dès l'école élémentaire sur la réussite scolaire ultérieure, dans tous les domaines, y compris en lecture. C'est pourquoi elles invitent à prêter la plus grande attention au degré de maîtrise qu'atteignent les enfants dans certains domaines. De la facilité à manier la notion de cardinal, à résoudre des problèmes additifs et multiplicatifs simples et à utiliser un langage mathématique courant dépend la compréhension des énoncés, la conduite de raisonnements et l'accès à une pensée abstraite.

Les premières représentations et habiletés liées aux nombres sont généralement développées avant l'entrée à l'école. Il est important de les consolider à l'école maternelle. En la matière, la conduite de l'enseignement requiert une formation solide et des gestes professionnels éprouvés, notamment pour maîtriser l'hétérogénéité très forte, liée aux différences d'âge et de maturité, qui existe entre les jeunes enfants. Ainsi, un enseignement structuré autour de tâches précises (rituels, répétitions) et de situations sollicitant l'initiative de l'enfant (manipulations, jeux) permet à chaque enfant

de trouver sa « propre entrée dans l'objet nombre ». Les évaluations nationales réalisées par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp) révèlent que 15 % des élèves à l'entrée au cours préparatoire sont en difficulté lorsqu'il s'agit de donner le nombre d'éléments que contient une collection. Les personnalités interrogées par le CSP soulignent que ce pourcentage peut varier de 7 à 20 % en fonction des situations géographiques, alors même que les catégories socio-professionnelles et les profils des familles sont comparables. Pour elles, ces variations doivent être rapportées au savoir-faire professionnel des professeurs, aux méthodes pédagogiques qu'ils utilisent et à l'expérience qu'ils ont acquise dans l'appréhension du nombre à l'école maternelle. Elles ne sont pas sans rapport avec les conditions de l'enseignement et la réalité des classes souvent surchargées où les enfants ont du mal à adopter des postures d'apprentissage. Pour les personnalités auditionnées, l'enseignement dispensé ne permet pas toujours aux enfants de réussir les exercices proposés en début de CP lors des évaluations nationales. La question de la formation initiale, continuée et continue des professeurs dans le domaine des mathématiques est posée si l'on veut éviter que ne s'installent, dès la maternelle, des lacunes dans l'appréhension et l'utilisation du nombre, préjudiciables à la suite de la scolarité de l'enfant.

L'aptitude innée qu'ont les enfants de percevoir une petite quantité ne doit pas obérer un apprentissage rigoureux, progressif et réfléchi pour déterminer objectivement une quantité. Estimer une quantité, apprécier un volume ne suffisent pas, même si la dimension intuitive de la notion de quantité est incontournable avec les jeunes enfants. La première étape de manipulation est primordiale : le professeur propose des jeux et confronte les élèves à des problèmes réels et n'a recours aux exercices écrits qu'épisodiquement, et seulement en grande section. L'enfant est invité à parler, décrire, choisir, décider, présenter une stratégie, en changer, etc., en somme à raisonner pour construire du sens et comprendre ce que l'on fait. La représentation du nombre, pour être juste, requiert des mises en situation variées et de multiples « angles d'attaque ». Le professeur tient un rôle essentiel, par l'attention scrupuleuse qu'il porte aux progrès, même timides, et par la mise en place d'un

parcours individuel d'apprentissage pour chaque enfant. En suivant une méthode réfléchie qu'il adapte à chaque enfant, il lui fait comprendre, tout au long des trois années de maternelle, ce qu'est un nombre et lui permet de maîtriser, à la fin de la grande section, la comptine numérique jusqu'à 30 et la numération écrite jusqu'à 10.

## 5.2 L'ÉCOLE MATERNELLE À L'AUNE DE L'INSTRUCTION OBLIGATOIRE DÈS 3 ANS

### 5.2.1 Une école qui reste fidèle à ses principes

La loi portant à l'âge de 3 ans le début de l'instruction obligatoire s'inscrit dans la tradition républicaine des lois scolaires qui se sont succédé depuis la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. Elle trouve sa justification dans la forte corrélation qui existe entre la fréquentation d'un établissement préélémentaire et la performance des élèves. L'école maternelle, loin d'être remise en cause dans ses principes, voit ses missions fondamentales et son identité pédagogique réaffirmées.

L'école maternelle est et demeure l'école du bien-être, de l'épanouissement de l'enfant et de son développement singulier. Tous les spécialistes et les professionnels de l'école maternelle soulignent le lien étroit qui attache toutes les dispositions liées à l'épanouissement et à l'affectivité aux premiers apprentissages. À l'instar des parents, les professeurs, mais aussi les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem), doivent créer autour du petit enfant une « enveloppe sensorielle » qui lui permet de s'attacher sans réserve aux adultes qui l'entourent. Ainsi « sécurisé », il grandit dans un environnement où des « tuteurs », présents et bienveillants, concourent activement à son développement affectif et le préparent à relever les défis de la parole. Confiant, il peut déployer cette « qualité relationnelle » que constitue d'abord l'intelligence. Le plaisir d'apprendre est ensuite provoqué par les sourires, les gestes, les mimiques et la voix du professeur. Fondamental pour toute la scolarité, il est aiguisé dès les premiers pas

à l'école, notamment par les activités qui sollicitent la créativité du jeune enfant : dessin, conte mimé, musique, chant, etc. Ces activités stimulent son cerveau, œuvrent à sa socialisation et confortent sa maîtrise des diverses formes que prend le langage humain.

L'école maternelle est le lieu où se constituent et se structurent de multiples liens : le lien entre l'institution scolaire et les parents ; le lien avec les instances de la petite enfance ; le lien entre les temps de l'école et les temps autour de l'école, entre les temps scolaires et les temps libres, entre les temps dévolus aux apprentissages formels et les temps où les enfants apprennent dans un cadre qui n'est pas explicitement structuré par le professeur ; le lien, enfin, entre la période préscolaire et la période scolaire préélémentaire pour que les continuités soient assurées et les premiers apprentissages soient dispensés sans que l'on brusque le développement des uns ou ralentisse celui des autres.

Si l'instruction obligatoire dès l'âge de 3 ans vise à ménager une transition plus aisée entre l'école maternelle et l'école élémentaire, elle doit éviter d'exposer le jeune enfant au « stress scolaire » et veiller, en toute circonstance, à concilier l'exigence et l'ambition que porte pour lui l'école avec son bien-être, son épanouissement et le développement de toutes ses capacités. L'envie et le plaisir d'apprendre ne s'aiguisent chez l'enfant que dans un climat de confiance. L'école maternelle offre aux enfants un univers qui stimule leur curiosité, répond à leurs besoins, notamment de jeu, de mouvement, de repos et de découvertes, et multiplie les expériences sensorielles, motrices, relationnelles et cognitives. Elle valorise les progrès de chaque enfant par une observation et une interprétation attentives et quotidiennes de ce qu'il réalise. La relation affective régissant tous les apprentissages chez les enfants de cette tranche d'âge, il convient de ne pas oublier que les écarts de développement ne renvoient pas toujours à des difficultés d'apprentissage et que les grilles d'évaluation ne sauraient remplacer une appréciation humaine et qualitative des réussites et des évolutions parfois discontinues.

### **5.2.2 Une école qui connaît des infléchissements notables**

École de l'épanouissement et du développement affectif, social et physique, l'école maternelle est aussi le lieu où l'enfant commence à acquérir les premiers savoirs et savoir-faire structurés. Pour maintenir l'équilibre entre l'épanouissement, d'une part, et les premiers apprentissages, d'autre part, le professeur tient compte des changements considérables que connaissent les jeunes enfants et adapte son enseignement à chacun d'eux, en assumant sa double mission d'éduquer et d'instruire.

Plus des trois quarts des élèves qui quittent l'école avant la fin de la scolarité obligatoire sans savoir bien lire, écrire et compter ont été en difficulté dès le cours préparatoire. Ajouter trois années à la scolarité obligatoire et faire débiter celle-ci dès l'âge de 3 ans redéfinit les priorités et les finalités de l'école maternelle. En posant les fondements sur lesquels s'appuieront tous les enseignements dispensés à l'école primaire et au collège, l'école maternelle vise à prévenir les difficultés scolaires liées à l'absence de maîtrise des savoirs fondamentaux. Elle se veut un tremplin vers la réussite, par un renforcement, dès les premières années de la scolarité, des apprentissages liés au langage et aux premières notions mathématiques. Si la loi qui rend l'instruction obligatoire dès l'âge de 3 ans introduit un certain infléchissement en articulant davantage les acquisitions préélémentaires aux savoirs et savoir-faire qui seront abordés à l'école élémentaire, elle invite à redoubler de vigilance pour que la singularité de l'école maternelle, qui tient à celle de chaque enfant et à son développement singulier, soit préservée.

L'école maternelle ne saurait mener toutes ses missions sans que les professeurs soient formés aux spécificités didactiques et pédagogiques de l'école préélémentaire et aux différents stades de développement de l'enfant, aux conditions de sa protection, de ses droits et de sa santé. Si la formation initiale des professeurs des écoles s'enrichit de plus en plus de contenus spécifiques à l'enseignement en maternelle, il convient désormais qu'elle leur permette d'avoir une connaissance plus

approfondie de l'enfant âgé de 3 à 6 ans. Quant à la formation continue des professeurs des écoles, elle devrait consacrer un nombre significatif d'heures aux spécificités de l'école maternelle et proposer des contenus adaptés et exigeants qui familiarisent tous les professeurs exerçant à l'école primaire avec les enjeux de l'enseignement préélémentaire.

## 5.3 APPRENDRE EN JOUANT

### Des propositions pour renforcer toutes les formes de jeu dans tous les domaines d'apprentissage

Le CSP a fait sien le principe, énoncé dans le programme, qu'à l'école maternelle on apprend en jouant. Le jeu constitue une activité intellectuelle à part entière, en prise avec la totalité de la vie psychoaffective de l'enfant. Dans toutes ses formes, il participe à la dimension informelle des apprentissages et à la construction formelle des premiers savoirs et savoir-faire.

La « Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle » préconise de renforcer la place du jeu, qui doit irriguer tous les apprentissages de l'enfant. Elle promeut la pratique quotidienne des jeux en classe et invite à veiller à l'équilibre entre les activités de jeu libre et celles de

jeu structuré, selon l'âge des enfants et les objectifs de l'enseignement : jeux libres où l'enfant s'adapte à son environnement, manipule, agit, acquiert de l'autonomie ; jeux structurés pour distinguer les constituants sonores de la langue, pour éveiller à la diversité des langues, pour coopérer et s'opposer dans les activités physiques, pour travailler sa voix et acquérir un répertoire de comptines et de chansons dans les activités chantées, pour appréhender un être vivant ou un objet matériel dans les activités de manipulation et d'exploration, etc.

Tous les apprentissages des jeunes enfants gagneraient à s'appuyer sur des jeux, dont le professeur aura défini le cadre et les objectifs pédagogiques, pour aiguïser l'intelligence en réfléchissant, en tentant de résoudre des problèmes, en se remémorant et en mémorisant. Le professeur veille à la diversité des jeux proposés et à leur organisation spatiale et temporelle. Il explique ce qui se fait, propose des jeux adaptés à chaque enfant et s'assure que les conditions d'utilisation d'un jeu sont claires et que ses règles sont comprises. Il fait prendre conscience à l'enfant que le jeu est au service de ses apprentissages et qu'il ne suffit pas qu'il joue pour apprendre. Pour aider l'enfant à prendre conscience de ce qu'il a appris en jouant, le professeur l'interroge sur ce qu'il a fait, sur la démarche qu'il a suivie, sur les moyens pertinents ou inefficaces qu'il s'est donnés, etc. Ces moments réflexifs sont indispensables avant, pendant et après la pratique d'un jeu.

### LE TÉMOIGNAGE D'AGNÈS THILL, DÉPUTÉE, MEMBRE DU CSP : LES VERTUS DU JEU

« Jouons avec nos enfants ! Le jeu est une école d'apprentissage : l'apprentissage de la vie en société, du respect des règles, de la maîtrise, de la réflexion, de l'audace, de la retenue, de la confiance en soi, de l'humilité et de la fierté. Cette précieuse école constitue la colonne vertébrale de l'éveil intellectuel qui se réalise progressivement chez les plus jeunes dans la découverte du monde qui les entoure.

Alors, oui, jouez ! Jouons même ! Faisons jouer ! Pour les enfants, pour les parents, pour la société ! Cela ne coûte rien et apporte beaucoup par ses effets : convivialité pour se détendre, échanges pour grandir, défaites pour rebondir, victoires pour s'affirmer : tout ce qui, finalement, fait les difficultés et les charmes de la vie d'adulte à laquelle l'enfant se destine.

Le jeu lui permet de découvrir la valeur de la détente et du travail : la gestion du temps qu'il est amené à suivre quotidiennement, en classe, dès ses plus jeunes années, lui fait acquérir esprit de nuance et sens du travail.

Par ailleurs, combien de vocations professionnelles sont nées de ces jeux qui transportent l'enfant aux confins de l'imagination pour comprendre et le poussent à imiter ses aînés pour, à son tour, entreprendre et se réaliser.

Aucune tablette ni aucun jeu numérique ne remplacera cet apprentissage et ces précieux moments, car la modernité a favorisé l'isolement et l'égoïsme au détriment des habitudes sociales.

