

Consultation
nationale

LES PROGRAMMES DE L'ÉCOLE PRIMAIRE

.....
RAPPORT DE SYNTHÈSE NATIONALE
3 DÉCEMBRE 2013

ministère
éducation
nationale



Sommaire

Principales conclusions	4
Introduction	6
1. Les qualités et les défauts des programmes.....	7
1. Les programmes et le socle : quelle lisibilité pour le parcours de l'élève?	7
2. La réaffirmation de principes forts : réussite de tous, liberté pédagogique et approche moins mécaniste des apprentissages	9
2. Des programmes ambitieux, clairs et concis mais trop denses	10
1. Des programmes trop chargés pour bien apprendre	10
2. A la recherche d'un équilibre pour l'école maternelle	12
3. Le cycle 2 : des fondamentaux avant toute chose	17
4. Le cycle 3 : levier de la poursuite du parcours scolaire jusqu'à la fin du collège.....	21
Conclusion générale.....	24
Annexe 1 : Questionnaire soumis à consultation	26
Annexe 2 : Personnes ayant contribué à l'analyse des contributions directes	26

Principales conclusions

La consultation sur les programmes de l'école primaire, qui s'est déroulée du 23 septembre au 18 octobre, a suscité un vif intérêt : toutes les académies ont renvoyé une synthèse et le taux de participation des équipes pédagogiques avoisine 70% ; on dénombre aussi plus de 2200 contributions directes.

Les participants s'accordent massivement sur les principes et les objectifs de formation suivants : le programme comme cadre national commun, la réussite de tous les élèves, la formation de citoyens responsables et éclairés, mais aussi la liberté pédagogique, à laquelle les enseignants manifestent leur profond attachement.

Les enseignants pensent qu'il faut améliorer les programmes, qui, s'ils sont globalement clairs et concis, ne sont pas suffisamment explicites.

Ils regrettent majoritairement un manque de cohérence entre les programmes et le socle commun de connaissances et de compétences, et l'absence d'articulation entre les programmes de l'école et du collège, qui ne permettrait pas une bonne continuité de la scolarité pour les élèves. Les enseignants souhaitent que la progression des programmes s'inscrive dans un plan d'ensemble, dans la continuité des cycles jusqu'à la fin du collège.

Les enseignants apprécient majoritairement dans l'actuelle rédaction des programmes les découpages par domaines et par cycles et les repères annuels, qui permettent de situer les enseignements. En revanche, ils déplorent des conceptions didactiques et pédagogiques ne relevant pas d'une démarche constructive pour l'élève, mais d'une conception techniciste des apprentissages. Les enseignants sont partagés sur la place de l'entraînement, de la mémorisation, dont ils reconnaissent l'importance mais qui prennent trop de temps au détriment d'autres pratiques et démarches qui sont, elles, plébiscitées : manipulation, expérimentation, recherche, réflexion, raisonnement, tâtonnement, découverte, questionnement et observation.

Les enseignants déplorent une trop grande densité des contenus, qui ne leur permet pas de mener à bien l'ensemble des apprentissages sur le temps d'enseignement imparti. De plus, les programmes ne respectent pas toujours les capacités et le rythme d'acquisition des élèves, et seraient donc trop difficiles pour eux. En conséquence, les enseignants disent faire des choix dans leur enseignement, notamment sur les apprentissages fondamentaux.

À l'école maternelle, les enseignants souhaitent avant tout retrouver une forme d'enseignement plus adaptée à l'âge des élèves. La maternelle serait devenue une « petite école élémentaire », alors que les enseignants veulent mettre en avant un climat serein et bienveillant favorisant l'acquisition de connaissances et de compétences nécessaires à une bonne poursuite de la scolarité. En grande section particulièrement, les apprentissages systématiques ne permettraient pas d'assurer les acquisitions dans le respect de la diversité d'évolution qui caractérise les élèves à cet âge. Une « primarisation » de l'école maternelle est dénoncée, notamment pour les apprentissages écrits (correspondance graphophonologique, écriture, vocabulaire), trop denses et prématurés pour les élèves et par conséquent difficiles à mettre en œuvre de manière satisfaisante.

Par ailleurs, le domaine « devenir élève » est contesté parce que les enfants doivent d'abord « apprendre » à « vivre ensemble » : l'école maternelle doit permettre de concilier une scolarisation progressive et le respect du développement de l'enfant et de la construction de sa personnalité.

Les enseignants apprécient la priorité donnée à la construction du langage oral sur l'ensemble du parcours scolaire des jeunes enfants ; mais il faut que cette construction s'établisse à travers tous les domaines d'apprentissage, prenant en compte le vécu des élèves, les situations réelles qu'ils rencontrent et leur environnement.

Les six domaines d'enseignement à l'école maternelle, auxquels les enseignants sont attachés, sont trop ambitieux et surtout mal cernés. Par exemple, les enseignants souhaitent pour les

mathématiques que ce premier apprentissage ne se situe pas seulement dans une « découverte du monde », mais constitue un champ à part. Enfin, le jeu, la manipulation et l'observation, constitutifs d'une identité de cette première école, ne doivent pas laisser la place à une course effrénée à la performance, dommageable pour les élèves.

À l'école élémentaire, les enseignants déclarent vouloir accorder plus d'attention encore aux apprentissages fondamentaux.

Pour toute la scolarité à l'école élémentaire, l'enseignement de la lecture doit se conjuguer plus fortement avec la littérature et l'écriture. L'étude de la langue, quel que soit le cycle, est jugée déconnectée de la transversalité des apprentissages parce qu'elle est trop technique, insuffisamment mise en lien avec l'ensemble des champs disciplinaires enseignés.

Pour le cycle 2, les enseignants souhaitent un renforcement des horaires en français et en mathématiques afin que ces enseignements soient plus efficaces et un allègement des programmes pour tous les domaines tenant compte des capacités des élèves. En effet, les enseignants disent faire des choix parce que la complexité et la diversité des contenus enseignés, rapportées aux volumes horaires d'enseignement, conduisent à une approche superficielle. La poursuite de la scolarité au cycle 3 est altérée par des bases trop précocement inculquées et des savoirs de base trop chancelants. Les enseignants demandent que les futurs programmes tiennent compte de la nécessité de donner du sens aux apprentissages, tant en lecture qu'en mathématiques, par la mise en situation des enseignements : comprendre à travers des textes ou encore apprendre les mathématiques en mettant en avant non pas les techniques opératoires seules, mais leur inscription dans des situations-problèmes.

Les enseignants affirment que les programmes du **cycle 3** ne permettent pas un bon équilibre entre les apprentissages fondamentaux et une préparation aux enseignements dispensés au collège. Ils déplorent un manque d'objectifs d'acquisition précis, une ambition culturelle trop pauvre, ainsi qu'un amoncellement de notions peu en adéquation avec les besoins des élèves. Les programmes sont jugés trop exigeants et plus lourds que ceux de la classe de sixième. Les enseignants suggèrent donc le report de certaines notions au collège et un allègement dans toutes les disciplines afin qu'une meilleure répartition des enseignements assure à tous un parcours scolaire de base à l'école élémentaire.

Enfin, quel que soit le cycle, les ajouts successifs d'enseignements relevant des « **éducations à** » (sécurité routière, premiers secours, attestation du Brevet Informatique et Internet) surchargent encore les programmes : les enseignants suggèrent que ces enseignements soient reportés hors du temps scolaire.

Les enseignants soulignent massivement la lourdeur et la densité des programmes actuels, qui les empêchent de donner du sens à leur enseignement. Ils formulent très majoritairement le vœu de programmes allégés, d'une meilleure répartition des enseignements et d'une bonne progressivité des apprentissages au cours des cycles dans le cadre explicite du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Ils souhaitent des programmes qui permettent de relier les connaissances entre les différents domaines d'enseignement, par opposition à une approche notionnelle et segmentée des apprentissages, peu compatible avec la résolution de tâches complexes et la construction de compétences transversales. Il s'agit de retrouver le sens de la polyvalence des enseignants.

Enfin, une forte demande s'exprime pour que les programmes soient assortis de documents d'accompagnement et d'application ou encore d'exemples d'activités, voire d'annexes d'aide à l'application des programmes.

Les enseignants sont favorables à une modification des programmes qui participe à la refondation en cours de l'école ; des programmes qui seraient le gage d'une scolarité réussie, le garant de l'équité et de l'égalité sociale et scolaire.

Introduction

La consultation des enseignants, des IEN et des équipes de circonscription portant sur les programmes de l'école primaire publiés le 19 juin 2008¹ s'est déroulée sur quatre semaines du 23 septembre au 18 octobre 2013. Il ne s'agit pas d'une consultation sur « un projet » de programme. En souhaitant connaître l'avis des enseignants sur la mise en œuvre des programmes actuellement en vigueur dans les classes, Vincent Peillon, Ministre de l'Éducation nationale, permet pour la première fois dans l'histoire des politiques éducatives de laisser s'exprimer les professionnels sur l'objet de leur mission.

Les programmes de l'école primaire publiés en 2008 présentent la liste des connaissances et des compétences qui devraient être maîtrisées à chacun des paliers du socle commun. Des repères annuels en français et en mathématiques servent à organiser la progressivité des apprentissages de l'école maternelle à la fin de l'école élémentaire en CM2. En complément, le livret personnel de compétences publié par un arrêté en juillet 2010² fixe la validation de leur maîtrise. De plus, depuis janvier 2012³, des progressions annuelles sont proposées pour chaque niveau de classe du CP au CM2 en éducation physique et sportive (EPS), en langues vivantes (LV), en découverte du monde, instruction civique et morale, apprendre à porter secours (APS) et attestation à une première éducation à la route (APER). Ces progressions annuelles sont établies aussi pour les sciences expérimentales et la technologie ainsi que l'histoire et la géographie pour le cycle 3.

Le recueil des avis et suggestions des enseignants et des équipes de circonscription a été effectué à partir des réponses au questionnaire⁴ adressé par le ministère aux recteurs le 12 septembre 2013⁵ puis transmis par la voie hiérarchique dans les écoles. Les écoles ont disposé de trois heures prises sur le temps de concertation prévu par la circulaire du 4 février 2013. Une autre voie d'expression a été ouverte en rendant possible la participation individuelle grâce à un retour des avis et suggestions sur une page dédiée du site eduscol de la Direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) à l'adresse : <http://eduscol.education.fr/consultation>

Le rapport de synthèse nationale rend compte des réponses parvenues au Ministère par ces deux voies. Il expose un état des lieux de la consultation et de la participation des enseignants ainsi que des équipes de circonscription. Il rend compte de l'appréciation générale des programmes ainsi que des réponses au questionnaire pour chaque cycle. Mêlant les avis et suggestions des contributions directes et les réponses apportées par les synthèses académiques élaborées en réunion des équipes pédagogiques, il en distingue les convergences et les différences d'appréciation.

