
La contribution de l'APPEX



Association Pour la Pédagogie Explicite

**sur l'élaboration des nouveaux
programmes et du socle commun**

La réflexion de l'APPEX sur le socle commun et les programmes

La réflexion sur les nouveaux programmes s'inscrit dans le cadre plus général du socle commun.

L'école du socle commun, qui vise à développer un socle de connaissances, de compétences et de culture indispensables à maîtriser en fin de scolarité obligatoire, est celle que les meilleurs systèmes éducatifs, notamment les pays nordiques, ont choisi de mettre en œuvre sous le nom d'enseignement fondamental. En effet, les pays qui visent les mêmes connaissances et compétences pour tous jusqu'à 15 ans ont effectivement de meilleures performances que les pays qui ont voulu différencier les parcours d'orientation des élèves dès 12-13 ans (comme l'Allemagne au début des années 2000).

D'autre part, le **socle commun donne la finalité et le sens de l'école obligatoire** (primaire et collège) en mettant en perspective toutes les connaissances acquises par les élèves. Cette ambition du socle se traduisait déjà sous Jules Ferry par « une règle de base présente dans les instructions officielles de 1982, qui peut se résumer ainsi : « ne pas embrasser tout ce qu'il est possible de savoir, mais bien apprendre ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. » Claude Lelièvre, page 146, *Actes du colloque sur « Le socle commun en France et ailleurs »*, organisé par l'IREA, à Paris, 3-4 décembre 2010

Le socle commun se décline sous la forme de compétences à acquérir par les élèves. Sur la notion de compétence, la pédagogie « explicite » se réfère aux travaux des chercheurs en sciences de l'éducation canadiens : Steve Bissonnette et Mario Richard. Ainsi, l'APPEX prône une **approche par compétences qui ne peut s'affranchir d'un enseignement structuré et progressif des connaissances.**

1. La définition d'une compétence

La **compétence** se définit comme **la capacité à savoir agir, à mobiliser un ensemble de ressources transférables dans la résolution d'une tâche complexe.**

*« Les plus récentes recherches en neurosciences nous révèlent que **l'atteinte d'un niveau élevé de compétence** dans un domaine donné **exige de s'exercer** de trois à quatre heures par jour, tous les jours pendant une dizaine d'années, et ce, peu importe le domaine. L'expert sait agir avec efficacité dans un contexte qu'il connaît, ou dans lequel il reconnaît des similitudes avec ce qu'il connaît, car il sait quoi faire, comment faire, quand, où et pourquoi le faire, ainsi que «comment être ». Ce savoir-agir résulte d'une multitude d'expériences de réussite, ainsi que d'erreurs ayant été objectivées et comprises. »*

Comment construire des compétences en classe ? par Mario Richard et Steve Bissonnette
<http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>

Une **tâche complexe**, sans être une tâche compliquée, permet de vérifier chez l'élève s'il est capable de mobiliser, transférer des connaissances qu'il a apprises. Exemple : bien qu'un élève ait réussi une évaluation sur le passé composé (sous forme de tâches simples), est-il pour autant capable d'utiliser correctement le passé composé dans une production d'écrit ? Si c'est le cas, on pourra affirmer que l'élève est bien compétent (ou même expert) car il a su mobiliser ses connaissances dans une tâche complexe. Cela signifie que l'utilisation du passé composé est inscrite dans sa mémoire à long terme.

Voilà pourquoi, tout en enseignant des connaissances, le professeur s'attache à **l'acquisition de compétences** par ses élèves. Ainsi, il porte son attention sur les apprentissages fondamentaux que sont la lecture, l'écriture, l'orthographe, le calcul...

→ **L'approche par compétences a donc toute sa légitimité.** Elle donne du sens aux savoirs et aux contenus enseignés à l'école.