Aussi, jouons pour garder cette âme d'enfant ! Non pas cette immaturité qui est parfois propre aux plus jeunes, mais bien au contraire cette simplicité nécessaire à une société parfois victime de sa complexité et de son trop-plein de sérieux. >>>

## 5.4 L'ÉCOLE DU LANGAGE

### 5.4.1 Du langage à la langue

L'école maternelle est l'école du langage. Cette primauté reconnue au langage dans le programme doit s'accompagner d'une plus grande attention à toutes les acquisitions qui concourent à la maîtrise de la langue, orale et écrite. Cette maîtrise est en effet la condition pour « entrer » dans tous les apprentissages et pour réussir ensuite sa scolarité.

La langue désigne la forme déterminée que prend le langage entendu comme faculté humaine d'expression, de communication et de représentation. Elle se présente comme un système d'association et de coordination de signes phonétiques par la parole et de signes graphiques par l'écriture. En apprenant à parler dans une langue, l'enfant apprend à voir le monde d'une certaine façon, à en catégoriser les composantes. En explorant le monde par l'action ou la lecture, il apprend sa langue et se familiarise peu à peu avec ses subtilités. Il convient, dès la maternelle, de commencer à appréhender de façon structurée la langue commune que l'on parle à l'école, le français, et de permettre à tous les enfants de la manier avec confiance.

Pour faciliter l'apprentissage de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire, tous les enfants doivent accéder à une bonne compréhension de la langue française et pouvoir l'utiliser de manière de plus en plus élaborée. Il y a de multiples manières de parler, selon la situation, le but, les attentes de l'interlocuteur, l'urgence à dire, le médium, etc. L'école fait un usage

particulier du langage et de la langue et c'est cet usage qui doit être acquis dès l'école maternelle. Il convient de mettre l'accent sur les activités qui permettent d'acquérir et d'enrichir le vocabulaire, de s'approprier progressivement la structuration grammaticale de la langue, pour être capable de faire des phrases de plus en plus complètes et organisées. Prendre la parole avec facilité, acquérir un vocabulaire riche et précis, développer son habileté à manier les sons, découvrir l'organisation des phrases, comprendre des textes lus par le professeur sont les objectifs à atteindre à la fin de l'école maternelle. Or, le programme de 2015 n'invite pas explicitement à développer ces composantes de la langue de manière systématique et structurée.

### 5.4.2 Des recommandations aux professeurs

Pour renforcer l'aisance linguistique des enfants, il convient tout d'abord de faire de la langue le foyer de tous les enseignements. Il faut ensuite développer chez chaque enfant la capacité de communiquer de manière intelligible, enrichir son vocabulaire, aiguïser son habileté à manier les sons, lui rendre familières les structures grammaticales élémentaires, lui donner à comprendre des textes lus.

L'aisance des enfants à communiquer oralement à l'entrée à l'école maternelle est inégale. Le français qu'ils parlent est parfois très éloigné de la langue qu'ils vont entendre, lire et écrire. Le professeur crée, dès la petite section, les conditions pour que les enfants prennent la parole et s'expriment clairement. Il améliore peu à peu leur expression en reformulant leurs

propos et en leur demandant de s'appliquer à reformuler leurs propos. Il porte une attention particulière aux enfants qui parlent peu et à ceux dont la langue maternelle n'est pas le français. Pour accroître dès la petite section le vocabulaire de chaque enfant, sa précision, la curiosité qui naît pour les mots, leur sens, leur histoire et leurs liens, le professeur conduit un travail spécifique et régulier, explicite et structuré sur le vocabulaire qui s'appuie sur la classification, la mémorisation et le réinvestissement de mots lors d'activités menées en classe ou en dehors. Par une démarche dont les objectifs pédagogiques sont clairement établis, le professeur permet à chaque enfant de se départir du sens intime d'un mot pour accéder à son sens conventionnel.

Pour parvenir à lire, l'enfant doit petit à petit s'approprier l'organisation grammaticale de la langue française. Identifier les mots qui composent le texte, leur attribuer un rôle dans des activités ludiques (dessin, mime, constitution de boîtes de mots, etc.) conduisent à interroger l'organisation de la phrase et à identifier la fonction de tel mot ou de tels groupes de mots. Par des jeux de permutations et de substitutions, l'enfant perçoit l'importance des mots choisis et de leur ordre. Il comprend que les changements dans la langue orale et écrite correspondent à des changements de sens, que le choix des mots et de leur place conditionne le sens de la phrase.

À l'école maternelle, le professeur lit à haute voix des textes qui lui permettent, notamment, d'attirer l'attention des enfants sur des enchaînements chronologiques et sur des relations de cause à effet. Ainsi, il les rend progressivement capables de faire un usage décontextualisé de la langue et de parler de ce qui n'est pas présent. Pour y parvenir, les enfants devront être au clair avec ce qu'ils veulent dire et prendre conscience que la personne qui les écoute ne connaît pas les choses qu'ils veulent lui raconter. Passer de la connivence et de l'immédiateté à la distance, c'est bien le défi que les enfants doivent relever. Pour y parvenir, ils devront construire leur propos en trouvant leurs mots et en découvrant les ressources et les contraintes de la syntaxe. Le bon maniement des mots et des sons, prédictif de l'entrée réussie dans la lecture et l'écriture, fait également l'objet d'un enseignement spécifique dès la petite section. Guider l'enfant dans

l'identification des syllabes, dans l'observation de leur position dans le mot, lui permettre de reconnaître des rimes, des allitérations, le conduire à articuler et à reconnaître quelques sons peu ou pas familiers sont autant d'activités qu'il est nécessaire de mettre en place à l'école maternelle pour faciliter l'accès à l'écrit.

Pour comprendre des textes entendus, l'enfant doit prendre conscience que le professeur qui lui lit les textes « peut dire ce qui est écrit et écrire ce qui est dit ». La représentation des rapports entre l'oral et l'écrit se construit par la fréquentation d'écrits variés lus à haute voix qui permet aux enfants, non seulement de développer leurs capacités d'écoute et de mémorisation, mais aussi de distinguer, en découvrant les éléments qui structurent les textes, leur sens et l'intention de l'auteur. Ainsi conduit, l'enseignement nourrit le désir de lire.

### **5.4.3 Des compléments au programme de 2015**

Une progression qui fixe pour chaque année du cycle de l'école maternelle les objectifs à atteindre est nécessaire pour mettre en œuvre un enseignement efficace de la langue orale. C'est pourquoi le Conseil supérieur des programmes a proposé des compléments au programme de 2015 pour souligner davantage encore la nécessité de développer chez le jeune enfant certaines capacités.

L'habileté à manier les sons doit être affûtée très tôt. Dès la petite section, il convient d'appuyer les jeux phoniques sur les textes connus des enfants afin que le travail sur les unités sonores ne soit pas abstrait. Le professeur propose des jeux vocaux, articulés à des comptines chantées, qui développent la capacité à manipuler et à décomposer les unités comme le mot et la syllabe, et consolident la connaissance du nom des lettres. En moyenne et en grande sections, il fait porter l'attention des enfants sur les rimes et les assonances que contiennent comptines, formulettes, chansons, petits poèmes ou textes courts lus en classe. Des jeux de langage, de plus en plus denses, perfectionnent l'aisance dans diverses activités, par exemple celles qui demandent de continuer une suite de mots ou de transformer des mots. En grande section, les enfants sont capables, dans le

cadre de dictées à l'adulte, de transcrire par écrit des propos tenus en classe. Ils manifestent ainsi leur compréhension de deux données fondamentales pour leur scolarité à l'école élémentaire : l'écriture transcrit la parole ; la transcription écrite de la parole repose sur la segmentation des éléments sonores de la langue en différentes unités. La reconnaissance progressive des trois composantes de la lettre, à savoir son nom, sa valeur sonore et son tracé, complète le travail qui porte sur le rapport que les lettres ont avec les sons qu'elles produisent. Elle constitue, à ce titre, une étape essentielle pour que les enfants comprennent le principe alphabétique. À la fin du premier cycle de la scolarité obligatoire, tous les enfants doivent être capables de distinguer et de manipuler les syllabes d'un mot, les sons-voyelles et quelques sons-consonnes facilement identifiables.

Le CSP a également proposé de clarifier les attendus de fin de maternelle s'agissant du

domaine « Mobiliser le langage dans toutes ses dimensions ». Considérant que le premier objectif de l'école maternelle est d'appréhender de façon structurée la langue commune que l'on parle à l'école, le français, le CSP a estimé nécessaire de remplacer le mot « langage » par le mot « langue » dans les attendus visant à mesurer les progrès des enfants à s'exprimer, à communiquer et à pratiquer les usages divers de la langue. Un attendu portant sur l'évolution de la compréhension de la langue a été introduit ; l'attendu relatif à l'étude de la langue a été renforcé avec l'introduction du mot « vocabulaire » et un accent mis sur les structures syntaxiques. Des ajouts concernant le travail à mener sur les sonorités de la langue sont venus préciser les attendus existants. Les termes « reconnaître », « connaître », « mettre en relation », « repérer », « différencier », « produire », clarifient la progression à mettre en place tout au long du cycle.



## DEUX QUESTIONS À MIREILLE SACOTTE ET À PASCAL-RAPHAËL AMBROGI, PERSONNALITÉS QUALIFIÉES DU CSP

### 1 — Une des priorités de l'école maternelle est d'enrichir et de préciser le vocabulaire des jeunes enfants. Pourquoi un travail structuré sur le vocabulaire est-il si important ?

Divers travaux de recherche ont mis en évidence que les corrélations entre réussite scolaire et connaissances lexicales sont plus élevées que celles entre réussite scolaire et niveau intellectuel. La relation entre la maîtrise et la richesse du lexique, d'une part, et la réussite scolaire, d'autre part, est désormais indiscutable. Tout ce qui y concourt doit être privilégié et tout particulièrement à l'école maternelle, théâtre de l'explosion lexicale qui caractérise le développement de l'élève à ce stade.

C'est en son sein que l'enseignement de la langue et de son instrument majeur, le vocabulaire, doit concentrer toute l'attention des professeurs et de tous ceux qui entourent les enfants.

Inventorier le vocabulaire de chacun, permettre de s'affranchir du vocabulaire de connivence et d'enrichir le capital lexical, syntaxique et culturel exigent un travail très progressif qui doit être mené avec rigueur pendant les trois années de l'école maternelle. Les activités proposées ne se départissent cependant pas d'une approche ludique et accessible en fonction du développement de chaque enfant.

Dialogue, expression des sentiments, partage des expériences sont le fait d'un apprentissage rigoureux et exigeant de la verbalisation encadrée par des mots et des règles, un vocabulaire et une syntaxe adaptés.

Un travail structuré, progressif et méthodique est ainsi engagé. Rendre systématique l'étude du lexique et de la langue permet cette indispensable mise en relation du monde que l'enfant découvre avec les mots que l'école lui offre chaque jour. Avec eux grandit sa capacité à le dire en français. Les textes officiels le rappellent sans ambiguïté, « l'acquisition du vocabulaire exige des séquences spécifiques, des activités régulières de classification, de mémorisation de mots, de réutilisation du vocabulaire acquis, d'interprétation de termes inconnus à partir de leur contexte ».

L'acquisition du lexique va de pair avec l'organisation du système conceptuel de l'enfant, dont la richesse conditionne la mémorisation des objets. L'accès à cette catégorisation, la fréquence et la diversité des contextes et des occasions d'exposition aux mots (rencontres, usages et échanges), le lien avec les activités discursives sont organisés et structurés par le professeur.

S'il est vrai que l'acquisition du lexique traverse toutes les activités scolaires, la fréquence de rencontre d'un mot a une incidence majeure : elle doit être importante et organisée dans différents contextes pour permettre à l'enfant d'appréhender une signification plus complexe. Occurrences nombreuses et diversité favorisent la découverte et l'acquisition du vocabulaire. Cette dernière est tout particulièrement liée à la lecture des textes littéraires et à leur spécificité. La lecture à haute voix incarne tout particulièrement cette relation consubstantielle avec le processus d'acquisition.

## 2 — Quels sont les bienfaits de la lecture à haute voix, en classe, avec les jeunes enfants ?

Dans un environnement qui tend à privilégier, à imposer la culture et la fréquentation de l'écran, l'exposition au livre et à l'écrit, par la lecture à voix haute, est devenue plus que jamais essentielle. Les mots sont les premiers outils de la pensée ; le livre et la lecture représentent la voie la plus efficace et la plus facile à emprunter pour aller à leur rencontre ; ils proposent à l'enfant plus de vocabulaire et de connaissances que n'en diffusent la plupart des autres vecteurs (conversations, images animées notamment) et l'occasion de découvrir, en situation, des mots nouveaux.

Qu'ils soient littéraires ou documentaires, les textes sont choisis avec soin : écrits dans une langue irréprochable, ils sont lus avec une prononciation exemplaire et dans le respect de la ponctuation. Une fréquentation quotidienne avec des textes de plus en plus riches est le gage d'un intérêt constamment renouvelé de l'enfant.

L'entrée dans la civilisation du livre permet à l'enfant l'accès à une source première de contextes tressés dans la narration, accessibles par l'écoute et le regard, dans le plaisir. À la condition de porter une grande attention à la qualité des textes offerts, c'est l'une des premières expériences communes, un premier contact majeur avec la littérature qui constitue un soutien indispensable au développement de l'être. On soulignera que la qualité et la richesse de l'expression du professeur sont tout aussi importantes. Leur caractère explicite est rappelé.