¹ *Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire*, BO n° 3 du 19 juin 2008, numéro hors série.

² *Livret personnel de compétences*, arrêté du 14-06-2010, BO n° 27 du 8 juillet 2010 ; *Mise en œuvre du livret personnel de compétences*, circulaire n° 2010-087 du 18 juin 2010, BO n° 27 du 8 juillet 2010.

³ BO n° 1 du 5 janvier 2012.

⁴ Voir annexe n° 1.

⁵ « Consultation relative aux programmes d'enseignement de l'école primaire », lettre du Ministre adressée aux recteurs d'académies, signée pour le Ministre et par délégation par Jean-Paul Delahaye, Directeur général de l'enseignement scolaire (DGESCO), 12 septembre 2013.

Le taux de participation issu des contributions directes ainsi que des synthèses académiques et de la synthèse des contributions des écoles primaires de l'Agence pour l'enseignement français à l'étranger (AEFE) est le suivant :

Toutes les académies ont envoyé une synthèse. Le taux moyen de participation des équipes pédagogiques des écoles est de l'ordre de 70 %. La contribution des équipes de circonscription se situe entre 54 % et 100 % selon les académies.

Toutes les contributions arrivées directement sur le site du Ministère ont été analysées, y compris après la date de la fin de la consultation dans les écoles le 18 octobre 2013. Le nombre de contributions directes s'élève à 2220 à la date du 14 novembre 2013 qui marque la fin de la prise en compte de ces contributions. 71,53 % des contributions directes proviennent des écoles maternelles, élémentaires et primaires. Les autres contributions directes, soit 28,47 % des réponses reçues, proviennent pour 2,97 % des envois des équipes de circonscription, voire de quelques IEN ayant participé de manière individuelle, et pour les 25,50 % restants des contributions individuelles directes des enseignants, auxquelles s'ajoutent quelques contributions de membres d'associations, d'universitaires ou de spécialistes des sciences de l'éducation. Certaines contributions directes ne traitent que du cycle 1 (maternelle), et/ou des cycles 2 et/ou 3 quand d'autres traitent globalement des 3 cycles. 51,17 % traitent du cycle 1 (GS comprise), 74,36 % se rapportent au cycle 2 et/ou 3 et 25,49 % à l'ensemble des programmes.

1. Les qualités et les défauts des programmes

La première question posée invite les participants à formuler une réponse *a priori* binaire sur les qualités et défauts des programmes. Les sous-questions proposées pour guider la réflexion (finalités, faisabilité, conceptions didactiques et pédagogiques, articulation avec les compétences du socle commun, continuité école – collège, découpages par domaine d'enseignement, par cycle, repères annuels) ont contribué à mettre en évidence la question de la lisibilité des programmes dans le parcours de l'élève. Les réponses à cette première question ont parfois été éludées pour renvoyer directement aux défauts sur des points particuliers des programmes, même si pour les enseignants les défauts des programmes ne se situent pas seulement dans les contenus. En outre, souvent les qualités s'effacent devant les défauts.

1. Les programmes et le socle : quelle lisibilité pour le parcours de l'élève?

Il résulte du premier questionnaire sur les qualités et les défauts des programmes, en dehors des considérations sur les points particuliers des contenus des programmes, une qualité unanimement saluée : la lisibilité, la clarté, la concision, la précision, l'accès facile à ces programmes pour 100 % des contributions. A propos de leur écriture, on note dans les contributions directes des remarques sur les rédacteurs que les enseignants déplorent ne pas connaître.

Ce fort pourcentage est en partie contredit par d'autres remarques. À l'école élémentaire, l'emploi de termes jugés trop techniques dans certaines disciplines, le manque de précision dans certains domaines amènent à formuler des propos parfois contradictoires avec cette massive appréciation : « Recours à une terminologie obsolète, passéiste, dans certains domaines, pouvant induire des pratiques figées et une conception simpliste des apprentissages » (Paris). Si certaines contributions académiques mentionnent une clarté rédactionnelle compréhensible pour les parents, les « usagers » (35,71 %), d'autres demandent des précisions et un livret d'accompagnement en direction des familles : « Le livret d'accompagnement pour les familles est également cité comme un point positif ; il est regretté cependant qu'il ne soit plus actualisé depuis 2012 » (Nantes). L'académie de Corse exprime cette même appréciation plus souvent formulée dans les contributions directes que dans les

synthèses académiques. Une autre académie souhaiterait que soient définis dans les programmes les termes « objectifs, compétences, connaissances, domaines, champs disciplinaire, programmations, progressions », auxquels on pourrait sans doute ajouter les mots « activité » et « thème » car tous ces termes sont souvent employés avec confusion.

La possibilité d'offrir à chaque enseignant un exemplaire des programmes est encouragé : « Prévoir une version 'papier' des nouveaux programmes pour les enseignants » selon la contribution des équipes de circonscription de Besançon. Cette proposition est relayée avec une demande de format « Word » par l'ensemble de l'académie de Caen en y adjoignant la possibilité de trouver des liens hyper textes (académie de Montpellier). Cette demande est aussi faite dans une contribution directe, sous format numérique en PDF assortie d'une mise à jour des connaissances didactiques. Les programmes ainsi présentés seraient un outil de travail pour les enseignants selon des formateurs dans leurs contributions directes.

Une remarque de l'académie d'Amiens traduit **une volonté générale de s'inscrire dans le socle commun** : « il est à noter que lors des consultations, les enseignants se sont beaucoup référés aux notions de "cycle" et de "socle commun", ce qui atteste une appropriation en cours de ces concepts ». L'académie de Lille note le constat partagé suivant : « Le socle permet d'avoir une meilleure lisibilité des attendus tout au long de la scolarité obligatoire ».

Mais l'articulation des programmes avec les compétences du socle commun est évoquée comme une qualité dans peu de synthèses académiques. Une seule académie dit être satisfaite parce que « les 7 piliers sont en cohérence avec les compétences des programmes », en ajoutant cependant qu'elles sont « à approfondir », voire que « les compétences du socle sont trop générales ».

De fait, **l'incohérence entre socle et programmes est largement pointée** : « le socle commun n'apparaît pas comme finalité de la mise en œuvre des programmes » (Montpellier). L'articulation est jugée mauvaise (67,85 %) voire sans lien véritable avec les programmes (35,71 %). « L'articulation entre repères annuels et pour le cycle ainsi qu'avec le socle commun est défectueuse. De ce fait les compétences du socle ne sont pas perçues comme faisant partie intégrante des programmes » note l'académie de Besançon. Pour les familles, la lisibilité des programmes, à laquelle s'ajoute « peu de lisibilité pour les parents entre Livret Personnel de Compétences (LPC) et livret d'évaluation » (Dijon).

Majoritairement les programmes sont donc jugés peu cohérents avec les compétences du socle commun ainsi qu'avec le livret de compétence : « difficulté à lier programmes, socle, LPC peu lisible (les compétences définies dans le socle ne sont pas celles des programmes) » (Limoges), en particulier pour le palier 2 (Dijon). Le LPC est lui aussi peu lisible pour les familles, difficile à manier et trop lourd. On peut aussi lire, mais moins souvent, qu'il faudrait intégrer le cycle 1 dans le socle.

S'agissant du socle, les contributions directes font état d'un vocabulaire « trop confus » en ce qui concerne les items, les compétences, les piliers, les capacités. Déplorant l'abus de temps passé à comprendre et traduire les correspondances entre ces documents institutionnels, les enseignants veulent un document unique assorti des évaluations qui préciseraient les compétences attendues. Les suggestions portent sur ce document unique qui intégrerait éventuellement les programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE). Ce document servirait de « livret national commun », il constituerait « un dossier scolaire national unique ». Pour certains « le socle doit être la seule base » pour tous les élèves mais doit contenir des objectifs intermédiaires à atteindre.

Peu de contributions académiques évoquent positivement **la continuité école-collège**, encore « à approfondir ». Les contributions directes comportent beaucoup de développements sur ce point. Les

enseignants déclarent que cette liaison est trop superficielle, voire inexistante ou factice. Ils veulent que cette liaison soit réellement effective. Ils affirment ne pas être entendus par le collège : « on ne se comprend pas » pourrait résumer l'ensemble des propos sur ce point. La liaison école-collège ne repose pas sur les programmes, qui se révèlent incohérents entre le CM2 et la 6^{ème} (42,25 % des synthèses académiques). Trop de redondances de contenus sont pointées. Les enseignants précisent que des contenus d'enseignements attribués à l'école élémentaire relèvent plutôt du collège. Ils souhaitent des programmes s'inscrivant mieux dans une continuité du parcours de l'élève et dans un plan de cohérence d'ensemble école-collège.

2. La réaffirmation de principes forts : réussite de tous, liberté pédagogique et approche moins mécaniste des apprentissages

Si les contributions évoquent très peu **les finalités** des programmes, elles disent néanmoins que ceux-ci doivent constituer un cadre national commun et qu'ils ont pour finalité de former des citoyens responsables et éclairés. À Lille, l'accent est mis sur la réussite de tous les élèves.

L'affirmation ou la réaffirmation de la **liberté pédagogique du maître** apparaît dans près de 90 % des synthèses académiques. Ce constat est encore plus fort dans les contributions directes.

Les découpages par domaines d'enseignement, par cycle et les repères annuels sont majoritairement retenus comme une qualité. 100 % des contributions apportent des réponses positives sur ce point. Les repères d'acquisition et de progressivité ainsi que les repères annuels constituent pour les enseignants de bons outils en complément des programmes (89,28 %). Les découpages, quels qu'ils soient, par cycle, par niveau ou par domaines d'enseignement, constituent des repères que les enseignants apprécient. Ils souhaitent que soient proposés des « progressions » et des « programmations », des « repères annuels » et des « documents d'accompagnement et/ou d'application » voire des « exemples précis de mise en œuvre » ainsi que des « évaluations-types ». Ces repères étant fournis, les enseignants souhaitent exercer leur liberté pédagogique dans le choix des enseignements. L'académie de Lille souligne ce fait en disant : « Hormis pour le français et les mathématiques, les programmes sont ressentis comme des "recommandations" ».

Les conceptions didactiques et pédagogiques qui sous-tendent les programmes sont le plus souvent jugées négativement.