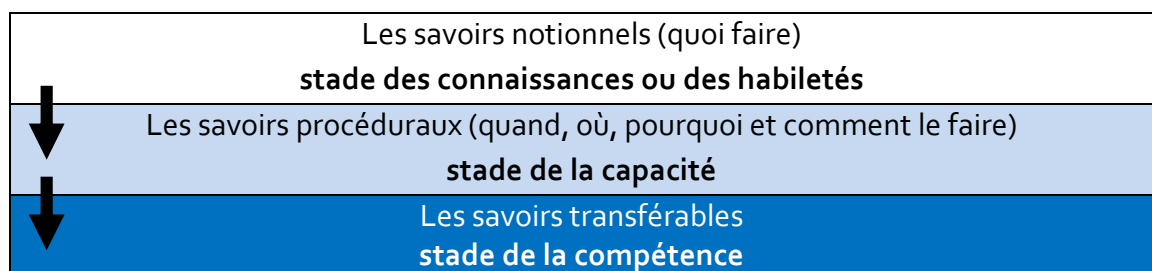
« A ceux qui craindraient que l'implantation d'une approche par compétences n'ait pour effet d'abaisser le niveau de culture générale chez les jeunes, on pourrait répondre que, comme le démontre le modèle habiletés-capacités-compétences, le fait d'être savant ne garantit nullement qu'on devienne compétent. Alors que l'élève qui saura non seulement quoi faire, mais aussi, quand, où, pourquoi et comment utiliser judicieusement ce qu'il apprend sera beaucoup mieux outillé pour réussir sa vie. Les compétences qu'il aura développées, parce qu'il les aura exercées pendant toutes les années de son cours primaire et secondaire, lui seront utiles tant pour se trouver un emploi que pour poursuivre des études supérieures. »

Comment construire des compétences en classe ? par Mario Richard et Steve Bissonnette

<http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>

Les trois stades de l'acquisition d'une compétence

Steve Bissonnette et Mario Richard ont identifié trois stades pour atteindre une compétence :



Pour **devenir compétent**, l'élève doit donc :

- comprendre et mémoriser ce qu'il a appris,
- se servir fréquemment et avec succès de ce qu'il a appris.

A force de réussir dans des situations semblables, l'élève prend confiance et ne mobilise plus son attention sur une notion. Ainsi, il libère sa mémoire de travail et arrive à mémoriser à long terme ses connaissances. C'est ce qu'on appelle le **surapprentissage**.

Ces trois stades de l'acquisition d'une compétence montrent à quel point les enseignants doivent être vigilants dans leur enseignement à l'apprentissage du transfert des connaissances, et ainsi éviter de retomber dans les écueils de la pédagogie par objectifs (PPO).

Viser l'acquisition de compétences implique aussi :

- d'enseigner des apprentissages fondamentaux assez tôt
- de planifier de façon rigoureuse les apprentissages

2. La nécessité d'un enseignement structuré et progressif des connaissances

Si l'objectif de l'école du socle commun est de viser l'acquisition de compétences, les recherches en sciences cognitives montrent que **l'élève ne peut maîtriser que de façon graduée des apprentissages complexes**. En effet, pour ne pas occasionner de surcharge cognitive chez l'élève, il convient de procéder de manière progressive en partant toujours **du simple pour aller vers le complexe**.

De ces principes cognitifs, il en résulte :

→ **qu'il ne peut y avoir de compétences sans connaissances préalables**. Par conséquent, la **tâche complexe** est le **point d'arrivée** (et non le point de départ). Concrètement, cela signifie qu'il faut **d'abord enseigner des connaissances**, des savoirs notionnels. L'enseignement doit ainsi augmenter la quantité et la qualité des connaissances stockées dans la mémoire à long terme pour que l'élève acquière des compétences.

→ **que les enseignants doivent porter leur attention :**

- **à la présentation et à la structuration des connaissances**, aux méthodes et contenus,
- **à la progression du simple au complexe des apprentissages**,
- **à la mémorisation et à l'entraînement** pour atteindre une compétence.

Pour les apprentissages fondamentaux, qui demandent un ancrage sur le long terme (plusieurs années de scolarité), la pédagogie « explicite » préconise **d'enseigner les notions assez tôt** afin qu'elles puissent être étudiées et révisées progressivement chaque année.

*« Il apparaît que lorsque l'on a un important corpus d'informations liées les unes aux autres à intégrer, **il est préférable de travailler un peu sur chacune d'entre elles simultanément et d'effectuer cette opération plusieurs fois jusqu'à ce qu'on maîtrise le tout**, plutôt que de vouloir intégrer à fond un élément, puis de passer au suivant, de l'intégrer à fond, etc. Ceci pour avoir une vision de la cohérence globale de ce qui est à intégrer, et donc en faciliter l'apprentissage par le biais de la production de sens. »*

Article de [Christine Vaufrey](#)
sur le fonctionnement de la mémoire
et les styles d'apprentissage, 9 octobre 2012,
<http://cursus.edu/article/18808/les-styles-apprentissage-une-vaste-rigolade/>

L'enseignement des connaissances nécessaires à l'acquisition de compétences doit se faire en planifiant et en adaptant les exigences pour chaque niveau scolaire selon le principe du simple au complexe.

