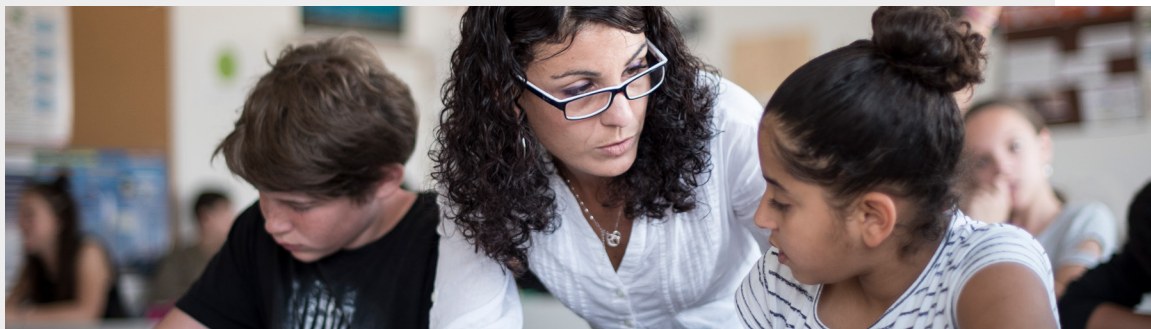




MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE

*Liberté
Égalité
Fraternité*



Conseil supérieur des programmes

RAPPORT D'ACTIVITÉ
2022 - 2023



Le Conseil supérieur des programmes (CSP), sur saisine du ministre de l'Éducation nationale ou sur auto-saisine, émet des avis et formule des propositions sur :

- la conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, des collèges et des lycées, et l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs ;
- le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, et des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle ;
- la nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat, ainsi que les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ;
- la nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les candidats présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant, ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants.

Le CSP est composé de dix personnalités qualifiées et de huit représentants appartenant aux trois assemblées constitutionnelles de la République.

Conseil supérieur des programmes

RAPPORT D'ACTIVITÉ
2022-2023



© Philippe Devernay - MENJ

Le Conseil supérieur des programmes vient de fêter ses dix ans d'existence.

Placé directement sous l'autorité du ministre chargé de l'éducation nationale, le Conseil supérieur des programmes, composé de huit parlementaires et de dix personnalités qualifiées, travaille de façon indépendante sur saisine du ministre ou sur autosaisine. La conception des projets de programme est confiée à des groupes d'élaboration de projets de programme (GEPP), composés de membres des corps d'inspection (inspection générale, inspection pédagogique régionale ou inspection de l'éducation nationale), de professeurs des niveaux et disciplines concernés et, le cas échéant, d'universitaires. Ce sont donc toujours des professeurs et d'anciens professeurs (les corps d'inspection) qui conçoivent les nouveaux programmes pour des professeurs, à partir d'une connaissance directe et d'une évaluation continue des programmes existants.

Depuis sa création par la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École de la République, ce sont 224 projets de programme, 14 avis, 2 notes d'analyse et 4 référentiels qui ont été publiés par le Conseil supérieur des programmes, avec un pic d'activité en 2018 et 2019 à cause de la réforme du lycée.

En 2022 ont été publiés le projet de programme de mathématiques pour l'enseignement scientifique et mathématique de la classe de première du lycée général et technologique, ainsi que l'avis sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques. Le dernier trimestre de l'année 2022 a été consacré à des auditions sur la formation initiale des professeurs des écoles, de collège et de lycée.

En 2023, le Conseil supérieur des programmes a publié le projet de programme d'enseignement scientifique de tronc commun de la classe de première et de la classe terminale de la voie générale du lycée, le projet de programme de sciences et technologie du cycle 3 et le projet de programme de technologie du cycle 4. Il a aussi publié en mars 2023 un avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs des premier et second degrés, ainsi que des propositions pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée. Le Conseil supérieur des programmes a également élaboré au quatrième trimestre de 2023 le projet de programme d'enseignement moral et civique publié le 30 janvier 2024 et le projet de programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité publié le 5 mars 2024. D'autre part, le Conseil supérieur des programmes a procédé à des auditions de janvier à mai 2023 sur le collège et, en coordination avec les travaux de la commission sur le « choc des savoirs », il a publié le 29 janvier 2024 un avis sur l'organisation des enseignements au collège.

L'ensemble de ces projets de programme et avis publiés ou engagés en 2022 et 2023 sont présentés dans ce rapport d'activité.

Les perspectives de travail du Conseil supérieur des programmes pour 2024 et 2025 sont particulièrement ambitieuses, suite aux mesures annoncées par le ministre chargé de l'éducation nationale le 5 décembre 2023 concernant le « choc des savoirs ».

Pour la rentrée 2024, le Conseil supérieur des programmes est chargé de concevoir les projets de programme de français et de mathématiques pour les cycles 1 et 2.

Pour la rentrée 2025 doivent être élaborés le projet de programme de français du cycle 3, le projet de programme de mathématiques du cycle 3, la nouvelle épreuve anticipée de mathématiques de fin de première et, par rétroaction, les ajustements éventuellement nécessaires des programmes de mathématiques de seconde et de première de la voie générale. À cela s'ajoutent les projets de programme des langues vivantes étrangères et régionales de la sixième à la terminale, ainsi qu'une redéfinition du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Pour la rentrée 2026, il s'agira de rénover les programmes de français et de mathématiques du cycle 4 ainsi que de revoir l'ensemble des programmes des autres disciplines du cycle 1 au cycle 4.

En trois années scolaires s'appliqueront donc progressivement des nouveaux programmes de français et de mathématiques pour la totalité de la scolarité obligatoire, un réajustement des programmes de mathématiques en seconde et en première, ainsi que de nouveaux programmes de langues pour l'école, le collège et le lycée et des programmes rénovés et harmonisés pour toutes les autres disciplines du cycle 1 au cycle 4. En même temps entrera en vigueur un nouveau socle commun pour la scolarité obligatoire.

La contribution du Conseil supérieur des programmes au « choc des savoirs » voulu par le ministre chargé de l'éducation nationale sera donc décisive dans les deux années à venir. Comme toujours, le Conseil supérieur des programmes sera totalement engagé au service de la grande ambition nationale d'élever le niveau scolaire de tous les élèves de l'école maternelle jusqu'au lycée.

Mark Sherringham

Président du Conseil supérieur des programmes

1. Projets de programme d’enseignement	7
1.1 Élaboration d’un projet de programme de mathématiques pour l’enseignement scientifique et mathématique de la classe de première du lycée général et technologique	9
1.2 Rénovation du programme d’enseignement scientifique de tronc commun de la classe de première et de la classe terminale de la voie générale du lycée	11
1.3 Rénovation du programme de sciences et technologie du cycle 3	13
1.4 Rénovation du programme de technologie du cycle 4	15
1.5 Rénovation des programmes de l’enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu’à la classe terminale	16
1.6 Élaboration d’un programme d’éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité depuis le cours préparatoire jusqu’à la classe terminale	18
2. Avis et propositions du Conseil supérieur des programmes	21
2.1 Avis du Conseil supérieur des programmes sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l’amélioration des pratiques pédagogiques	23
2.2 Propositions pour renforcer l’éducation au développement durable de l’école au lycée : principes, référentiel, démarches pédagogiques	26
3. Auto-saisines du Conseil supérieur des programmes au titre de ses missions permanentes	29
3.1 Avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs des premier et second degrés	31
3.2 Avis sur l’organisation des enseignements au collège	32
4. Interventions du président du Conseil supérieur des programmes	35
4.1 Entretien de Mark Sherringham avec AEF info le 13 février 2023 : « Une des missions du CSP est de participer à la réflexion globale sur le système éducatif » (dépêche AEF info n° 687068)	37
4.2 Audition de Mark Sherringham, le 7 juin 2023 par Graziella Melchior, députée du Finistère, et Francesca Pasquini, députée des Hauts-de-Seine, rapporteuses de la Mission d’information sur l’adaptation de l’école aux enjeux climatiques, au nom de la Commission des affaires culturelles et de l’éducation de l’Assemblée nationale	39
4.3 Audition de Mark Sherringham, le 4 octobre 2023 par Annie Genevard, députée du Doubs, et Fabrice Le Vigoureux, député du Calvados, rapporteurs de la Mission d’information relative à l’apprentissage de la lecture, au nom de la Commission des affaires culturelles et de l’éducation de l’Assemblée nationale	43
4.4 Intervention de Mark Sherringham le 15 mai 2023 lors du congrès annuel de la Mission laïque française (MLF) à Reims, sur la thématique « Enseigner la vérité ? Un défi toujours renouvelé »	52

Annexes	63
Annexe 1 – Les textes réglementaires	65
Annexe 2 – La fabrique des programmes	68
Annexe 3 – La composition du CSP en 2022 et en 2023	70
Annexe 4 – La composition du secrétariat général du CSP	73
Annexe 5 – L’organisation des travaux du CSP en 2022 et 2023	74
Annexe 6 – Les auditions menées par le CSP concernant les projets de programme et les avis publiés en 2022 et en 2023	76
Annexe 7 – Les actions de communication	83
Annexe 8 – Les lettres de saisine du CSP en 2022 et 2023	84

PARTIE 1

Projets de programme d'enseignement

1.1 Élaboration d'un projet de programme de mathématiques pour l'enseignement scientifique et mathématique de la classe de première du lycée général et technologique

- Lettre de saisine du 22 mars 2022 : <https://www.education.gouv.fr/media/113210/download>
- Groupe d'élaboration des projets de programme (GEPP) : <https://www.education.gouv.fr/media/113351/download>
- Publication le 12 mai 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/114305/download>

Le 16 février 2022, le ministre Jean-Michel Blanquer a demandé à un comité de consultation de lui faire un certain nombre de propositions concernant la place des mathématiques au sein du lycée général et technologique, plus particulièrement dans le cycle terminal. Le comité a remis le 21 mars son rapport sur « la place des mathématiques dans la voie générale du lycée d'enseignement général et technologique ». Le ministre a retenu plusieurs des aménagements proposés par le comité et a saisi le 22 mars 2022 le Conseil supérieur des programmes (CSP) en vue de l'élaboration d'un projet de programme de mathématiques dans le cadre de l'enseignement scientifique et mathématique de la classe de première.

Les enjeux de cet enseignement

Il apparaît que les élèves arrivent en classe de seconde avec des niveaux en mathématiques et des degrés d'appétence différents. Il est donc nécessaire de consolider et de développer la culture mathématique des lycéens et des lycéennes. À la fois pour développer le vivier des futurs scientifiques, dont notre pays a besoin, mais aussi pour apporter un socle commun en mathématiques nécessaire à la vie quotidienne de tout un chacun. Ainsi, le programme de cet enseignement de « mathématiques pour tous » doit réconcilier les élèves les plus démotivés avec la matière et lutter contre les stéréotypes qui pourraient contribuer à en écarter les filles. Il doit aussi offrir, pour les élèves intéressés, la possibilité de suivre l'enseignement optionnel de mathématiques complémentaires en classe terminale.

Le groupe d'élaboration du projet de programme

Le GEPP en charge de l'enseignement de mathématiques pour l'enseignement scientifique et mathématique de la classe de première comporte quatre inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, deux inspectrices d'académie-inspectrices pédagogiques régionales de mathématiques, quatre professeurs du secondaire et un professeur des universités. Ce groupe est piloté par Xavier Sorbe, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche.

Le programme de mathématiques

Le programme de mathématiques constitue un module spécifique, d'une quotité horaire d'une heure et demie, de l'enseignement scientifique de première, renommé « enseignement scientifique et mathématique ».

Le programme est structuré autour de trois parties thématiques :

- phénomènes d'évolution : cette partie met en jeu des notions d'analyse (suites, fonctions, exponentielles, dérivée) ;
- analyse de l'information chiffrée : cette partie permet de consolider des notions de statistiques ;
- phénomènes aléatoires : cette partie est centrée sur la notion de probabilité conditionnelle ;

et d'une partie transversale :

- habiletés mathématiques de base et automatismes : cette partie vise à la fois à construire et à entretenir des capacités mathématiques fondamentales et à développer des réflexes intellectuels. Le programme a pour ambition de développer ces habiletés dans les domaines du calcul (numérique et algébrique), de la lecture et la production de graphiques et du traitement des données.

Chaque partie thématique est introduite par un propos qui suggère des pistes didactiques et pédagogiques possibles pour introduire les contenus mathématiques, organiser la différenciation pédagogique et réconcilier certains élèves avec les mathématiques. Elle est ensuite organisée selon deux colonnes : d'abord les exemples de situations et de problèmes, et ensuite les contenus mathématiques, avant d'être conclue par une énumération des capacités attendues.

1.2 Rénovation du programme d'enseignement scientifique de tronc commun de la classe de première et de la classe terminale de la voie générale du lycée

- Lettre de saisine du 9 décembre 2022 : <https://www.education.gouv.fr/media/119707/download>
- Groupe d'élaboration des projets de programme : <https://www.education.gouv.fr/media/119218/download>
- Publications le 21 février 2023 :
 - Projet de programme d'enseignement scientifique de la classe de première <https://www.education.gouv.fr/media/133232/download>
 - Projet de programme d'enseignement scientifique de la classe terminale <https://www.education.gouv.fr/media/133235/download>
 - Communiqué de presse du 21 février 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/133229/download>

Les enjeux de cet enseignement

Les objectifs fixés par la lettre de saisine du 9 décembre 2022, adressée au président du Conseil supérieur des programmes, sont notamment de garantir pour tous les élèves la maîtrise des notions scientifiques de base utiles pour leur parcours de formation, de les éclairer sur la place des sciences dans la société, d'identifier certains enjeux scientifiques liés au réchauffement climatique et de mettre en valeur la place des mathématiques.

Le groupe d'élaboration du projet de programme

Le GEPP en charge de la rénovation des programmes d'enseignement scientifique comporte trois inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, trois inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, cinq professeurs du secondaire et deux professeurs des universités. Ce groupe est piloté par François Gauer, professeur des universités et Dominique Obert, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche.

La rénovation des programmes d'enseignement scientifique de la classe de première et de la classe terminale de la voie générale

La rénovation des programmes d'enseignement scientifique de la classe de première et de la classe terminale de la voie générale fait suite à la mise en place d'un enseignement de mathématiques intégré à l'enseignement scientifique en classe de première générale.

Pour répondre aux objectifs de cet enseignement, l'architecture générale des programmes en vigueur a été conservée, car les quatre thèmes existants de la classe de première et les trois de la classe terminale sont parfaitement adaptés à certains grands enjeux scientifiques fondamentaux de notre temps et sont susceptibles de mobiliser tous les élèves, quels que soient leurs profils.

La nouvelle organisation des programmes vise à faciliter le travail du professeur dans la mise en œuvre des objectifs identifiés dans les préambules, en particulier « comprendre la nature du savoir scientifique et ses modes d'élaboration » et « identifier et comprendre les effets de la science sur les sociétés et l'environnement ». Ainsi, pour chaque notion

abordée dans les programmes, des exemples sont proposés à propos de la nature du savoir scientifique et des méthodes d'élaboration, ainsi que des interactions entre les sciences, la société et l'environnement. En classe de première, par exemple, dans la partie « Soleil, notre source d'énergie » sont proposées les pistes suivantes : en histoire récente des sciences, la question de l'objectivation du constat d'une cause anthropique au réchauffement climatique ou bien une discussion concernant l'incidence du déclin d'organismes photosynthétiques, comme ceux constituant le phytoplancton. De nombreux exemples de sujets de projets sont proposés pour la classe de première, comme une approche expérimentale de l'effet de serre avec une étude critique problématisant la notion de modèle.