46,42 % des synthèses académiques citent l'entraînement, la systématisation, la mémorisation, ainsi que l'équilibre entre mémorisation et apprentissage comme une qualité des programmes. Mais, à part égale, la mémorisation ou la répétition sont dénoncées comme étant « passistes ». On peut néanmoins lire qu'« apprendre c'est répéter ». Des enseignants suggèrent de dégager un temps spécifique dans les horaires pour la mémorisation, l'entraînement et la répétition. On observe dans 10 % des contributions la place exagérée du « par cœur » dans les programmes.

Les programmes sont jugés trop technicistes, mécaniques, systématiques (45,71 %). Pour 7 % des contributions, ils sont élitistes.

On souhaiterait davantage de manipulation, d'expérimentation, de recherche, de réflexion, de raisonnement, de tâtonnement, de découverte, de questionnement et d'observation (par ordre de fréquence de citation) dans toutes les contributions directes et académiques : « les programmes

privilégient la mémorisation, la mécanisation des apprentissages, au détriment de la compréhension. Ils induisent un modèle transmissif, une perte de sens » (académie de Limoges). Face aux programmes, les enseignants déclarent être placés de fait en situation d'enseignement frontal, transmissif, alors qu'ils souhaiteraient mettre en place d'autres démarches d'apprentissages.

Ces observations s'accompagnent d'une demande forte de documents d'accompagnement et/ou d'application intégrant des éléments de recherche en didactique au sein des programmes. On peut lire dans les contributions individuelles directes quelques suggestions d'introduction de pédagogie dite « libre » telle la pédagogie Freinet ou Montessori. Quelques psychologues sont parfois cités tel Piaget ainsi que des spécialistes de sciences de l'éducation dans les contributions directes, par exemple : « Faire état dans des documents d'accompagnement de tous les outils d'aide pour l'enseignant qui existent et qui ont fait leur preuve (par exemple : la méthode Borel-Maisonny en GS et CP, CE1 ; la gestion mentale (Antoine de La Garanderie)) ».

Pour une majorité de contributions, le modèle transmissif et frontal ainsi que les manques de mises en réflexion engendrent une perte de sens et de transversalité des apprentissages. L'accumulation de contenus, de savoirs, au détriment de la démarche, un cloisonnement des enseignements induisent un recul de l'interdisciplinarité, de la mise en projet (53,57 %). Pour l'élève, à cause de ce mode d'apprentissage, « l'épanouissement n'est plus envisageable » (Nancy-Metz).

2. Des programmes ambitieux, clairs et concis mais trop denses

La consultation sur les programmes de l'école primaire a permis aux enseignants de s'exprimer sur leur **faisabilité** et sur leur mise en œuvre dans le cadre du parcours scolaire des élèves en regard du socle commun. Bien qu'il apparaisse dans les contributions que ces programmes sont « ambitieux », « exigeants », « explicites », « détaillés », mais aussi « réalisables » pour 35,71 % des participants, il est dans le même temps rapporté par 100 % des contributeurs directes ou dans les synthèses académiques qu'ils sont trop « chargés », trop « lourds » (71,42 %) ou trop « denses » et trop « complexes » pour être mis en œuvre (60,71 %). Ces considérations s'expriment plus volontiers sur les programmes de l'école élémentaire même si ceux de l'école maternelle n'en sont pas exempts.

Avec insistance, les enseignants mentionnent **le retour sur les apprentissages fondamentaux** comme une première qualité pour 26,31 % (30,67 % dans les contributions directes) tout autant qu'ils veulent que ces apprentissages fondamentaux soient nettement plus affirmés encore.

1. Des programmes trop chargés pour bien apprendre

Plus massivement, c'est **le temps d'enseignement** qui s'avère la clé des apprentissages réussis et celle d'une prise en compte de l'élève. Les horaires des programmes constituent un point saillant qui fait l'objet de remarques dans toutes les contributions directes ou académiques.

L'annualisation des horaires est appréciée ainsi que des volumes horaires par domaines dans 50 % des réponses académiques.

Mais, comme le souligne l'académie de Dijon, c'est un point de divergence entre les contributions. On note 10,7 % d'appréciation positive sur l'actuelle répartition horaire, « claire et adaptée ». Cette annualisation génère toutefois de l'incertitude à l'école élémentaire. L'académie de Toulouse explique que « la globalisation des horaires est appréciée mais paradoxalement peu effective ». Trop d'heures

pour chaque discipline induirait des choix dans les programmes déclarent certains participants dans les contributions directes. En revanche, à l'école maternelle, la souplesse horaire fait l'objet de 39,28 % d'appréciations positives quand les participants se sont exprimés directement et un peu moins dans les synthèses académiques (36,66 %). Ces horaires sont salués car ils donnent de la souplesse dans la mise en œuvre ; les enseignants souhaitent donc en conserver le principe.

Le temps dont disposent les enseignants pour mener à bien l'ensemble du programme n'est pas suffisant. Le nombre d'heures ne permet pas de mener à bien des apprentissages réussis. Les horaires impartis sont massivement dénoncés comme ne pouvant satisfaire la volonté des enseignants de « boucler » le programme. 100 % des contributions académiques et presque autant dans les contributions directes insistent sur ce point.

Certains évoquent la réduction du temps de classe à 24 h sans que les programmes n'aient changé. Une fois le temps des récréations décompté, il ne reste plus que 22h d'enseignement au lieu de 24h. En conséquence, les enseignants et les équipes de circonscription demandent que les récréations soient « défactuées », « retirées », « enlevées », « non comptabilisées » dans les volumes horaires de chaque champ disciplinaire. Très souvent il s'agit d'effectuer ce décompte « en favorisant le domaine 'maîtrise de la langue' ». De plus, pour certains, il est « difficile de concilier les volumes horaires quand la classe est sur deux cycles ». Les horaires des programmes sont « impossibles à respecter », « les programmes sont infaisables », « irréalistes » ; « les volumes horaires ne prennent pas en compte les récréations et les réalités territoriales (zone rurale) » (Amiens).

À l'école maternelle mais aussi à l'école élémentaire, les propos relevés dans les contributions directes portent sur le temps d'accueil des élèves ou le moment dit de « cartable », qui participe entre autres d'une réduction des temps d'enseignement. Les horaires devraient tenir compte des temps de méthodologie, de la vie de classe (contributions académiques). La particularité de l'Alsace est souvent citée dans les contributions directes : « Le volume horaire ne tient pas compte de l'heure de religion (nous sommes en Alsace), de l'heure supplémentaire d'allemand (3h /semaine) et des récréations ». Ces propos sont repris par la synthèse académique de Strasbourg : « En Alsace, la spécificité locale (bilinguisme et religion) accentue la difficulté de mise en œuvre des programmes ». L'académie de Nancy-Metz le note également dans ses suggestions.

Les enseignants peuvent apprécier les recommandations actuelles sur les temps d'entraînement, de structuration, de systématisation, de révision, mais ils regrettent de ne pas pouvoir les mettre en place. De même, ils peuvent déclarer qu'ils sont plutôt favorables à une conception disciplinaire des apprentissages mais déplorer ne pas trouver le temps nécessaire pour y ajouter une dimension culturelle qu'ils jugent indispensable ou le développement de la transversalité des apprentissages. Ce manque de temps génère « de l'empilement des savoirs ».

Les contributions font également état de difficultés pour les élèves : leurs capacités cognitives ou leur maturité ne seraient pas en adéquation avec les programmes. Ce point est relevé dans 96 % des contributions synthétisées par les académies, avec une nuance plus forte pour le cycle 2 ; et de manière importante dans les contributions directes mais de façon plus inégale. Les termes associés à ce jugement, « développement de l'enfant », « stades de développement », « rythme de l'enfant », « rythme d'acquisition », sont mis en rapport avec les programmes qui ne sont pas réalistes et calibrés en fonction des élèves, qui proposent des apprentissages trop précoces : « les notions ne sont pas toujours en phase avec la maturité réelle des élèves » (Nancy-Metz) ; « Une trop grande exigence au regard des capacités des élèves et du temps imparti » (Amiens). Il y a trop à apprendre et trop tôt. Les élèves manquent de temps pour apprendre parce que les enseignants manquent de temps pour enseigner les notions du programme : « les élèves n'ont pas le temps d'intégrer les notions, de maîtriser les bases des apprentissages ».

Les contributions émanant de l'éducation prioritaire ou des académies d'Outre-mer mettent particulièrement l'accent sur les difficultés des élèves en langue française : « Le programme de maîtrise de la langue est trop lourd, trop difficile à mettre en œuvre (notamment en éducation prioritaire) » (Lille). Les élèves qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue française sont mis en difficulté par les programmes : « Les programmes sont peu adaptés aux contextes linguistiques et aux diversités culturelles de l'ensemble des territoires français » (Guadeloupe). « Pas de préconisation vis-à-vis de la langue maternelle si elle est différente de la langue française » (Mayotte). Il est demandé de « prendre en compte le contexte linguistique » dans les suggestions pour les prochains programmes (La Réunion).

« Survol », « apprentissages bâclés », « éparpillement », « saupoudrage » sont des jugements associés à la surcharge des programmes. Les enseignants formulent alors très largement le besoin de concentrer leur enseignement sur « ce qu'il n'est pas permis d'ignorer ». La présence massive du « lire, écrire, compter » mentionnée autant dans les contributions directes que dans les synthèses académiques est parfois assortie de « dire, lire, écrire, compter ». Il s'agit d'opérer **un recentrage sur l'essentiel**, sur les fondamentaux, et de faire maîtriser les bases. Cela apparaît massivement dans les suggestions des contributions directes et académiques (96,55 %). Souhaitant une réduction des programmes sur de nombreux points, les enseignants veulent aussi permettre de retrouver le temps d'apprendre pour l'élève, celui de réfléchir, d'être heureux à l'école. Tant à l'école maternelle qu'à l'école élémentaire cette dimension du « bien-être » ressort fortement.

2. A la recherche d'un équilibre pour l'école maternelle

Les synthèses académiques et les contributions directes ne montrent pas de différences notoires dans les avis et suggestions concernant l'école maternelle. Majoritairement, on retrouve l'emploi des mêmes expressions et des mêmes termes pour qualifier ces programmes. Ceux-ci sont globalement appréciés de la même façon avec un peu plus d'exhaustivité dans l'analyse des synthèses académiques. Les propositions y sont un peu plus nombreuses.

À l'école maternelle, le fait qu'il n'y ait pas de répartition horaire favorise la possibilité du travail en projets transversaux (Caen). Cette souplesse permet l'interdisciplinarité et la liberté pédagogique (Strasbourg). Les objectifs forment un cadre national commun et les six domaines d'apprentissages largement cités, qu'il convient de garder pour une majorité de contributions, constituent des éléments « garants de cohérence ». Les enseignants disent surtout apprécier à l'école maternelle les « encadrés clairs et structurés » qui précisent les compétences de fin de cycle du programme.