1er exemple :

Pour la compétence « résoudre des problèmes relevant des quatre opérations », il est nécessaire d'aborder les quatre opérations dès le CP en restant dans des situations très simples, pour pouvoir ajouter un degré de complexité les années suivantes.

2^e exemple :

En conjugaison, il est préférable de ne pas tarder à enseigner tous les temps pour comprendre le système global de conjugaison. On enseignera d'abord les régularités du système (avoir et être, verbes du 1^{er} et 2^e groupe) pour étudier les années suivantes les particularités (comme les verbes du 3^e groupe, cas particuliers du 1^{er} groupe). Cette organisation permet de réviser chaque année tous les temps et donc d'ancrer sur le long terme la compétence de conjugaison.

Autres exemples d'apprentissages sur le long terme :

- La compréhension écrite (dont la justification des réponses, les stratégies de réponses, les inférences de lecture...)
- La production d'écrits (textes descriptif, narratif, argumentatif...)
- Les problèmes relevant des quatre opérations
- La conjugaison des verbes...

Ainsi, la **progressivité des apprentissages** a toute son importance. Elle doit pouvoir :

- respecter le principe du simple au complexe, en articulant les apprentissages étudiés antérieurement et postérieurement au niveau de classe.
- permettre la répétition et la révision fréquente sur la semaine, le mois, l'année et même au-delà,
- favoriser le transfert des connaissances aux compétences, des tâches simples aux tâches complexes,

Cette progressivité (ou planification) des apprentissages est d'autant plus efficace lorsqu'elle est **le fruit d'une réflexion collective d'une équipe enseignante**. En effet, les recherches sur l'efficacité de l'enseignement montrent que l'implication des enseignants dans les pratiques d'enseignement (comme la progressivité des apprentissages, le choix des méthodes et outils pédagogiques utilisés en classe, suivi des acquis des élèves...) favorise les performances scolaires des élèves.

*«Si la promotion de **la coopération entre enseignants** a des effets indirects, elle est quand même **susceptible d'améliorer les performances quand les décisions collectives sont centrées sur les pratiques d'enseignement.**» D'après Romuald Normand sur « L'efficacité dans l'enseignement » Dumay Xavier & Dupriez Vincent*

Les recommandations de l'APPEX sur l'élaboration des nouveaux programmes et du socle commun

Suite à cette réflexion, l'APPEX formule plusieurs recommandations au Conseil Supérieur des programmes. Elle tient compte également des points forts et des points faibles relevés dans la mise en œuvre du socle commun et des programmes 2008 de l'école primaire.

1. Le besoin d'un cadre institutionnel stable

On parle souvent de la réussite du système éducatif finlandais. L'une des clés de sa réussite tient en la **stabilité du curriculum de l'enseignement fondamental** (équivalent du primaire et collège en France). Cela a permis d'inscrire le curriculum dans la durée, d'en évaluer sa mise en œuvre et surtout de favoriser son appropriation par les équipes enseignantes.

En France, les programmes de l'école élémentaire ont été modifiés à plusieurs reprises (1991, 1995, 2002, 2007, 2008 avec des compléments en 2012). Tous ces changements, souvent liés aux alternances politiques, ne créent pas un environnement stable dont a besoin l'institution scolaire.

En outre, la superposition de textes, comme le décret d'application du socle du 11 juillet 2006 et le livret personnel de compétences (LPC) apparu en 2008 (dont les intitulés des items étaient différents), engendre une certaine incompréhension voire une certaine défiance de la part des enseignants.

Voilà pourquoi, il est **impérieux de bien définir les nouveaux programmes et le socle commun afin de les ancrer sur le long terme**. Si des changements peuvent avoir lieu par la suite, ceux-ci doivent rester à la marge pour ne pas tout « chambouler » à chaque fois.

« Les enseignants ont besoin d'une relative stabilité dans les programmes qu'ils doivent traiter. Il conviendrait de confirmer les atouts des programmes antérieurs en réaffirmant la priorité aux apprentissages, à l'acquisition de connaissances et de méthodes sûres, à l'exigence et la rigueur éducatives. » Page 75, Rapport IGEN Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, juin 2013

2. Définir clairement le socle commun et les programmes

L'APPEX suggère de **définir plus clairement le rôle du socle commun et des programmes scolaires**. En effet, il existe à l'heure actuelle une véritable confusion terminologique entre les deux ainsi que sur les termes de compétences, connaissances et objectifs. Ce constat a été confirmé dans la consultation nationale des enseignants sur les programmes de l'école primaire.