Que recherche-t-on par la lecture à haute voix ? En premier lieu, l'amélioration des compétences linguistiques de l'élève qui construit et se construit sur la base du vocabulaire. Les enfants ainsi exposés perçoivent inconsciemment les schémas narratifs ; ils sont mis en situation favorable pour apprendre à lire et à écrire. Avec un vocabulaire chaque jour enrichi, viennent progressivement l'expression orale, les concepts, les idées et les raisonnements structurés. Les enfants sont dès lors mis en situation, en portant un regard familier, régulier et positif sur la lecture, de s'intéresser aux livres ; leurs perspectives de formation sont renforcées, tout comme le seront leurs résultats.

En second lieu, ces séquences constituent un temps d'éveil et d'apprentissage du langage qui passe par l'écoute et l'amélioration de cette capacité majeure. Ce sont aussi des temps d'action qui mobilisent l'esprit : compréhension, imagination et représentation, mais encore créativité et évasion sont convoquées. Ce sont encore des temps de partage, qui renforcent les interactions et la complicité entre les enfants et avec le professeur ; ils induisent une forme d'épanouissement en classe, autour du livre et du maître. Ce sont enfin des moments de détente, de développement de l'empathie et des aptitudes sociales et émotionnelles par l'ouverture aux autres. La lecture à voix haute permet le renforcement du lien qui unit les élèves invités à entrer ensemble dans un autre monde, à s'échapper du réel grâce au pouvoir d'évocation des mots, à la musique de la phrase et à la force du récit qu'incarne le professeur. La voix de ce dernier joue sans aucun doute le rôle d'une médiatrice entre l'enfant et le livre : elle le conduira progressivement à la lecture personnelle, au plaisir de lire.

En dernier lieu, ajoutons qu'au-delà d'une première familiarisation à la culture, la lecture à voix haute de textes riches réduit les inégalités d'exposition au vocabulaire, considérables d'un milieu social à un autre.

## 5.5 L'ÉCOLE DES PREMIERS APPRENTISSAGES MATHÉMATIQUES

### 5.5.1 Aborder les nombres avec les jeunes enfants

Les théories récentes en psychologie cognitive postulent l'existence chez les très jeunes enfants de capacités, innées ou développées d'une manière précoce, leur permettant de s'engager très tôt dans des activités de nature mathématique. À l'entrée à l'école maternelle, les enfants ont une perception immédiate, intuitive et globale des petites quantités et sont capables d'estimer globalement et de comparer certaines grandeurs. Pour autant, ils ne se représentent ni la dimension cardinale du nombre, ni sa dimension ordinale, et ne peuvent donc pas les combiner pour comprendre que le nombre représente à la fois un symbole et une quantité. Ces deux types de quantification constituent une base importante pour l'acquisition en maternelle de compétences mathématiques fondamentales, car elles permettent de cultiver « le sens du nombre ».

Pour compter, il convient de travailler les trois principes fondamentaux du « comment compter » :

- celui de l'ordre stable : les noms des nombres sont émis dans un ordre identique (un, deux, trois, quatre) ;
- celui de la correspondance terme à terme : à chaque objet correspond un seul nom de nombre ;
- celui du principe cardinal : le dernier nombre correspond au cardinal de l'ensemble.

S'il convient de privilégier dans un premier temps l'aspect concret du nombre, il est important de commencer à conduire les enfants, dès l'école maternelle, à la pensée abstraite. C'est dans la notion de cardinalité que réside le niveau d'abstraction à ce stade de l'apprentissage. Les compétences pour construire la notion de quantité, faire accéder à la représentation mentale du nombre et stabiliser la notion du nombre s'acquièrent lors d'activités diversifiées et répétées qui portent

sur le dénombrement (donner, montrer, prendre un nombre d'objets), la mise en correspondance des quantités avec des systèmes de symboles (discrimination des quantités), la construction de la notion de cardinal du nombre (composition, décomposition, recomposition des quantités, mémorisation de résultats additifs, multiplicatifs et soustractifs), la comparaison de collections entre elles, la résolution de problèmes concrets adaptés à l'âge des enfants et une utilisation raisonnable, et néanmoins rigoureuse, du langage mathématique.

### 5.5.2 Des recommandations aux professeurs et des compléments au programme de 2015

Rendre efficace l'enseignement des nombres et plus largement celui des mathématiques, c'est permettre au jeune enfant d'entrer progressivement dans la pensée abstraite en l'aidant à développer des capacités authentiques de calcul et en lui proposant des expériences d'apprentissage simples et concrètes prénumériques puis numériques, avec un souci d'efficacité pédagogique. Le CSP préconise un enseignement structuré et progressif des quantités sur les trois années du cycle : compter les éléments de collections dont on perçoit le cardinal, puis associer comptage et cardinalité, comparer des collections constituées d'objets identiques en utilisant la perception de la longueur ou du volume qu'elles occupent puis, en s'appuyant sur la correspondance terme à terme, décomposer et recomposer des quantités et commencer à en mémoriser certaines, produire des collections en s'appuyant sur la perception immédiate et sur des recompositions ou, pour certains élèves, sur le comptage des éléments. La progression de la capacité de lecture et d'écriture des nombres s'organise sur l'ensemble du cycle. L'enfant est amené à observer régulièrement les nombres et commence à en reconnaître certains. Puis il reconnaît les écritures chiffrées de nombres de plus en plus grands et sait également écrire certains de ces nombres. Enfin, il reconnaît tous les nombres compris entre 1 et 30 et il sait écrire les nombres de 1 à 20 avec une écriture normée. Il construit les liens entre les nombres, leur nom, leur écriture. Les exercices prenant appui sur la ligne numérique se révèlent très

utiles pour renforcer chez l'enfant le sens de la correspondance du nombre et de l'espace. L'utilisation de la bande numérique, où la différence entre deux nombres consécutifs est toujours la même et qui assure le lien entre nombre et espace, est une étape cruciale. Le développement de ces capacités est assuré, tout au long du cycle, à travers notamment la manipulation, le jeu et la résolution de problèmes. Le renforcement de l'expression orale contribue à cette construction.

Les activités mathématiques sur les formes et les dimensions spatiales de son environnement (manipuler des matériaux, les combiner à des images et à des symboles, déplacer, replacer, mettre en correspondance, trier, comparer, ordonner et compter des objets), lorsqu'elles

sont mises en relation avec le travail sur les nombres, contribuent à faire comprendre sensiblement que le cardinal d'un nombre ne change pas si on modifie l'organisation spatiale ou la nature des éléments. L'enfant est invité à se représenter la situation proposée, à la décrire, à raisonner en mettant en relation des notions mathématiques de base (nombres, opérations, etc.). Le questionnement spontané ou provoqué, à partir de situations familières, ludiques ou aménagées spécialement par le professeur, place l'enfant en situation de résolution de problème : la réponse n'est pas disponible d'emblée et son élaboration nécessite de la part de l'enfant, dans un premier temps, des démarches, une anticipation sur l'action à réaliser, le recours à des essais et à des ajustements.



## TROIS QUESTIONS À SAMI MUSTAPHA, PERSONNALITÉ QUALIFIÉE DU CSP

**1 — Les nombres ne sont pas les seules notions mathématiques. Pourtant, leur apprentissage est essentiel dès l'école maternelle. Pourquoi la connaissance, même intuitive, de ce qu'est un nombre est-elle si importante pour tous les apprentissages, et pas seulement les apprentissages mathématiques ?**

Les mathématiques ne se limitent pas au seul concept de nombre, mais les nombres en constituent l'un des principaux piliers. Les recherches récentes montrent que les enfants possèdent une connaissance intuitive des nombres et qu'ils font preuve très précocement de compétences numériques, avant même leur entrée à l'école maternelle. Ces compétences cognitives suggèrent que le nombre est une composante fondamentale du monde qu'ils perçoivent. Une part importante de leur intuition du nombre est liée à leurs capacités de comptage. Compter une collection d'objets est une opération complexe impliquant la perception, le mouvement et la pensée. Un comptage de plus en plus précis suppose la maîtrise d'un système symbolique efficace et nécessite l'acquisition de procédures complexes. Au fur et à mesure que les enfants apprennent à compter, leur façon de penser change. Ils développent des représentations mentales et des modèles qui leur permettent d'accéder progressivement à l'abstraction. Ils se forment aussi aux relations d'implication logique à travers des activités langagières impliquant le raisonnement. Il est essentiel que la pensée mathématique puisse s'appuyer, à ce stade, sur un vocabulaire précis et spécifique.

**2 — Quelles sont à vos yeux les limites du programme de 2015 s'agissant de l'acquisition des premiers outils mathématiques ?**

Le CSP a considéré que le programme de 2015 ne faisait pas une place suffisante aux premiers apprentissages d'ordre mathématique et notamment à l'appréhension des nombres et à l'expression des quantités, en considérant les mathématiques uniquement comme des outils au service de la structuration de la pensée. En 2008 comme en 2015, le mot « mathématiques » n'apparaissait pas dans les domaines qui incluaient pourtant les mathématiques. En 2008, les mathématiques faisaient partie du domaine « Découvrir le monde » alors qu'en 2015, un domaine spécifique leur est consacré, mais sans que le mot « mathématiques » apparaisse explicitement. Il s'agit du domaine d'apprentissage

« Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », organisé en deux sous-domaines : « Découvrir les nombres et leur utilisation » et « Explorer des formes, des grandeurs, des suites organisées ».

Le CSP a considéré que cet intitulé devait être revu, car il n'est question dans ce domaine que d'éléments internes aux mathématiques (nombres, formes, figures, solides, algorithmes). L'un des objectifs majeurs du programme de 2015 est de « construire le nombre » pour « exprimer une quantité ». Les constats sur les acquis des élèves à l'entrée en CP ont conduit le CSP à clarifier ce domaine en explicitant d'une manière plus précise ses objectifs et en centrant davantage les apprentissages sur la connaissance et l'utilisation des nombres.

### 3 — Pourquoi les attendus de fin de maternelle ont-ils été révisés par le CSP ?

Le programme de 2015 met l'accent sur « la construction du nombre », mais ne définit pas des attendus suffisamment précis permettant d'atteindre en fin de maternelle une connaissance des nombres suffisante pour construire un « socle solide pour les apprentissages ultérieurs », comme le préconisent les recommandations pédagogiques de 2019. Le CSP a estimé qu'il était nécessaire de réviser les attendus de fin de maternelle pour les renforcer et les rendre plus explicites, tout en proposant des repères souples pour que les professeurs définissent, pour chaque enfant, un parcours d'apprentissage adapté dont les objectifs sont clairement identifiés. Les étapes intermédiaires qui permettent d'acquérir les compétences visées en fin de maternelle ont été précisées et les attendus de fin de cycle ont été clarifiés, enrichis et renforcés. En effet, en fin de grande section, la connaissance de la comptine peut s'étendre au-delà de 30, les collections travaillées s'étendent à trente objets, les collections recomposées, comparées, à dix. Les enfants ont mémorisé quelques décompositions (10, 6, 7, 8, 9), connaissent quelques recompositions (10 et 3 font 13), enlèvent, ajoutent des quantités ne dépassant pas 10. Ils placent un nombre sur la ligne numérique et résolvent des problèmes de composition, de rapport partie-tout, d'ajout et de retrait.

Le CSP a également proposé d'explicitier, parmi les attendus de fin de maternelle, des compétences de résolution de problèmes et d'inclure la capacité de compléter une bande numérique lacunaire, dans le but de souligner l'importance des apprentissages reliant « sens du nombre » et « sens de l'espace ».

## 5.6 L'ÉCOLE DES PREMIERS APPRENTISSAGES SCIENTIFIQUES

L'école maternelle est l'école de la découverte, de l'observation et de la manipulation. Construire les notions de temps et d'espace et commencer à appréhender le monde du vivant, des objets et de la matière s'appuient sur des activités qui amènent l'enfant à regarder, à faire preuve de curiosité, à interroger son environnement et à établir des relations entre les phénomènes observés, à prévoir des conséquences et à identifier des caractéristiques susceptibles d'être catégorisées. Ce sont des objectifs qu'il convient de se donner, en les adaptant, dès la petite section de maternelle. Le professeur rend explicites quelques caractéristiques des sciences qui seront approfondies à l'école élémentaire, comme l'observation, la mise en relation d'une hypothèse avec le résultat de l'expérience, la

valeur de l'expérience et le caractère incertain des idées premières, la distinction entre le monde naturel et ses représentations, entre le particulier et le général, etc. Inculquer ces attitudes participe d'une lente construction de concepts abstraits qui mérite une place réfléchie dans l'enseignement des sciences en maternelle.

### 5.6.1 Des recommandations aux professeurs

Au cycle 1, alors que les activités autour de la découverte du monde du vivant occupent une juste place dans l'emploi du temps, celles relevant de la technologie sont parfois délaissées en raison vraisemblablement d'un manque de confiance des professeurs dans ce domaine. Le CSP recommande, en un premier temps, d'accorder une meilleure place à la didactique des sciences dans

la formation continue afin de permettre aux professeurs de gagner en assurance dans la conduite de cet enseignement.

Dans un environnement sensoriel, ludique et rassurant, le professeur crée des conditions d'observations riches et de questionnements variés en s'appuyant sur les occasions fournies dans la classe et sur de réelles situations d'expériences qui feront passer progressivement l'enfant d'une appréhension concrète, sensible, voire subjective, à une attitude plus objective et plus analytique. L'attention au détail et la pratique de la description s'exercent selon des modalités adaptées à l'âge et au degré de maturité des enfants. Les professeurs, pour structurer peu à peu la pensée de l'enfant, élaborent des jeux de manipulation et d'investigation qui le conduisent à exprimer des interrogations, des doutes, à formuler des hypothèses et les moyens de tester leur validité. Elle s'enrichit par les efforts qu'il déploie pour nommer ce qui est observé, pour classer et mettre en relation les objets, pour justifier ses explications et construire des arguments.