Tout d'abord, **la place de la grande section (GS) de l'école maternelle dans le cycle 1 n'est pas perçue de façon claire**. Les enseignants demandent des précisions sur ce point. Si certains, les plus nombreux, veulent un maintien dans le cycle 1, d'autres craignent son inscription dans ce cycle : « La double appartenance de la GS aux cycles 1 et 2 est regrettée (crainte de la perte des avancées dans la liaison GS-CP) ».

La dénonciation de la « primarisation » de l'école maternelle est massivement exprimée.

Le détail des appréciations, critiques, avis et suggestions par domaine peut être hiérarchisé en fonction des réponses apportées sur chacun d'entre eux.

Les difficultés les plus exprimées portent sur 2 domaines : « **s'approprier le langage** » et « **découvrir l'écrit** ». On peut à la fois lire que les programmes confèrent à la GS des qualités d'ouverture vers le cycle 2, notamment en phonologie et dans la connaissance des lettres ou encore en écriture parce qu'ils sont « un bon départ pour le CP », et qu'ils sont néanmoins porteurs de difficultés de mise en œuvre.

Dans le domaine « **découvrir l'écrit** » on relève les plus fortes critiques en ce qui concerne « Se préparer à apprendre à lire et à écrire » (78 % des contributions directes et 100 % dans les synthèses académiques). Si le découpage des compétences dans cette partie des programmes est une qualité reconnue, leurs contenus suscitent beaucoup de mécontentements. La distinction entre « distinguer les sons de la parole » et « aborder le principe alphabétique » apparaît très confuse pour l'ensemble des contributions. Les difficultés et résistances se concentrent plus particulièrement sur la partie « aborder le principe alphabétique » bien que le terme associé « distinguer les sons de la parole » s'y rapporte alors qu'il constitue une autre recommandation dans le programme. 100% des contributions affirment que cet apprentissage nommé souvent « phonologie » est trop dense, trop précoce, prématuré, inadapté, hors de portée des élèves : « L'importance accordée à l'écrit et au principe alphabétique apparaît comme très contraignante et comme orientant des démarches peu adaptées à l'âge des enfants » (Lyon). Cette inadaptation peut être rapportée dans les contributions directes. La totalité des synthèses académiques consacrent une partie de leur contribution à ce problème majeur à l'école maternelle. L'académie de Versailles pointe « la difficulté à entrer dans l'apprentissage de la phonologie pour certains élèves ». La phonologie trop précoce est difficile pour les élèves, trop abstraite. Mal délimités, trop ambitieux, survalorisés, ces apprentissages sont mis en œuvre dans les classes de manière « inopportune ». Les « phonèmes sont trop nombreux ». Ces apprentissages sont effectués au détriment de l'oral. Ils anticipent trop sur les apprentissages du CP. Ils constituent un risque de glissement certain vers les apprentissages de la lecture au CP. La dénonciation d'une « primarisation », d'une « élémentarisation » de l'école maternelle trouve là son point fort. La solution d'un apprentissage quasi exclusivement oral est majoritairement retenue sans évaluation excessive.

De manière générale, l'oral est difficile à mettre en œuvre et à évaluer selon tous les participants. L'académie de Poitiers suggère de « réaffirmer l'observation au quotidien comme levier d'évaluation en maternelle ». Les apprentissages par le repérage dans les jeux sont jugés suffisants. Cet ensemble de propos montre que la partie « distinguer les sons de la parole » tendrait à être à la portée des enfants. On note une remarque dans les quelques contributions directes relevant de l'éducation prioritaire à ce propos. Les élèves ont plus de difficultés que les autres quand ils n'ont pas le français comme langue maternelle de sorte que l'évaluation de ces compétences à pouvoir inverser, substituer, etc., les pénalise et creuse les écarts avec les meilleurs élèves. En résumé, « distinguer les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit semble trop compliqué » (Poitiers). Les suggestions sont assez claires, il faut se concentrer sur le travail sur les syllabes. Les enseignants déclarent vouloir plutôt initier les élèves à une lecture des mots globaux, à un éveil aux sons par le rythme et les syllabes, par des jeux. « La distinction des sons est trop précoce, la liste des phonèmes à aborder trop importante » : il faut alors définir « une programmation en phonologie » (Mayotte). Pour l'académie de la Réunion, « l'acquisition du langage en maternelle ne devrait pas se limiter aux contenus (vocabulaire, phonologie, syntaxe, etc.) mais présenter les principes d'acquisition de ces concepts et de ces notions... ». Finalement, si ces apprentissages ont tendance à faire de l'école maternelle « une petite école élémentaire » (Lille), la préparation à la lecture est certes « un plus pour la liaison GS-CP » (Corse) mais est aussi un vrai risque de primarisation. On note des divergences d'interprétation des « compétences attendues sur la maîtrise du code ». Pour certains contributeurs il faut adapter les attentes, ne pas survaloriser cet apprentissage comme le demande le programme. La phonologie et l'apprentissage de l'écrit « ne laissent pas assez de temps pour la construction du langage » (Bordeaux).

En deuxième lieu et avec autant d'intensité dans les propos, la partie « apprendre les gestes de l'écriture » de ce même domaine « **découvrir l'écrit** » est trop précoce, inadaptée, très prématurée. C'est sur le terme d'écriture cursive que les griefs se concentrent. « L'immaturation motrice » (Dijon) fragilise les élèves qui « ne sont pas prêts » (Nantes). La conduite de cet apprentissage précoce « met les enseignants en difficulté » (Strasbourg). « L'absence de progression rend l'apprentissage de l'écriture compliqué » (Besançon). Cette « pression mise sur les apprentissages » nuit aux élèves. On relève là encore que le « niveau d'exigence trop élevé peut conduire à un accroissement des écarts » entre les élèves ; il faut « adapter les exigences à l'âge des élèves en termes de gestes d'écriture » (Amiens). Une mise en œuvre systématique et mécanique est observée sans qu'une préparation graphique soit effectuée. En conséquence les enseignants souhaitent un retour au graphisme : « le graphisme avant l'écriture n'est pas prévu » dans les programmes (Amiens). Ils demandent que soit définie la motricité fine dans les programmes, voire que l'on crée un domaine spécifique ou encore « un domaine manipulation et motricité fine en dehors du graphisme », ou que l'on scinde graphisme et écriture (Montpellier). Ils réclament l'uniformisation du sens du tracé. Ils considèrent qu'il n'y a « pas assez de temps consacré au graphisme et à la gestuelle pour aller vers l'écriture ». Ils veulent des progressions dans ce domaine. Ils disent préférer le développement de l'écriture « tâtonnée », inventée, et souhaitent réserver l'écriture scripte que les élèves vont rencontrer lors de l'apprentissage de la lecture, au CP. Ils demandent que l'écriture cursive soit déplacée vers le CP. Cet apprentissage participe d'une « élémentarisation » de l'école maternelle. On note qu'il prend « trop de place » dans le programme et est mis en place au détriment de l'oral. L'académie de Corse rapporte que « la pratique quotidienne du graphisme et de l'écriture est irréaliste ».

Bien que l'accent sur le langage oral, par sa composante expressive, soit largement apprécié des participants (74 %), le domaine « **s'approprier le langage** » fait l'objet de nombreuses critiques sur les apprentissages du vocabulaire notamment (dans 64,51 % des académiques et 48,6 % des contributions directes). La mise en place des apprentissages est problématique. Le travail en petit groupe est freiné par les effectifs des classes. La mise en place de séquences spécifiques au vocabulaire est difficile. Il s'agit d'une « course à l'acquisition de mots ». Selon les enseignants l'approche est réductrice, elle ne prend pas en compte « le vécu, l'environnement social » des élèves, les situations réelles, concrètes. Bien que le programme n'indique pas un nombre de mots, « les enseignants ont le sentiment de se centrer sur l'aspect quantitatif (...) en raison des difficultés à assurer les conditions de réinvestissement du lexique » (Nantes). Celui-ci est « aléatoire ». La précision du vocabulaire et des classes de mots est jugée trop prescriptive, trop contraignante, tout autant que pas assez précise. Le style « trop narratif des programmes » n'apporte pas assez de précisions sur cet apprentissage. Les enseignants suggèrent « des champs lexicaux plus que des listes » (Montpellier), « des listes précises de mots à acquérir par niveaux ; enrichir le vocabulaire en proposant des entrées par thèmes » (Créteil), « une liste de mot par niveau » ou des « répertoires » (Guadeloupe). En outre, l'évaluation de ces apprentissages pose problème : les enseignants disent ne pas y parvenir. Dans leur ensemble, les activités orales sont décrites comme difficiles à mettre en place et à évaluer.

Les contributions tant directes qu'académiques expriment avec insistance le souhait d'un retour plus appuyé de la littérature de jeunesse dans les programmes. Par ailleurs, de nombreuses contributions rapportent que les objectifs de la Petite Section (PS) et de la Moyenne Section (MS) sont trop précoces. Il conviendrait en outre d'alléger la découverte de trop nombreux supports de l'écrit qui s'apparentent au CP (Dijon). Il faut aussi accompagner la mise en œuvre de la dictée à l'adulte, « outil qui ne permet pas d'obtenir une production orale que l'on peut écrire, trop ambitieux même pour des élèves de grande section, outil chronophage » (Reims). Cette partie du programme est trop ambitieuse et demande à être accompagnée d'explications pour sa mise en pratique.

Quelles que soient les situations de langage oral ou écrit, la mise en œuvre des apprentissages est problématique. Les situations d'apprentissages du langage en petit groupe sont approuvées mais on déplore la difficulté à les mettre en place du fait de la lourdeur des effectifs des classes. Ces remarques rejoignent celles sur les activités en ateliers qui, pour certains, sont devenues impossibles, pour d'autres doivent être rejetées si l'on veut pouvoir avancer dans le programme.