« 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. » Page 8, Rapport de synthèse nationale sur la consultation des programmes de l'école primaire

D'après la loi du 23 juin 2005, le **socle commun** est « constitué d'un **ensemble de connaissances et compétences** qu'il est indispensable de maîtriser pour construire son avenir personnel et professionnel et réussir en société. » L'apparition du terme « connaissances » à côté de « compétences » n'a pas forcément bien été comprise, mettant en doute la volonté du législateur d'inscrire le socle commun dans une approche par compétences.

D'autre part, le décret d'application du 11 juillet 2006 a décliné le contenu du socle commun en **connaissances, capacités et attitudes**. Or, comme l'ont indiqué de nombreux spécialistes, cette déclinaison est obsolète puisqu'elle fait davantage référence à la Pédagogie Par Objectifs (PPO) plutôt qu'à une approche par compétence. Cela a sans doute justifié la disparition de ces termes dans la publication du Livret Personnel de Compétences (LPC) en 2008. **Ce LPC ne comporte d'ailleurs que le terme de compétences.**

Aussi, il est constaté dans la mise en œuvre du LPC, **une certaine confusion entre les termes de compétences et d'objectifs.**

« C'est bien ce que l'on constate à la lecture du livret de l'élève. Il est conçu pour évaluer des élèves sur les éléments de compétences distincts des autres. Le suivi est réduit à la compilation d'objectifs ». Pages 22-23. Actes du colloque sur « Le socle commun en France et ailleurs », organisé par l'IREA, à Paris, 3-4 décembre 2010

Si dans le LPC, figurent de **réelles compétences** comme : « *Ecrire, nommer, comparer et utiliser des nombres entiers, les nombres décimaux (jusqu'au centième) et quelques fractions simples* », on peut être surpris de trouver quelques lignes en dessous : « *Ajouter deux fractions décimales ou deux fractions simples de même dénominateur.* » Cet item, que l'on retrouve dans les programmes de CM2, correspond davantage à un objectif, à un savoir notionnel des programmes plutôt qu'à une réelle compétence.

Aussi, par souci de cohérence et de mettre les mêmes mots sur les mêmes réalités, il apparaît indispensable que le CSP propose une terminologie claire sur le socle commun et les programmes. Voici les définitions que propose l'APPEX :

→ **Le socle commun** définit les compétences indispensables à maîtriser en fin de scolarité obligatoire.

→ **Les programmes scolaires** définissent les connaissances et les habiletés (ou les contenus d'enseignement) à acquérir tout au long de la scolarité obligatoire pour maîtriser les compétences du socle commun.

Pour résumer : **Au socle → les compétences ; aux programmes → les connaissances.**

Enfin, pour ne pas retomber dans l'écueil des précédents programmes 2008 et bien s'inscrire dans une approche par compétences, il est nécessaire **d'articuler socle commun et programmes**. Concrètement, cela signifie que l'on doit **rattacher les connaissances des programmes aux compétences du socle commun**. Ainsi, l'on doit savoir quelles sont les connaissances et stratégies définies par les programmes qui concourent à l'acquisition de telle ou telle compétence du socle. Voici un exemple :

→ **Compétence** définie par le socle commun :

« Rédiger un texte d'une quinzaine de lignes en respectant la syntaxe et l'orthographe et en utilisant le vocabulaire adéquat »

→ **Connaissances et habiletés** définies par les programmes pour atteindre la compétence ci-dessus :

- Reconnaître les types d'écrits (narratif, descriptif, poétique, informatif, injonctif)
- Distinguer les parties d'un texte (titre, lignes et paragraphes)
- Planifier sa rédaction et formuler ses idées
- Vérifier la construction de la phrase (longueur et sens de la phrase)
- Relier les phrases du texte par le sens (cohérence du texte)
- Relier les phrases du texte avec des connecteurs logiques (enchaînements)
- Utiliser les temps à bon escient (concordance des temps)
- Eviter les répétitions en utilisant des substituts, des synonymes
- Enrichir le texte avec du vocabulaire
- Enrichir un groupe nominal
- Réviser l'orthographe lexicale, vérifier l'orthographe d'un mot dans un dictionnaire
- Vérifier les accords (déterminant + nom/ déterminant + nom + adjectif, sujet/verbe, participe passé)
- Choisir le bon homophone grammatical
- Ponctuer un texte
- Insérer et ponctuer un dialogue dans un texte
- Présenter un texte (lien B2i)
- ...