Les programmes ont parfois été réorganisés. Quelques notions ont disparu, comme le bilan thermique du corps humain en classe de première ou l'optimisation du transport de l'électricité en classe terminale. D'autres ont fait leur apparition, comme une approche méthodique de la notion de source d'énergie renouvelable ou non renouvelable ainsi que, de manière plus dispersée, des savoirs et des savoir-faire autour du thème de la santé, et notamment à propos du concept « une seule santé » qui met en relation santé humaine, santé animale et environnement, ou encore à propos de l'exploitation de données épidémiologiques concernant la santé auditive.

Des ajustements rédactionnels ont été effectués, notamment au sujet de ce que recouvre l'intelligence artificielle. Ceux-ci résultent souvent d'un retour d'expérience lié à la mise en œuvre des programmes existants.

Enfin, des liens avec les mathématiques sont systématiquement indiqués par une flèche double dans la colonne des savoir-faire. Si l'approche privilégiée par les programmes est le plus souvent par nature contextualisée, ce lien vise à souligner également que le formalisme mathématique utilisé revêt un caractère universel.

1.3 Rénovation du programme de sciences et technologie du cycle 3

- Lettre de saisine du 19 janvier 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/120316/download>
- Groupe d'élaboration des projets de programme : <https://www.education.gouv.fr/media/120424/download>
- Publication le 30 mars 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/154901/download>
- Communiqué de presse du 6 avril 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/154898/download>

Les enjeux de cet enseignement

L'enseignement des sciences et de la technologie, dès le plus jeune âge, est indispensable pour préparer les élèves à leur vie de citoyen dans un monde où les sciences et la technologie occupent une place prépondérante.

Le programme de sciences et technologie au cycle 3 prépare les enseignements de physique-chimie, de sciences de la vie et de la Terre, et de technologie du cycle 4, grâce à un approfondissement des notions déjà découvertes au cycle 2 où les élèves explorent, observent et questionnent le monde qui les entoure.

Le groupe d'élaboration du projet de programme

Le GEPP en charge de la rénovation des programmes d'enseignement scientifique comporte quatre inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, deux inspectrices d'académie-inspectrices pédagogiques régionales, une inspectrice de l'éducation nationale, une professeure des écoles et deux maîtres de conférences. Ce groupe est piloté par Robin Bosdeveix, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche – sciences et technologies du vivant, de la santé et de la Terre, directeur de l'Inspé¹ de Créteil, et par François Vandenbrouck, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche – physique-chimie.

La rénovation du programme de sciences et technologie du cycle 3

La rénovation des programmes de sciences et technologie fait suite à la lettre de saisine adressée le 19 janvier 2023 au président du Conseil supérieur des programmes, et répond aux aménagements horaires en classe de sixième à la rentrée 2023.

Le programme de sciences et technologie au cycle 3 prépare les enseignements de physique-chimie, de sciences de la vie et de la Terre, et de technologie du cycle 4, grâce à un approfondissement des notions déjà découvertes au cycle 2 où les élèves explorent, observent et questionnent le monde qui les entoure. Les apprentissages au cycle 3 permettent aux élèves de progresser dans la conceptualisation, de s'initier à la modélisation et d'enrichir leur culture scientifique et technologique, ce qui contribue à l'éducation à la citoyenneté au regard de la place des sciences et de la technologie dans la société. Il s'agit d'amener les élèves à exercer leur capacité à raisonner, à développer leur esprit critique et à distinguer le registre de la connaissance scientifique, qui repose sur des faits éprouvés, du registre de la croyance. L'ensemble des compétences développées au cycle 3 en sciences et technologie s'inscrit dans les différents domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

¹ Institut national supérieur du professorat et de l'éducation.

Afin de faciliter sa mise en œuvre, le programme est structuré en quatre thématiques interconnectées qui correspondent aux quatre parties du programme jusqu'alors en vigueur, dont certaines ont été renommées. Les quatre thématiques retenues sont les suivantes :

- matière, mouvement, énergie et information ;
- le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent ;
- les objets techniques au cœur de la société ;
- la Terre, une planète peuplée par des êtres vivants.

L'architecture du programme a été repensée pour faciliter le travail du professeur dans la mise en œuvre de son enseignement. Chacune des thématiques est découpée en différentes parties, toutes introduites par un texte qui précise les intentions de formation et propose quelques exemples de situations pédagogiques. Les connaissances et compétences exigibles des élèves en fin de cours moyen et en fin de cycle sont précisées pour chacune des parties. Elles définissent des objectifs de formation précis et explicites, synthétisés sous la forme d'attendus de fin de cycle. La présentation retenue met également en évidence la progressivité et la complémentarité des apprentissages du cours moyen vers la classe de sixième. L'ensemble des connaissances et des compétences qui figurent dans le programme constitue un socle exigible des élèves en fin de cours moyen et en fin de cycle 3.

La formation des élèves en sciences et en technologie s'appuie également sur le développement de compétences dans le domaine du numérique. Quelques principes de l'algorithmique sont ainsi introduits dès le cours moyen par le biais d'un apprentissage de la programmation par blocs. La culture numérique est également consolidée par d'autres activités spécifiques, comme le traitement de données ou encore la recherche d'informations. L'enseignement des sciences et de la technologie, tel qu'il est proposé dans le programme, contribue au développement des savoirs fondamentaux. À la possibilité de développer des compétences langagières partagées et spécifiques s'ajoute celle de pratiquer les mathématiques dans un contexte concret afin de donner davantage de sens aux notions mobilisées.

Les contenus introduits en classe de sixième ont le même poids en physique-chimie et en sciences de la vie et de la Terre. Consolidée en classe de sixième au travers des applications des notions scientifiques abordées, la culture technologique se nourrit de la mise en relation des concepts scientifiques et de leurs applications technologiques présentes dans le quotidien des élèves. La mise en œuvre de capteurs en est un exemple.

1.4 Rénovation du programme de technologie du cycle 4

- Lettre de saisine du 7 avril 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/154916/download>
- Groupe d'élaboration des projets de programme : <https://www.education.gouv.fr/media/155144/download>
- Publication le 10 juillet 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/156869/download>

Le CSP a été saisi le 11 avril 2023 afin de proposer un nouveau programme de technologie au cycle 4. Cette demande a pour objectif de porter une nouvelle ambition pour l'enseignement de la technologie au collège, dès la cinquième.

Les enjeux de cet enseignement

L'enseignement de technologie au cycle 4 a pour objectif d'acculturer les élèves aux défis technologiques nécessaires pour relever les enjeux sociétaux et environnementaux de notre société. Il doit permettre, en outre, d'apporter des compétences et des connaissances aux élèves sur les objets et systèmes techniques qui sont omniprésents dans la vie courante et dans tous les secteurs d'activité. Il s'agit aussi de construire ou développer une pensée critique en promouvant des usages raisonnés de ces objets et systèmes.

Le groupe d'élaboration du projet de programme

Le GEPP en charge de la rénovation des programmes d'enseignement scientifique comporte deux inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche, trois inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux, une professeure des universités et sept professeurs du secondaire. Ce groupe est piloté par Jean-Marc Desprez, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche – sciences et techniques industrielles et Isabelle Debled Rennesson, professeure des universités – informatique.

Le programme de technologie

Le programme de technologie au cycle 4 est structuré autour de trois thèmes (« Les objets et les systèmes techniques : leurs usages et leurs interactions à découvrir et à analyser » ; « Structure, fonctionnement, comportement : des objets et des systèmes techniques à comprendre » ; « Création, conception, réalisation, innovations : des objets à concevoir et réaliser ») et neuf compétences de fin de cycle. Les trois thèmes doivent être sollicités conjointement dans le cadre des séquences pédagogiques proposées aux élèves. Pour donner du sens, ces séquences pédagogiques traitent nécessairement, et de façon intégrée, plusieurs compétences décrites dans les tableaux. Afin de faciliter le travail du professeur, des repères de progressivité sont donnés.

1.5 Rénovation des programmes de l'enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale

- Lettre de saisine du 27 juin 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/156344/download>
- Lettre de mission du 30 octobre 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/158751/download>
- Groupe d'élaboration des projets de programme : <https://www.education.gouv.fr/media/157006/download>
- Publication le 30 janvier 2024 : <https://www.education.gouv.fr/media/160329/download>
- Communiqué de presse du 30 janvier 2024 : <https://www.education.gouv.fr/media/160326/download>

Par lettre de saisine en date du 27 juin 2023, le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse a demandé au Conseil supérieur des programmes de rénover les programmes de l'enseignement moral et civique (EMC) depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale, en voie générale et technologique comme en voie professionnelle. Cette rénovation devait respecter plusieurs priorités :

- une déclinaison annuelle des programmes ;
- la transmission des valeurs et principes de la République ;
- la connaissance des institutions françaises et européennes ;
- une contribution renforcée de l'EMC à l'éducation aux médias et à l'information (EMI), en particulier sur la question du numérique ;
- une contribution renforcée de l'EMC à l'éducation au développement durable (EDD).

À ces priorités, une lettre du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse au président du CSP ajoutait, le 30 octobre 2023, celle de la lutte contre le harcèlement et insistait sur le développement de l'empathie chez les élèves.

Le travail du Conseil supérieur des programmes s'est fondé sur un triple constat qui a contribué à guider cette rénovation. Tout d'abord, les programmes de 2015 restaient, du cycle 2 au cycle 4, d'un maniement difficile pour les professeurs, et le demeurèrent malgré la révision de 2018 et la production de repères annuels : si les méthodes de cet enseignement étaient généralement comprises, les contenus en étaient mal identifiés. Ensuite, la multiplicité des choix offerts dans les programmes de la voie générale du lycée rendait difficile de garantir que les points essentiels comme la laïcité ou le fonctionnement des institutions étaient effectivement abordés avec tous les élèves. Enfin, demeurait dans bien des esprits une confusion entre l'EMC, qui est un enseignement avec des contenus et un horaire dédiés, et l'ensemble de l'éducation à la citoyenneté, qui se déploie dans tous les enseignements, dans les éducations transversales comme l'EMI, l'EDD, l'éducation à la défense, ainsi que dans de nombreux projets associant des partenaires institutionnels et associatifs.

Afin de mettre en œuvre les priorités retenues et de remédier aux difficultés constatées, le nouveau projet de programme vise à mettre en avant, pour chaque année :

- les notions et les contenus d'enseignement abordés, organisés en rubriques ;
- des propositions de démarches et de situations d'apprentissage ;
- les dispositifs et éléments extérieurs en rapport avec l'éducation à la citoyenneté à prendre en compte ;
- des lectures.

En déterminant précisément les objectifs et les contenus de l'enseignement moral et civique, le projet de programme met en cohérence l'ensemble de l'éducation à la citoyenneté. Alors que les programmes précédents comportaient plusieurs référentiels de compétences, le CSP a cherché à les rassembler en un référentiel unique pour l'éducation à la citoyenneté, en indiquant les valeurs et principes, les attitudes, les connaissances et les aptitudes que l'enseignement moral et civique ambitionne de faire partager aux élèves.

Chaque année développe un thème clairement identifié, par exemple « Fraternité, égalité et solidarité » en classe de cinquième, ou « Droits, libertés et responsabilité » en seconde. Les dimensions d'EMI et d'EDD sont intégrées à la progression d'ensemble et signalées dans le programme.

Une véritable progressivité a été construite pour l'ensemble des enjeux de citoyenneté, y compris en ce qui concerne la référence aux textes juridiques et à la connaissance des institutions. Chaque texte législatif fondamental (Déclaration des droits de l'homme et du citoyen, Constitution de la V^e République, loi de 1905, Charte des droits fondamentaux de l'Union européenne, etc.) est présenté de différentes manières au fil de la progression du cursus des élèves, et n'est pas uniquement abordé dans sa globalité à un moment unique et déterminé. La connaissance des institutions obéit de même à une logique progressive et spiralaire.

Au niveau du lycée, la progression annuelle est commune entre la voie générale et technologique, d'une part, et la voie professionnelle, d'autre part, même si les programmes sont ajustés à celle-ci.

Ainsi, ce projet de programme articule, dans un ensemble cohérent, la constitution d'une culture civique commune, une attention au lien social – qui commence dès l'enseignement primaire –, la construction de repères institutionnels pour l'exercice de la citoyenneté et une attention aux enjeux numériques et environnementaux.

1.6 Élaboration d'un programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale

- Lettre de saisine du 23 juin 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/156347/download>
- Lettre de mission du 30 octobre 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/158751/download>
- Groupe d'élaboration des projets de programme : <https://www.education.gouv.fr/media/157003/download>
- Publication le 5 mars 2024 : <https://www.education.gouv.fr/media/160848/download>

Inscrite au Code de l'éducation (articles L. 121-1 et L. 312-16) depuis la loi n° 2001-588 du 4 juillet 2001, l'éducation à la sexualité ne bénéficiait pas jusqu'alors d'un programme national susceptible d'être mis en œuvre sur l'ensemble du territoire et par l'ensemble des établissements scolaires. Son application restait partielle, ses contenus apparaissaient incertains.

Répondant à la lettre de saisine ministérielle du 23 juin 2023, le projet de programme élaboré par le Conseil supérieur des programmes entend combler ce manque. Il définit les éléments principaux d'une éducation à la sexualité dispensée à tous les élèves. Il précise les moyens et les modalités de sa mise en œuvre. Il propose des objets et des perspectives de travail explicites et précis, appropriés aux différents âges et moments scolaires, et qui ont vocation à être partagés de manière transparente et confiante par l'ensemble de la communauté éducative.

Nécessairement adaptée à l'âge des élèves et à leur degré de maturité, l'éducation à la sexualité est désormais comprise sous deux désignations complémentaires :

- pour les cycles 1 et 2 (école maternelle, CP, CE1 et CE2) : une « éducation à la vie affective et relationnelle » ;
- pour les cycles 3 (CM1, CM2, 6^e) et 4 (5^e, 4^e, 3^e) et pour les classes de lycée (2^{de}, 1^{re}, terminale) : une « éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité ».

L'éducation ne se comprenant pas sans une véritable instruction, l'éducation à la vie affective et relationnelle (et à la sexualité à partir du cycle 3) repose sur des fondements et répond à des objectifs proprement scolaires : prenant appui sur des savoirs assurés, bien ancrés dans les disciplines, les interdisciplinarités et les cultures dont l'École est riche, elle apporte aux élèves les éléments d'information, de connaissance et de réflexion qui leur permettent d'être progressivement sensibilisés aux grandes étapes de leur croissance et instruits de leur développement physique et psychologique.

Offrant un cadre didactique cohérent, le programme de l'éducation à la vie affective, relationnelle (et à la sexualité à partir du cycle 3) déploie ses objets d'étude autour de trois axes principaux, progressivement repris et enrichis au cours des différents moments de la scolarité :

- se connaître, vivre et grandir avec son corps ;
- rencontrer les autres et construire des relations, s'y épanouir ;
- trouver sa place dans la société, y être libre et responsable.

Le programme fait siens les principes et les valeurs de la République : les notions et compétences proposées à l'étude et les modalités de mise en œuvre répondent aux exigences de liberté, d'égalité, de laïcité et de respect, qui permettent à chaque élève de bénéficier des connaissances transmises, et aussi d'être accueilli et considéré dans sa propre singularité.

Général par définition, le programme reste suffisamment ouvert pour que les séances puissent tenir compte de situations locales particulières, des besoins variés de formation des élèves et de leur niveau de maturité.