Le domaine « **devenir élève** » fait l'objet d'autant de critiques ; seuls 22,58 % des participants considèrent que ce domaine « prépare bien au CP ». Les enseignants veulent majoritairement « revenir » aux objectifs des programmes de 2002 dans la composante et souvent dans la dénomination « vivre ensemble » ou concilier les deux (90,32 %). Il ne faut pas considérer la composante « vivre ensemble » comme un sous-domaine. « Devenir élève » est réducteur car cette dénomination et les objectifs de ce domaine ne favorisent pas l'épanouissement de l'élève ni la construction de sa personnalité. « Les exigences sont en décalage avec les situations de la vie quotidienne » (Orléans-Tours). Il peut s'agir « parfois du dressage du petit écolier » (Montpellier). Il ne faut plus confondre « éducation et instruction » (Lille). Ce domaine est prématuré pour les élèves, il manque de « clarté », de « lisibilité » pour les enseignants. Son évaluation est problématique. Les enseignants considèrent qu'il y a trop d'items à évaluer, dont certains sont d'ailleurs jugés impossibles à évaluer : « contrôler ses émotions » ou encore « éprouver de la confiance en soi ». Les enseignants souhaitent une évaluation plus globale se référant à des situations quotidiennes de classe. Pour l'académie de Nantes il conviendrait d'ajouter une dimension « collective et socialisante ».

Le domaine de la « **découverte du monde** » n'est pas satisfaisant parce qu'il est « trop ambitieux », « trop dense », « trop vaste », « peu hiérarchisé » : c'est « un ensemble fourre tout » (Paris). La place réservée à l'oral y est réduite. La « démarche d'enseignement n'est pas explicitée dans les programmes » (Clermont-Ferrand). Trop notionnel, ce domaine ne favorise pas le jeu et la manipulation. Il manque de précisions et de documents d'accompagnement. Les réponses portant sur cette partie du programme sont presque exclusivement référées aux mathématiques. On distingue nettement qu'« Approcher les quantités et les nombres » fait l'objet de nombreuses demandes de précisions. La quasi totalité des contributeurs des synthèses académiques réclame que cette partie des programmes soit scindée du domaine « découverte du monde » pour constituer un champ à part. Les contributions directes sont moins affirmatives sur ce point. Les mathématiques sont « noyées dans la découverte du monde » (Paris). La partie numération est imprécise. Les interrogations et demandes de précisions portent sur le dénombrement. La lecture et l'écriture des nombres arrivent en tête des difficultés. Les enseignants déclarent que la notion de quantité arrive trop tôt. L'écriture des nombres est difficile, trop ambitieuse : « l'écriture chiffrée jusqu'à 30 : risque d'acquisition mécanique au détriment du sens » (Créteil). Le dénombrement jusqu'à 30 est trop élevé, ils souhaitent qu'on n'aille pas au-delà de 10 (Nice) et précisent parfois que les exigences au-delà de 20 dans la comptine numérique sont trop élevées. Là encore, c'est une anticipation sur le CP. De plus, la démarche expérimentale est rendue elle aussi difficile parce que les élèves manquent de maturité. Les effectifs sont pointés comme frein à la mise en œuvre de cette démarche. L'académie de Nantes déplore « l'acquisition de mécanismes aux dépens de la signification pourtant essentielle ». Celle de Lille ajoute : « l'accent mis sur la manipulation et l'expérimentation : très bonne chose mais la technique l'emporte sur le sens. Le niveau de compétence attendu est difficilement réalisable en éducation prioritaire (...) ». Les enseignants pointent aussi mais très peu souvent dans l'ordre des difficultés ce qui a trait au « vivant », aux objets (vocabulaire et fabrication) dans les contributions directes alors que, dans les synthèses académiques, c'est sur les parties « se repérer dans le temps » et « se repérer dans l'espace », pas assez structurées, que des remarques sont effectuées sur des difficultés rencontrées. Les notions de temps et le repérage au moyen d'outils liés au temps (calendrier, horloge, etc.) ne sont pas faciles d'accès en PS, et « demandent beaucoup de temps en fonction des capacités des enfants » (Rouen). « La notion de passé lointain est trop abstraite » (Reims). Le vocabulaire du repérage spatial est difficile pour les élèves. L'académie de Nice remarque pourtant que ce domaine comportant cinq rubriques qui « présentent un intérêt qui n'est pas toujours bien compris [...] offre des entrées variées et porteuses de sens pour travailler, au passage, lexicque et syntaxe ».

Environ 40 % des enseignants souhaitent que des précisions mais surtout plus de liberté soient apportées au domaine « **percevoir, sentir, imaginer, créer** ». Les synthèses académiques ont toutes formulé des avis pour ce domaine qui n'est « pas assez détaillé », « peu explicite », « flou » et surtout « peu évaluable ». Il s'agit alors « d'explorer plus que maîtriser » (Bordeaux). Les enseignants déplorent le manque de visibilité des domaines artistiques qui « sont les parents pauvres » (Paris). La pratique artistique est limitée. La mise en place des apprentissages dans ce domaine ne favorise pas la créativité des élèves. C'est un « domaine souvent traduit par des démarches productivistes sans approche sensible et créatrice » (Poitiers). Les objectifs sont trop exigeants. L'absence

d'accompagnement, d'exemples concrets, d'étayage sont soulevés. L'évaluation doit, comme le suggèrent les enseignants, porter aussi sur les formes et les couleurs. Le dessin doit être valorisé. La partie « la voix et l'écoute » est mentionnée parce que trop difficile, trop technique pour les enseignants qui n'ont pas toujours les compétences et pour les élèves parce qu'elle est trop difficile d'accès. Le chant choral doit être conservé, la valorisation des comptines encouragée : « redonner sa place au travail mémoriel : jeux de doigts, comptines, poésie, chant, gestes et rythme » (Rouen).

Enfin, le domaine « **agir et s'exprimer avec son corps** » est tantôt « parfait » ou « trop lourd ». Outre de nombreuses précisions dans les activités, certains demandent dans les contributions directes que soit mesurée l'aisance corporelle. Les enseignants disent avoir des difficultés à mettre en place des situations variées pour des raisons matérielles, les espaces nécessaires étant « peu appropriés ou inexistantes ». Les synthèses académiques ont porté leurs recommandations sur la nécessité de préciser ce domaine, de fournir des progressions. Quelques remarques sont exprimées sur la continuité des apprentissages avec l'enseignement de l'EPS en élémentaire. Le programme ne permet pas de faire le lien, d'assurer cette continuité des cycles.

Cette revue des domaines d'apprentissage de l'école maternelle à travers les avis et suggestions doit être complétée par les propos tenus sur la scolarisation en Toute Petite Section (TPS) qui marquent largement l'ensemble des contributions. Très majoritairement, la TPS est systématiquement pointée comme n'ayant pas d'existence dans les programmes. Or, il faut la « prendre en compte », « prévoir sa place », lui « en accorder une », la « faire exister ». Sa spécificité est ignorée. En découle « un manque déconcertant pour les équipes d'indications pour l'accueil spécifique des TPS » (Rennes). 25 % des enseignants demandent que des programmes adaptés soient créés. Certains rejoignent cette demande, « si la scolarité se développe ». Un manque de progression spécifique déclinée pour ce niveau de l'école maternelle est déploré et des indications précises pour les élèves de moins de 3 ans sont demandées. Les enjeux de cette scolarisation ne sont pas assez précisés (Lille). L'absence de lien avec la petite enfance est souvent citée.

Par ailleurs, les enseignants de l'école maternelle sont plus nombreux que leurs collègues de l'école élémentaire à citer la liberté pédagogique comme un atout majeur. Ils souhaitent qu'on évalue moins, qu'on laisse plus de temps aux élèves pour acquérir la maturité nécessaire aux apprentissages. « Les compétences individuelles sont survalorisées » (Poitiers) face à la dimension collective des apprentissages. Ces évaluations doivent prendre en compte des compétences telles que le découpage, le coloriage, etc. Trop d'évaluations, trop d'exigences sont dénoncées : « Nouvelle pression de l'évaluation tous azimuts en cycle 1 » (Lille). Le temps passé à évaluer est sujet de contestation quand le temps d'apprendre est réduit et met les élèves en difficulté. Certains points sont jugés non évaluable sinon exclusivement à l'oral. En revanche, ils souhaitent que chaque année de l'école maternelle soit assortie de repères à atteindre dans les apprentissages. Une demande massive de progressions dans tous les domaines est exprimée, pour tous les niveaux. Des documents d'accompagnement assortis de propositions d'activités, de pistes de mise en œuvre sont demandés. Devant le besoin d'évaluations adaptées, il est demandé que soient construits des outils d'évaluation particuliers à l'école maternelle.

Comme beaucoup d'autres, l'académie de Paris note l' « oubli des spécificités de l'école maternelle : jeu, manipulation, imagination ». De nombreuses synthèses mentionnent que la place réduite faite à la découverte, à la curiosité, à l'expérimentation, à l'expérience résulte d'un trop grand nombre d'apprentissages écrits. Cette absence du jeu, de la manipulation et de la découverte explique la dénonciation de la « primarisation ». Comme l'exprime un enseignant : « certaines situations étaient des moments de jeux et sont devenues des enjeux d'apprentissages (ex : les coins jeux) ».

Il faut redonner son identité à l'école maternelle (Poitiers), « renforcer ses spécificités », dans la « bienveillance, l'épanouissement, le respect du développement de l'enfant ». En conclusion : « préférer l'épanouissement à l'évaluation (surtout en PS) » (Nancy-Metz).

En conclusion, les enseignants de l'école maternelle ne veulent pas que l'on procède à un changement fondamental de dénomination des domaines d'apprentissage. Mais ils demandent que la terminologie n'induisse pas la primarisation avec des mots comme « devenir élève » ou « préélémentaire ». Ils souhaitent pour quelques-uns d'entre eux qu'on indique la place des outils numériques dans les programmes, qu'on commence la découverte des langues vivantes dès l'école maternelle, qu'on prenne en compte le bilinguisme dans les programmes (Bordeaux), qu'on définisse un palier du socle commun pour le cycle 1. S'ils disent vouloir garder l'ensemble des enseignements, avec une nette orientation sur la place essentielle du langage à l'école maternelle, ils pensent que « les domaines d'apprentissages sont trop vastes et trop denses, rendant difficile leur mise en œuvre car ils supposent de faire des choix parmi une multitude d'objectifs » (Lille). C'est la raison pour laquelle, selon l'académie de Besançon, il faut « conserver voire simplifier les domaines d'enseignement sans en introduire de nouveaux ».

3. Le cycle 2 : des fondamentaux avant toute chose

Au cycle 2, c'est avant tout en **français** et en **mathématiques** que se concentrent les difficultés rapportées par les enseignants.

Ils disent passer trop de temps sur les compétences techniques, les règles et les apprentissages liés à l'étude de la langue alors qu'ils souhaiteraient plus de souplesse, plus de temps pour la mise en projet et pour donner du sens aux apprentissages.