Le rapport de l'IGEN de juin 2013, qui fait le bilan des programmes 2008, suggère également au Conseil supérieur des programmes une « **articulation renforcée et clarifiée entre socle commun de connaissances, de compétences et de culture et programmes.** »

« Le socle commun et ses paliers éventuels à chaque fin de chaque cycle devraient préciser ce que les élèves doivent acquérir. Les programmes ont pour fonction d'explicitier les moyens de parvenir aux objectifs visés, c'est-à-dire ce qui doit être enseigné, avec un niveau de détail adapté. » Page 75, Rapport IGEN Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, juin 2013

3. Un socle commun dont les compétences traversent toute la scolarité obligatoire

Si le socle commun définit des compétences à maîtriser en fin de scolarité, cela signifie que les **compétences sont à travailler tout au long de la scolarité.**

Comme le disent Steve Bissonnette et Mario Richard, ***l'atteinte d'un niveau élevé de compétence dans un domaine donné exige de s'exercer de trois à quatre heures par jour, tous les jours pendant une dizaine d'années, et ce, peu importe le domaine.*** »

Comment construire des compétences en classe ?

par Mario Richard et Steve Bissonnette

<http://www.umanitoba.ca/unevoc/conference/papers/richard.pdf>

L'atteinte d'un niveau de compétence requière donc du temps et s'inscrit tout au long de la scolarité obligatoire. Voilà pourquoi, l'APPEX privilégie **des compétences à atteindre en fin de scolarité obligatoire** et exprime **une certaine réserve vis-à-vis des compétences attendues en fin de cycle.**

Exemple : dans le Livret Personnel de Compétences, voici deux compétences qui sont exigées en palier 2 (fin CM2) et qui n'apparaissent plus au palier 3 (fin de collège) :

- Distinguer la nature des mots
- Maîtriser l'orthographe lexicale
- Maîtriser l'orthographe grammaticale

On sait pertinemment que ces trois compétences ne peuvent être maîtrisées et validées en fin de CM2 d'autant plus qu'elles continuent d'être travaillées au collège.

Tout cela questionne le moment de la validation de chaque compétence.

Si des compétences sont travaillées tout au long de la scolarité obligatoire, à quoi bon vouloir les valider en cours de scolarité (comme il est demandé en fin de CE1 et de CM2) ? Ne faut-il pas mieux attendre la fin du collège pour valider une compétence plutôt que de vouloir commencer en fin de cycle (comme le CE1 ou le CM2) ? A chaque fin de

cycle, ne faut-il pas mieux indiquer un niveau de compétence, un degré d'acquisition plutôt que de parler de validation ? Si on évalue la compétence « Maîtriser l'orthographe grammaticale » en fin de CM2, celle-ci devrait indiquer un degré d'acquisition et non aboutir à une validation puisque cette compétence est cours de construction jusqu'à la fin du collège. Néanmoins, quelques compétences, comme la lecture à haute voix, peuvent être validées en cours de scolarité.

4. Un socle commun au contenu simple et lisible

Si l'on souhaite que les **élèves s'approprient les compétences** ; comme le suggère le Livret Personnel de Compétences, il apparaît important que **les compétences du socle commun soient écrites de façon simple et lisible** ; en réduisant le nombre d'items et en évitant un jargon trop technique.

Voici deux exemples tirés de l'actuel Livret Personnel de Compétences (LPC) qui démontrent le besoin de simplification.

1^{er} exemple : l'utilisation d'une calculatrice. Cette compétence, travaillée tout au long de scolarité obligatoire, est rédigée selon trois intitulés différents à chaque palier :

- Palier 1, fin cycle 2 (CE1) : « *Utiliser les fonctions de base de la calculatrice.* »
- Palier 2, fin cycle 3 (CM2) : « *Utiliser une calculatrice.* »
- Palier 3, fin collège (3^{ème}) : « *Mener à bien un calcul : à la calculatrice, avec un ordinateur.* »

Pourquoi ne pas avoir le même intitulé de compétence « *Utiliser une calculatrice* » pour les trois paliers ?

2^e exemple : si on prend la compétence de compréhension de textes, voici tous les items attendus :

→ **Palier 2, fin cycle 3 (CM2) :**

- Dégager le thème d'un texte
- Repérer dans un texte des informations explicites
- Inférer des informations nouvelles (implicites)
- Repérer les effets de choix formels (emploi de certains mots, utilisation d'un niveau de langue)
- Utiliser ses connaissances pour réfléchir sur un texte, mieux le comprendre

→ **Palier 3, fin collège (3^{ème})**

- Repérer les informations dans un texte à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires
- Utiliser ses capacités de raisonnement, ses connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils appropriés pour lire
- Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu
- Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés

Pour éviter cette liste exhaustive et parfois redondante, tous ces items pourraient être regroupés sous la même compétence : « **Comprendre un texte** ». Celle-ci serait valable durant toute la scolarité obligatoire.