Les savoirs fondamentaux sont renforcés par l'acquisition d'un vocabulaire précis pour décrire l'environnement proche et plus lointain, par l'utilisation d'une syntaxe adaptée qui permet le raisonnement et son expression, par le maniement des nombres (compter des objets, mesurer une croissance, etc.) et par l'utilisation de diverses modalités graphiques (traces écrites collectives ou individuelles, dessins, schémas, photos, maquettes, descriptions orales retranscrites en dictée à l'adulte, etc.) qui peuvent figurer dans un carnet d'observations et d'expériences. Le professeur conduit ainsi l'enfant sur le chemin d'une première rationalisation des phénomènes observés et de quelques élaborations conceptuelles comme la croissance ou la flottaison. L'étude du schéma corporel, l'éducation sensorielle et la santé sont abordées ; la compréhension du fonctionnement de certains objets de la vie courante et des risques engendrés par leur mauvaise utilisation permet aux enfants de prendre conscience des actions de l'homme sur les objets, les matériaux, la matière et d'acquérir un certain nombre de savoir-faire pour les utiliser de manière efficace et sûre.

### **5.6.2 Clarifier et enrichir le programme de 2015**

Dans le domaine « Explorer le monde du vivant, de la matière et des objets », le CSP a déploré l'absence de lien explicite avec le langage mathématique, à la fois outil de la pensée, rempart contre l'erreur et indispensable pour participer à l'élaboration des idées et à leur communication. Il préconise, dans sa « Note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle », de proposer aux enfants des expériences et des problèmes qui sollicitent des notions mathématiques simples, associent des quantités, des nombres, des figures à des perceptions sensorielles (comparer des tailles, des températures, mesurer, etc.), en leur faisant comprendre leur utilité.

Pour introduire, dès les classes préélémentaires, quelques notions simples relevant des sciences et de la technologie, le CSP suggère un enseignement centré sur les thèmes environnementaux qui offre un terreau riche, adapté aux jeunes enfants et propice aux apprentissages. L'exploration de l'environnement permet en effet une initiation à une attitude responsable. Identifier les ressources et les nuisances de son cadre de vie, sensibiliser à quelques dangers de la vie quotidienne, inviter au respect de règles, inciter à prendre et à partager des responsabilités au sein du groupe sont quelques-unes des activités que l'on peut proposer.

Les attendus existants sont clarifiés, complétés et précisés dans le domaine « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » afin de fournir des repères plus précis aux professeurs et de faciliter la mise en place d'une progression adaptée à l'âge et au développement des enfants. En fin d'école maternelle, les enfants sont capables de reconnaître et aussi de décrire les principales étapes du développement d'un être vivant. Ils explorent les besoins, les aptitudes, les différences et les similitudes chez les êtres vivants. Ils savent nommer et situer les parties du corps humain et mettent en œuvre des principes d'hygiène et de vie saine, notamment le sommeil, l'alimentation et l'entretien de son environnement. Les activités technologiques sont enrichies : description d'objets, identification, transformations et

propriétés des matériaux, constructions et montages. L'attendu qui vise à évaluer la prise de conscience des enfants face à la protection de leur environnement est précisé :

les enfants identifient les traces de l'activité humaine, les ressources et les particularités du cadre de vie afin d'adopter une attitude respectueuse de l'environnement.



## TROIS QUESTIONS À BÉATRICE SALVIAT, PERSONNALITÉ QUALIFIÉE DU CSP

### 1 — « L'étonnement est le début de la science », disait Aristote. Comment transformer la curiosité naturelle des enfants en une disposition d'esprit tournée vers la recherche scientifique ?

La curiosité spontanée, cette aptitude innée à explorer le monde qui nous entoure, ne devrait pas s'éteindre avec le temps, quand la nouveauté est devenue familière, mais s'épanouir et se renforcer grâce à l'éducation. Dans notre société foisonnante et complexe, les informations à recueillir sont multiples. Il s'agit pour le professeur, non seulement de permettre au jeune enfant de prendre conscience de ses sensations, mais aussi de le conduire à les organiser au-delà des limites de la perception.

La pratique d'activités scientifiques dès l'école maternelle n'a rien de facultatif, car elle est le terreau des apprentissages fondamentaux : compter, lire, écrire. Elle s'exerce dans un environnement rassurant où les sensations sont premières pour apprécier la beauté de la nature, de la matière et des objets, pour apprendre à observer et à respecter le vivant, pour se confronter à la matérialité par des gestes de plus en plus précis, pour comprendre progressivement, enfin, que certaines choses peuvent être transformées ou réparées, que certains phénomènes peuvent être répétés, mais que d'autres ne se produisent qu'une fois et sont irréversibles.

Tout en respectant l'évolution harmonieuse de ses capacités cognitives, les activités scientifiques et technologiques orientent l'esprit de l'enfant vers davantage de sensibilité, d'intuition, de créativité, d'imagination, mais aussi de rationalité et d'autonomie, des dispositions qui seront précieuses tout au long de sa scolarité et plus tard dans sa vie adulte. Se placer en situation de recherche est une attitude qui s'apprend.

### 2 — Que peut-on faire avec les jeunes enfants qui les introduise et les familiarise peu à peu avec la démarche et l'expérimentation scientifiques ?

De nombreuses ressources éducatives, facilement accessibles, aident les professeurs dans la mise en œuvre d'activités scientifiques, de l'école maternelle jusqu'à la fin du collège. Expliciter la différence entre le monde réel et ses représentations, tester des hypothèses, vérifier la reproductibilité des expériences, faire la distinction entre le particulier et le général, identifier des invariants : ce sont là des objectifs qui familiarisent les jeunes enfants avec les démarches scientifiques. De fréquents allers-retours entre les idées émises et les faits observés sont nécessaires. Si l'éveil libre est fondamental, il ne peut se suffire à lui-même et doit être étayé en classe par une explicitation des connaissances ou aptitudes acquises au cours des investigations.

Citons quelques expériences simples et faciles à mettre en place à l'école maternelle : percevoir la matérialité de l'air (imiter le vent en soufflant ou en courant, en utilisant une pompe, un sèche-cheveux ou un ventilateur, réussir son transfert dans l'eau entre deux récipients) ; expérimenter le fait qu'un aimant attire à distance (ou est attiré par) un autre objet en matériau magnétique (et être capable de décrire, classer, désigner divers objets selon leur comportement vis-à-vis des aimants) ; expérimenter sur l'eau (différents états, des objets qui « flottent ou coulent », etc.) ; faire germer des graines et faire des comptages, des comparaisons ; utiliser ses organes des sens pour décrire l'environnement (et savoir quelles conséquences peut avoir la privation de l'un ou plusieurs d'entre eux) ; chronométrer des événements ou des processus.

La littérature pour la jeunesse offre, en lien avec l'apprentissage de la langue, des occasions de mettre en place une démarche scientifique. Les enfants peuvent, par exemple, étudier les différents états de l'eau à partir de l'histoire d'Ysengrin piégé dans un lac gelé.

### **3 — Dans le domaine « Explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » du programme de 2015, quelles sont à vos yeux les principales limites ou insuffisances ?**

Dans le programme de 2015, il est regrettable que le domaine « Découvrir le monde » ait été scindé en deux domaines distincts : « Construire les premiers outils pour structurer sa pensée », qui concerne la découverte des nombres et l'exploration des formes et des grandeurs ; « Explorer le monde », composé, d'une part, des repérages dans l'espace et le temps et, d'autre part, de l'exploration du vivant, des objets et de la matière. Ce choix aboutit à traiter de façon différenciée les apprentissages mathématiques et fait perdre du sens en reléguant l'exploration du monde à un autre domaine. Il peut conduire le professeur à se centrer exclusivement sur les apprentissages mathématiques, au risque de délaissier les apprentissages scientifiques. Or, il conviendrait de ne pas distinguer ces deux apprentissages avant l'entrée en CP.

La maîtrise des nombres, pas plus que l'exploration des formes et des grandeurs, ne détiennent l'exclusivité pour structurer la pensée. Être attentif au monde, exercer ses sens, prendre conscience des aptitudes de son corps, apprendre à observer et à expérimenter, rechercher des explications aux phénomènes observés : toutes ces actions et beaucoup d'autres participent à la structuration de la pensée.

En ce qui concerne les contenus, il est dommage d'avoir éliminé la référence explicite aux notions à acquérir par les enfants sur l'alimentation pour une vie saine. Il est regrettable que la fonction des différents organes ait également disparu au profit de leur simple identification sur un corps humain.

En outre, l'approche de l'environnement dans le programme de 2015 est réductrice et propice à développer l'anxiété. Les risques (objets et comportements dangereux, produits toxiques) sont particulièrement soulignés, tandis que la beauté du monde et la diversité du vivant sont à peine évoquées.



---

# 6. Les perspectives pour l'année 2022

## 6.1 APPROFONDIR LA RÉFLEXION SUR L'INTRODUCTION DU NUMÉRIQUE À L'ÉCOLE

Depuis de nombreuses années, le recours aux outils numériques est encouragé dans les établissements scolaires et dans la conduite des enseignements. La nécessité d'enseigner à distance durant le confinement ou de mettre en place des formes hybrides d'enseignement a donné une nouvelle impulsion à des moyens numériques que les professeurs ont pu utiliser pour exercer leur métier. Cela a incontestablement permis de suppléer un manque et d'assurer une certaine continuité, la relation pédagogique entre professeurs et élèves ayant été maintenue et entretenue de diverses manières grâce aux multiples ressources offertes par le numérique. Mais qu'en a-t-il été réellement de la continuité des apprentissages des élèves ? Peut-on attendre du numérique qu'il soit davantage qu'un moyen pour répondre à des urgences scolaires durant les périodes de suspension du fonctionnement normal de l'École ? N'est-il qu'un palliatif devenu incontournable en situation exceptionnelle ou peut-il prétendre à jouer un rôle positif dans les classes en situation ordinaire ?

Ces questions sont tout à la fois au centre d'une mission permanente confiée au Conseil supérieur des programmes et du programme de travail que le ministre a établi pour l'instance. Elles appellent une analyse des effets du numérique et un examen précis des conditions sous lesquelles l'introduction du numérique à l'École

peut contribuer à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

## 6.2 INTERROGER L'ARTICULATION DES PROGRAMMES DU COLLÈGE AVEC CEUX DU NOUVEAU LYCÉE

Depuis la rentrée scolaire 2018, de nouveaux programmes guident tous les enseignements dispensés au lycée général et technologique. Ces programmes s'éclairent à la lumière de la réforme du baccalauréat. Ils s'insèrent dans une vision globale qui fait du lycée le lieu où l'on se prépare à suivre des études supérieures, notamment au travers d'enseignements de spécialité choisis en classe de première et confirmés en classe terminale.

Une telle orientation ne saurait faire fi du fait que les élèves qui entrent en classe de seconde ont été des collégiens avant de devenir des lycéens. Elle invite à se poser plusieurs questions : ces élèves qui quittent le collège sont-ils préparés pour suivre dans de bonnes conditions leurs études au lycée ? Une continuité est-elle ménagée entre les programmes du collège et ceux du lycée ? L'esprit qui a guidé la rédaction des programmes du collège en 2015 – programmes tributaires de la logique des cycles d'apprentissage et qui accordent un statut particulier à la classe de sixième – a-t-il quelque chose à voir avec celui qui a gouverné la conception des programmes du lycée ?

À plusieurs égards, la marche de la classe de seconde semble trop haute pour les élèves qui viennent de quitter le collège. Dans de nombreuses disciplines, des écarts importants sont notables s'agissant des contenus à maîtriser et des habiletés à acquérir, si bien que la poursuite d'études en lycée général et technologique peut se révéler trop difficile pour de nombreux élèves. Au regard des programmes scolaires du lycée, la révision de ceux qui sont en vigueur au collège serait sans doute bienvenue, au meilleur profit de la formation des élèves.

### **6.3 ANALYSER LA MISE EN ŒUVRE DES NOUVEAUX PROGRAMMES DU LYCÉE DANS LES MANUELS SCOLAIRES**

La diffusion de nouveaux programmes scolaires s'accompagne de la rédaction de nouveaux manuels scolaires. Ces derniers jouent un rôle

important dans la connaissance qu'acquièrent les élèves et leur famille des contenus des enseignements qui sont dispensés à l'école, au collège et au lycée. Nombre d'acteurs de la société civile et du débat public s'appuient sur les présentations accessibles dans les manuels scolaires pour se familiariser avec les programmes.

Les manuels scolaires sont donc des médiateurs incontournables des programmes, leurs interprètes et leurs transmetteurs. C'est pourquoi il convient de les étudier, d'analyser leur conception et leur orientation, d'examiner la justesse de leurs contenus et de leurs préconisations. La tâche du Conseil supérieur des programmes ne consistera pas à labelliser certains manuels ni à se prononcer sur la conformité qui devrait régler les rapports des manuels aux programmes scolaires. Il s'agira plutôt d'envisager la manière dont les manuels mis à la disposition des élèves s'approprient non seulement la lettre, mais aussi l'esprit des programmes scolaires, et d'étudier leur contribution à la transmission des savoirs et des savoir-faire que vise chaque enseignement.