Les observations des enseignants sur le programme portent en grande partie sur la norme de la langue, les techniques opératoires ou les savoirs factuels. Les avis et suggestions concernant ce cycle sont largement convergents, qu'ils proviennent des contributions directes ou des synthèses académiques. Il convient « d'alléger » et de « recentrer » les apprentissages sur les fondamentaux en procédant à leur renforcement et en dégagant du temps d'enseignement sur d'autres apprentissages.

Le **cours préparatoire** est le niveau qui prête le moins sujet à commentaires. La première préoccupation est l'apprentissage de la lecture. Les réponses apportées sur l'enseignement de la lecture traitent cet enseignement avec une volonté de voir étendu le temps pour parvenir à mener à bien et consolider cet apprentissage. Tout autre apprentissage concernant la langue française est jugé prématuré. On ne note aucune tendance polémique sur la lecture. Certains rappellent qu'il faut maintenir la lecture syllabique, d'autres souhaitent qu'on prenne en compte la lecture de mots entiers et craignent que la lecture syllabique soit favorisée au détriment de la compréhension (Nice) mais c'est plutôt sur les moments de lecture que les enseignants s'expriment. Ils veulent plus de temps pour « la littérature », la « lecture offerte », la « lecture approfondie », la « lecture plaisir ». Ils préconisent l'apprentissage de la lecture sur deux ans (Bordeaux) et veulent des programmations en lecture pour cette classe (Guyane).

Les enseignants souhaitent que soit réaffirmé le lien entre la lecture et l'écriture. Des situations d'apprentissages du langage oral sont demandées pour renforcer la continuité avec la grande section de l'école maternelle ainsi que pour pouvoir prendre appui sur l'oral pour enseigner l'écrit.

L'enseignement du **français**, et particulièrement de l'étude de la langue, est discuté avec beaucoup d'intensité. Les premiers apprentissages en grammaire, conjugaison, orthographe et vocabulaire concentrent l'ensemble des critiques pour le cycle 2. Le rejet des quatre temps en conjugaison et plus particulièrement du passé composé arrive en tête des critiques, parfois très vives, pour ce cycle. Les difficultés rencontrées pour l'analyse de la phrase alors que les élèves ne maîtrisent pas suffisamment la lecture sont dénoncées comme des freins majeurs aux apprentissages dans ce domaine.

L'étude de la langue concentre tout autant que les mathématiques les remarques sur les capacités cognitives des élèves qui ne sont pas en capacité d'atteindre les objectifs des programmes. Sont globalement exprimés comme très difficiles : la reconnaissance et l'accord du verbe, l'écriture sous la dictée ainsi que le transfert des connaissances en étude de la langue dans les situations d'écriture.

Le programme de français est « trop lourd », « hors de portée » (Nancy-Metz) sur tout le cycle 2. On relève majoritairement des difficultés sur les apprentissages de l'étude de la langue à « un moment où les élèves ne sont pas encore des lecteurs aguerris » (Nice). Les élèves ne comprennent pas la notion de conjugaison. De façon plus générale, les notions de français sont trop abstraites pour des enfants de cet âge là. Les élèves n'ont pas la maturité. Il faut « s'appuyer sur l'oral notamment pour travailler la conjugaison » et mettre « l'accent sur le présent et le futur ». La conjugaison au passé composé au CE1 est « inaccessible ». En grammaire, la démarche proposée est trop explicite (Nice). La nature des mots, le genre et le nombre ainsi que l'accord ne peuvent être acquis par des enfants qui ne sont pas encore en possession de la lecture. Cet enseignement est effectué alors que les élèves ont encore besoin d'apprendre à lire. Il conviendrait de supprimer les classes de mots (Rouen). Les adverbes sont très souvent cités comme « difficiles à enseigner » voire à supprimer (Reims). Ces apprentissages se font au détriment de la lecture. Les notions sont abordées « prématurément ».

Dans une moindre mesure, les contributions s'expriment aussi sur la dictée et sur la familiarisation avec le dictionnaire. Certains souhaitent que le nombre de lignes dictées soit réduit à 2 au lieu de 5, quand d'autres en demandent une augmentation. L'académie de la Réunion demande une augmentation du volume horaire pour l'étude de la langue comme un moyen de parvenir à réaliser les apprentissages de cette partie du programme. Il est aussi proposé, en s'appuyant sur l'oral, de « développer l'observation de la langue au CP et mettre l'étude de la langue au CE » (Montpellier).

De façon générale, les enseignants demandent que l'écriture et la production écrite soient mises en avant. Un recentrage sur « lire écrire compter » est unanimement demandé : « on aimerait un recentrage sur les fondamentaux : lecture, orthographe, calcul...et du temps pour 'rebrasser' les notions » (Rouen). « Il est cependant nécessaire de faire apparaître le caractère transversal de ces apprentissages », comme le précise l'académie de Besançon.

Des horaires plus importants en **mathématiques** et un allègement des programmes s'ajoutent à cette volonté de se concentrer sur les apprentissages de bases.

En mathématiques, les opérations sont jugées technicistes et les élèves « mélangent tout » parce qu'ils apprennent les techniques sans le sens. La division, la soustraction avec ou sans retenue, ainsi que l'ensemble des techniques opératoires sont pointés comme prématurés pour les élèves. La technique opératoire est mise en place au détriment du sens. Les enseignants demandent que les situations problèmes et la manipulation devancent la technique opératoire. C'est pourquoi il est demandé de supprimer la division au cycle 2 (la division par 2 et par 5) ainsi que la multiplication par un nombre à 2 chiffres. Les enseignants éprouvent des difficultés à faire acquérir la soustraction, particulièrement en calcul mental ; la soustraction avec retenue est difficile, a fortiori au CE1. Double/moitié et symétrie sont aussi sources de difficultés. Les mathématiques, deuxième domaine prioritaire pour les enseignants de cycle 2, sont jugées trop difficiles sur de nombreux points. Les élèves manquent de repères en calcul mental. Les enseignants, qui expriment un très fort contentement sur cet enseignement et souhaitent le voir renforcé, demandent que soit intégrée dans les programmes l'acquisition d'automatisme (la Réunion). De plus, « l'étude des nombres ne devrait pas dépasser 69 » au CP comme l'indique un bon nombre de contributions.

En géométrie, c'est sur la manipulation des outils que les enseignants souhaiteraient porter l'attention. L'utilisation de l'équerre, la reproduction de figure ou la reconnaissance d'un angle droit sont majoritairement citées dans ce champ des mathématiques. Les enseignants éprouvent des difficultés auprès de leurs élèves pour mener à bien ces apprentissages en conformité au programme.

En ce qui concerne les grandeurs et les mesures, c'est sur les problèmes de masse ou sur les unités de temps et sur la durée que les enseignants disent peiner.

La résolution de problème et le calcul mental font l'objet d'une demande de renforcement des horaires impartis. Il serait souhaitable d'établir une programmation de résolution de problème dans le programme « car elle n'appartient pas à un domaine à part entière » (Reims). Donc, il faut du temps d'enseignement inscrit dans les programmes, y compris pour les procédures, « moins d'enseignement et plus de mise en situation accompagnée de manipulation ».

En « **découverte du monde** », le programme est trop lourd, trop vaste. Les enseignants disent manquer de temps (Amiens). Un cadrage, des précisions et des pistes de travail sont souhaités. Un manque de distinction entre approche mathématique et approche scientifique (la Réunion) est remarqué.

La découverte du vivant est aussi une source de difficulté. Les enseignants demandent que pour « découvrir le monde du vivant, de la matière et des objets », la manipulation soit possible. Ils déplorent le manque de temps pour envisager et mettre en œuvre une démarche du type « la main à la pâte ».

Il faut réaffirmer la démarche d'investigation mais les sciences comme l'histoire devraient aussi « pouvoir se raconter » (Toulouse). C'est principalement sur les dates et les personnages en histoire, le repérage dans le temps que les réponses se concentrent. Les élèves ne sont pas prêts car ils manquent encore de repères et sont trop jeunes pour retenir ces savoirs : « le lien dates et numération n'est pas encore installé » (Reims). Les enseignants jugent le programme trop long. Ils souhaitent que celui-ci se situe plus près du « vécu des élèves, par l'observation pour permettre d'en renforcer la perception » (Limoges).

L'enseignement d'une **langue vivante** très communément nommée « l'anglais » dans les contributions directes est souvent controversé pour ce qui concerne son enseignement en CP (Dijon). Il est dénoncé comme inapproprié pour de jeunes enfants qui ont besoin de se concentrer jusqu'à l'acquisition d'une lecture fluide. Les langues vivantes sont enseignées « aux dépens d'autres domaines » (Montpellier). Au cycle 2, elles sont jugées « chronophages » : « quota horaire trop important » (Versailles). Cet enseignement est inadapté aux élèves qui ne maîtrisent pas la lecture. Les demandes s'orientent vers une réduction du temps et souvent vers une suppression de cet enseignement dans les contributions directes. Ce point fait divergence avec les synthèses académiques qui n'expriment pas ce point de vue. Les principales difficultés concerneraient les activités orales de prononciation par manque de temps (Orléans-Tours). Certains disent qu'il suffirait d'un enseignement oral mais beaucoup moins long. Ils proposent entre 45 minutes et 1 heure, « de courtes séances paraissent préférables » (Limoges). Dans les contributions directes, on peut fréquemment lire que les enseignants ne se sentent pas suffisamment formés, qu'ils ne sont pas en capacité d'enseigner les langues vivantes. Devant leur manque de compétence déclaré certains demandent des intervenants extérieurs, qualifiés, « natifs ». L'académie de la Martinique rejoint sur ce point les suggestions apportées dans les contributions directes.

En éducation physique et sportive (EPS), trop de compétences sont demandées aux élèves. Les jeux et les sports collectifs au cycle 2 sont cités comme satisfaisants et suffisants. Il faut repenser la place

du corps à l'école, restaurer un rapport au sensible (Toulouse). Il est difficile de mettre en œuvre un programme lourd et chargé surtout en école rurale (Dijon). Les transports prennent du temps au détriment d'autres apprentissages et grèvent le volume horaire déjà trop lourd. Le manque de structures adaptées ou de matériel nécessaire à l'enseignement de l'EPS ne favorise pas la possibilité de mener à bien le programme dans son ensemble.