5. La nécessité de critères objectifs pour évaluer l'acquisition du socle commun

Si la mise en œuvre du Livret Personnel de Compétences a été aussi difficile, c'est sans doute lié aux modalités d'évaluation, comme le reconnaît la loi sur la refondation de l'école du 8 juillet 2013 :

« Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. Ainsi, l'évolution des modalités de notation passe notamment par une réforme du livret personnel de compétences actuel, qui est trop complexe, et une diversification des modalités de l'évaluation. »
Annexes sur la loi de refondation de l'école, 8 juillet 2013-10-26

Si on veut **évaluer un niveau, un degré d'acquisition de compétence, il faut donc avoir des évaluations avec des critères objectifs et précis**. Quelle que soit leur forme (note, pourcentage, points, nombre de réussites), ces évaluations doivent pouvoir déterminer un seuil de compétence. C'est ce qui garantit la meilleure lisibilité pour les élèves, les parents et les professeurs.

Le rapport de l'IGEN de juin 2013 sur la mise en œuvre des programmes 2008, se prononce également pour l'élaboration d'évaluation-types :

« S'ils sont libres de leurs méthodes pédagogiques, les enseignants doivent être aidés dans l'appréhension précise des connaissances et compétences attendues des élèves. La production centralisée d'exercices d'évaluation dans tous les domaines est de nature à expliciter au mieux ces attendus. » Page 76, Rapport IGEN Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, juin 2013

Ainsi, l'APPEX préconise ces trois principes :

- **Validation des compétences du socle commun en fin de scolarité obligatoire**
- **Mesure du degré d'acquisition de compétence tout au long de la scolarité obligatoire**
- **Evaluations objectives du degré d'acquisition de compétence (à partir d'évaluations-types)**

Voici un exemple de critères précis qui permettraient de valider la compétence « **Maîtriser l'orthographe grammaticale** » en fin de collège :

« Maîtriser l'orthographe grammaticale »	<p>Critères d'évaluation :</p> <p><u>Les accords</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Accorder en genre et en nombre le nom (dont les noms composés, cas des noms en s,x,z, al, ail, eu, eau, au, ou, noms propres), le déterminant et/ou l'adjectif qualificatif (épithète, attribut du sujet, apposé, cas des adjectifs de couleur) - Accorder le verbe (conjugué à des temps simples et composés de l'indicatif, du subjonctif, du conditionnel) et le sujet (pronom, GN, plusieurs noms au singulier, pronom relatif) - Accorder le participe passé (avec l'auxiliaire être, avoir, comme adjectif) avec les cas : <ul style="list-style-type: none"> - des deux auxiliaires juxtaposés (ex : <i>ils ont été triés</i>) - du COD postposé, - du verbe pronominal - d'un verbe impersonnel - du participe passé suivi d'un infinitif - Accorder l'attribut du COD <p><u>Les homophones grammaticaux</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Ecrire sans erreur les homophones grammaticaux suivants : et/est ; a/à ; on/ on n'/ont ; son/sont ; ou/où ; mais/mes ; participe passé en é ou infinitif en er ce/se ; ces/ses/ s'est/c'est – c'était/s'était ; ça/çà ; la/là/l'as/l'a ; leur/leurs ; - quel(s), quelle(s)/qu'elle(s) ; sans/s'en/sent/cent ; peu/peut ; ni/n'y ; notre/le nôtre ; votre/le vôtre si/s'y/ci ; quand/quant/qu'en ; plus tôt/plutôt, près/prêt, tout/tous
--	---

Cette compétence pourrait être validée en fin de collège par une épreuve d'orthographe, complétée par une épreuve de dictée et de production écrite pour vérifier le transfert des apprentissages. Si des paliers étaient définis par cycle pour chaque compétence, des critères précis seraient également nécessaires pour évaluer le degré d'acquisition attendu à la fin de chaque cycle.