# ANNEXES

# L'institution du CSP : les textes réglementaires

L'ensemble des lois et décrets mentionnés dans cette annexe sont accessibles sur le site internet [www.legifrance.gouv.fr](http://www.legifrance.gouv.fr)

### Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République

**Titre I<sup>er</sup>** – Dispositions générales

**Chapitre II** – L'administration de l'éducation

**Section 2** – Le Conseil supérieur  
des programmes

**Article 32**

**Chapitre I<sup>er</sup> bis**

« Le Conseil supérieur des programmes

**Art. L. 231-14** – Le Conseil supérieur des programmes est placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale. Il travaille en toute indépendance.

Il est composé, à parité de femmes et d'hommes, de dix-huit membres désignés pour cinq ans. Il comprend trois députés, trois sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, deux membres du Conseil économique, social et environnemental, désignés par son président, et dix personnalités qualifiées nommées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Les membres du Conseil supérieur des programmes ne peuvent pas simultanément appartenir au Conseil national d'évaluation du système scolaire. Le décret prévu à l'article L. 231-17 précise la répartition par sexe des personnes désignées par chacune des instances et autorités compétentes.

**Art. L. 231-15** – Le Conseil supérieur des programmes émet des avis et formule des propositions sur :

1 – 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 ;

2 – 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 ;

3 – 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 ;

4 – 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.

**Art. L. 231-16** – Le Conseil supérieur des programmes remet chaque année aux ministres chargés de l'éducation nationale et de l'agriculture un rapport sur ses travaux et les suites qui leur ont été données. Ce rapport est transmis au Parlement et au Conseil économique, social et environnemental. Les avis et propositions du Conseil supérieur des programmes sont rendus publics.

**Art. L. 231-17** – Un décret précise l'organisation et le fonctionnement du Conseil supérieur des programmes.»

## Décret n° 2013-681 du 24 juillet 2013

**Publics concernés** – Usagers et personnels du service public d'éducation.

**Objet** – Définition de l'organisation et du fonctionnement du conseil supérieur des programmes.

**Entrée en vigueur** – Le texte entre en vigueur le lendemain de sa publication.

**Notice** – Le présent décret définit l'organisation et le fonctionnement du Conseil supérieur des programmes. Il prévoit que pour mener à bien ses missions le Conseil supérieur des programmes peut constituer des groupes d'experts, dont il choisit les membres à raison de leur compétence. Il définit en outre les règles de désignation des membres, du président et du vice-président, l'organisation des travaux et les moyens mis à disposition par le ministère de l'Éducation nationale.

Le présent décret abroge enfin les dispositions relatives au Haut Conseil de l'éducation.

**Références** – Le présent décret est pris en application de l'article L. 231-17 du Code de l'éducation issu de l'article 32 de la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République ; le Code de l'éducation peut être consulté, dans sa rédaction issue du présent décret, sur le site Légifrance.

Le Premier ministre,

Sur le rapport du ministre de l'Éducation nationale,

Vu le Code de l'éducation, notamment ses articles L. 231-14 à L. 231-17 ;

Vu le décret n° 2006-672 du 8 juin 2006 relatif à la création, à la composition et au fonctionnement de commissions administratives à caractère consultatif ;

Vu le décret n° 2006-781 du 3 juillet 2006 fixant les conditions et les modalités de règlement des frais occasionnés par les déplacements temporaires des personnels civils de l'État ;

Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 10 juillet 2013 ;

Vu l'avis du comité technique ministériel de l'éducation nationale en date du 11 juillet 2013,

Décète :

### Article 1

Après le chapitre I<sup>er</sup> du titre III du livre II de la partie réglementaire du Code de l'éducation, il est inséré un chapitre I<sup>er</sup> bis ainsi rédigé :

#### « Chapitre I<sup>er</sup> bis

Le Conseil supérieur des programmes

**Art. D. 231-34** – Les membres du Conseil supérieur des programmes sont désignés conformément aux dispositions de l'article L. 231-14.

Chacune des instances et autorités chargées de la désignation des membres du conseil respecte, pour ce qui la concerne, la parité entre les femmes et les hommes.

Pour la première désignation des députés et des sénateurs, sauf en cas d'accord entre les commissions permanentes compétentes de l'Assemblée nationale et du Sénat permettant la nomination de trois femmes et trois hommes, la commission permanente compétente de l'Assemblée nationale désigne deux femmes et un homme et la commission permanente compétente du Sénat désigne une femme et deux hommes. À défaut d'accord entre les deux commissions permanentes compétentes, la répartition entre les femmes et les hommes est inversée lors de chaque renouvellement des membres du Conseil supérieur des programmes.

Le président et un vice-président sont désignés par le ministre chargé de l'éducation nationale parmi les membres du Conseil supérieur des programmes. Le vice-président est notamment chargé de suppléer le président en cas d'absence ou d'empêchement de celui-ci.

**Art. D. 231-35** – Le Conseil supérieur des programmes est saisi par le ministre chargé de l'éducation nationale. Il peut également se saisir de toute question relevant de ses attributions définies par l'article L. 231-15.

Le Conseil supérieur des programmes peut faire appel au concours du Conseil

national de l'évaluation du système scolaire et des établissements publics placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale.

**Art. D. 231-36** – Pour l'exercice des missions qui lui sont confiées, le Conseil supérieur des programmes peut mettre en place des groupes d'experts dont il choisit les membres à raison de leurs compétences.

**Art. D. 231-37** – Le Conseil supérieur des programmes se réunit sur convocation de son président soit à l'initiative de celui-ci, soit à la demande de la majorité de ses membres, soit à la demande du ministre chargé de l'éducation nationale.

Lorsque le Conseil supérieur des programmes est appelé à rendre un avis, chacun de ses membres peut demander que soient joints à cet avis la mention et les motifs d'une position divergente.

**Art. D. 231-38** – Les séances du Conseil supérieur des programmes ne sont pas publiques.

Les propositions et avis du Conseil supérieur des programmes sont rendus publics.

**Art. D. 231-39** – Le Conseil supérieur des programmes établit un règlement intérieur fixant les règles de son fonctionnement ainsi que les obligations auxquelles ses membres sont assujettis. Il rédige une charte des programmes qui précise la procédure d'élaboration des programmes, notamment les modalités de consultation des enseignants et des usagers.

**Art. D. 231-40** – Le président du Conseil supérieur des programmes établit, chaque semestre, un calendrier prévisionnel de ses travaux, tenant compte des échéances fixées par le ministre chargé de l'éducation nationale.

**Art. D. 231-41** – Le ministre chargé de l'éducation nationale met à la disposition du Conseil supérieur des programmes les moyens nécessaires à l'accomplissement de ses missions.

Sous l'autorité du président, un secrétaire général, nommé par le ministre chargé de l'éducation nationale, assure l'organisation et la coordination des travaux du conseil.

**Art. D. 231-42** – Les frais occasionnés par les déplacements et les séjours

des membres du conseil et des personnes qu'il appelle en consultation sont remboursés dans les conditions prévues par la réglementation applicable aux fonctionnaires de l'État.»

## Article 2

Le chapitre préliminaire du titre III du livre II de la partie réglementaire du Code de l'éducation et les articles D. 230-1 à D. 230-7 sont abrogés.

## Article 3

Le ministre de l'Éducation nationale est chargé de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait le 24 juillet 2013.

Par le Premier ministre :

Jean-Marc Ayrault

Le ministre de l'Éducation nationale,  
Vincent Peillon

## [Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance – Article 40](#)

Le Conseil supérieur des programmes est placé auprès du ministre chargé de l'éducation nationale. Il travaille en toute indépendance.

Il est composé, à parité de femmes et d'hommes, de dix-huit membres désignés pour cinq ans. Il comprend trois députés, trois sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, deux membres du Conseil économique, social et environnemental, désignés par son président, et dix personnalités qualifiées nommées par le ministre chargé de l'éducation nationale. Les membres du Conseil supérieur des programmes ne peuvent pas simultanément appartenir au conseil d'évaluation de l'école. Le décret prévu à l'article L. 231-17 du Code de l'éducation précise la répartition par sexe des personnes désignées par chacune des instances et autorités compétentes.

NOTA : conformément à l'article 63 de la loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019, ces dispositions entrent en vigueur à la rentrée scolaire 2019.

# Les membres du CSP

### Présidente



**Souâd Ayada,**  
du 23 novembre 2017 au 3 février 2022

Souâd Ayada, agrégée de philosophie et docteur en philosophie, est inspectrice générale de l'éducation nationale. Elle a enseigné la philosophie plus de quinze ans, en classes terminales et en classes préparatoires aux grandes écoles. Après des travaux consacrés à la lecture occidentale de l'islam (Hegel et l'islam), elle s'est vouée à l'étude et à la présentation des grandes figures de la philosophie en terre d'islam (*Avicenne*, Ellipses, 2002). Sa réflexion, source d'études sur l'esthétique et la métaphysique islamique, porte sur la signification du monothéisme (*L'islam des théophanies. Une religion à l'épreuve de l'art*, CNRS Éditions, 2010). Elle a participé à l'édition des *Écrits mémorables* de Louis Massignon (Paris, Bouquins Laffont, 2009).

### Vice-président



**Philippe Raynaud,**  
depuis le 27 février 2018

Philippe Raynaud est professeur des universités à l'Université de Paris-II Panthéon-Assas, où il enseigne la philosophie politique. Membre senior (honoraire) de l'Institut universitaire de France, il est lauréat du prix Alexis de Tocqueville (2014) et co-directeur de la revue *Commentaire*. Il est notamment l'auteur de *La politesse des Lumières. Les lois, les mœurs et les manières*, Gallimard, 2013, *L'esprit de la V<sup>e</sup> République*, Perrin, 2017, et *La laïcité. Histoire d'une singularité française*, Gallimard, 2019.

## Autres personnalités qualifiées



**Pascal-Raphaël Ambrogi,**  
depuis le 15 janvier 2020

Pascal-Raphaël Ambrogi est inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, haut fonctionnaire chargé de la langue française et de la terminologie, capitaine de vaisseau (réserviste) de la Marine nationale, écrivain et lexicographe. Après des études de droit public, de sciences politiques, de philosophie et d'histoire, il fut chargé de mission au ministère de l'Intérieur ; chargé de mission au cabinet de Jean-Pierre Soisson, ministre du Travail et de l'Emploi ; conseiller technique de Brice Lalonde, ministre de l'Environnement ; conseiller technique de Jean-Pierre Soisson, ministre de l'Agriculture et secrétaire général d'un groupe parlementaire au Sénat.



**Alain Cadix,**  
depuis le 11 octobre 2018

Alain Cadix est ingénieur, docteur en sciences de gestion, président d'honneur de la Conférence des grandes écoles. Il a été directeur de la formation, puis directeur des ressources humaines de Dassault Aviation. Il a dirigé une école d'ingénieurs et une école de design industriel. Il est membre de l'Académie des technologies où il est délégué aux compétences-clés et à la formation.



**Anne Burban,**  
depuis le 19 janvier 2021

Agrégée de mathématiques, Anne Burban est inspectrice générale honoraire de l'éducation nationale, du sport et de la recherche. Après une carrière de professeur en classe préparatoire aux grandes écoles (CPGE), elle a rejoint en 2008 le groupe de mathématiques de l'Inspection générale de l'éducation nationale. Dans cette fonction, elle a eu en charge des dossiers ayant trait à l'enseignement des mathématiques (du niveau du collège à celui des CPGE), mais aussi à des dispositifs pluridisciplinaires et à des sujets transversaux comme l'évaluation des élèves et l'éducation prioritaire.



**Denis Gratias,**  
depuis le 27 février 2018

Denis Gratias est directeur de recherche émérite au Centre national de la recherche scientifique (CNRS), spécialiste de physique des solides et de cristallographie et membre de l'Académie des sciences. Il est ancien professeur chargé de cours à l'École polytechnique et à Chimie-ParisTech (Paris sciences et lettres - PSL) où il a enseigné la mécanique quantique et la physique des matériaux.



© Philippe Devernay-MENJ

**Jean-Louis Mucchielli,**  
depuis le 11 octobre 2018

Jean-Louis Mucchielli est professeur honoraire des universités (Paris 1 Panthéon-Sorbonne). Agrégé, docteur d'État de sciences économiques et diplômé de l'Institut d'études politiques (IEP) de Paris, il a été conseiller scientifique de l'Agence d'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur (Aeres), conseiller d'établissement, conseiller culturel à l'ambassade de France (Tokyo) et président du jury d'agrégation de sciences économiques et sociales. Ancien recteur de l'académie d'Amiens et ancien directeur général de l'enseignement supérieur au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, il enseigne à l'École professorale de Paris et est conseiller scientifique de Rennes School of Business.



© Philippe Devernay-MENJ

**Mireille Sacotte,**  
depuis le 27 février 2018

Mireille Sacotte, agrégée de lettres classiques, docteur ès lettres, est professeur émérite à l'Université Paris III. Professeur en lycée, puis assistante à la Sorbonne, elle a poursuivi sa carrière d'enseignante en littérature française du XX<sup>e</sup> siècle à Paris III. Elle est l'auteur d'ouvrages portant principalement sur Saint-John Perse et Jean Giono. Après avoir dirigé l'édition, dans la bibliothèque de la Pléiade, de *Romans et récits de Romain Gary* (2 volumes), elle vient d'achever, en collaboration avec Marie-Anne Arnaud-Toulouse, un *Abécédaire de Romain Gary* qui paraîtra aux Éditions de l'Observatoire en 2022.