La définition et la connaissance des droits protégeant l'intégrité personnelle des élèves, la lutte contre les discriminations et les stéréotypes associés au sexe et au genre font l'objet d'une attention soutenue tout au long du parcours de formation. C'est aussi le cas de l'information sur les risques et les dangers induits par la sexualité, ainsi que sur les dispositifs d'aide ou de recours. Mais le programme vise en premier lieu à éclairer les élèves sur les dimensions les plus positives et les plus heureuses de la vie affective, relationnelle, et de la sexualité – et cela en faisant appel aux grandes traditions savantes, intellectuelles et artistiques que l'École permet de découvrir, d'explorer et de comprendre.

À chaque moment de la scolarité correspondent non seulement des contenus, mais aussi des modalités d'approche différenciés et complémentaires.

- Pour les élèves les plus jeunes, en bonne cohérence avec les modalités d'organisation qui sont celles du premier degré, le programme insiste sur la découverte sensible de son propre corps ainsi que des dimensions caractéristiques de l'intimité et de son nécessaire respect ; le programme fait une place significative aux relations tissées avec les autres (enfants ou adultes), à leur développement équilibré et harmonieux, ainsi qu'aux éléments de protection par rapport à des situations potentiellement dangereuses.
- Accompagnant les élèves dans les changements significatifs induits par la puberté, la dimension d'une éducation plus explicite à la sexualité est introduite à partir du cycle 3 – par l'apport d'éléments de savoir et de réflexion précis et appropriés. La notion même de sexualité fait l'objet d'une élaboration progressive permettant aux élèves devenant ou devenus adolescents d'appréhender avec sérénité les transformations et les nouveaux horizons dont ils font – pour eux-mêmes et pour les autres – l'expérience. Il s'agit aussi pour les élèves d'apprendre à user des réseaux sociaux de manière respectueuse.
- Les classes de lycée permettent aux élèves plus avancés en savoir et en réflexion d'affronter des questions d'une plus grande complexité, aussi bien dans l'ordre théorique que dans l'ordre pratique. Il est alors possible d'associer des approches plus savantes à des réflexions plus approfondies, et de procéder à « l'analyse de situations qui appellent de la part des élèves en passe de devenir majeurs maîtrise et responsabilité ».

L'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité permet l'approche et l'acquisition de notions et de compétences qui sont toujours interdisciplinaires. Elle appelle une organisation bien anticipée par des équipes pédagogiques suffisamment variées, dûment formées et responsabilisées, travaillant de manière collégiale. Les moments ou séances qui lui sont consacrés doivent être préparés suffisamment longtemps en amont. Idéalement, ils sont inscrits dans le projet d'établissement, dans l'emploi du temps des élèves et des classes, en partenariat avec les comités d'éducation à la santé, à la citoyenneté et à l'environnement (CESCE). Les moments et séances sont conduits sous l'autorité des équipes pédagogiques, y compris lorsqu'elles sont construites avec l'appui de partenaires extérieurs à l'établissement. Les interventions sont respectueuses des personnalités, des rythmes de développement et du questionnement des élèves.

Le programme tient compte des spécificités didactiques et pédagogiques des différents niveaux et moments de formation : dans le premier degré, les objets d'étude s'inscrivent dans la continuité des autres enseignements ; au collège et au lycée, et comme le prévoit le Code de l'éducation, des séances spécifiques (au moins 3 par année scolaire) lui sont consacrées, sur la base d'une planification annuelle réfléchie et assumée.

Le projet de programme indique aussi précisément que possible et pour l'ensemble des niveaux les articulations entre d'une part, les objets propres de l'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité et d'autre part, les éléments inscrits dans les programmes disciplinaires ainsi que dans le programme de l'enseignement moral et civique. Ces éléments complémentaires peuvent en effet servir de points d'appui ou être repris et approfondis dans les séances d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité.

PARTIE 2

Avis et propositions du Conseil supérieur des programmes

2.1 Avis du Conseil supérieur des programmes sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques

- Lettre de mission du 6 septembre 2021 : <https://www.education.gouv.fr/media/93161/download>
- Publication le 30 juin 2022 : <https://www.education.gouv.fr/media/115738/download>
- Communiqué de presse du 30 juin 2022 : <https://www.education.gouv.fr/media/115735/download>

Dans le cadre de ses missions permanentes et en réponse à la lettre adressée par le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports en date du 6 septembre 2021, le CSP a publié le 30 juin 2022 un avis sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques.

Le CSP a procédé, d'octobre 2021 à avril 2022, à une cinquantaine d'auditions de chercheurs, d'enseignants de la maternelle à l'université, de membres des corps d'inspection et de l'administration centrale, et d'opérateurs de l'éducation nationale, de représentants de maisons d'édition et d'entreprises du secteur des Edtech.

Il s'est appuyé sur des rapports, des avis et des publications, nationaux et internationaux, parmi les plus récents, de l'Unesco, de l'OCDE, de l'Unicef, de la Commission européenne, de la Banque mondiale, du Sénat et de l'Assemblée nationale, de l'Office parlementaire des choix scientifiques et technologiques, des académies des sciences, de médecine, des technologies, de la Cour des comptes, du Défenseur des droits, du Cnesco², du Conseil scientifique de l'éducation nationale, des inspections générales, de l'Institut français de l'éducation, de l'Insee et de la Depp³ et de nombreux laboratoires scientifiques (Inserm, CNRS, etc.).

Il a examiné successivement :

- les usages variés du numérique scolaire selon les enseignements, les contextes et les élèves ;
- les infrastructures, les équipements et les ressources numériques à l'école ;
- les incidences du numérique sur les apprentissages, les relations interindividuelles et collectives, et la santé.

Sur ces bases, le CSP a mis en valeur les potentialités, les limites et les risques de l'utilisation du numérique, dans les cadres scolaire, parascolaire et extra-scolaire. Il a émis un certain nombre de recommandations à destination de l'institution scolaire, des personnels de direction, des enseignants et des familles, dont vingt, jugées prioritaires, sont présentées ci-après.

Recommandations à destination de l'institution scolaire

En lien avec les enseignements et les programmes scolaires

- Clarifier et homogénéiser les libellés des enseignements actuellement dénommés « sciences numériques et technologie » (SNT) et « numérique et sciences informa-

² Centre national d'étude des systèmes scolaires.

³ Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.

tiques » (NSI) et des concours de recrutement d'enseignants (Capes, agrégation) en lien avec le numérique et l'informatique.

- Mieux valoriser dans les programmes scolaires les situations qui se prêtent à l'usage pédagogique du numérique.
- Expliciter, dans chaque programme disciplinaire, les compétences du cadre de référence des compétences numériques (CRCN) qu'il permet de développer et spécifier les objets d'enseignement associés.
- Attribuer à un enseignement spécifique la formation aux compétences du CRCN non couvertes par les programmes disciplinaires en vigueur : concernant le collège, l'enseignement de la technologie semble le mieux adapté ; concernant le lycée général et technologique, l'enseignement obligatoire de SNT semble approprié.

En lien avec la formation des enseignants

- Garantir à tous les enseignants une formation initiale et continue aux outils et aux technologies numériques de base.

En lien avec les infrastructures, les équipements et les ressources

- Garantir le déploiement sur l'ensemble du territoire national des infrastructures et des équipements.
- Clarifier le pilotage national et améliorer l'articulation entre tous les niveaux des structures administratives, disciplinaires et territoriales.
- Faire connaître les équipements et les ressources institutionnels existants ; étudier les possibilités de recours à des équipements privés adaptés et efficaces au regard des impératifs juridiques de protection des utilisateurs et des données.
- Évaluer scientifiquement les incidences du dispositif des territoires numériques éducatifs (TNE).
- Préserver, favoriser et faire connaître l'offre publique de ressources numériques (Éduscol et Éduthèque-Lumni).

En lien avec le développement de l'intelligence artificielle (IA) dans la sphère éducative

- Limiter l'usage de l'IA aux situations où sa plus-value est avérée.
- Réaffirmer la place de l'enseignant et son rôle irremplaçable dans l'acte de transmission du savoir qui ne saurait être intégralement délégué à une machine.

En lien avec le développement d'un environnement numérique responsable

- Promouvoir une utilisation responsable et durable du numérique en évitant les injonctions contradictoires.

Recommandations à destination des personnels de direction et des enseignants

En lien avec la pédagogie

- Dans la conception, la gestion et l'animation de l'environnement numérique, ne jamais perdre de vue l'excellence disciplinaire, la pertinence didactique et pédagogique qui demeurent les gages de la bonne transmission des savoirs, au-delà de toute prouesse technique.
- Avant l'âge de six ans, ne pas exposer les enfants aux écrans et d'une manière générale à l'environnement numérique.
- De six à dix ans, privilégier à l'école l'accès aux ressources offertes par le livre.

En lien avec les outils et les ressources

- À défaut de disposer d'analyses scientifiques rigoureuses et convergentes permettant d'attester la plus-value de certains outils, appliquer un principe de précaution en maintenant l'usage de méthodes pédagogiques éprouvées (écriture et productions graphiques manuscrites, prise de notes, manipulations expérimentales, etc.).
- Enseigner les potentialités éducatives de certains outils numériques (notamment le téléphone intelligent), tout comme les limites et les risques d'un usage non réfléchi de l'internet et des réseaux sociaux.

Recommandations à destination des familles

- Sensibiliser les parents aux dangers d'une exposition précoce au numérique sur la santé physique et psychique de leurs enfants.
- Renforcer l'implication des parents dans la prévention des risques liés aux usages numériques préscolaires, scolaires et domestiques.

2.2 Propositions pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée : principes, référentiel, démarches pédagogiques

- Lettre de saisine du 28 septembre 2022 : <https://www.education.gouv.fr/media/118084/download>
- Groupe d'élaboration des projets de programme : <https://www.education.gouv.fr/media/118708/download>
- Publication le 24 mars 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/150128/download>
- Communiqué de presse du 24 mars 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/150086/download>

Les grandes questions de société relatives au changement climatique, à l'érosion de la biodiversité, aux problématiques énergétiques, à l'évolution démographique et aux pandémies, se posent de façon récurrente depuis les dernières décennies. Ces questions ont conduit à une prise de conscience collective, informée et documentée des interactions de nature scientifique, technologique, sociologique, économique et culturelle de l'homme, de ses activités et de son environnement.

Tout élève doit bénéficier de cette formation tout au long de sa scolarité afin d'acquérir des connaissances et des compétences indispensables à l'exercice d'une citoyenneté environnementale éclairée, éthique et responsable. L'éducation au développement durable a pour finalité de permettre aux élèves d'appréhender le monde contemporain dans sa complexité en prenant en compte les interactions existantes entre l'homme, l'environnement, la science, la technologie, la société, l'économie et la culture. Au terme de leur scolarité, les élèves doivent ainsi être en mesure de s'emparer des enjeux du développement durable, d'adopter des comportements individuels et collectifs responsables, d'envisager des avenir équitables et réalistes, de participer aux débats de société, voire de s'engager.

L'EDD est une éducation transversale qui repose sur plusieurs grands principes :

- une intégration dans l'ensemble des enseignements scolaires et dans des actions et projets éducatifs faisant intervenir des partenaires de l'École ;
- une approche globale, systémique et pluridisciplinaire ;
- la promotion d'une conception positive et prospective des questions de développement durable. L'EDD peut ainsi être une nouvelle façon de lire et de penser le monde d'aujourd'hui et celui de demain, un moyen privilégié d'aider les jeunes à donner un sens au monde dans lequel ils vont vivre, à leur donner un horizon, à leur fournir des clés pour participer à la construction de futurs qui ne sont pas écrits d'avance ;
- une diversité de thématiques ne se limitant pas strictement aux questions écologiques ou de changement climatique. Ainsi, à partir d'entrées de nature environnementale, tout le registre scientifique, technologique, social, économique et culturel peut être exploré (ressources naturelles, risques majeurs, changement climatique, biodiversité, éducation à la santé, ville durable, transports et mobilité, aménagement et développement des territoires, agriculture durable, gestion de l'eau et alimentation de la population mondiale, enjeux démographiques, développement et inégalités, solidarité, paix, éthique, etc.).

Les apprentissages proposés tout au long de la scolarité permettent ainsi de s'approprier les clés de la compréhension systémique des phénomènes à l'œuvre, tout en identifiant des moyens concrets d'agir.

En complément des dispositions déjà prises concernant les enjeux du changement climatique dans les programmes d'enseignement⁴, et sans apporter de modifications aux programmes en vigueur, cette nouvelle étape pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée vise à aider les équipes enseignantes et éducatives à :

- renforcer la formation des élèves aux questions environnementales dans le cadre de trois volets éducatifs : éducation scientifique, éducation à la complexité et à l'analyse systémique, éducation à la citoyenneté environnementale ;
- rendre plus explicites les apports disciplinaires et interdisciplinaires à l'appropriation des grandes questions de société relevant du champ de l'EDD ;
- mettre en œuvre une réelle progressivité dans les apprentissages et dans le développement de compétences environnementales des élèves ;
- améliorer la visibilité de la contribution des projets éducatifs menés dans le cadre de l'EDD aux objectifs poursuivis ;
- faciliter l'articulation avec les autres éducations transversales (éducation à la santé notamment) et enjeux éducatifs (valeurs de la République, citoyenneté, égalité filles-garçons, éducation à la solidarité, etc.). Les objectifs de développement durable (ODD) constituent dans ce registre un outil essentiel, du fait des liens qu'ils établissent entre les champs environnementaux, sociaux, économiques et culturels.

Ces propositions du Conseil supérieur des programmes comprennent :

- des éléments de contexte concernant l'EDD : références institutionnelles internationales et nationales en matière d'enjeux, d'objectifs, de principes et de valeurs ;
- un référentiel de compétences scolaires de l'EDD proposant des repères de progressivité du cycle 1 au lycée et identifiant quatre champs de compétences :
 - s'ouvrir à la complexité des thématiques de développement durable,
 - faire preuve d'esprit critique pour appréhender les problématiques de développement durable,
 - adopter un comportement éthique et responsable vis-à-vis de l'environnement et des sociétés humaines,
 - agir individuellement et collectivement pour construire un monde durable ;
- des conseils de mise en œuvre de l'EDD.

⁴ Circulaire du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse du 27 août 2019 – https://www.education.gouv.fr/bo/19/Hebdo31/MENE1924799C.htm?cid_bo=144377. Renforcement des programmes d'enseignement sur la biodiversité et le climat, et plus largement le DD pour les programmes de lycée à la rentrée 2019, puis révision des programmes d'école et de collège à la rentrée 2020 pour mettre davantage en lumière les éléments contribuant à l'EDD.

PARTIE 3

**Auto-saisines
du Conseil
supérieur
des programmes
au titre
de ses missions
permanentes**

3.1 Avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs des premier et second degrés

→ Publication le 3 mars 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/133442/download>

→ Communiqué de presse du 3 mars 2023 : <https://www.education.gouv.fr/media/133445/download>

Dans son discours devant les recteurs à la Sorbonne, le 25 août 2022, le président de la République a affirmé que la confiance due aux enseignants doit passer par une amélioration de leur formation initiale et a souhaité que le sujet fût repris « fondamentalement et à bras le corps, sans doute plus en profondeur qu'on ne l'a fait ces dernières années ».

Répondant à cette invitation avec l'accord du cabinet du ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse et conformément à ses missions permanentes, le Conseil supérieur des programmes a publié vendredi 3 mars 2023 un avis sur la formation et le recrutement des enseignants des premier et second degrés.

Il n'appartient pas au Conseil supérieur des programmes de proposer une nouvelle réforme de la formation initiale et du recrutement des enseignants. Sa contribution consiste à se mettre au service des acteurs et des décideurs en leur proposant des pistes de réflexion et la description de différentes voies possibles pour améliorer la situation actuelle. C'est dans cet esprit que le Conseil supérieur des programmes a proposé huit scénarios pour le premier degré et sept scénarios pour le second degré (hors le cas particulier de l'agrégation dont l'évolution mérite une réflexion spécifique) en mettant en valeur, à chaque fois, leurs avantages, leurs inconvénients et des aménagements possibles.