Enfin, même si on ne peut nier le rôle éducatif de l'école, il n'en reste pas moins qu'on ne peut demander aux enseignants de valider et de porter une appréciation subjective sur des pseudo-compétences qui relèvent davantage d'attitudes, de qualités humaines et morales de l'élève. Voici quelques exemples tirés du Livret Personnel de Compétences (LPC) :

- *Etre sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique ou littéraire, (pilier 5, culture humaniste)*
- *Assumer des rôles, prendre des initiatives et des décisions (pilier 7, autonomie et initiative)*
- *Manifester curiosité, créativité, motivation à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement (pilier 7, autonomie et initiative)*

6. Des programmes exigeants, cohérents, clairs et progressifs

Des programmes exigeants :

L'APPEX souhaite des programmes ambitieux en termes d'attendus, comme c'est le cas pour les programmes 2008. Ceux-ci posent des exigences scolaires plus élevées que les programmes 2002. Deux exemples illustrent ci-dessous :

Programmes 2002 et 2007	Programmes 2008
Les homophones grammaticaux	
<p>La distinction des homophones grammaticaux dont l'un est un verbe : à / a ; on / ont ; et / est ; → attendus en fin de cycle 3 (CM2)</p>	<p>Écrire sans erreur des homophones grammaticaux en liaison avec le programme de grammaire (a/à, ont/on, est/et, sont/son) → attendus en fin de CE2 ainsi que ses/ces, mes/mais, on/on n', ce/se, c'/s' (c'est/s'est, c'était/s'était), ou/où, la/l'a/l'as/là. → attendus en fin de CM1 on/on n', d'on/dont/donc, quel(s)/quelle(s)/qu'elle(s), sans/s'en. → attendus en fin de CM2</p>
La conjugaison des verbes	
<p>Connaître les règles d'engendrement des formes verbales, les conjugaisons des verbes les plus courants ;</p> <ul style="list-style-type: none"> - indicatif présent, - imparfait, - futur, - passé composé, - passé simple, - impératif présent, - infinitif présent <p>→ fin de cycle 3 (CM2)</p>	<p>Conjugaison des verbes des premier et deuxième groupes, <i>d'être avoir</i> aux temps suivants de l'indicatif, <i>d'aller, dire, faire, pouvoir, partir, prendre, venir, voir, vouloir</i> aux :</p> <ul style="list-style-type: none"> - présent, - futur simple, - imparfait, - passé simple ; - passé composé, - plus-que-parfait, - futur antérieur, - conditionnel présent ; - impératif présent, - infinitif présent ; - au participe présent et passé. <p>→ fin de cycle 3 (CM2)</p> <p>En gras, les nouveautés des programmes 2008 par rapport aux programmes 2002. Les programmes 2008 précisent quels sont les verbes courants à connaître.</p>

Les exigences scolaires posées par les programmes 2008 n'induisent pas pour autant un modèle d'enseignement transmissif. Elles s'inscrivent dans une continuité et une logique qui permettent aux élèves de suivre des apprentissages progressifs, en allant du simple vers le complexe. De cette manière, ces exigences contribuent à la qualité de l'enseignement.

Dans l'exemple des homophones grammaticaux, les programmes 2002 prévoient l'étude de seulement trois homophones (*a/à, et/et, on/ont*) du CE2 jusqu'au CM2 tandis que les programmes 2008 en abordent onze, en veillant à graduer les difficultés sur les trois niveaux (CE2, CM1 et CM2). Dans le cas des programmes 2002, le manque d'exigences sur les homophones grammaticaux risque de créer des redondances entre les niveaux et surtout de démobiliser l'intérêt de l'enfant. En effet, s'il n'y a pas de nouvelles notions introduites chaque année, on risque d'éteindre la soif d'apprendre des élèves.

D'autre part, lorsqu'on s'inscrit dans une approche par compétence, il faut étudier les connaissances orthographiques relativement tôt afin de pouvoir les transférer dans des tâches plus complexes comme la dictée ou la production de textes. Plus on développe les connaissances de base chez l'enfant, plus il pourra mobiliser son attention sur ces activités de transfert.

Le rapport de l'IGEN de juin 2013 faisant le bilan des programmes 2008, souligne d'ailleurs la nécessité du degré de précision des programmes.

« La volonté de concision qui avait présidé à la rédaction des programmes de 2008 doit s'accompagner d'une exigence de précision. La définition des contenus d'enseignement doit être claire, les niveaux d'exigences dans la maîtrise des connaissances et des compétences explicites. » Page 75, Rapport IGEN Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, juin 2013

Des programmes cohérents :

Les futurs programmes scolaires se doivent d'être cohérents :

- avec le socle commun,
- entre l'école primaire et le collège.

→ Cohérence avec le socle commun

Comme il est dit plus haut, les connaissances définies dans les programmes devront être rattachées aux compétences du socle commun.