© Philippe Devernay-MENJ

**Sami Mustapha,**  
depuis le 27 février 2018

Sami Mustapha est mathématicien, nommé professeur à l'Institut de mathématiques de Jussieu en 2000. Ses travaux de recherche portent sur les groupes de Lie et la théorie du potentiel discrète. Directeur du département du cycle d'intégration de l'Université Pierre et Marie Curie (UPMC) entre 2010 et 2016, il est élu en 2017 doyen de la faculté de mathématiques de Sorbonne Université.



© Philippe Devernay-MENJ

**Béatrice Salviat,**  
depuis le 17 avril 2019

Béatrice Salviat, ancienne élève de l'École normale supérieure de Lyon, docteur en biologie et agrégée de biologie, fut directrice adjointe de la fondation de coopération scientifique « La main à la pâte » de 2012 à 2019. Elle a enseigné les sciences de la vie et de la Terre, formé des professeurs et participé à l'élaboration de programmes scolaires en France et à l'étranger. Actuellement, elle conseille des « Maisons pour la science » qu'elle a contribué à créer au sein d'universités.

---

**Catherine Becchetti-Bizot,**  
du 11 décembre 2015 au 12 décembre 2020

## Députés



© Assemblée nationale

**Pierre-Yves Bournazel,**  
depuis le 14 février 2018

Pierre-Yves Bournazel est député de la 18<sup>e</sup> circonscription de Paris. Il est vice-président de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.



© Assemblée nationale

**Cécile Rilhac,**  
depuis le 8 novembre 2017

Cécile Rilhac est députée de la 3<sup>e</sup> circonscription du Val-d'Oise et membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.



© Assemblée nationale

**Agnès Thill,**  
depuis le 8 novembre 2017

Agnès Thill est députée de la 2<sup>e</sup> circonscription de l'Oise et membre de la commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.

## Sénateurs



© DR

**Annick Billon,**  
depuis le 16 décembre 2020

Annick Billon est sénatrice de la Vendée et membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat.



© Sénat

**Max Brisson,**  
depuis le 20 décembre 2017

Max Brisson est sénateur des Pyrénées-Atlantiques et membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat. Il est inspecteur général de l'éducation nationale.



© DR

**Sabine Van Heghe,**  
depuis le 26 mai 2021

Sabine Van Heghe est sénatrice du Pas-de-Calais et membre de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat.

---

**Claudine Lepage,**  
du 19 décembre 2018 au 17 décembre 2020  
**Sonia de La Provôté,**  
du 20 décembre 2017 au 2 mars 2020

## Membres du Conseil économique, social et environnemental (Cese)



**Guillaume Duval,**  
du 29 avril 2016 au 30 avril 2021

Guillaume Duval est journaliste, rédacteur en chef d'*Alternatives économiques*. Il est membre du Conseil économique, social et environnemental, au titre de la protection de la nature et de l'environnement.



**Olga Trostiansky,**  
du 11 octobre 2018 au 31 mars 2021

Olga Trostiansky est conseillère du groupe personnalités qualifiées, section aménagement du territoire du Cese et membre de la délégation droits des femmes du Cese.

## ANNEXE 3

# L'organisation des travaux du CSP en 2020 et en 2021

Travaux	Modalité de conduite des travaux	Nombre de réunions ou d'auditions	Date de publication et diffusion des travaux du CSP
Projet de programme pour l'enseignement de spécialité anglais, monde contemporain, cycle terminal, voie générale du lycée	GEPP (9 membres)	4 réunions et 1 audition	18 mars 2020
Avis sur l'articulation entre le SNU et les programmes de l'EMC	Travail pris en charge par les membres du CSP	Auditions des membres de la mission SNU	21 juillet 2020
Contribution aux États généraux du numérique pour l'éducation (EGNé) : 4 et 5 novembre 2020	Travail pris en charge par les membres du CSP	4 auditions	4 et 5 novembre 2020
Note d'orientation, d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle	Travail pris en charge par les membres du CSP	12 auditions	9 décembre 2020
Projet de programme de mathématiques pour le brevet des métiers d'art	GEPP (7 membres)	6 réunions	3 février 2021
Projet de programme de physique-chimie pour le brevet des métiers d'art	GEPP (9 membres)	3 réunions	3 février 2021
Projet de programme pour l'enseignement de spécialité éducation physique, pratiques et culture sportives, cycle terminal, voie générale du lycée	GEPP (8 membres)	7 réunions	5 février 2021
Projet de programme pour l'enseignement facultatif de français et culture antique, classe de sixième	GEPP (10 membres)	3 réunions	10 mars 2021
Projet de programme de mathématiques pour le brevet professionnel	GEPP (7 membres)	6 réunions	11 avril 2021
Projet de programme de physique-chimie pour le brevet professionnel	GEPP (9 membres)	5 réunions	11 avril 2021

# Les auditions menées par le CSP en 2020 et en 2021

### **Pour l'élaboration du nouvel enseignement de spécialité anglais, monde contemporain, cycle terminal de la voie générale du lycée**

- Chantal Manes-Bonisseau, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche, et Alex Taylor, co-auteurs du rapport « Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères, oser dire le nouveau monde » : jeudi 27 février 2020.
- Présentation du projet de programme par Claire Charlot et Thierry Goater, copilotes du GEPP, aux représentants des éditeurs de manuels scolaires : mardi 3 mars 2020.

### **Pour l'élaboration de l'avis relatif à l'articulation entre la formation dispensée dans le cadre du Service national universel et les programmes de l'enseignement moral et civique**

- Préfet Latron, chargé de la mise en œuvre du SNU, Julie Champrenault, cheffe du département parcours du volontaire de la mission SNU, ainsi que l'ensemble des membres de la mission SNU : jeudi 11 juin 2020.

### **Pour l'élaboration de la note d'orientation, d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle**

#### Juin 2020

- Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'éducation nationale honoraire : jeudi 11 juin 2020.
- Anne Christophe, directrice de recherche au CNRS, directrice du laboratoire de sciences cognitives et psycholinguistique de l'École normale supérieure (ENS), directrice

adjointe sciences de l'ENS, membre du Conseil scientifique de l'éducation nationale (Csén) : jeudi 18 juin 2020.

- Patrice Lemoine, sous-directeur des savoirs fondamentaux et des parcours scolaires et Thomas Leroux, chef du bureau des écoles à la Direction générale de l'enseignement scolaire : jeudi 25 juin 2020.
- Marie Mégard et David Bauduin, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, co-pilotes nationaux du Plan français : jeudi 25 juin 2020.

#### Juillet 2020

- Alain Bentolila, linguiste, professeur émérite, président du Centre international de formation et d'élaboration d'outils à destination des maîtres (Ci-Fodem), Université Paris-Descartes : vendredi 10 juillet 2020.

#### Octobre 2020

- Charles Torossian, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, directeur de l'Institut des hautes études de l'éducation et de la formation (IH2EF) : lundi 19 octobre 2020.
- Marie Mégard et Ollivier Hunault, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, mission enseignement primaire de l'IGÉSR : mardi 27 octobre 2020.

### **Pour une réflexion sur le numérique scolaire**

#### Juin 2020

- Brigitte Hazard et Jean-Aristide Cavaillès, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche : vendredi 25 juin 2020.

## Juillet 2020

- Dominique Boullier, professeur à l'Institut d'études politiques de Paris : vendredi 2 juillet 2020.

## Octobre 2021

- Gilles Aldon, professeur agrégé à l'École normale supérieure de Lyon, docteur en didactique des mathématiques, directeur de l'équipe EducTice - Institut français de l'éducation : 14 octobre 2021.

## Novembre 2021

- Michel Reverchon-Billot, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, directeur général du Centre national d'enseignement à distance et Jérôme Villot, directeur des apprentissages de la pédagogie et du numérique : 18 novembre 2021.
- André Tricot, professeur des universités en psychologie cognitive, enseignant-chercheur, Laboratoire Epsilon, Université Paul Valéry Montpellier 3 : 18 novembre 2021.
- Jean-Marie Chesneaux, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, mission de coordination des inspecteurs d'académie - inspecteurs pédagogiques régionaux pour les enseignements de sciences numériques et technologie (SNT) et de numérique et sciences informatiques (NSI) : 18 novembre 2021.
- Basile Sauvage, maître de conférences en information, UFR de mathématiques et d'informatique, chercheur, laboratoire ICube (informatique géométrique et graphique), Université de Strasbourg : mardi 23 novembre 2021.
- Victoria Eyharabide, maître de conférence, UFR de sociologie et d'informatique pour les sciences humaines, faculté de lettres, Sorbonne Université : mardi 23 novembre 2021.

## Décembre 2021

- Sylvie Boldo, présidente du jury de l'agrégation d'informatique, directrice de recherche à l'Inria Saclay – Île-de-France : jeudi 2 décembre 2021.

- Audran Le Baron, directeur du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : jeudi 2 décembre 2021.
- Audition d'Isabelle Guérin-Lassous, présidente du Capes informatique et numérique et sciences informatiques (NSI), professeure des universités en informatique à l'Université Claude Bernard Lyon 1 : jeudi 2 décembre 2021.
- Françoise Tort, maître de conférences et enseignante-chercheuse en didactique à l'École normale supérieure de Paris-Saclay : mercredi 8 décembre 2021.
- Dominique Cardon, professeur de sociologie, directeur du Médialab, Sciences Po : « Enseigner la culture numérique » : mercredi 8 décembre 2021.
- Laurent Petit, professeur des universités en sciences de l'information et de la communication, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les processus d'information et de communication - Centre d'études littéraires et scientifiques appliquées (Gripic-Celsa), Sorbonne Université : mercredi 8 décembre 2021.
- Thierry Rocher, adjoint au sous-directeur, et Axelle Charpentier, cheffe du bureau de l'évaluation des dispositifs éducatifs et des études sur les pratiques enseignantes, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : jeudi 16 décembre 2021.
- Marie-Caroline Missir, directrice générale de Réseau Canopé : jeudi 16 décembre 2021.

## Pour une réflexion sur la langue française

- Alain Borer, écrivain, essayiste, poète, « Quelle langue enseigner aux élèves ? » : jeudi 30 septembre 2021.

# Les audiences accordées aux organisations syndicales et aux associations de professeurs spécialistes pour dresser un premier bilan de la mise en œuvre des nouveaux programmes de lycée

## Juin 2020

### Lycée général et technologique

- Action et démocratie : jeudi 18 juin
- FEP-CFDT : jeudi 18 juin
- SE-UNSA : jeudi 18 juin
- SGEN-CFDT : jeudi 18 juin
- SNEC-CFTC : jeudi 18 juin
- SNES-FSU : jeudi 18 juin
- SNFOLC-FO : jeudi 18 juin
- SPELC : jeudi 18 juin
- Sud éducation : jeudi 18 juin

### Lycée professionnel

- Action et démocratie : vendredi 19 juin
- FEP-CFDT : vendredi 19 juin
- SE-UNSA : vendredi 19 juin
- SGEN-CFDT : vendredi 19 juin
- SNALC : vendredi 19 juin
- SNEC-CFTC : vendredi 19 juin
- SNEP-FSU : vendredi 19 juin
- SNETAA-F : vendredi 19 juin
- SNUEP-FSU : vendredi 19 juin
- SPELC : vendredi 19 juin
- Sud éducation : vendredi 19 juin

### Sciences de la vie et de la Terre

- APBG : mardi 23 juin

### Séries sciences et technologie de l'industrie et du développement durable (STI2D) et sciences de l'ingénieur (SI)

- UPSTI : mercredi 24 juin
- Sud éducation : mercredi 24 juin
- SNES-FSU : mercredi 24 juin

### Série sciences et technologies du management et de la gestion (STMG), économie-gestion

- APEG : mercredi 24 juin
- SNES-FSU : mercredi 24 juin

### Sciences numériques et technologie en classe de seconde et enseignement de spécialité numérique et sciences informatiques en classe de première

- Sud éducation : vendredi 26 juin 2020
- Action et démocratie : vendredi 26 juin
- SIF : vendredi 26 juin

### Physique-chimie

- SNALC : lundi 29 juin
- SNES-FSU : lundi 29 juin
- UDPPC : 29 juin
- SNES-FSU : 29 juin

### Langues vivantes étrangères et régionales

- SNALC : lundi 29 juin
- SNES-FSU : lundi 29 juin
- Action et démocratie : 29 juin
- APLV : lundi 29 juin
- SNES-FSU : lundi 29 juin

## Mathématiques

- Sud éducation : mardi 30 juin
- SNES-FSU : mardi 30 juin
- Action et démocratie : mardi 30 juin
- APMEP : mardi 30 juin
- SNES-FSU : mardi 30 juin

## Sciences économiques et sociales

- APSES : mardi 30 juin
- CDP-SES : mardi 30 juin
- SE-UNSA : mardi 30 juin
- SNALC : mardi 30 juin
- Sud éducation : mardi 30 juin

## Enseignements artistiques optionnels et de spécialité

- Polychrome : mardi 30 juin
- SNALC : mardi 30 juin
- SNES-FSU : mardi 30 juin
- Sud éducation : mardi 30 juin
- Paragone : mardi 30 juin
- Action et démocratie : mardi 30 juin
- Les Ailes du désir : mardi 30 juin
- APEMU : mardi 30 juin
- Face-Publics : mardi 30 juin

## Juillet 2020

### Histoire-géographie, enseignement de spécialité histoire-géographie, géopolitique et sciences et enseignement moral et civique