Malgré leurs particularités, tous ces scénarios ont en commun de mettre l'accent sur des parcours de formation de cinq années, validés par un master, aussi bien pour le premier que pour le second degré, clairement identifiés dans la majorité des cas, et autant que possible financièrement sécurisés, au moins à partir du master 1 et quelquefois dès la licence.

Le Conseil supérieur des programmes a également voulu mettre en évidence la multiplicité des modalités de recrutement compatibles avec le statut des professeurs comme fonctionnaires de l'État.

Enfin, le Conseil supérieur des programmes a souhaité insister sur la priorité à donner à la logique des parcours de formation sur celle des modalités de recrutement : les concours, ou autres modalités de recrutement, ne sont sans doute plus des finalités en soi. Adaptés et conformes aux parcours de formation, et non l'inverse comme c'est bien souvent encore le cas, ils devraient servir essentiellement à valider leur qualité. Il convient donc d'instaurer de nouvelles relations de confiance réciproque entre l'État formateur et l'État employeur, c'est-à-dire entre les universités et l'éducation nationale. C'est là une des clés du succès de toutes les réformes et de tous les aménagements à venir.

3.2. Avis sur l'organisation des enseignements au collège

→ Publication le 30 janvier 2024 : <https://www.education.gouv.fr/media/160317/download>

Dans le cadre de ses missions permanentes, le Conseil supérieur des programmes a procédé à des auditions de janvier à mai 2023 sur l'organisation des enseignements au collège. En coordination avec la mission Exigence des savoirs lancée par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse le 5 octobre 2023, le Conseil supérieur de programmes propose un avis sur l'organisation des enseignements au collège afin de répondre à ses trois principales faiblesses actuelles :

- **Les résultats médiocres des élèves français aux évaluations nationales et internationales.** Les évaluations Cedre 2019 et 2021 font état d'une proportion élevée d'élèves faisant preuve d'acquis fragiles : 37 % des élèves de CM2 et 54 % des élèves de 3^e en littératie ; 44 % des élèves de CM2 et 53 % des élèves de 3^e en mathématiques. Au niveau international (enquêtes Pirls, Timss et Pisa), les résultats des élèves français se situent dans la moyenne des pays participants, mais souvent en dessous de la moyenne des pays comparables.
- **L'incapacité à réduire les inégalités d'origine socio-culturelle.** Depuis le début des années 1990, les inégalités scolaires qui avaient en partie régressé se sont en effet reconstituées et la France est aujourd'hui le pays de l'OCDE qui corrige le moins les inégalités sociales.
- **L'orientation trop souvent par défaut vers la voie professionnelle.** Force est de constater que l'organisation actuelle du collège est aujourd'hui plus adaptée à la poursuite d'études académiques, l'orientation vers la voie professionnelle apparaissant comme un choix proposé trop souvent à des élèves en difficulté.

Cet avis a été transmis en novembre 2023 à la mission Exigence des savoirs.

L'objectif principal de la mise en place du collège unique par la réforme Haby du 11 juillet 1975 est de permettre à tous les élèves de suivre le même parcours d'études jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire à 16 ans. Malgré plusieurs tentatives d'évolution au fil des cinquante dernières années – éducation prioritaire, dispositifs de soutien, mise en place d'une structure en cycles et d'un socle commun, valorisation de la voie professionnelle, incitations à l'interdisciplinarité et autonomisation des collèges – le Conseil supérieur des programmes constate que le bilan du collège unique reste mitigé.

Si quelques rares États de l'Union européenne orientent encore les élèves à la fin de l'école primaire, la plupart proposent une formation unique pour l'enseignement secondaire inférieur (correspondant à notre collège) au sein de laquelle le parcours scolaire est plus ou moins diversifié selon les enseignements de tronc commun et les enseignements choisis. Néanmoins, de façon générale, le collège est toujours intégré dans un continuum, soit avec l'enseignement primaire soit avec l'enseignement secondaire supérieur, et la fin du collège est marquée par un point d'étape, le plus souvent sous la forme d'un examen. Enfin, pour répondre au défi de l'hétérogénéité des élèves, les principaux leviers observés sont ceux de l'autonomie des établissements et de la mise en place de moyens de remédiation. Leur efficacité dépend de la combinaison de ces différents facteurs ainsi que de l'appropriation des changements par les équipes éducatives.

À la lumière de ces observations et pour répondre aux trois principaux problèmes auxquels est confronté le collège unique en France – niveau des élèves inférieur à celui attendu, tendance à la baisse des résultats dans le temps et incidence trop importante des origines socio-économiques sur les inégalités –, le Conseil supérieur des programmes émet une double série de propositions visant à éviter ces écueils.

Propositions concernant l'ensemble des collèges

Au niveau local, s'emparer des marges d'autonomie et restaurer l'ordre scolaire

- Libérer des heures (enseignements pratiques interdisciplinaires, accompagnement personnalisé) pour mettre en place des dispositifs de soutien ou d'approfondissement, notamment en français et en mathématiques.
- Encourager l'utilisation de toutes les marges horaires supplémentaires allouées à l'établissement en ciblant les apprentissages fondamentaux.
- Expérimenter la continuité pédagogique en permettant à des professeurs de garder leur classe sur plusieurs années.
- Limiter le nombre de projets divers pour donner la priorité aux apprentissages disciplinaires et à l'orientation.
- Réduire la part des usages du numérique dans les apprentissages des élèves.
- Restaurer le temps d'apprentissage en veillant à ce que toutes les heures dues aux élèves soient effectuées intégralement et en rétablissant l'ordre scolaire.

Au niveau national, agir sur l'évaluation et sur l'orientation

- Simplifier le livret scolaire en privilégiant une évaluation chiffrée correspondant à des objectifs disciplinaires conformes aux repères de progression annuels.
- Vérifier de manière systématique l'acquisition d'un seuil en français et en mathématiques.
- Valoriser le diplôme national du brevet en diminuant la part du contrôle continu de 50 % à 30 %.
- Mettre les élèves régulièrement en contact avec un large éventail de métiers permettant de valoriser l'indispensable équilibre entre qualités manuelles, sensibles et cognitives, ce qui participera à la promotion et à la revalorisation de la voie professionnelle.

Propositions concernant les collèges volontaires

Le Conseil supérieur des programmes propose d'expérimenter une nouvelle organisation des enseignements en français et en mathématiques afin de traiter de manière différenciée les difficultés persistantes des élèves repérées en 6^e lors des évaluations diagnostiques nationales. Deux parcours seront créés :

- le « parcours des fondamentaux » ;
- le « parcours des approfondissements ».

Dans ce nouveau cadre, les programmes resteront nationaux, même si cela n'exclut pas de fléchir différentes parties à certains parcours. Ces parcours pourront être mis en œuvre selon deux modes d'organisations.

Deux parcours séparés en français et en mathématiques en classes de 6^e et de 5^e

L'objectif est de faire accéder tous les élèves du parcours des fondamentaux à la classe de 4^e en ayant comblé leurs lacunes et de leur permettre de poursuivre ainsi leur scolarité au collège dans des classes hétérogènes. Dans cette configuration, les élèves des classes de 6^e et de 5^e sont répartis dans les deux parcours – le passage du parcours des fondamentaux à celui des approfondissements étant possible en fin de 6^e selon les progrès de l'élève.

Deux parcours séparés en français et en mathématiques au cycle 4

L'objectif est de permettre à tous les élèves d'atteindre un niveau de maîtrise satisfaisant dans ces deux enseignements et de poursuivre ainsi leur scolarité au lycée général et technologique ou professionnel dans de bonnes conditions. Dans cette configuration, deux cas de figure sont à distinguer selon le parcours suivi par l'élève en 3^e :

- les élèves ayant suivi le parcours des approfondissements ont la possibilité de formuler des vœux d'orientation en lycée général et technologique ou professionnel ;
- les élèves ayant suivi le parcours des fondamentaux ont la possibilité de poursuivre leurs études en lycée professionnel ou de suivre une année supplémentaire de consolidation au collège dans le parcours des approfondissements d'une classe de 3^e.

PARTIE 4

**Interventions
du président
du Conseil
supérieur
des programmes**

4.1 Entretien de Mark Sherringham avec AEF info le 13 février 2023

« Une des missions du CSP est de participer à la réflexion globale sur le système éducatif » (dépêche AEF info n° 687068)

« Une des missions du Conseil supérieur des programmes est de faire des propositions de façon à être une "boîte à idées" du ministère », déclare à AEF info fin janvier 2023 le président du Conseil supérieur des programmes, Mark Sherringham. Alors que le MEN a prévu de supprimer l'heure de technologie en 6^e, le CSP va proposer des projets de programmes de sciences et technologie pour le cycle 3 (CM1, CM2, 6^e) et devrait être saisi sur le cycle 4. Pour la classe de 6^e, « il s'agit d'identifier les contenus scientifiques relevant de la physique-chimie et des sciences de la vie et de la Terre et de leur dimension technologique, sans obérer le développement des compétences numériques », précise Mark Sherringham. Plus globalement, le CSP proposera aussi un avis, entre avril et juin, sur le collège et son organisation. L'instance planche aussi sur la formation et le recrutement des enseignants.

AEF INFO Le MEN vient de présenter une série de mesures pour améliorer la maîtrise des fondamentaux au cycle 3, notamment via une pratique quotidienne de la lecture et, en maths, une pratique « de l'ordre de 10 résolutions de problèmes par semaine ». Quels seront les effets sur les programmes scolaires ?

Mark Sherringham : Ces mesures s'inscrivent sans difficulté dans les programmes existants qui n'ont pas besoin d'être modifiés sur ces points. C'est pourquoi elles prennent la forme de notes de service ou de circulaires qui font référence aux programmes pour en renforcer la mise en œuvre dans les classes au service de la réussite de tous les élèves.

AEF INFO Concernant la classe de 6^e, le MEN vient d'ouvrir des concertations avec les syndicats pour organiser l'heure de soutien en maths et en français, en remplacement de la technologie. Quel est le calendrier de travail du CSP sur cette mesure ?

Mark Sherringham : Le ministre a saisi le CSP pour revoir le programme de l'enseignement de sciences et technologie au cycle 3, afin de tenir compte de la réduction du volume horaire de technologie en classe de 6^e. Il s'agit aussi de « bien identifier les contenus scientifiques relevant de la physique-chimie et des sciences de la vie et de la Terre et de leur dimension technologique, sans obérer le développement des compétences numériques », selon la lettre de mission. Ce projet de programme sera présenté et validé en séance plénière du CSP le 30 mars prochain. Une saisine concernant l'enseignement de sciences et de technologie au cycle 4 est annoncée dans les prochaines semaines. Plus globalement, le CSP travaille actuellement, dans le cadre d'une auto-saisine, sur le collège et son organisation. La conception générale des enseignements de la maternelle au lycée fait partie de nos missions permanentes, et comme le ministre a annoncé des mesures pour la 6^e, nous nous inscrivons dans cette dynamique et espérons pouvoir proposer un avis entre avril et juin. Ces propositions n'engagent pas le ministre, mais cela peut alimenter le débat.

AEF INFO Dans l'objectif d'améliorer l'enseignement des mathématiques et des sciences, certains scientifiques et associations insistent sur l'importance de décloisonner les disciplines, dans les enseignements scientifiques, y compris dans les programmes. Qu'en pensez-vous ?

Mark Sherringham : C'est la difficulté de l'interdisciplinarité dans notre système éducatif. Lier les sciences entre elles et le traduire dans les programmes, cela a du sens, mais l'interdisciplinarité suppose la disciplinarité, et non la transversalité. Cela implique des compétences disciplinaires fortes, qui rendent profitable et productive l'interdisciplinarité. Nous avons déjà des interdisciplinarités avec l'histoire-géographie, les sciences de la vie et de la Terre ou la physique-chimie. Cela existe déjà mais requiert un travail de conception très élaboré qui demande du temps. Par ailleurs, les enseignants n'ont pas forcément envie d'intervenir dans une autre discipline. Enfin, cela devrait être fait très soigneusement afin que cela soit efficace pour les élèves. Pourquoi ne pas plutôt promouvoir des expérimentations avec des équipes d'enseignants, sur la base du volontariat ou dans le cadre du CNR Éducation ?

AEF INFO La Cour des comptes vient de publier un rapport sur le recrutement et la formation initiale des enseignants. Quelles propositions pourriez-vous émettre sur ce sujet ?

Mark Sherringham : Nous avons justement reçu une lettre de mission du précédent ministre en septembre 2021 sur ces deux questions, et espérons pouvoir publier un avis et des propositions au mois de mars. Nous avons souhaité poursuivre cette réflexion avec l'accord du cabinet du ministre, car il s'agit d'un sujet important et actuel, mais aussi très complexe, qui dépend à la fois de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale, et dans lequel il y a beaucoup d'enjeux et d'acteurs. Nous venons en plus de terminer une réforme, dont les effets ne sont pas encore évalués, et il ne nous appartient pas d'en proposer une autre. Mais nous allons essayer de proposer des pistes et des outils répondant à cette problématique de recrutement et de formation des enseignants. Plutôt en proposant des scénarios exposant leurs avantages et inconvénients, mis à disposition des acteurs et des décideurs. On s'appuie sur l'existant, et la réforme entrée en vigueur complètement l'an dernier avec, notamment, le lancement des PPPE⁵, qui sont l'une des réponses possibles à ces questions de formation de professeurs des écoles. L'université doit proposer des parcours de licence clairement identifiés aux lycéens qui veulent devenir professeurs des écoles. Les PPPE ne sont aujourd'hui qu'une cinquantaine. Avec 30 ou 40 élèves par promotion, cela fait environ 2 000 étudiants alors qu'il en faudrait 12 000 ou 15 000.

AEF INFO Un an après votre arrivée à la tête du CSP, comment voyez-vous le rôle de cette instance ?

Mark Sherringham : Son premier rôle est de répondre aux demandes du ministre sur les programmes : les revoir, les ajuster ou les compléter est sa mission centrale. Mais l'autre mission, en lien avec les priorités du ministre, est de participer à la réflexion globale sur le système éducatif et de faire des propositions de façon à être une « boîte à idées » du ministère, d'être créatif, ouvert et se saisir de problématiques actuelles pour participer au débat de façon désintéressée, puisque nous ne sommes pas décisionnaires. Nous sommes en plus dans une période qui appelle au débat, à la consultation avec les CNR, et les propositions qui peuvent remonter des établissements et des équipes. Nous pouvons aussi réfléchir à d'autres sujets, toujours en lien avec des priorités du ministre. Par exemple, sur l'égalité filles-garçons, qui n'est pas toujours à l'avantage des garçons puisque ceux-ci sont majoritaires chez les décrocheurs, par exemple. C'est un vrai sujet, comme l'autonomie des établissements, ou la mixité. Mais cela implique d'avoir le temps de mener une réflexion de fond.

⁵ Parcours préparatoire au professorat des écoles.

4.2 Audition de Mark Sherringham le 7 juin 2023

Audition du président du CSP par Graziella Melchior, députée du Finistère, et Francesca Pasquini, députée des Hauts-de-Seine, rapporteuses de la Mission d'information sur l'adaptation de l'école aux enjeux climatiques, au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale

Le Conseil supérieur des programmes a publié en mars 2023 des propositions pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée, à la suite de la saisine par le ministre de l'Éducation nationale et de la Jeunesse.

Pouvez-vous présenter les principales recommandations formulées par le CSP afin de renforcer l'éducation au développement durable ?

Pourquoi n'avoir pas recommandé une modification des programmes afin de renforcer les connaissances des enjeux climatiques et de développement durable ?