→ Cohérence entre les programmes de primaire et de collège

Pour éviter au primaire d'alourdir inutilement ses programmes et d'avoir des redondances avec ceux du collège, il est important que les programmes primaire/collège soient rédigés en cohésion, en respectant le principe du simple au complexe. Cela est aussi un enjeu pour les éditeurs de manuels scolaires qui vont être incités à penser leurs méthodes d'apprentissage en termes de continuum entre le primaire et le collège.

Voici quelques exemples d'incohérences constatées actuellement en français entre les programmes de primaire et de collège :

- Les verbes du 1^{er} groupe avec des particularités : -cer, ger étudiés en CM1, eler-eter-yer en CM2 ne sont pas revus dans les programmes de français de 6^{ème} mais de 5^{ème}.
- Les pronoms relatifs vus en CM2 ne sont repris qu'en 5ème
- Les mots exprimant les degrés de l'adjectif (intensité, comparatif, superlatif) sont étudiés en CM2 et revus seulement en classe de 4^{ème}.
- La proposition subordonnée relative et le complément du nom étudiés en CM1 ne sont abordés au collège qu'en classe de 4^{ème}.

Enfin à l'intérieur même des programmes 2008 de l'école primaire, on constate également quelques incohérences. Exemple : le passé composé, au programme du CE1, ne figure pas au programme des CE2 (on ne le retrouve qu'en CM1) alors que la distinction entre temps simples et temps composés ainsi que l'accord du participe passé avec son auxiliaire ne sont vus qu'à partir du CM1.

Des programmes clairs et progressifs :

La clarté et la structuration des programmes est primordiale pour la qualité de l'enseignement. Cela répond à un réel besoin professionnel puisque c'est l'une des principales qualités relevée par les enseignants dans les programmes 2008, lors de la consultation nationale faite par le ministère de l'Education nationale en octobre 2013, et qui contraste implicitement avec les programmes 2002.

*« 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.** » Page 7, Rapport de synthèse nationale sur la consultation des programmes de l'école primaire*

*« **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 ». Page 9, Rapport de synthèse nationale sur la consultation des programmes de l'école primaire*

Le rapport de l'IGEN de juin 2013, qui fait le bilan des programmes 2008, propose au Conseil supérieur des programmes de rédiger des programmes de façon progressive et spiralaire.

*« **La progressivité au long du parcours scolaire.** En tenant compte du parcours des élèves, on doit parvenir à mieux organiser la progressivité entre les enseignements de l'école élémentaire et ceux du collège ; les programmes de ces deux niveaux devraient être rédigés concomitamment, ce qui est rendu indispensable par la création d'un cycle qui couvre la fin de l'école élémentaire et le tout début du collège. Ainsi, le **temps des élèves doit être mieux pris en compte, notamment par une organisation à la fois progressive et spiralaire des enseignements sur la durée de la scolarité obligatoire.** Les apprentissages stabilisés, solides, se construisent sur plusieurs années et les programmes doivent faciliter cette organisation dynamique dans le temps. » Page 76, Rapport IGEN Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008, juin 2013*

L'APPEX incite le Conseil supérieur des programmes à poursuivre la voie tracée par les programmes 2008 en proposant des attendus clairs et précis, des repères annuels progressifs, du CP à la 3^{ème}, afin d'aider les équipes pédagogiques à mieux organiser la progressivité des apprentissages.

7. Des programmes soucieux de la liberté pédagogique

Comme il est évoqué ci-dessus, les contenus d'enseignement ont été présentés dans les programmes 2008 et les progressions de janvier 2012 comme des repères (et non comme des injonctions) aux équipes pédagogiques, laissant le soin aux enseignants d'organiser la progressivité des apprentissages au sein de leurs écoles. Cela témoigne d'une marque de confiance et d'un esprit de responsabilité à l'égard des équipes enseignantes.

Ce respect de la liberté pédagogique des enseignants quant au choix des méthodes et de la progressivité des apprentissages est largement partagé, comme le souligne le rapport de synthèse nationale sur la consultation des programmes de l'école primaire.

*« 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. [...] Ces repères (annuels) étant fournis, les enseignants souhaitent exercer leur liberté pédagogique dans le choix des enseignements. » Page 9, Rapport de synthèse nationale sur la consultation des programmes de l'école primaire*

Pour conclure

L'APPEX espère que les éléments fournis dans ce dossier éclaireront la réflexion du Conseil supérieur des programmes. Notre association formule également ce vœu : que le travail de clarification et de structuration des attendus scolaires, engagé par les programmes 2008, soit poursuivi et étendu jusqu'à la fin du collège.