- Action et démocratie : mercredi 1<sup>er</sup> juillet
- Collectif Aggiornamento Histoire-géographie : mercredi 1<sup>er</sup> juillet
- APHG : mercredi 1<sup>er</sup> juillet
- SNALC : mercredi 1<sup>er</sup> juillet
- SNES-FSU : mercredi 1<sup>er</sup> juillet
- FEP-CFDT : mercredi 1<sup>er</sup> juillet
- Sud éducation : mercredi 1<sup>er</sup> juillet

### Série sciences et technologies de laboratoire

- UPBM : vendredi 3 juillet

## Philosophie

- Action et démocratie : lundi 6 juillet
- APPEP : lundi 6 juillet
- FEP-CFDT : lundi 6 juillet
- SE-UNSA : lundi 6 juillet
- SNALC : lundi 6 juillet
- SNES-FSU : lundi 6 juillet
- SOPPHI : lundi 6 juillet

## Documentation

- SNES-FSU : lundi 6 juillet

### Série sciences et technologies de la santé et du social

- APSMS : lundi 6 juillet

### Lycée général et technologique

- SIA : jeudi 9 juillet
- SIEN-UNSA : jeudi 9 juillet

### Éducation physique et sportive

- SE-UNSA : jeudi 9 juillet
- SNEP-FSU : jeudi 9 juillet
- Action et démocratie : jeudi 9 juillet
- AEPS : jeudi 9 juillet

### Français, enseignements optionnels de langues et cultures de l'Antiquité et des spécialités langues, littératures et cultures de l'antiquité, et humanités, littérature et philosophie

- AFEF : jeudi 9 juillet
- APFLA-CPL : jeudi 9 juillet
- APL : jeudi 9 juillet
- APLAES : jeudi 9 juillet
- FEP-CFDT : jeudi 9 juillet
- SFE-CGC : jeudi 9 juillet
- SE-UNSA : jeudi 9 juillet
- SNES-FSU : jeudi 9 juillet
- Sud éducation : jeudi 9 juillet

# Les auditions, entretiens et interventions de la présidente du CSP

## Auditions

### 28 janvier 2020

Audition de Souâd Ayada par le comité de suivi de la réforme du lycée général et technologique piloté par Pierre Mathiot et Jean-Charles Ringard-Flament, sur la mise en œuvre des nouveaux programmes.

### 24 mars 2021

Audition de Souâd Ayada par les membres de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication du Sénat. Présentation des travaux du CSP conduits en 2020 et des projets pour 2021. Discussion sur l'enseignement moral et civique, sur l'enseignement de la laïcité et sur la promotion des principes républicains à l'École.

### 4 mai 2021

Audition de Souâd Ayada par Claude Roiron, déléguée ministérielle à l'égalité filles-garçons et Jean-Charles Ringard-Flament, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, sur le degré de prise en compte et de promotion de l'égalité filles-garçons dans la réforme du lycée et dans les nouveaux programmes scolaires du lycée général et technologique.

### 17 juin 2021

Audition de Souâd Ayada par les rapporteurs de la mission d'information de l'Assemblée nationale relative aux stéréotypes de genre et à l'égalité des chances entre les hommes et les femmes.

### 9 décembre 2021

Audition de Philippe Raynaud, vice-président du CSP, par les rapporteurs du comité d'évaluation et de contrôle des politiques publiques de l'Assemblée nationale, sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la citoyenneté.

## Entretiens

### 5 octobre 2020

Entretien de Souâd Ayada avec la secrétaire d'État chargée de la jeunesse et de l'engagement.

### 15 décembre 2020

Entretien de Souâd Ayada avec la secrétaire d'État chargée de la jeunesse et de l'engagement.

### 21 janvier 2021

Entretien de Souâd Ayada avec la ministre déléguée chargée des sports.

### 9 mars 2021

Entretien de Souâd Ayada avec la responsable de l'association Agrifood.

### 10 mars 2021

Entretien de Souâd Ayada avec les responsables de SOS Éducation.

### 6 mai 2021

Entretien de Souâd Ayada avec Samuel Cazenave, conseiller du ministre chargé des questions de développement durable.

### 2 juillet 2021

Entretien de Souâd Ayada et de Philippe Raynaud, vice-président du CSP, avec Pascal Cazier, Agnès Andersen et Julien Giovacchini du syndicat Indépendance et Direction, sur la laïcité à l'École.

### 23 septembre 2021

Entretien de Souâd Ayada avec la directrice de la jeunesse, de l'éducation populaire et de la vie associative (Djepva) au sujet du déploiement du Service national universel.

## Interventions

### 26 septembre 2020

Intervention de Souâd Ayada à la bibliothèque municipale de Maisons-Laffitte sur l'invitation de Raphaël Juan-Bouysset, conservateur et directeur de la bibliothèque municipale de Maisons-Laffitte : « Quels enjeux pour l'École, aujourd'hui et demain ? ».

### 14 octobre 2020

Intervention de Souâd Ayada à l'Institut de France dans le cadre d'un colloque organisé par la fondation Kairos : « Repenser notre identité commune à partir de l'enseignement ».

### 17 novembre 2020

Intervention de Souâd Ayada à la table ronde « L'islam à la table de la République » dans le cadre du cycle de conférences « République, école, laïcité » organisé au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam) par le Conseil des sages de la laïcité.

### 10 janvier 2021

Intervention de Souâd Ayada sur le thème « Enseigner la République » dans le cadre d'un séminaire organisé par la fondation Res Publica.

### 1<sup>er</sup> avril 2021

Intervention de Souâd Ayada, de Béatrice Salviat et de Denis Gratias, personnalités qualifiées du CSP, auprès de l'amicale de l'École des mines ParisTech. Présentation des travaux du CSP pour le renforcement des enseignements relatifs au changement climatique, à la biodiversité et au développement durable.

### 20 avril 2021

Intervention de Souâd Ayada dans le cadre du lancement des États généraux de la laïcité, « La laïcité : une chance pour les religions ? ».

### 24 avril 2021

Intervention de Souâd Ayada à l'émission Répliques, France culture, « Les professeurs et la liberté d'expression ».

### 14 septembre 2021

Intervention de Souâd Ayada auprès du collectif Vigilance Collège Lycée, « Comment revivifier chez les élèves le sentiment d'appartenance à la République ? ».

### 5 octobre 2021

Intervention de Souâd Ayada dans le cadre du cycle de conférences organisé par l'Université de tous les savoirs (UTLS) de Lille : « Faut-il enseigner les faits religieux à l'École ? ».

### 19 novembre 2021

Intervention de Souâd Ayada dans le cadre des Rencontres littéraires de Pau - Les idées mènent le monde : « Reconstruire par l'école ».

### 25 novembre 2021

Intervention de Souâd Ayada à l'émission radiophonique Les Controverses de RJC : « Les enjeux de l'école maternelle ».

# Les interventions dans la presse : entretiens, tribunes et articles

### 15 juin 2020

AEF - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, sur les effets de la crise sanitaire : Faut-il adapter les programmes scolaires pour la rentrée 2020 ? Le numérique peut-il assurer la continuité pédagogique ?

### 23 juin 2020

*Le Figaro* - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, sur la question de l'allègement des programmes scolaires pour l'année scolaire 2020-2021.

### 20 octobre 2020

*Lepoint.fr* - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, après l'assassinat de Samuel Paty.

### 20 octobre 2020

*Marianne* - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, après l'assassinat de Samuel Paty.

### 21 octobre 2020

*L'Express* - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, après l'assassinat de Samuel Paty.

### 18 décembre 2020

AEF - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, sur la maternelle après la diffusion de la note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement à l'école maternelle.

### Février 2021

*Phosphore* - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, sur la place faite aux femmes dans les nouveaux programmes scolaires de lycée.

### 2 mars 2021

*Le Monde* - Tribune de Souâd Ayada, présidente du CSP, « La maternelle, une école à part entière ».

### 10 mars 2021

AEF - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, sur le programme de français et culture antique, nouvel enseignement facultatif proposé en classe de sixième.

### Septembre 2021

*Idées*, n° 80, Indépendance et Direction, Syndicat indépendant des personnels de l'éducation nationale - Entretien avec Souâd Ayada, présidente, et Philippe Raynaud, vice-président du CSP, « Laïcité à l'école : Samuel Paty, un an après ».

### 16 septembre 2021

*Marianne*, numéro hors-série - Article de Souâd Ayada, présidente du CSP, « L'école doit-elle faire aimer la France ? ».

### 14 octobre 2021

*L'Express* - Tribune de Souâd Ayada, présidente du CSP, un an après l'assassinat de Samuel Paty, « N'oublions pas ce 16 octobre 2020 ».

### 12 novembre 2021

*Le Figaro magazine*, n° 24021 - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, sur les manuels scolaires.

### 12 novembre 2021

*La République des Pyrénées* - Entretien avec Souâd Ayada, présidente du CSP, à l'occasion des Rencontres littéraires de Pau - Les idées mènent le monde. Pour reconstruire la société après la crise sanitaire, il faut « remettre l'école au centre, mais aussi à sa juste place ».

# Les actions de communication

## La gestion éditoriale des pages web du CSP sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale

	Toutes pages CSP confondues	Pour la page portail <a href="https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570">https://www.education.gouv.fr/le-conseil-superieur-des-programmes-41570</a>
Pour la période du 1 <sup>er</sup> janvier au 31 décembre 2020	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 32 892 visites</li> <li>— 31 586 visiteurs uniques</li> <li>— Temps moyen passé par page : 2 minutes 02</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 11 016 visites</li> <li>— 8 253 visiteurs</li> <li>— Temps moyen passé sur la page : 3 minutes 03</li> </ul>
Pour la période du 1 <sup>er</sup> janvier au 31 décembre 2021	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 38 102 visites</li> <li>— 36 340 visiteurs uniques</li> <li>— Temps moyen passé par page : 2 minutes 14</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>— 8 069 visites</li> <li>— 7 716 visiteurs</li> <li>— Temps moyen passé sur la page : 1 minute 59</li> </ul>

## La diffusion de communiqués de presse

En 2020 et en 2021, le Conseil supérieur des programmes a diffusé les communiqués de presse suivants :

- 9 juin 2020 : « Un an après la mise en place d'une partie des nouveaux programmes du lycée général et technologique et du lycée professionnel, le CSP convie à nouveau les organisations syndicales et les associations des professeurs spécialistes pour une série d'échanges. »
- 9 décembre 2020 : « Le CSP publie une note d'analyse et de propositions sur le programme d'enseignement de l'école maternelle. »
- 8 janvier 2021 : « École maternelle : le CSP ne propose pas un nouveau programme mais une analyse et quelques pistes pour compléter et enrichir le programme en vigueur. »

# Les programmes de travail 2019-2020, 2020-2021 et 2021-2022 du CSP



*Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse*

*Le ministre*

*Paris, le 17 OCT. 2019*

Note à l'attention de  
**Madame Souâd AYADA**  
*Présidente du Conseil supérieur des programmes*

Objet : Programme de travail 2019-2020 du Conseil supérieur des programmes.

En juin 2019, le Conseil supérieur des programmes a achevé sa mission pour le nouveau lycée général et technologique en remettant les projets de programme pour la classe terminale.

Pour l'année scolaire 2019-2020, je vous demande de mobiliser le Conseil supérieur des programmes autour des enjeux suivants :

**1. Finalisation des programmes du lycée professionnel**

Du 23 au 31 octobre, le Conseil examinera les projets de programme pour les classes de première et terminale du nouveau lycée professionnel.

A l'issue de cette période, et avant le 15 novembre, l'ensemble des projets de nouveaux programmes me seront remis.

**2. Développement durable, changement climatique, biodiversité**

Le Conseil remettra à la fin du mois de novembre ses propositions d'introduction de contenus d'enseignement sur le développement durable, le changement climatique et la biodiversité dans les programmes de la scolarité obligatoire (selon les orientations qui vous ont été données dans la lettre de saisine spécifique qui vous a été adressée).

**3. Suivi de la mise en œuvre des programmes du lycée général et technologique et du lycée professionnel dans les manuels scolaires**

Le Conseil effectuera, en étroite collaboration avec les représentants des éditeurs, une analyse, par discipline ou enseignement, des nouveaux manuels scolaires produits.

**4. La formation initiale et continue des professeurs.**

La loi de refondation du 8 juillet 2013 prévoit que le CSP puisse émettre des avis et formuler des propositions sur « la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés [...] ainsi que [sur] les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants ».

Le CSP a donc vocation à être membre du comité de suivi de la mise en place des INSPÉ et à suivre, en tant qu'observateur, le plan national de formation.

**5. Une réflexion sur les programmes de la maternelle.**

La loi pour l'École de la confiance, qui fixe une obligation d'instruction à partir de 3 ans, révisé ainsi le temps de la scolarité obligatoire.

En cohérence avec les textes publiés au Bulletin officiel du 29 mai 2019, en lien avec la DGESCO et en complémentarité avec les travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale, le CSP confrontera l'esprit des évolutions apportées par la loi et le programme actuellement en vigueur, et afin de me soumettre des pistes d'aménagement de ce programme,

**6. L'articulation des programmes de collège avec les nouveaux programmes du lycée**

Le CSP examinera la question de l'articulation entre les actuels programmes de collège et les nouveaux programmes du lycée. Discipline par discipline, il me soumettra son analyse ainsi que ses propositions d'éventuels amendements destinés à favoriser une bonne progression des apprentissages entre le collège et le lycée.