Les recommandations du CSP sont contenues dans le document en ligne intitulé *Propositions pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée : principes, référentiel, démarches pédagogiques*.

Je souhaite insister sur les points suivants :

- Ces propositions ne portent pas sur les programmes. Ceux-ci ont, en effet, été enrichis par le CSP à la rentrée 2020, suite à la lettre de saisine du ministre en date du 20 juin 2019. Et puis, au fur et à mesure de leur renouvellement et quand c'est possible, le CSP veille à une bonne représentation des problématiques du développement durable (DD), de l'environnement et du climat dans tous les nouveaux programmes, comme cela vient d'être le cas pour les programmes de l'enseignement scientifique en première et terminale du lycée général.
- Les propositions du CSP, conformément à la lettre de saisine du ministre du 28 septembre 2022, portent sur le DD et non pas seulement sur le changement climatique. Pour deux raisons : d'abord parce que le DD est beaucoup plus large que le problème du climat (protection de l'environnement, lutte contre toutes les formes de pollutions dans les airs, sur la terre et les océans), et ensuite parce que le DD offre une perspective positive aux élèves et permet de ne pas alimenter l'éco-anxiété.
- Les recommandations du CSP, après un rappel des principes du DD, portent premièrement sur un référentiel d'objectifs à maîtriser par les élèves répartis en quatre domaines et trois types de compétences, déclinés du cycle 1 au lycée, et deuxièmement sur des propositions de mise en œuvre d'une démarche de projet interdisciplinaire.
- Le référentiel est un outil transversal mis à la disposition des enseignants de tous les niveaux souhaitant s'engager avec leurs élèves dans une démarche de développement durable. La diffusion du référentiel, ainsi que des formations à son bon usage sont normalement programmées par la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc) à partir de la rentrée prochaine.
- Les trois types de **compétences** sont :
 - les connaissances (les savoirs) ;
 - les capacités (les savoir-faire) ;
 - les attitudes (les savoir-être).

- Les quatre **domaines** du référentiel sont :
 - s’ouvrir à la **complexité** des thématiques du développement durable ;
 - faire preuve d’**esprit critique** pour appréhender les problématiques de développement durable ;
 - adopter un comportement éthique et responsable vis-à-vis de l’environnement et des sociétés humaines ;
 - **agir** individuellement et collectivement pour construire un monde durable.

Le temps scolaire consacré aux disciplines scientifiques est-il suffisant pour que chaque élève puisse acquérir les connaissances et compétences scientifiques permettant d’appréhender les enjeux écologiques ?

Il s’agit, à mon sens d’une question un peu trop « convenue », dans la mesure où on peut toujours souhaiter que davantage de temps soit consacré aux problématiques du climat dans les programmes, mais on prend ce temps supplémentaire sur quoi ? Autrement dit, la réponse positive attendue est un vœu pieux...

Comment s’assurer que les élèves soient capables de mobiliser des informations à partir de sources fiables et développer un esprit critique ? C’est un vaste sujet : les enseignants ne peuvent ni ne doivent censurer les informations auxquelles les élèves ont accès, mais il leur appartient de présenter aux élèves des sources fiables et d’organiser des débats argumentés à partir de ces sources.

Dans quelle mesure l’éducation au développement durable pourrait-elle se rapprocher de, voire fusionner avec l’éducation à la santé et à l’alimentation ?

À titre personnel, je ne suis pas favorable à ce type de fusion, car s’il y a effectivement des recoupements possibles, on ne peut pas réduire l’une à l’autre.

Faut-il modifier le socle commun, comme le préconise l’IGÉSR, voire créer un sixième domaine ?

Non, car les domaines du socle commun sont transversaux et correspondent déjà bien aux objectifs de l’EDD, et d’autre part, car cela ne servira pas à grand-chose...

Quelle place donner aux associations dans les enseignements transversaux ? Faut-il créer des labels spécifiques pour assurer une forme d’égalité de contenu sur le territoire ?

Je suis très réservé quant à l’intervention des associations dans les enseignements transversaux, car le danger de tomber dans le militantisme et de créer les conditions d’une « guerre culturelle » me semble très réel. Les conditions de labellisation des associations doivent être très claires et, à mon sens, restrictives.

Recommandez-vous l’adaptation des filières professionnelles afin de mieux préparer aux métiers de demain ?

Oui, sans hésitation, mais pas seulement. Nous avons insisté sur cette dimension qui dépasse les filières professionnelles dans notre référentiel (domaine 4, cycle 4 et lycées).

Qu’avez-vous pensé du rapport de l’Inspection générale de l’éducation, du sport et de la recherche (IGÉSR) publié en mai 2023 sur le même sujet ?

Je pense qu’il est globalement convergent avec les propositions du CSP et j’en suis heureux.

Partagez-vous le souhait de l'IGÉSR de créer une épreuve optionnelle au baccalauréat et au diplôme national du brevet (DNB) concernant les enjeux climatiques ?

Oui, à condition qu'elle reste optionnelle.

Vous indiquez que l'articulation entre les contenus d'enseignement et les questions d'orientation vers les métiers durables reste à construire, que préconisez-vous pour la rendre effective ?

Le CSP a fait référence aux métiers du développement durable dans son référentiel (domaine 4, cycle 4 et lycées). Les propositions supposent ici une concertation avec les filières professionnelles concernées et devront être mises en place par l'Onisep et la Dgesco.

Comment s'assurer que les projets éducatifs autour des enjeux climatiques ou les activités contribuant à la sensibilisation et à la connaissance de la nature (sorties, classes dehors, jardins pédagogiques, projet de sciences participatives) soient mis en place le plus largement possible ?

Cette question ne relève pas du CSP, mais de la Dgesco. Pour notre part, nous avons proposé que la démarche de projet interdisciplinaire sur les problématiques du DD soit développée et avons donné aux enseignants des conseils de mise en œuvre.

Faut-il créer des postes spécifiques au sein des établissements ou au niveau des académies ?

Non, car on risque une spécialisation et le désintérêt des collègues non concernés.

Ces initiatives doivent-elles être portées par le chef d'établissement, les professeurs de sciences, un éventuel délégué au développement durable ?

Tout est possible.

Les moyens mobilisés en termes de ressources humaines du ministère pour l'éducation au développement durable sont-ils suffisants ?

Sans commentaire.

Vos recommandations insistent sur la nécessité de faire des questions de développement durable une « méthode de travail transversale » au sein de toutes les disciplines. Cela suppose-t-il une formation spécifique des enseignants à cet égard ?

Idéalement, oui.

Rejoignez-vous l'IGÉSR sur la nécessité de proposer des « formations flash » aux enseignants sur le changement climatique ?

Plutôt sur le développement durable.

Les enseignants ont-ils aujourd'hui accès à des ressources et des contenus pédagogiques fiables et adaptés à chaque niveau d'enseignement ?

Les enseignants ont accès à deux types de ressources : celles du ministère qui sont disponibles sur Éduscol et celles des éditeurs privés.

Certains pays sont-ils précurseurs dans l'intégration des enjeux climatiques au sein des programmes scolaires ?

On observe un mouvement généralisé de réforme autour de l'éducation au développement durable dans la plupart des pays européens et du monde depuis le début des années 2000. Cela fait référence au contexte international marqué par le déroulement, entre 2005 et 2014, de la Décennie d'action des Nations unies pour l'éducation au service du développement durable et par l'adoption, en 2015, de la part des Nations unies, de l'Agenda 2030 pour le développement durable. Dans ce contexte, certains pays ont produit plus rapidement que d'autres des prescriptions relatives au développement durable. En Europe, la Finlande, par exemple, a inclus depuis 2004 la matière « études sur l'environnement » dans l'offre de formation de l'école élémentaire, tandis que l'Angleterre publiait déjà en 2007 des recommandations invitant les établissements scolaires à traiter l'EDD en lien avec les enseignements obligatoires d'éducation religieuse et d'éducation à la santé et aux questions de société. Enfin, d'autres pays, comme l'Allemagne, l'Italie ou la Belgique, ont produit entre 2008 et 2019 des référentiels spécifiques pour l'enseignement de l'EDD concernant l'ensemble des disciplines. L'élaboration, de la part du Conseil supérieur des programmes, de « propositions pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée », est alignée avec ce mouvement de réformes, qui a été impulsé récemment par la publication, en 2022, du GreenComp de la part de la Commission européenne.

4.3 Audition de Mark Sherringham le 4 octobre 2023

Audition du président du CSP par Annie Genevard, députée du Doubs, et Fabrice Le Vigoureux, député du Calvados, rapporteurs de la Mission d'information relative à l'apprentissage de la lecture, au nom de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale

Le CSP, créé en 2013, occupe une place centrale. En effet, l'article L. 122-1-1 du Code de l'éducation, relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, précise : « Les éléments de ce socle commun et les modalités de son acquisition progressive sont fixés par décret, après avis du Conseil supérieur des programmes. » Pouvez-vous présenter brièvement le fonctionnement de l'instance que vous présidez ?

Le CSP comprend une assemblée permanente de 18 membres, un secrétariat général de 7 personnes et des groupes d'élaboration de projets de programme ou des groupes de travail, qui sont des groupes *ad hoc*, constitués pour accomplir des missions déterminées dans un temps limité.

1. Les 18 membres du CSP appartiennent à deux collèges :

- le collège des parlementaires qui comprend trois députés, trois sénateurs et deux membres du Conseil économique, social et environnemental (CESE) nommés par les présidents de leur assemblée respective ;
- le collège des personnalités qualifiées qui comprend 10 membres nommés par le ministre chargé de l'éducation nationale pour une période de cinq ans, dont le président et le vice-président. En règle générale, le ministre veille à nommer des personnalités dont les compétences recouvrent les grands champs disciplinaires de l'enseignement scolaire. Ces « personnalités qualifiées » peuvent être en activité ou retraitées et ne sont pas révocables, une fois qu'elles ont été nommées.

2. Le secrétariat général comprend actuellement une secrétaire générale, une assistante administrative et cinq chargés de mission.

3. Les groupes d'élaboration de projets de programme comprennent en général de 10 à 20 personnes qui sont des inspecteurs généraux, éventuellement des universitaires, des inspecteurs territoriaux, des professeurs et éventuellement des professionnels compétents dans les domaines considérés. Ces groupes sont composés sous l'autorité directe du président du Conseil supérieur des programmes.

La loi, et donc le Code de l'éducation, précise que le CSP « travaille de façon indépendante », ce qui implique la confidentialité de ses travaux jusqu'à leur publication sur la page du CSP sur le site du ministère, sans « autorisation préalable » du cabinet du ministre. C'est pourquoi le ministre n'est pas engagé directement par les avis ou projets de programmes du CSP.

Le champ de compétences du CSP est vaste : il recouvre l'ensemble du domaine de l'enseignement scolaire de la maternelle à la terminale, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, les programmes scolaires, les examens nationaux du second degré ainsi que le recrutement et la formation des professeurs des écoles, des collèges et des lycées.

Concernant les projets de programme, leur élaboration ou leur rénovation par le CSP dépend de l'envoi par le ministre au président du CSP d'une lettre de saisine fixant les grands objectifs et le calendrier du processus à engager. Il est important de noter qu'en matière de programmes, le CSP n'a pas d'initiative propre : les programmes scolaires nationaux sont de la seule responsabilité du ministre.

Une fois que le CSP a publié son projet de programme, la Dgesco prend le relais et organise une consultation des professeurs, des associations et des organisations syndicales concernés. Suite à cette consultation, la Dgesco présente le projet de programme éventuellement remanié ou précisé au Conseil supérieur de l'éducation (CSE). Après le passage devant le Conseil supérieur de l'éducation et avec l'accord du cabinet, le programme est publié au Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports (BOENJS).

J'attire votre attention sur le fait que, très souvent, les délais sont particulièrement contraints et qu'en pratique les GEPP n'ont trop souvent que deux ou trois mois pour remettre « leur copie », ce qui est très court. Il convient également de laisser suffisamment de temps aux éditeurs pour publier de « bons » manuels.

Enfin, le CSP peut s'autosaisir de divers sujets relatifs à l'enseignement scolaire, ce qui a été fait récemment avec la publication, par exemple en juin 2022, d'un avis sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques ou en mars 2023, d'un avis sur le recrutement et la formation des enseignants.

Quels liens entretient-elle avec le Conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN), et dans quelle mesure vous inspirez-vous des travaux de cet organisme pour élaborer vos propres avis et recommandations ? Qu'en est-il en particulier concernant l'apprentissage de la lecture ?

Statutairement et réglementairement, le CSP n'entretient aucun lien avec le Conseil scientifique de l'éducation nationale. Naturellement, nous prenons connaissance régulièrement des travaux du CSEN et les groupes de travail du CSP peuvent en tenir compte, s'ils le souhaitent et si ces travaux recoupent leurs préoccupations.

Pour simplifier, le CSP est un organe « politique », alors que le CSEN est un organe « scientifique ». Ainsi, sur la plupart des projets de programmes, l'apport du CSEN serait mince ou inexistant. En revanche, dans le domaine de l'apprentissage de la lecture ou des premiers éléments de mathématiques, le CSEN a des choses à dire et qui peuvent être importantes. Mais les recommandations scientifiques et pédagogiques du CSEN concernent généralement davantage ce qu'on appelle les documents d'accompagnement publiés par la Dgesco avec l'aide de l'inspection générale que les programmes scolaires *stricto sensu*.

Quelles réflexions avez-vous menées depuis 2013 sur l'apprentissage de la lecture ? Quelles traductions concrètes ont-elles connu dans les programmes ? Quels en ont été selon vous les résultats s'agissant du niveau des élèves ?

Depuis sa création en 2013, et sur saisine des ministres, le CSP a élaboré les projets de programmes de l'école primaire et du collège publiés par arrêté du 26 novembre 2015 et une révision du programme du cycle 2 publié par arrêté du 30 juillet 2020.

De manière générale, quel constat dressez-vous quant à l'apprentissage de la lecture en France et à son évolution ces dernières années ? Pour quelles raisons, selon vous, la France obtient-elle de moins bons résultats que les pays de l'Union européenne ou de l'OCDE aux dernières évaluations Pirls ?

Si l'on considère l'évolution des programmes scolaires depuis cinquante ans dans le domaine de l'apprentissage de la lecture, on constate l'existence de deux grandes

périodes, selon que l'on se situe avant ou après la loi de 2005, dont l'article 48 instaure « la liberté pédagogique », qui est définie dans les termes suivants à l'article L. 912-1-1 du Code de l'éducation : « La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection. Le conseil pédagogique prévu à l'article L. 421-5 ne peut porter atteinte à cette liberté ».

Avant 2005, les programmes parlent explicitement des méthodes d'apprentissage de la lecture. Mais après 2005, les programmes ne parlent plus directement des méthodes de lecture en tant que telles, dans la mesure où celles-ci sont du ressort de la liberté pédagogique de l'enseignant et doivent plutôt faire l'objet de documents d'accompagnement extérieurs aux programmes, avec un statut de recommandations et d'information, mais pas d'obligation.

Pendant, on peut faire en même temps un constat paradoxal sur l'évolution des programmes scolaires : avant 2005, si les programmes font bien référence aux méthodes de lecture, ils le font de façon très libérale, en laissant aux enseignants la responsabilité du choix. En revanche, après 2005, les programmes ne mentionnent plus explicitement les méthodes d'apprentissage de la lecture, mais deviennent, là aussi de façon paradoxale, de plus en plus directifs en matière de pédagogie de la lecture.

Voici les extraits les plus significatifs des programmes scolaires depuis 1972 dans le domaine de l'apprentissage de la lecture.