À propos des **compétences sociales et civiques**, les propos portent tant au cycle 2 qu'au cycle 3 sur le respect et l'application des codes de politesse. Les enseignants déclarent qu'ils ne sont pas les premiers responsables de ces apprentissages. En instruction morale et civique c'est surtout sur les maximes que les remarques sont les plus nombreuses. Pour les uns, cet enseignement relève des familles. Pour les autres, il est inadapté, n'est pas à la portée des enfants. Cet enseignement est très controversé. Les contributions sont quasi muettes sur la morale laïque. Beaucoup déclarent qu'ils en font au jour le jour sans avoir besoin d'en faire un enseignement. Le débat réglé a été remplacé par les maximes, « la vie de la classe a disparu en 2008 ». Souvent, cet enseignement est qualifié de transversal et ne nécessiterait pas un temps spécifique. On note moins souvent le rejet du terme « instruction » civique mais on lit que cette éducation doit être du ressort des familles. Il faut, selon l'académie de la Guyane, « ne pas imposer un créneau horaire. Laisser plus de liberté à l'enseignant » et « penser plutôt projet coopératif, vivre ensemble » (Montpellier).

Au cycle 2, tout comme au cycle 3, Apprendre à porter secours (APS), l'Attestation à une première éducation à la route (APER) ainsi que le B2I ou les technologies usuelles de l'information et de la communication (TUIC) font l'objet de commentaires appuyés. Les enseignants veulent leur suppression du temps d'enseignement ou, plus modérément, suggèrent que ces enseignements soient reportés sur les temps péri scolaires, péri éducatifs et/ou en présence de personnels qualifiés. Plus spécifiquement pour les TUIC, ils veulent garder et amplifier les pratiques numériques mais déplorent leur manque de formation dans ce domaine et plus majoritairement un manque de moyens matériels criant.

En conclusion, c'est sur le français et les mathématiques que les exigences se portent au cycle 2. On peut lire dans certaines contributions qu'il serait souhaitable de ne laisser dans ce cycle que ces deux domaines d'apprentissage. Il faut alléger toutes les disciplines pour se consacrer aux fondamentaux (Grenoble). Il faut alléger les apprentissages au CP et se concentrer sur la lecture et les mathématiques, reporter certains apprentissages au CE1. Sur ce niveau de classe, il serait souhaitable d'alléger les programmes afin de mieux répartir les compétences visées au cycle 2 en fonction des capacités cognitives des élèves. Un report de certains points des programmes vers le cycle 3 pourrait permettre de mieux prendre en compte la maturité des élèves.

Logiquement, les suggestions portent massivement sur un allègement des programmes en vigueur. L'absence généralisée de la place du jeu est regrettée (Toulouse). Les programmes futurs devront faire apparaître une distinction entre domaine et discipline (Toulouse). Ils devront fournir des grilles d'évaluation avec des exercices et situations correspondantes (Guadeloupe). Ils devront aussi prendre en compte les élèves en difficulté, ce qui n'apparaît pas actuellement. Des progressions et répartitions par niveau de classe en lecture et en écriture doivent faire l'objet de documents d'accompagnement (Amiens). Plus significativement, les enseignants veulent s'inscrire dans la poursuite des cycles et proposer en début d'école élémentaire une suite faisable des enseignements du cycle 1 sans trop de rupture et de nouveautés dans le programme, la lecture et les mathématiques à eux seuls en constituant déjà une très lourde à mettre en œuvre. L'académie de Montpellier note, par exemple, que l'entrée dans l'écriture cursive trop rapide au début du CP freine la production d'écrit. Les progressions devraient aussi faire mieux apparaître ce qui relève de l'enseignement de la lecture en GS de ce qui sera conduit au CP. « La structuration temporelle des programmes doit être revue pour laisser le temps aux élèves de développer leurs compétences » (Poitiers). Il faut revoir tous les contenus « à la baisse » (Strasbourg). En règle générale, la complexité, la diversité et les volumes des

enseignements conduisent à une approche superficielle des savoirs pour les élèves. La poursuite de la scolarité réussie en cycle 3 est altérée par des bases trop précocement inculquées dans certains domaines et des savoirs de base encore trop chancelants.

4. Le cycle 3 : levier de la poursuite du parcours scolaire jusqu'à la fin du collège

Au cycle 3, chaque point des programmes, sauf le langage oral, fait l'objet de critiques dans l'ensemble des contributions. Comme au cycle 2, les enseignants déclarent que leurs exigences sont portées sur le français et les mathématiques au détriment des autres enseignements, mais ils le déplorent.

Plus généralement alors que les contributions des écoles maternelles se concentrent sur ce qu'il convient d'évaluer en contrepoint des pratiques plus traditionnelles, l'école élémentaire fait ressortir deux niveaux d'exigences en fonction du cycle. En cycle 2 l'exigence des enseignants est majoritairement portée sur la lecture puis sur la numération. La notion de pré-requis (terme employé dans certaines contributions) devance celle d'agrégation des notions. La simultanéité des apprentissages est rejetée parce que trop difficile quand les élèves ne maîtrisent pas encore la lecture. Ce sont les enseignants qui construisent les apprentissages en les juxtaposant et non les élèves et ils le déplorent.

Au cycle 3, les enseignants se sentent submergés par l'ampleur des programmes et la multiplicité des sujets à aborder. Ils en viennent à dire que « la polyvalence a des limites ». Ce fort ressenti a des répercussions sur les suggestions qui sont faites.

Le report de certains apprentissages sur le cycle suivant au collège est fréquemment demandé pour permettre de mener à bien le programme et pour faire réussir tous les élèves.

L'allègement des programmes constitue le deuxième moyen d'arriver à une meilleure efficacité. Le renforcement de la transversalité des apprentissages majoritairement demandé pour ce cycle permettrait aussi la mise en projet pour donner du sens à des apprentissages jugés trop morcelés.

Première caractéristique relevée : la dénomination très diverse des activités en **français** dans les contributions directes. Particulièrement pour l'étude de la langue on note : observation réfléchie de la langue, code de la langue, étude du langage, étude réfléchie de la langue, maîtrise de la langue... En outre, très peu de contributions font référence à la « rédaction » selon le terme des programmes mais à l'écriture ou à la production d'écrit. On n'observe pas ces écarts dans les envois des académies.

La lecture manque de repères et d'objectifs pour la compréhension (Nantes). Les enseignants suggèrent de poursuivre le travail autour de la compréhension de l'explicite comme de l'implicite en donnant plus de place à ces activités. En français, les objectifs en étude de la langue s'avèrent pléthoriques et donc irréalistes. Comme au cycle 2, c'est sur la conjugaison que la majorité des réponses apporte des critiques. Plus-que-parfait, futur-antérieur, passé-antérieur, conditionnel et subjonctif ne sont pas jugés nécessaires pour les élèves de cycle 3 qui auront l'occasion plus tard, au collège, de les apprendre. Les propositions subordonnées en grammaire sont jugées trop difficiles. Viennent ensuite la forme passive, l'accord du participe passé, le complément d'attribution.

Moins souvent, on observe une demande d'actualisation de l'orthographe dans sa forme « révisée ».

La production d'écrit, la rédaction, l'expression écrite selon les formules employées sont devenues le « parent pauvre » : pas assez de temps, trop de difficultés à corriger (Reims). Il faut relancer et conserver l'articulation entre l'écriture (production d'écrit) et la lecture (Caen). Concernant

l'Observation Réfléchie de la Langue (ORL), « même si les notions actuelles de l'étude de la langue doivent être revues et allégées, les enseignants souhaitent conserver l'entrée par les différentes matières car elle favorise un enseignement bien structuré. Le retour à l'ORL n'est pas voulu » (Nantes).

En **mathématiques**, le programme est trop exigeant ; pour beaucoup « c'est plus qu'en 6^{ème} ». C'est majoritairement sur l'organisation et la gestion des données que se concentrent les critiques. Les pourcentages arrivent en tête des critiques avec la proportionnalité, suivis par l'échelle et la règle de 3. On note, de façon générale, que les enseignants rencontrent des difficultés sur la division, la division décimale, le produit décimal, les fractions. En géométrie, les volumes, l'aire du triangle et sa hauteur sont cités. La longueur du cercle ressort comme étant difficile dans le champ des grandeurs et mesures. Les enseignants demandent une forte augmentation du temps imparti à la résolution de problème pour donner du sens aux apprentissages dans ce domaine. Ils demandent des repères de progressivité dans la résolution de problèmes. (Reims). Le programme est trop chargé avec « des notions complexes qui ne sont que superficiellement étudiées et peu en cohérence avec les programmes du second degré » (Clermont-Ferrand). Il faudrait alors reporter au collège les apprentissages jugés trop difficiles pour les élèves.

En **EPS** c'est principalement sur les horaires, jugés trop lourds, que les enseignants s'expriment : « EPS : 3 heures c'est trop ». Ils déplorent massivement aussi les conditions matérielles qui ne permettent pas de mener à bien les programmes. Plus particulièrement en milieu rural, ces mauvaises conditions sont relevées ainsi que le temps de transport, notamment pour l'enseignement de la natation. Comme au cycle 2, certains font le vœu d'une disparition de ces enseignements au profit du temps qu'ils pourraient consacrer à d'autres disciplines. On peut lire dans une contribution : « EPS : moins car ils en font en périscolaire ». Ce propos est partagé quand d'autres suggèrent de laisser l'EPS aux mains des animateurs dans le cadre des activités hors temps scolaire, voire qu'on enlève l'EPS des programmes.

En ce qui concerne **les langues vivantes**, les enseignants déplorent le manque de formation, souhaitent des précisions sur la place de l'écrit et, dans une moindre mesure, veulent augmenter l'apprentissage oral : il faut « insister sur l'oral » (Caen). Le problème se pose de son articulation avec l'écrit, pour lequel les enseignants peuvent éprouver des difficultés à trouver la juste mesure (Clermont-Ferrand). Ils évoquent un manque de matériel (tableau blanc interactif, supports audio, enregistrement dans la langue). Sans vouloir une disparition de cet enseignement, les enseignants s'interrogent sur le niveau A1 du Cadre européen commun de références pour les langues (CERCL), jugé trop ambitieux, ainsi que sur une mauvaise continuité avec le collège. Enfin, un équilibre doit être trouvé entre l'enseignement des langues vivantes et les spécificités régionales (Alsace) ou d'autres enseignements dans le cadre du bilinguisme (Basque, Breton, Corse, Occitan) comme le rappellent souvent les synthèses académiques.

Les **sciences expérimentales** et la **technologie** quant à elles sont largement évoquées parce que les enseignants souhaitent pouvoir mettre en œuvre une démarche expérimentale alors qu'ils disent ne pas pouvoir le faire faute de temps et à cause de la lourdeur des programmes. Plus particulièrement, ils disent rencontrer des difficultés sur l'éducation à la sexualité, les engrenages et les leviers, l'astronomie. Le vocabulaire employé est jugé trop ambitieux, les enseignants se disent peu formés. Les compétences insuffisantes des enseignants ou « un manque de maîtrise initiale » (Clermont-Ferrand) sont dommageables à cet enseignement. Les enseignants expriment la volonté de pouvoir consacrer plus de temps à ces enseignements, mais les programmes sont trop longs et trop techniques. Le manque de moyen matériel est aussi dénoncé. Il en résulte une pratique centrée sur les savoirs dans un domaine où les notions sont abordées sans manipulation.