**7. L'articulation des programmes d'EMC des classes de troisième et de seconde avec le SNU**

Le CSP, à partir des travaux engagés sur le SNU, examinera l'articulation entre les programmes d'EMC des classes de troisième et de seconde avec les différents contenus du SNU. Il s'agit de proposer une formation cohérente du futur citoyen.



Jean-Michel BLANQUER



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

*Le ministre*

*Paris, le 01 SEP. 2020*

Madame la Présidente,

Pendant l'année scolaire 2019-2020, le Conseil supérieur des programmes a fourni un travail important qui l'a conduit à s'emparer de sujets variés et à répondre avec efficacité aux saisines qui lui avaient été transmises :

- il a examiné et voté les projets de programme pour les classes de première et terminale du nouveau lycée professionnel en octobre 2019 ;
- il a remis en décembre 2019 ses propositions d'introduction de contenus d'enseignement sur le développement durable, le changement climatique et la biodiversité dans les programmes de la scolarité obligatoire, de la maternelle au cycle 4 ;
- il a examiné l'articulation entre les programmes d'EMC des classes de troisième et de seconde avec les contenus du SNU : une note m'a été remise en juillet, qui conclut à une pleine cohérence entre ces contenus d'enseignement et qui recommande de développer la coordination entre enseignements et dispositifs, notamment par un partage plus important des ressources et des outils, par une place plus importante accordée aux acteurs de la formation.

Je tiens, par ce courrier, à remercier le Conseil pour la qualité de ses contributions.

La longue période de la crise sanitaire a très logiquement freiné les travaux du Conseil, qui n'a pu de ce fait se saisir des autres enjeux initialement prévus. Au regard de leur importance, je souhaite qu'ils soient maintenus au programme de travail du Conseil pour l'année scolaire à venir.

Pour l'année 2020-2021, je demande au Conseil supérieur des programmes de consacrer sa réflexion aux enjeux suivants :

**Une réflexion sur le programme de la maternelle**

En cohérence avec les textes publiés au Bulletin officiel du 29 mai 2019, en lien avec la DGESCO et en complémentarité avec les travaux du Conseil scientifique de l'éducation nationale, le CSP confrontera l'esprit des évolutions apportées par la loi et le programme actuellement en vigueur, et me soumettra conséquemment des pistes d'aménagement de ce programme.

Madame Souad AYADA  
Présidente  
Conseil Supérieur des Programmes  
110, rue de Grenelle  
75007 PARIS

.../...

110 rue de Grenelle  
75357 Paris SP 07  
Tél : 01 55 55 10 10

### **Une réflexion sur l'introduction du numérique dans les pratiques pédagogiques et dans la construction des savoirs**

La crise sanitaire a montré la capacité des professeurs à trouver des solutions numériques pour assurer, autant que possible, la continuité des apprentissages de leurs élèves : ils ont exploité des outils variés, recouru à des démarches diverses, proposé de nombreuses pratiques qui ont eu des incidences sur l'approche et la construction des savoirs. Le Conseil supérieur des programmes, déjà engagé en ce domaine par sa représentation dans les instances chargées de préparer les États généraux du numérique, examinera comment et sous quelles conditions le recours au numérique peut contribuer à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

### **L'articulation des programmes de collège avec les nouveaux programmes de lycée**

Le CSP examinera la question de l'articulation entre les actuels programmes de collège et les nouveaux programmes des lycées général, technologique et professionnel. Discipline par discipline, il me soumettra son analyse ainsi que ses propositions d'éventuels amendements destinés à favoriser une bonne progression des apprentissages entre le collège et le lycée.

### **Le suivi de la mise en œuvre des programmes du lycée général et technologique et du lycée professionnel dans les manuels scolaires**

Le Conseil effectuera, en étroite collaboration avec les représentants des éditeurs, une analyse, par discipline ou enseignement, des nouveaux manuels scolaires produits. Cette relation continue vous permettra de discerner les éléments susceptibles d'être améliorés pour garantir de meilleurs apprentissages des lycéens.

### **La formation initiale et continue des professeurs**

La loi de refondation du 8 juillet 2013 prévoit que le CSP puisse émettre des avis et formuler des propositions sur « la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés [...] ainsi que [sur] les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants ».

Le CSP a donc vocation à être membre du comité de suivi de la mise en place des INSPÉ et à suivre, en tant qu'observateur, le plan national de formation.

Enfin, comme vous le savez, cette année scolaire 2020-2021 verra le lancement de l'évaluation des établissements scolaires du second degré, pour laquelle le Conseil d'évaluation de l'École (CEE) a défini un cadre précis et une démarche en deux étapes, une autoévaluation par la communauté éducative de l'établissement et une évaluation externe. Il s'agit d'appréhender chaque établissement dans sa globalité et de définir des axes stratégiques, un plan d'actions et de formation des personnels : aussi les dimensions didactique et pédagogique seront-elles examinées. Dans cette perspective, je demande au CSP de contribuer à la réflexion méthodologique du CEE sur les apprentissages des élèves et sur les enseignements.

Je m'attacherai à rencontrer de manière régulière le CSP au fil de cette année scolaire afin de faire avec ses membres un point sur les résultats de leurs travaux.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes respectueux hommages.



Jean-Michel BLANQUER



**MINISTÈRE  
DE L'ÉDUCATION  
NATIONALE,  
DE LA JEUNESSE  
ET DES SPORTS**

*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

*Le Ministre*

*Paris, le*      **- 6 SEP. 2021**

Madame la Présidente,

L'année qui s'est écoulée a vu le Conseil supérieur des programmes se saisir d'enjeux importants auxquels il a apporté toute son expertise. Je tiens à le remercier notamment pour l'analyse approfondie qu'il a effectuée sur le programme de maternelle et pour ses propositions d'ajustement, qui ont permis d'aboutir à l'élaboration d'un texte plus complet et renforcé sur différents aspects fondamentaux, désormais plus structurés et clarifiés. Je songe notamment au développement de l'enseignement du lexique et de la syntaxe, à la construction de la conscience phonologique dès la petite section, à l'acquisition des premiers outils mathématiques, à la mobilisation de la réflexion : tous enseignements qui, engagés très tôt et dans le respect des spécificités de l'école maternelle, permettront de renforcer la lutte contre les inégalités et de poser des bases plus solides pour les apprentissages ultérieurs des élèves.

Le contexte sanitaire n'a pas permis au Conseil d'accomplir l'ensemble des tâches initialement prévues à son programme de travail pour l'année scolaire 2020-2021. Pour autant, les points qui n'ont pu être instruits demeurent d'actualité et me semblent mériter d'être examinés de manière approfondie. C'est pourquoi je demande au Conseil de maintenir à son programme de travail pour l'année scolaire 2021-2022 les points suivants.

### **1. Une réflexion sur le numérique dans l'enseignement**

#### **1.1. Une réflexion sur l'introduction du numérique dans les pratiques pédagogiques et dans la construction des savoirs**

La crise sanitaire a conduit les professeurs à rechercher diverses solutions pour articuler le plus efficacement possible l'enseignement en classe et l'enseignement à distance par le biais du numérique afin de garantir la continuité des apprentissages de leurs élèves : ils ont exploité des outils variés, recouru à des démarches diverses, proposé de nombreuses pratiques qui ont eu des incidences sur l'approche et la construction des savoirs. Ce travail, engagé à une échelle inédite, exige que l'on analyse précisément ses effets sur les apprentissages des élèves. Dans cette perspective, je demande au Conseil supérieur des programmes d'examiner comment et sous quelles conditions le recours au numérique peut contribuer à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. J'attends l'avis et les propositions du Conseil pour améliorer cette contribution pour la fin de l'année civile 2021.

Madame Souad AYADA  
Présidente  
Conseil Supérieur des Programmes  
110, rue de Grenelle  
75007 PARIS

110 rue de Grenelle  
75357 Paris SP 07  
Tél : 01 55 55 10 10

.../...

### **1.2. Une réflexion sur la place du numérique dans les programmes du lycée général et technologique**

Dans le prolongement de cette réflexion, je souhaite que le Conseil examine les programmes du lycée général et technologique pour y apprécier la part dévolue au numérique dans toutes ses dimensions. Il importe en effet que chaque élève, à l'issue de sa scolarité au lycée, ait une connaissance et une maîtrise des usages du numérique, pour les plus fréquents d'entre eux, aussi bien en sciences que dans les humanités, dans tous les enseignements de spécialité de la voie générale et dans toutes les séries de la voie technologique. Il conviendra notamment de porter une attention particulière à l'approche adoptée dans la découverte de ces usages, afin qu'elle intéresse aussi bien les filles que les garçons. De fait, si les élèves ont commencé à s'emparer des nouvelles possibilités qu'offre la réforme du lycée pour choisir de manière éclairée un parcours de formation qui corresponde davantage à leurs goûts et à leur projet d'orientation, il apparaît cependant que des différences sensibles dans la proportion de filles et de garçons dans certaines séries technologiques ou certains choix d'enseignements de spécialité perdurent, notamment dans celles qui appréhendent de manière approfondie des objets d'étude fondés sur l'utilisation, scientifique ou technologique, de l'informatique et du numérique. Je demande au Conseil d'élaborer une note d'analyse et de propositions pour l'été 2022.

### **2. La formation initiale et continue des professeurs**

La loi de refondation du 8 juillet 2013 prévoit que le CSP puisse émettre des avis et formuler des propositions sur « la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés [...] ainsi que [sur] les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants ».

Le Grenelle de l'éducation a encore confirmé l'importance de la formation des professeurs dans les progrès des services publics d'éducation les plus avancés. C'est conscient de cet enjeu que, depuis 2017, j'ai souhaité faire de la formation l'un des premiers chantiers de ma politique éducative, aussi bien pour ce qui concerne la formation initiale, avec la réforme engagée dans les INSPE et la refonte des concours de recrutement, que pour ce qui touche la formation continue avec la mise en œuvre de nouvelles modalités, comme celles du Plan français et du Plan mathématiques – qui manifestement répondent aux attentes des professeurs des écoles –, et la création, en cette rentrée, des écoles académiques de la formation continue qui, en fédérant en une seule instance les différentes directions et les différents opérateurs concernés en académie, pourront démultiplier l'efficacité des actions engagées.

Pour que ces transformations atteignent leurs objectifs, il importe non seulement que les contenus dispensés dans les parcours de formation respectent pleinement les référentiels des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation dont ils doivent viser les objectifs, les axes et les attendus de formation, mais aussi qu'ils soient ambitieux et répondent aux critères attendus : une place accrue accordée à l'enseignement des fondamentaux, une véritable exigence dans la transmission des savoirs et des valeurs, l'attention à des contenus solides et cohérents.

La primauté que j'ai donnée à l'enseignement primaire requiert la plus grande attention à la formation dispensée aux promotions des futurs professeurs des écoles. Le Conseil s'attachera donc à vérifier le respect de ce cadre dans les formations dispensées aux étudiants inscrits en MEEF premier degré et se préparant au sein des INSPE au concours de recrutement des professeurs des écoles : au-delà des structures et des intitulés des maquettes de formation, il s'agira d'apprécier finement la solidité des modules proposés, la qualité des connaissances transmises, tant dans les formations générales et les modules relatifs à la recherche que dans les formations consacrées aux différents champs disciplinaires dont les futurs professeurs des écoles devront s'emparer dans une polyvalence maîtrisée.

Au-delà de la formation initiale des futurs professeurs des écoles, je souhaite également que le Conseil examine les contenus des formations proposées au sein des plans académiques de formation aux professeurs du second degré. Je tiens en effet à ce que leur offre réponde aux attentes des professeurs exerçant en collège et en lycée dans les différentes perspectives qu'elle envisage et dans ses aspects scientifiques, didactiques et pédagogiques.

.../...

Pour ce faire, j'invite le Conseil à aller à la rencontre des équipes de formation en INSPE et des acteurs de la formation continue en académie : les entretiens que les membres du Conseil y conduiront, les séances et les sessions de formation qu'ils pourront suivre enrichiront assurément leur analyse.

Par ailleurs, comme vous le savez, de nouvelles écoles académiques de la formation continue voient le jour en cette rentrée : avec ces nouvelles structures issues de la dynamique du Grenelle de l'éducation, c'est une offre de formation davantage coordonnée et plus accessible qui sera proposée aux professeurs. Elle suppose la définition d'une nouvelle stratégie de formation et, partant, une réflexion approfondie des acteurs concernés sur les contenus de formation les plus adaptés aux besoins des professeurs. Le Conseil analysera cette offre et son évolution, la qualité de ses contenus au regard des enjeux de la politique éducative en collège et en lycée.

Sur ce point, le Conseil coordonnera ses travaux avec ceux conduits sur le même champ de la formation, mais selon d'autres perspectives, par d'autres instances du ministère : la direction générale de l'enseignement scolaire, la direction générale des ressources humaines, l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, le conseil de l'évaluation de l'école.

Je demande au Conseil d'élaborer une note d'analyse et de propositions sur ce sujet pour le mois de juin 2022.

Je remercie encore les membres du Conseil pour leur engagement constant à l'amélioration des contenus d'enseignement proposés aux élèves.

Je vous prie d'agréer, Madame la Présidente, l'expression de mes respectueux hommages.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Jean-Michel Blanquer', with a long horizontal stroke extending to the right.

Jean-Michel BLANQUER





---

**Conseil supérieur des programmes**  
[www.education.gouv.fr/csp](http://www.education.gouv.fr/csp)