I. DE 1972 À 2002 : PREMIÈRE PÉRIODE

Les instructions officielles de 1972 : toutes les méthodes se valent

« [Les méthodes] ont été l'objet d'une querelle célèbre, dont la virulence s'est heureusement atténuée. L'expérience dément abondamment qu'une règle uniforme s'impose dans la succession des exercices d'analyse (décomposition d'un mot en syllabes et lettres) et de synthèse (construction de mots par groupement de syllabes). Des résultats également bons peuvent être obtenus par des démarches différentes ; et en voulant suivre une même démarche, certains maîtres échoueront alors que d'autres réussiront à merveille. Les enfants sont trop différents les uns des autres pour qu'une même méthode soit la meilleure pour tous ; mais pour tous, les pires méthodes sont celles qui découragent le désir de lire. »

Les programmes du CP de 1977 : toutes les méthodes se valent mais certains exercices sont recommandés

« Plusieurs méthodes d'apprentissage peuvent être utilisées dont l'efficacité semble, à l'expérience, tenir surtout aux conditions dans lesquelles elles sont pratiquées et à la façon dont elles font droit à un certain nombre d'exigences.

Les instructions officielles du 4 décembre 1972 rappellent et commentent les principales de ces exigences qu'il est indispensable de satisfaire quelle que soit la méthode adoptée, étant entendu que, selon ce qu'est celle-ci, les moyens mis en œuvre en conséquence diffèrent, ainsi que l'itinéraire en fonction duquel ils interviennent.

Il convient d'insister plus particulièrement sur l'importance des exercices de décomposition de mots en syllabes et de reconstitution de mots nouveaux (à lire ou à transcrire) par substitution, permutation ou combinaison de syllabes ainsi identifiées, comme de décomposition de syllabes en sons et reconstitution de syllabes par substitution, permutation ou combinaison de sons dont l'aspect phonologique est ainsi associé à leur transcription graphique. »

Les programmes de 1985 : pas de méthode imposée

« Lire, c'est comprendre. Le maître n'engage donc pas l'enfant dans un apprentissage mécanique et passif. La maîtrise de la combinatoire (c'est-à-dire du lien des lettres et des syllabes entre elles, et du rapport des signes écrits aux sons qui leur correspondent) est nécessaire : elle implique des exercices appropriés ; mais elle n'a de valeur qu'associée à la compréhension de l'idée exprimée, à la perception de la structure de la phrase, à l'intelligence du sens des mots. Quelle que soit la méthode utilisée, l'objectif est de conduire chacun, dès l'école et pour toute la vie, à vouloir lire, à savoir lire, à aimer lire. »

Les programmes de 1995 : pas de méthode imposée, mais elles doivent être efficaces

« L'apprentissage de la lecture et l'accès au sens procèdent essentiellement de trois démarches complémentaires et concomitantes qui associent constitution d'un premier capital de mots, déchiffrement et recours au contexte :

- les élèves poursuivent la constitution, amorcée à la maternelle, d'un premier capital de mots de grande fréquence, dont la graphie est rapidement mémorisée, la leçon de lecture étant aussi, en règle générale, une séance d'écriture ;
- la familiarisation avec le code conduit les élèves à saisir les relations entre l'oral et l'écrit, en identifiant de manière explicite les correspondances entre son et signe pour maîtriser la combinatoire, accéder ainsi au déchiffrement et à la reconnaissance des mots ;
- les élèves sont entraînés à saisir l'organisation générale des phrases et du texte et, pour cela, à repérer notamment les indices typographiques (majuscule, ponctuation), les lettres muettes à valeur lexicale ou syntaxique, les homonymies et les éléments qui donnent leur cohérence au texte.

Ces différents apprentissages se conjuguent pour donner accès au sens et ne trouvent leur pleine valeur qu'en associant l'intelligence du sens des mots, la perception de l'organisation des phrases et la compréhension des idées exprimées.

Le maître diversifie et combine les approches qui conduisent à la lecture :

- la lecture à haute voix faite régulièrement par l'élève permet, dès le stade de l'apprentissage, de repérer les difficultés, de les identifier et de les traiter ; elle est aussi le moyen de prêter vie à un texte et de préparer à une lecture expressive de qualité, condition de toute communication réussie ; à cet égard, le jeu dramatique et le théâtre offrent des situations riches et significatives ;
- la lecture silencieuse pratiquée par l'élève constitue un moment et une modalité de l'apprentissage. Elle est, à terme, l'objectif à atteindre ;
- la lecture faite à haute voix par le maître est indispensable. Elle doit donc être fréquente pour jouer pleinement son rôle d'imprégnation, susciter le goût de la lecture et donner aux enfants l'idée de ce qu'on attend d'eux.

Il n'y a pas de méthode imposée d'apprentissage de la lecture. Toute méthode peut être utilisée à condition que son efficacité soit démontrée et qu'elle réponde aux besoins et aux possibilités des élèves. Il est de la responsabilité de chaque enseignant de déterminer les pratiques et les démarches pédagogiques les plus appropriées. »

Les programmes de 2002 : pas de méthode imposée, mais certaines méthodes comportent plus d'inconvénients que d'avantages

« Ces apprentissages sont au cœur de la plupart des méthodes d'enseignement de la lecture. La qualité des programmations proposées doit guider le choix des enseignants. Certains laissent se constituer ces connaissances au hasard des rencontres et des réactions des élèves (c'est le cas de la méthode "naturelle" proposée par Célestin Freinet), d'autres (en particulier les livrets proposés par les éditeurs) les organisent selon une progression qui combine complexité croissante des activités mises en jeu tant dans l'analyse que

dans la synthèse et complexité croissante des relations entre graphèmes et phonèmes. Dans les deux cas, il importe d'aider les élèves à mémoriser ces informations, donc à leur permettre de les structurer de manière rigoureuse et de les réviser fréquemment. Certaines méthodes proposent de faire l'économie de l'apprentissage de la reconnaissance indirecte des mots (méthodes globales, méthodes idéo-visuelles...) de manière à éviter que certains élèves ne s'enferment dans cette phase de déchiffrage réputée peu efficace pour le traitement de la signification des textes. On considère souvent aujourd'hui que ce choix comporte plus d'inconvénients que d'avantages : il ne permet pas d'arriver rapidement à une reconnaissance orthographique directe des mots, trop longtemps appréhendés par leur signification dans le contexte qui est le leur plutôt que lus. On peut toutefois considérer que la plupart de ces méthodes, par le très large usage qu'elles font des activités d'écriture, parviennent aussi à enseigner, de manière moins explicite, les relations entre graphèmes et phonèmes. Il appartient aux enseignants de choisir la voie qui conduit le plus efficacement tous les élèves à toutes les compétences fixées par les programmes (les compétences de déchiffrage de mots inconnus en font partie). »

II. APRÈS 2005 : DEUXIÈME PÉRIODE

Les programmes de 2008 : insistance sur le déchiffrage et les manuels

« Dès le cours préparatoire, les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus. L'articulation entre lecture et écriture est indispensable à cet apprentissage. Cet entraînement conduit progressivement l'élève à lire d'une manière plus aisée et plus rapide (déchiffrage, identification de la signification). Savoir déchiffrer et reconnaître la signification des mots ne suffit pas pour lire une phrase ou un texte ; les élèves apprennent aussi à prendre appui sur l'organisation de la phrase ou du texte qu'ils lisent. Ils acquièrent le vocabulaire et les connaissances nécessaires pour comprendre les textes qu'ils sont amenés à lire. L'appui sur un manuel de qualité est un gage de succès pour cet enseignement délicat. »

Les programmes de 2015 : un enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire

« Au CP est dispensé un enseignement systématique et structuré du code graphophonologique et de la combinatoire en ménageant tout le temps nécessaire aux entraînements pour tous les élèves. Ce travail est associé à des activités d'écriture : encodage pour utiliser les acquis et copie travaillée pour favoriser la mémorisation orthographique. La compréhension des textes est exercée comme en GS sur des textes lus par l'adulte qui sont différents des textes que les élèves apprennent par ailleurs à découvrir en autonomie et à comprendre. Elle est aussi exercée à l'occasion de la découverte guidée, puis autonome, de textes dont le contenu est plus simple. La lecture à voix haute ne concerne à ce niveau que de très courts textes. »

Les programmes de 2020 : l'automatisation du code alphabétique doit être complète à la fin du CP

« Au CP, les élèves pratiquent, de manière concentrée dans le temps, des activités sur le code de l'écrit dont ils ont eu une première expérience en GS. Il s'agit pour les élèves d'associer lettres ou groupes de lettres et sons, d'établir des correspondances entre graphèmes et phonèmes. L'apprentissage systématique de ces correspondances est progressivement automatisé à partir de phrases et de textes que les élèves sont capables de déchiffrer. Ces activités de lecture, menées conjointement aux activités d'écriture, doivent être régulières et structurées. Ce sont des « gammes » indispensables pour parvenir à l'automatisation de l'identification des mots à la fin de l'année. L'automatisation du code alphabétique doit être complète à la fin du CP. L'identification des mots écrits est soutenue par un travail de mémorisation de formes orthographiques : copie, restitution différée, aptitude à transcrire les sons en lettres. Écrire est l'un des moyens d'apprendre à lire, en lien avec le

vocabulaire, la grammaire, l'orthographe et la compréhension. La multiplicité des entraînements, sous diverses formes, conduit à une automatisation progressive. »

Un tournant a été pris à partir de 2017 grâce à l'action volontariste et cohérente de Jean-Michel Blanquer. La priorité a été clairement donnée à un apprentissage systématique et structuré de l'apprentissage de la lecture au CP :

- les programmes ont été revus en conséquence en 2020 ;
- ces programmes sont complétés par des attendus de fin d'année pour les classes de CP, de CE1 et de CE2, des repères annuels de progression pour le cycle 2 et des éléments méthodologiques précis et détaillés élaborés en lien avec le CSEN et l'inspection générale, par exemple les guides fondamentaux pour l'enseignement *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP* et *Pour enseigner la lecture et l'écriture au CE1*. Tous ces documents sont à la disposition de tous les enseignants sur le site Éduscol.

Les successeurs de Jean-Michel Blanquer s'inscrivent dans cette même logique. Cet effort doit être poursuivi.

La conscience des lacunes de l'enseignement français, notamment dans le domaine de la lecture, remonte à deux décennies au moins. Dans une lettre de saisine adressée le 31 janvier 2018 à votre prédécesseure, le ministre Jean-Michel Blanquer écrivait : « Les résultats récents des enquêtes internationales (Pirls, Timss, Pisa) font apparaître une baisse préoccupante des acquis de nos élèves. Ces constats, qui ne sont malheureusement pas nouveaux, montrent que la maîtrise des savoirs fondamentaux par tous les élèves constitue un défi majeur pour notre pays. » Après avoir constaté que la précédente refonte des programmes, qui remontait à l'année précédente, nécessitait « des ajustements », il écrivait souhaiter que le CSP apporte des « clarifications » dont l'objectif devait être « de prendre davantage en compte la priorité accordée à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, qui passe en particulier par l'acquisition progressive du vocabulaire, l'enseignement explicite de la grammaire de phrase, l'apprentissage des conjugaisons ou encore l'entraînement régulier en orthographe. » Quelles furent les conclusions du travail entrepris sur cette base ?

Le CSP a proposé, sur saisine du ministre, de nouveaux programmes pour le cycle 2 en 2020, ainsi que des recommandations pour le cycle 1, également en 2020. Je rappelle que le CSP n'a pas compétence pour donner des directives dans le domaine des méthodes pédagogiques ni pour les inclure dans les programmes scolaires, suite à l'inscription de la liberté pédagogique dans le Code de l'éducation. Ces types de directives ou de « conseils » sont du ressort de l'inspection générale et de la Dgesc.

Quel regard portez-vous sur la manière dont vos recommandations sont mises en œuvre par les enseignants ? On estime que moins de 5 % d'entre eux utilisent la méthode dite syllabique. Comment expliquez-vous ce chiffre extrêmement faible ? Les programmes de l'éducation nationale devraient-ils être plus précis sur les méthodes à employer pour enseigner la lecture et, le cas échéant, sur les manuels à sélectionner ?

Tout d'abord, permettez-moi une remarque sur ce chiffre de 5 %. La référence semble être l'enquête Formalect menée par Jérôme Deauvieux et Paul Giola en 2021 sur les pratiques d'enseignement de la lecture en France. On peut en tirer deux constats :

- cette enquête permet de distinguer quatre approches. De ce point de vue, on peut constater que 68,1 % des enseignants (approches 1 et 2) enseignent majoritairement le décodage, alors que 31,9 % des enseignants (approches 3 et 4) en restent à une approche plus ou moins idéo-visuelle ou globale ;
- l'enquête permet également de constater que l'efficacité supérieure de la méthode syllabique pure est d'autant plus élevée que le niveau à l'entrée de l'élève est faible.

Par rapport à la formulation de votre question, je précise que CSP ne fait pas, à proprement parler, de « recommandations », car les programmes ont un caractère d'obligation : ils s'imposent aux enseignants. Les programmes définissent ce qu'on peut appeler des objectifs généraux et des contenus d'enseignement (savoirs, savoir-faire, savoir-être ou encore connaissances, compétences et attitudes). Les recommandations pédagogiques conformes aux programmes se trouvent, elles, dans les documents d'accompagnement que les enseignants sont invités à consulter sur le site Éduscol et dont ils peuvent s'inspirer, dans le respect de leur liberté pédagogique.

Alors que faut-il faire ?

1. Je considère que les programmes de 2020 sont suffisamment précis sur les objectifs et les démarches à mettre en œuvre dans le domaine de l'apprentissage de la lecture. Ils n'ont pas besoin d'être revus, sinon à la marge, mais cette décision relève du ministre. Une modification des programmes n'est, à mon sens, pas nécessaire, car elle n'entraînerait pas de modifications significatives des pratiques enseignantes. Elle n'est pas non plus souhaitable, car les enseignants sont fatigués des changements de cap continuels et risquent fort d'attendre passivement la réforme suivante, c'est-à-dire celle qui, dans leur esprit, suivra immanquablement la nouvelle réforme qui serait engagée. Je considère donc aussi qu'il faut garder le cap qui a été donné en 2017, tout en apportant éventuellement des nuances et en évitant une dérive « caporaliste ». Par nuances, j'entends qu'il faut poser au départ que le succès ou l'échec scolaire est multifactoriel et que l'application de la science, actuellement cognitive, à la pratique pédagogique n'est ni directe ni toujours immédiate. Le rêve d'une pédagogie scientifique qui donnerait 100 % de réussite est une impasse et une illusion.

2. Quant à la « dérive caporaliste », je considère aussi qu'il ne faut pas revenir sur le principe de la liberté pédagogique, qui est l'équivalent pour l'enseignement scolaire de la liberté académique pour l'enseignement supérieur.

La liberté pédagogique signifie que le professeur est responsable de son enseignement, de sa manière d'enseigner : il faut donc, si nécessaire, parvenir à le « convaincre » du bien-fondé et de l'utilité des ressources mises à sa disposition ainsi que des conseils méthodologiques qu'elles contiennent. La contrainte serait inefficace et démoralisante. Un enseignant n'est pas un soldat qui doit obéir à des ordres car une salle de classe n'est pas un champ de bataille, du moins faut-il l'espérer. Ou, pour le dire autrement, il ne faut pas traiter les adultes comme des enfants, ni à l'inverse, autre tentation assez courante dans la pédagogie actuelle, les enfants comme des adultes...

Il faut donc avant tout faire confiance aux enseignants qui souhaitent évidemment que leurs élèves réussissent. Mais en même temps, l'essentiel est de mettre l'accent, avec les enseignants, sur les meilleures pratiques pédagogiques qui sont plus importantes pour la réussite des élèves que la réduction de la taille des classes ou même l'augmentation du temps consacré aux apprentissages fondamentaux.