La **culture humaniste** fait l'objet de plus amples développements dans les contributions. En histoire, les enseignants disent ne pas pouvoir boucler le programme parce qu'il est trop dense. Dates, personnages et événements sont trop nombreux. Les élèves ne peuvent tout retenir. Les enseignants disent faire des choix. Ils déplorent que l'amoncellement des faits ne laisse pas de place à la réflexion. La chronologie est largement dénoncée comme trop difficile au CE2 quand les élèves ne se repèrent pas dans le temps. Les enseignants suggèrent une étude de l'histoire locale. Certains demandent que le programme s'arrête au XIX^{ème} siècle quand d'autres proposent que le cycle 3 ne traite que de 3 périodes : la Révolution française, le XIX^{ème} siècle et le XX^{ème}. C'est sur le XX^{ème} siècle que les enseignants disent être en difficulté.

Les enseignants réclament qu'il n'y ait pas de durée hebdomadaire pour ces enseignements, mais disent aussi que l'annualisation les leur fait oublier. Les « progressions spirales » engendrent de nombreux commentaires : elles sont approuvées autant que rejetées souvent parce qu'elles sont difficiles à adapter dans les classes multi niveaux et dans les cycles. Les enseignants y sont majoritairement défavorables : « Le découpage spiralaire et en périodes est mal compris » (Clermont-Ferrand). De plus, ils déplorent l'arrivée tardive des tableaux de progressions, en décalage avec la parution du programme.

Pour l'enseignement de la géographie, un resserrement sur la France est demandé. Ce qui touche aux secteurs d'activités, à l'économie, à « produire en France », à « la France dans le monde » pose problème. Les enseignants évoquent des « élèves qui manquent de repères en France », des programmes qui sont trop abstraits pour leurs élèves. Le vocabulaire est trop technique, trop « poussé ». « Parler de géographie économique est trop ambitieux ». Ils souhaitent par exemple, pour l'Europe, que soient abordés la géographie physique, les pays de l'union européenne et, pour le monde, les océans, les continents, les pays. On peut lire : « savoir situer les Alpes, l'Italie, l'océan pacifique ou l'Asie, ça suffit ! ». Nombreux sont ceux qui souhaitent « revenir à une géographie plus physique » (Dijon). Le programme semble trop axé sur les réseaux de communication, sur la France dans le monde. Plus souvent, il s'agit de « maintenir le principe d'une progression de la microstructure vers la macrostructure » (Rennes).

Les **pratiques artistiques** ne sont évoquées qu'en écho à la grande difficulté rencontrée à enseigner l'histoire des arts, nommée « histoire de l'art » dans beaucoup de contributions directes. Cet enseignement est très critiqué. Beaucoup veulent qu'il soit supprimé bien que les enseignants soient satisfaits de cet apport culturel dans les programmes. Ils prônent une incorporation au programme d'histoire sans en faire un enseignement spécifique. Les enseignants déclarent que cet enseignement est « une utopie », qu'il est « trop ambitieux », « peu réaliste ». Ils considèrent que c'est une « matière transversale » comme en témoigne ce propos : « l'histoire des arts ne peut décemment être dissociée des autres disciplines ». Il faut expliciter les liens avec les autres domaines, histoire, littérature, instruction civique et morale (Rennes). Certains considèrent l'histoire des arts comme une illustration de différents domaines et demandent que l'on garde la liste des œuvres « pour piocher dedans ». S'ils peuvent dire que cet enseignement constitue une part de la culture commune, ils disent aussi qu'il est trop exhaustif et qu'il surcharge les programmes. Les observations formulées sur cet enseignement portent très souvent sur le manque de matériel, le manque de formation (Dijon). Une demande de mise à disposition de reproductions d'œuvres dans toutes les écoles est formulée. En milieu rural, les enseignants disent ne pas avoir accès au musée. Dans l'ensemble, les enseignants déplorent « le survol » qu'ils effectuent dans ce domaine.

Les contributions expriment une forte demande de **documents d'accompagnement** des programmes, de **documents d'application** ou encore des **exemples d'activités** voire des annexes d'aide à l'application des programmes. Les enseignants souhaitent que des situations concrètes illustrent les futurs programmes.

Les enseignants demandent que la gestion de **l'hétérogénéité des élèves** soit intégrée dans les programmes. Des pistes et des propositions de **pédagogie différenciée** pourraient ainsi être proposées, tout comme des pistes de remédiations possibles. Une différenciation dans le niveau d'exigence serait aussi distinguée. Des objectifs et/ou des repères de compétences intermédiaires, « des objectifs en fonction de la spécificité de l'école » sont aussi demandés.

Paradoxalement, on relève peu de demandes de formations spécifiques en dehors des enseignements en langues vivantes et pour les TUIC. Mais ce qui est fortement exprimé, c'est la volonté de recevoir des programmes plus explicites et de bénéficier de **formation** pour les futurs programmes.

Les enseignants veulent pour certains des **évaluations nationales** communes en fin d'années, pour d'autres qu'elles soient assorties d'évaluation-type par niveau, voire des évaluations nationales certificatives en CE2 et CM2. Mais ils déplorent également qu'il y ait trop d'évaluations. Enfin, ils expriment le souhait « d'échelles individuelles de progression et non un niveau commun à atteindre » qui serait ou non validé, une forme d'évaluation positive de l'élève.

Les enseignants dénoncent un amoncellement de questions à enseigner qu'ils nomment des « ajouts » qui ne relèveraient pas de leurs compétences. Mêlant ce qui ressort des programmes et ce qui relève « **d'éducation à** », ils disent ne pas pouvoir y consacrer du temps. La validation des attestations et brevets est « chronophage ». Afin de remédier à cet ensemble de carences pour les élèves et devant le manque de temps mais aussi le manque de compétences que relèvent les enseignants eux-mêmes, un grand nombre d'entre eux préconisent de déléguer une part de ces enseignements à des personnes qualifiées, extérieures, sur des temps péri éducatifs, périscolaires, y compris pour leurs validations.

En conclusion, « il faut stopper l'empilement successif de nouveaux enseignements obligatoires (APS, APER, TICE, histoire des arts) » (Dijon). Les futurs programmes devraient faire apparaître des priorités par domaines sous forme de tableau synoptique afin de guider les choix pédagogiques (Rennes). Le regret d'une trop grande « centration sur une approche notionnelle et segmentée des apprentissages, peu compatible avec la résolution de tâches complexes et la construction de compétences transversales » rejoint le souhait de mettre en place des parcours en « affirmant la possibilité de relier les connaissances entre les différents champs disciplinaires » (Paris). Il s'agit bien d'un équilibre à trouver entre la polyvalence des enseignants devant le morcellement des programmes et la volonté de prendre en compte les interactions entre les différents domaines d'enseignement : « Le sentiment général que l'importance et la densité du programme empêchent les enseignants de donner du sens à leur enseignement demeure vif » (Corse).

Conclusion générale

Cette consultation montre que les équipes pédagogiques des écoles, les enseignants parfois plus individuellement ainsi que les équipes de circonscription et les IEN se sont particulièrement investis pour apporter leurs avis et suggestions sur les programmes de l'école primaire mis en œuvre depuis 2008. Il ressort une volonté affirmée d'inscrire les programmes dans le cadre de la refondation de l'école.

Les enseignants déclarent qu'ils veulent des programmes stables et une amélioration de ceux existants sur beaucoup de points, une réduction générale des contenus, mais en aucun cas ils ne veulent de changement brutal.

Les défauts des programmes relèvent majoritairement de leur faisabilité ainsi que de leur conception pédagogique et didactique. Des programmes trop chargés, trop lourds, trop détaillés ou pas assez précis : les réponses montrent que les enseignants sont en difficulté. Ils souhaitent terminer le programme, le « boucler », mais déplorent la conception même de ce programme et le temps dont ils disposent pour le mettre en œuvre.

La volonté de réaffirmer les cycles dans l'écriture des prochains programmes est clairement énoncée : des programmes par cycles, allégés, mieux répartis au cours de la scolarité à l'école primaire dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le programme pourrait alors devenir le gage d'une scolarité réussie, le garant de l'équité et de l'égalité sociale et scolaire.

Annexe 1 : Questionnaire soumis à consultation

Consultation sur les programmes de l'école primaire

Du 23 septembre au 18 octobre 2013

Afin de faciliter l'analyse des contributions à la consultation nationale, il vous est proposé de suivre le guide de questionnement suivant :

Les programmes de l'école sont en application depuis la rentrée de l'année scolaire 2008-2009. Après cinq ans de mise en œuvre, quels sont selon vous les principales qualités et les principaux défauts de ces programmes ? (Vous pouvez évoquer leurs finalités, leur faisabilité, les conceptions didactiques et pédagogiques qui les sous-tendent, l'articulation avec les compétences du socle commun, la continuité école-collège, les découpages par domaine d'enseignement, par cycle et les repères annuels)

Quelles sont les parties des programmes dont l'application vous a semblé difficile, pourquoi ? (précisez le cycle et le domaine d'enseignement considéré)

Quels sont les éléments que vous souhaiteriez voir conservés ? (précisez le cycle et le domaine d'enseignement considéré)

Quelles sont vos suggestions pour les prochains programmes ?

En quelle qualité participez-vous à cette consultation ? (enseignant(s), inspecteur de l'éducation nationale, parent d'élèves....)

Annexe 2 : Personnes ayant contribué à l'analyse des contributions directes

Isabelle Colas-Degenne

Coordnatrice de la synthèse de la consultation nationale

Docteur en Sciences de l'éducation – Chercheur-associée au Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS) à l'Université Paris Descartes

Catherine Lebrat, Inspectrice de l'Éducation Nationale (mission maternelle), département des Landes, académie de Bordeaux.

Dominique Pince-Salem, Conseillère Pédagogique Départementale (CPD) généraliste et arts visuels, département des Hauts-de-Seine, académie de Versailles.

Sylvie Rebeschini, Inspectrice de l'Éducation Nationale, Libourne 2, département de la Gironde, académie de Bordeaux.

Nathalie Vilacèque, Inspectrice de l'Éducation Nationale, adjointe du Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN), département de l'Oise, académie d'Amiens.