3. Concernant les manuels, le CSEN a publié des indications précises pour permettre le choix des meilleurs manuels de lecture. Ces indications doivent être largement diffusées et mises à disposition sur le site Éduscol. Le problème avec les manuels de lecture tient aussi au fait qu'ils ne sont pas régulièrement remplacés dans les classes de CP ou de CE1. Je pense qu'il faudrait que l'éducation nationale prenne l'initiative de lancer avec les communes et les éditeurs un plan national pour le renouvellement des manuels de lecture en CP et CE1. Les manuels sont un des principaux leviers sur lesquels on peut agir pour améliorer les performances des élèves en lecture en facilitant le travail des enseignants.

4. Tirer le meilleur parti des évaluations de la Depp en début et en milieu de CP. Ces évaluations permettent d'identifier les classes où les élèves sont les plus fragiles et où les enseignants doivent être le plus aidés et soutenus. La stratégie du ministère et des académies doit être : repérage, aide, soutien. Et c'est précisément ce qui est demandé aux recteurs et aux inspecteurs. Dans cette entreprise, les inspecteurs de l'éducation nationale et leurs équipes de circonscription sont un maillon essentiel qu'il convient d'écouter, de laisser s'exprimer, de motiver et de soutenir tout en fixant le cap.

5. Il faut fournir un effort ciblé de formation continuée en direction des collègues nouvellement affectés en CP et CE1, qui sont souvent de jeunes professeurs juste issus des Inspé. Ces professeurs doivent être accompagnés et soutenus de façon systématique. De façon générale, le Plan français et les formations « en constellation » doivent être poursuivis et amplifiés, en les ciblant plus particulièrement sur les écoles les plus fragiles.

6. Il faudrait aussi s'interroger sur l'intérêt pédagogique réel de l'introduction des tablettes numériques à l'école primaire et sur ses conséquences pas forcément positives dans le domaine de l'apprentissage de la lecture et du goût pour la lecture. Le CSP a publié en juin 2022 un avis sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques, en faisant un certain nombre de recommandations à ce sujet.

7. Il y a enfin le problème de la formation initiale et du recrutement des professeurs des écoles, ce qui me permet de traiter les trois questions suivantes.

La formation des enseignants est-elle selon vous en cause ? Dans un rapport public thématique publié en février et consacré à la formation initiale et au recrutement des enseignants des premier et second degrés, la Cour des comptes écrivait : « les apports des sciences cognitives ou même les Guides fondamentaux pour l'enseignement élaborés par le ministère pour l'apprentissage de la lecture ou des fondamentaux en mathématiques sont trop peu considérés et exploités ». Partagez-vous ce constat ? Comment y remédier ?

1. Le CSP lui-même a rendu, en mars, un avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs des premier et second degrés. Vous avez souhaité y « insister sur la priorité à donner à la logique des parcours de formation sur celle des modalités de recrutement : les concours, ou autres modalités de recrutement, ne sont sans doute plus des finalités en soi. Adaptés et conformes aux parcours de formation, et non l'inverse comme c'est bien souvent encore le cas, ils devraient servir essentiellement à valider leur qualité ». Pourriez-vous développer ce point de vue ?

2. Compte tenu des difficultés de recrutement actuelles, y compris dans le premier degré, diriez-vous que les modalités de ce recrutement participent aux mauvais résultats des élèves français ? La pénurie de professeurs des écoles, à laquelle le ministère tente de remédier par le recours aux contractuels, accentue-t-elle les difficultés d'apprentissage des élèves ? Que préconisez-vous pour remédier à cette situation ?

Malheureusement, le constat est sans appel : la formation initiale des professeurs des écoles n'est toujours pas satisfaisante après trente années de réformes successives.

À mon sens, et le CSP s'est exprimé à ce sujet en mars dernier, il faut poser deux grands principes :

- un parcours de formation visible et identifié sur cinq ans (trois ans en licence, sur le modèle des parcours préparatoires au professorat des écoles ou de licences pluridisciplinaires à définir précisément, et deux ans dans le cadre du master) ;
- un parcours sécurisé, avec un pré-recrutement au niveau de la licence et au moins un statut amélioré d'étudiant alternant rémunéré, ou éventuellement de professeur stagiaire pendant les deux années du master.

Dans ces conditions, l'essentiel devient le parcours de formation : le concours n'est alors plus qu'un instrument de validation de ce parcours et non une fin en soi à laquelle il faudrait consacrer une année de formation spécifique.

Personnellement, j'ajoute que je ne suis pas du tout favorable à un quelconque retour aux « écoles normales » placées en dehors du périmètre universitaire. Je précise que j'ai été professeur dans une école normale d'instituteurs de 1981 à 1991 et que je crois connaître assez bien les avantages et les inconvénients de ce modèle de formation. Ce serait évidemment très mal accepté par les universités, mais surtout je ne suis pas du tout sûr que cela permettrait une amélioration significative de la qualité de la formation initiale des professeurs des écoles, ni un meilleur contrôle par l'État employeur des contenus de cette formation. Plus que le statut des instituts de formation, c'est le statut des formateurs qui devrait faire l'objet de l'attention des décideurs, dans le prolongement des premières mesures prises lors du précédent quinquennat, à l'occasion de la réforme des Inspé de 2019.

Concernant les plans de formation des Inspé, des volumes horaires et des contenus de formation ont déjà été fixés par la Dgesip⁶ en lien avec la Dgesc, ce qui montre qu'on n'a pas besoin d'un retour aux écoles normales pour le faire.

Les formations « en constellation », dispensées à des enseignants déjà en poste, semblent donner de bons résultats. Qu'en pensez-vous ? Est-il envisageable – et souhaitable – d'élargir ce dispositif ?

Les évaluations mises en œuvre par la Depp au début et au milieu de l'année scolaire de CP peuvent permettre de cibler les écoles les plus fragiles (celles où les élèves obtiennent les moins bons résultats) qui devraient pouvoir bénéficier en priorité des formations continues dites « en constellation » dans le cadre du Plan français.

Le dédoublement des classes de grande section, CP et CE1 dans les établissements classés en éducation prioritaire vous paraît-il donner des résultats convaincants en matière d'apprentissage de la lecture ?

Cette question n'est pas directement du ressort du CSP : il convient de se référer aux évaluations de la Depp et aux rapports de l'inspection générale qui ne constatent malheureusement, à ma connaissance, qu'une légère amélioration des performances des élèves.

Il me semble donc que les résultats ne sont pas aussi convaincants qu'on aurait pu l'espérer, vu le coût de cette mesure. En réalité, on sait que la taille de la classe n'a pas de conséquence directe sur la qualité des apprentissages des élèves si elle ne s'accompagne pas de la mise en œuvre par l'enseignant des méthodes pédagogiques appropriées. Là encore, l'accent doit être mis sur l'adoption par les enseignants des pratiques pédagogiques les plus efficaces dans le respect de leur liberté pédagogique.

⁶ Direction générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle.

4.4 Intervention de Mark Sherringham le 15 mai 2023

Intervention du président du CSP lors du congrès annuel de la Mission laïque française (MLF) à Reims, sur la thématique « Enseigner la vérité ? Un défi toujours renouvelé »

La question de la vérité dans les programmes scolaires français

Enseigner, c'est toujours vouloir transmettre à ses élèves ce qu'on croit être vrai et juste, sauf à se situer en connaissance de cause dans une démarche de manipulation ou de propagande à des fins personnelles ou politiques.

Le pays natal et le milieu ambiant de l'enseignement ne peut donc être que celui de la vérité. Cela va sans dire évidemment, ou peut-être mieux en le disant ? Pour traiter des rapports de la vérité et des programmes scolaires, on avancera par touches successives, en braquant le projecteur sur quelques aspects de cette question complexe, sans chercher à offrir un panorama complet.

En guise de préliminaire, il est important de souligner que les programmes scolaires ne sont qu'un des éléments du curriculum explicite de l'éducation nationale, à côté du Code de l'éducation, des ressources pédagogiques publiées sur le site Éduscol, des modalités d'évaluation préconisées et des manuels scolaires. En ce sens, les programmes scolaires révèlent peut-être moins ce qui se passe effectivement dans les classes que les objectifs généraux qui sont fixés aux enseignants, et à travers eux l'idée que le système éducatif se fait de lui-même.

I. Le mot « vérité » dans les programmes scolaires et dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture

Le plus simple et le plus objectif est de procéder à une analyse quantitative et de relever les occurrences du mot « vérité » dans les programmes scolaires. Voici les données brutes :

- au cycle 1 et 2, il n'y a aucune mention de la vérité ;
- au cycle 3, le mot « vérité » apparaît une seule fois ;
- au cycle 4, on relève trois emplois du mot « vérité ».

Donc, pour la scolarité obligatoire du cycle 1 au cycle 4, il y a quatre occurrences du mot « vérité ».

Au lycée, on relève huit occurrences du mot « vérité » dans les programmes de philosophie des voies générale et technologique, ainsi que de la spécialité humanités, littérature et philosophie (HLP) de la voie générale.

Puis, on trouve trente autres occurrences de ce mot dans les programmes du lycée général et technologique, mais pas une seule mention de la vérité dans les programmes du lycée professionnel. Sur ces trente occurrences dans les programmes du lycée général et technologique (en dehors de la philosophie et de la spécialité HLP), on retrouve à dix-huit reprises la même phrase : « [La discipline ou la spécialité] permet à chacun de faire évoluer sa pensée, jusqu'à la remettre en cause si nécessaire, pour accéder progressivement à la vérité par la preuve. » Cette phrase qualifie en général les disciplines scientifiques. Les autres occurrences de ce mot se trouvent dans les programmes des langues et cultures de l'Antiquité, ainsi que dans les programmes des langues vivantes étrangères et régionales, à douze reprises.

En résumé, le mot « vérité » apparaît 42 fois dans les programmes scolaires du cycle 1 au lycée, essentiellement au lycée général et technologique, à 38 reprises. On ne peut donc que constater l'extrême rareté de cette notion dans nos programmes. Qu'en est-il du socle commun ? Va-t-il compléter les programmes par rapport à la vérité ? Il n'en est rien puisque le décret qui définit le socle commun de connaissances, de compétences et de culture ne contient aucune référence à la vérité. Il faut cependant noter que la première finalité du socle commun de connaissances, de compétences et de culture est formulée de la façon suivante : « [Le socle] ouvre à la connaissance, forme le jugement et l'esprit critique, à partir d'éléments ordonnés de connaissance rationnelle du monde. » Donc, si le mot n'apparaît pas, la chose, à défaut d'être présente ouvertement, est bien visée comme résultat d'une démarche rationnelle et critique.

Pour préciser les choses, il reste maintenant à passer en revue les degrés d'enseignement et quelques disciplines incontournables.

II. La vérité dans les programmes de l'école élémentaire

Dans ces programmes, l'accent est mis aux cycles 2 et 3 sur l'acquisition de savoirs fondamentaux nouveaux et spécifiques (lire, écrire, compter, calculer). La maîtrise de la langue française et celle des premiers éléments de mathématiques doivent y faire l'objet d'un apprentissage progressif et systématique.

Or, l'apprentissage de ces savoirs fondamentaux à l'école élémentaire n'est jamais mis en relation avec la vérité. Ces connaissances fondamentales sont présentées comme des connaissances instrumentales absolument indispensables pour réussir sa scolarité, s'insérer dans la société et accéder à la culture. Elles sont donc pensées essentiellement par rapport à leur valeur d'utilité et non pas en référence à leur valeur de vérité.

Quant aux programmes de sciences et technologie (« Questionner le monde du vivant, de la matière et des objets ») et d'histoire-géographie (« Questionner l'espace et le temps ») ils insistent fortement sur l'apprentissage de démarches cognitives spécifiques, aussi bien au cycle 2 qu'au cycle 3. Ainsi, pour les sciences, les programmes précisent que : « La démarche mise en valeur par la pratique de l'observation, de l'expérimentation et de la mémorisation développe l'esprit critique et la rigueur, le raisonnement, le goût de la recherche et l'habileté manuelle, ainsi que la curiosité et la créativité. »

Pour l'histoire-géographie, les programmes indiquent que : « Dès le CP, les élèves, guidés par le maître, mènent sur le terrain des observations, des manipulations, explorations et descriptions, complétées par des récits, des témoignages et des études de documents. Ils repèrent ainsi des régularités, des transformations, des corrélations et dégagent des faits remarquables. »

Nous sommes donc bien ici en présence d'un véritable « discours de la méthode », tout à fait cartésien dans son esprit (à savoir qu'à l'époque moderne la vérité ne s'atteint plus qu'à travers une « méthode », comme d'ailleurs, chez Ignace de Loyola, Dieu ne s'approche plus qu'à travers des « exercices spirituels »). Ce « discours de la méthode » permet seul d'assurer la validité des affirmations scientifiques et historiques. La vérité est donc reconnaissable, dans la mesure où elle est posée comme le résultat d'une méthode expérimentale ou documentaire rigoureuse, et non pas à cause de son contenu substantiel propre ou de l'autorité de son énonciateur. La vérité se présente alors uniquement comme le résultat d'un processus de questionnement méthodique, ce qui s'oppose évidemment à toute « révélation » de la vérité, à tout argument d'autorité ou à toute réception immédiate de la vérité en vertu de sa qualité propre.

Cette conception est donc moderne, d'origine cartésienne, on l'a vu, mais elle pourrait être à l'origine d'une dérive et d'une difficulté.

La dérive consiste à présupposer une conception unidimensionnelle de la vérité, dans la mesure où les programmes de l'école élémentaire privilégient exclusivement un type de vérité « scientifique » ou « historique », conçue comme résultat d'une démarche de confrontation d'hypothèses et de faits, ou d'indices et d'interprétations, démarche mise en place par un élève supposé chercheur, éventuellement guidé par l'enseignant. Nous savons bien sûr que les choses ne se passent pas comme cela dans les sciences développées, où il n'y a pas de faits isolés ni d'hypothèses qui soient indépendantes des théories. Mais on peut admettre qu'il s'agit là d'une première approximation valable et suffisante pour l'école élémentaire.

À cela s'ajoute quand même la difficulté philosophique qu'il y aurait à réduire complètement la vérité à une certaine forme de vérité de la science « naturelle » ou « historique ». Cette position philosophique caractérise avant tout le scientisme et le positivisme, depuis Auguste Comte au XIX^e siècle jusqu'au cercle de Vienne au XX^e siècle, et se trouve résumée dans la fameuse « loi des trois états » d'Auguste Comte qui semble faire partie de la *doxa* dominante de notre époque : dans le cours de l'histoire humaine, conçue comme un progrès, la vérité théologique aurait été dépassée par la vérité métaphysique, qui serait à son tour remplacée définitivement par la vérité scientifique. Nous serions donc entrés dans l'ère « positive », où la société devrait être gouvernée par la science, ce qui est rassurant pour certains et inquiétant pour d'autres...

Enfin, une difficulté surgit avec cette définition de la vérité par la démarche scientifique, dans la mesure où il n'y a pas de vérité définitive dans les sciences ou en histoire, et que l'esprit scientifique ou historique est inséparable du doute ou du scepticisme méthodique. Ce qui, on l'admettra, est quand même difficile à comprendre pour des enfants de 6 à 10 ans, et parfois même pour des adultes qui risquent toujours de confondre le scepticisme méthodologique avec le relativisme généralisé. À cet égard, il est curieux de constater qu'on a pris l'habitude, à tort, d'opposer à la « science » climatique un « climato-scepticisme » présenté comme la négation de la science. En réalité tout climatologue scientifique est, par définition « climato-sceptique » dans la mesure où la science est essentiellement « l'organisation du scepticisme⁷ ».

Mais enfin, tout cela se tient assez solidement et permet à l'école élémentaire d'affirmer sa volonté d'aider les élèves à rechercher la vérité scientifique et la vérité historique. À condition toutefois que l'accent mis par les programmes scolaires sur la démarche scientifique et historique ne se fasse pas au détriment de la transmission effective de connaissances scientifiques et historiques solides et structurées qui, seules, permettront à terme aux élèves et aux étudiants de s'engager dans des activités de recherche véritables.

Voyons maintenant ce qu'il en est de l'enseignement de la vérité au collège et au lycée. Pour ce faire, je passerai rapidement en revue les deux composantes de « la culture générale » que les études secondaires françaises cherchent à instituer et à consolider chez les élèves, à savoir la culture scientifique et mathématique d'une part et ce que la loi pour l'avenir de l'école de 2005 et la première version du socle de 2007 appelaient à juste titre, me semble-t-il, « la culture humaniste » d'autre part. Autrement dit, l'éducation nationale se donne pour tâche de faire mentir Charles Percy Snow qui, dans une conférence célèbre de 1959 intitulée « Les deux cultures », déplorait la division devenue infranchissable à notre époque contemporaine entre la culture scientifique et la culture littéraire et humaniste.

⁷ Tim Palmer, *The Primacy of Doubt*, Oxford University Press, 2002, p. 110-111.

III. La vérité dans la culture scientifique et mathématique au collège et au lycée

Le nouveau projet de programme de sciences et technologie du cycle 3 (donc aussi valable pour la classe de sixième) précise : « La pratique de la démarche scientifique concourt à la mise en cohérence de faits, l'identification de paramètres pertinents, l'élaboration de concepts et la construction de modèles et de théories. La pensée scientifique n'a de cesse d'osciller d'une part entre le monde réel et ses représentations (comme les modèles), et d'autre part entre des cas particuliers et des formulations générales (comme des lois). »

Au cycle 4 il est indiqué que : « Les sciences aident à se représenter, à modéliser et appréhender la complexité du monde ».

Dans le préambule du nouveau programme de l'enseignement scientifique **au lycée** (classe de première et classe terminale), il est précisé que : « La science construit peu à peu un corpus de connaissances grâce à des méthodes spécifiques. Elle élabore un ensemble de théories, établit des lois, invente des concepts, découvre des mécanismes, effectue des mesures, analyse et traite des données, explique des processus, etc. »

Les choses sont, là aussi, parfaitement claires pour l'enseignement scientifique au collège et au lycée : la méthode scientifique permet d'atteindre une connaissance vraie du monde physique et naturel. Elle contribue à former des personnes et des citoyens lucides, responsables et rationnels qui sont armés pour ne pas devenir victimes de fausses informations ou de rumeurs.

Venons-en aux mathématiques. Curieusement, leur rapport à la vérité n'est ni vraiment proclamé ni défini dans les programmes scolaires du collège et du lycée, pas plus qu'il n'était affirmé à l'école élémentaire. Ce qui est mis en avant, c'est plutôt leur efficacité instrumentale au service des sciences ou de la vie quotidienne. On reconnaît là une double influence : celle de l'OCDE et de Pisa, pour la vie quotidienne, l'utilité sociale et le développement économique, et celle de notre Académie des sciences qui milite depuis des années pour une intégration (certains diraient une dilution ?) des mathématiques dans les sciences. On sait même qu'un certain nombre d'académiciens des sciences sont favorables à la disparition d'un enseignement séparé de la discipline mathématique au profit de la généralisation, à tous les niveaux de la scolarité, d'un enseignement scientifique et mathématique.

Parmi les « intentions majeures » du nouveau programme de mathématiques pour tous les élèves de la classe de première, on relève celle de « consolider la culture mathématique de tous les élèves et leur assurer le socle de connaissances et de compétences mathématiques qui leur sera nécessaire **pour réussir** (c'est moi qui souligne) leur vie sociale, citoyenne et professionnelle, quel que soit le parcours de formation qu'ils choisiront par la suite ».

Quant à l'enseignement de spécialité de mathématiques de la classe de première générale et de la classe terminale, son premier objectif est, pour chaque élève, « de développer son goût des mathématiques, d'en apprécier les démarches et les objets afin qu'il puisse faire l'expérience personnelle de **l'efficacité** (c'est moi qui souligne) des concepts mathématiques et de la simplification et de la généralisation que permet la maîtrise de l'abstraction ».

Cette double tendance des programmes scolaires actuels à définir les mathématiques par leur efficacité et leur utilité d'une part, et à les rapporter prioritairement au champ des connaissances scientifiques d'autre part, a naturellement sa légitimité. Elle a néanmoins pour effet collatéral, me semble-t-il, d'éloigner les élèves de la saisie de la vérité et de la beauté intrinsèques des mathématiques. Mais on pourra se rassurer en se disant que, pour l'instant, la référence au raisonnement mathématique et à la démonstration reste

préconisée dans les programmes du cycle 4 et du lycée général et technologique. On pourra aussi espérer que la question de la vérité des mathématiques pourra être abordée dans le cours de philosophie en classe terminale. Mon grand regret, partagé par le groupe de philosophie de l'inspection générale, est qu'à l'occasion de la réforme du lycée, on n'ait pas pu proposer, à côté de la spécialité HLP, une spécialité histoire et philosophie des sciences et des mathématiques.

IV. L'enseignement de la vérité dans les « humanités » au collège et au lycée

On se limitera ici à l'histoire et à la littérature. Les programmes d'histoire du cycle 4 précisent que : « Les élèves continuent à développer l'esprit critique et le goût de la controverse qui caractérisera ensuite l'enseignement des lycées. Ils développent une conscience historique par le travail des traces du passé, des mémoires collectives et individuelles et des œuvres qu'elles ont produites. »

Parmi les finalités de l'enseignement de l'histoire au lycée, on relève :

- « le développement d'une réflexion sur les sources : l'élève apprend comment la connaissance du passé est construite à partir de traces, d'archives et de témoignages, et affine ainsi son esprit critique ;
- l'initiation au raisonnement historique : l'élève apprend à évaluer les ressources et les contraintes d'un événement, d'un contexte humain, temporel ou spatial, à comprendre les interrogations et les choix des acteurs individuels et collectifs, à appréhender les conséquences de leurs actions à court, moyen et long terme ;
- le développement d'une aptitude à replacer les actions humaines et les faits dans leur contexte et dans leur époque ».

Le parallélisme entre l'enseignement de l'histoire et celui des sciences est frappant : même accent mis sur la méthode, scientifique dans un cas, historique dans l'autre, même positionnement de la vérité comme résultat d'une démarche rigoureuse, enfin, même priorité donnée au développement d'un esprit critique devant permettre aux élèves d'échapper aux mirages des fausses informations, de la post-vérité ou des théories du complot.

Dans les programmes scolaires, les deux piliers de l'enseignement de la vérité tout au long de la scolarité sont bien l'enseignement des sciences et celui de l'histoire, alors que, curieusement, les mathématiques, mais aussi la littérature, on va le voir dans un instant, restent en retrait par rapport à la question de la vérité.

Abordons maintenant la situation de l'enseignement du français au collège et au lycée. L'enseignement du français au cycle 4 s'organise autour de compétences et de connaissances qu'on peut distinguer selon trois grandes entrées :

- « le développement de compétences d'expression orale et écrite [...] ;
- l'approfondissement des compétences linguistiques [...] ;
- la constitution d'une culture littéraire et artistique commune⁸ [...] ».

Au lycée général et technologique, l'enseignement du français est organisé autour de deux grands axes :

- « l'étude de la langue qui recouvre deux aspects complémentaires : l'amélioration de la compréhension et de l'expression écrites et orales (compétences langagières) et l'acquisition d'un vocabulaire technique permettant de décrire le fonctionnement de la

⁸ « L'enseignement du français contribue fortement à la formation civique et morale des élèves, tant par le développement de compétences à argumenter que par la découverte et l'examen critique des grandes questions humaines soulevées par les œuvres littéraires. »

langue et des discours, en particulier le discours littéraire (connaissances linguistiques) et d'accéder à l'implicite ;

- l'étude de la littérature qui se déploie à travers quatre parcours pour la classe de seconde et quatre parcours pour la classe de première, associant, chacun, une approche chronologique à une approche par genre littéraire⁹. »

En résumé, la vérité est évidemment absente de l'axe consacré à l'étude de la langue. Ce qui est normal, dans la mesure où la maîtrise de la langue et de ses codes, la capacité à s'exprimer à l'oral et à l'écrit ou à communiquer est neutre par rapport à la vérité. C'est d'ailleurs précisément ce que la philosophie, depuis Platon reprochait un peu injustement à la rhétorique, ou Ésope à la langue qui peut être la meilleure ou la pire des choses.

Quant à la connaissance des œuvres et des genres littéraires, on constate qu'elle est essentiellement rapportée à la constitution d'une « culture littéraire commune » (il s'agit d'une visée « patrimoniale », qui est en soi indifférente à la vérité¹⁰) qui doit être structurée historiquement, sans pour autant qu'un corpus littéraire soit jamais défini dans les programmes, ce qui semble paradoxal en soi. Car comment construire une culture commune sans référence à des œuvres communes¹¹, ou au moins à une liste d'auteurs incontournables ? Tout cela étant laissé, et en un sens c'est très heureux, à l'appréciation, à la culture et à la responsabilité personnelle des professeurs.

Enfin, on ne peut que constater que rien n'est dit ou presque sur le rapport de la littérature à la vérité humaine, ce qui s'appelait justement « les humanités », parce qu'on y apprenait la vérité de la nature humaine, et qu'à travers l'étude de ces grandes œuvres classiques, « rien de ce qui est humain ne nous était étranger ».

Écoutons Jacqueline de Romilly dans *Le trésor des savoirs oubliés*¹², alors qu'elle pose la question : « Pourquoi la littérature ? [...] Tout ! La littérature offre tout et, comme on dit aujourd'hui, "en direct". [...] L'homme cultivé (par la littérature) connaît à l'avance, et beaucoup plus fortement que les autres, ce que coûte une rupture (avec Adolphe) ou ce que représente le remords (avec Les Frères Karamazov). Il connaît d'expérience l'avarice du Père Grandet ; il connaît l'amour sous toutes ses formes, les diverses approches de la mort : il connaît tout ! et il pourra mieux qu'un autre "comprendre" au sens fort du terme¹³. »

À partir de là, deux attitudes sont possibles. Ou bien on considère que la position humaniste traditionnelle est dépassée et désuète, et on citera, sans nécessairement la comprendre, la belle formule de Michel Foucault, selon laquelle : « Alors on peut parier que l'Homme s'effacerait comme à la limite de la mer un visage de sable¹⁴ ». Ou bien on regrettera que cette ambition ne soit pas explicitement présente et clairement développée dans nos programmes de français actuels, même si fort heureusement cela reste autorisé et effectivement mis en œuvre dans beaucoup de classes grâce à la volonté personnelle et l'enthousiasme communicatif des professeurs de lettres.

⁹ Parcours pour la classe de seconde :

- La poésie du Moyen Âge au XVIII^e siècle ;
- La littérature d'idées et la presse du XIX^e siècle au XXI^e siècle ;
- Le roman et le récit du XVII^e siècle au XXI^e siècle ;
- Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle.

Parcours pour la classe de première :

- La poésie du XIX^e siècle au XXI^e siècle ;
 - La littérature d'idées du XVI^e siècle au XVIII^e siècle ;
 - Le roman et le récit du Moyen Âge au XXI^e siècle ;
 - Le théâtre du XVII^e siècle au XXI^e siècle.
- ¹⁰ Ainsi, par exemple, aimer la cathédrale Notre-Dame de Paris, considérée comme un monument de notre patrimoine national, ne signifie évidemment pas partager la foi des bâtisseurs de cathédrales ou des catholiques d'aujourd'hui.
- ¹¹ La seule exception étant curieusement les références à *L'Odyssée*, aux *Métamorphoses* et à *La Genèse* dans les programmes de la classe de sixième.
- ¹² Jacqueline de Romilly, *Le trésor des savoirs oubliés*, Le livre de poche, 2014, p. 121-122.
- ¹³ *Ibid.*, p. 103.
- ¹⁴ Michel Foucault, *Les mots et les choses*, Gallimard, 1966, p. 465.

V. Le rapport de l'esprit critique à la vérité

Si nos programmes scolaires sont très prudents, on l'a vu, dès qu'il s'agit d'utiliser la notion de vérité, il est en revanche un terme qui revient très souvent tout au long de la scolarité, du cycle 2 à la terminale, à savoir « l'esprit critique¹⁵ ». Ce terme est particulièrement mis en avant dans les programmes scolaires, mais curieusement il n'y est jamais défini, comme s'il était évident en soi.

Heureusement, sur le site Éduscol, il se trouve précisé sous la rubrique « Former l'esprit critique des élèves ». L'esprit critique comprend cinq grandes compétences qui sont :

- « s'informer ;
- évaluer l'information ;
- distinguer les faits et les interprétations ;
- confronter les interprétations ;
- évaluer les interprétations. »

Ainsi défini, l'esprit critique renvoie à une démarche rigoureuse d'analyse de l'information rendant possible des jugements de valeur fondés sur des raisons objectives. Mais pourquoi alors désigner cette démarche générale sous le nom d'« esprit critique » ? Historiquement et idéologiquement, cette expression renvoie à trois sources.

1. La philosophie française des Lumières

En premier lieu, l'esprit critique fait référence à l'attaque frontale et polémique lancée par les « philosophes » français, on pense ici à Voltaire ou Diderot, contre les dogmes et l'autorité de l'Église catholique, mais aussi de toutes les religions révélées, comme en témoigne le succès, au XVIII^e siècle, de l'ouvrage intitulé *Les trois imposteurs*, dénonçant violemment Moïse, Jésus et Mahomet. L'attaque des religions s'élargit ensuite à la remise en question de l'organisation sociale et politique de la société d'ordres de ce qui deviendra, à la Révolution, l'Ancien Régime, et enfin à la contestation généralisée de toute forme de hiérarchie, d'autorité, d'exploitation ou de domination. L'esprit critique à la française est donc inséparable d'une volonté d'émancipation et de solidarité avec toutes les luttes de libération sociale ou nationale. En ce sens, l'esprit critique n'est jamais neutre et est indissociable d'un positionnement politique partisan et assumé comme tel, qu'on pourra appeler de façon générique « progressiste ».

Mais le progressisme critique des Lumières a encore deux caractéristiques : d'une part, il est inséparable d'une dépréciation polémique du passé – les Lumières succédant, par définition, à des périodes précédentes requalifiées nécessairement comme « obscures » ou « obscurantistes ». D'autre part, le progressisme critique est indissociable de la tendance à se retourner de façon critique contre lui-même, à la manière de Chronos dévorant ses enfants, comme le montre, après Marx au XIX^e siècle, la « théorie critique » d'Adorno et d'Horkheimer dénonçant, suite à l'effroyable Seconde Guerre mondiale, l'oppression et la violence prétendument intrinsèques à la raison des Lumières.

2. La philosophie allemande d'Emmanuel Kant

En second lieu, l'esprit critique renvoie à la philosophie critique d'Emmanuel Kant et à ses trois œuvres majeures : la *Critique de la raison pure*, la *Critique de la raison pratique* et la *Critique de la faculté de juger*. La critique chez Kant renvoie d'abord au « tribunal de la raison », c'est-à-dire à une mise en scène réflexive où la raison est à la fois le juge et l'accusé. Dans la préface de la seconde édition de la *Critique de la raison pure* (1787), Kant

¹⁵ 103 occurrences de l'expression « esprit critique » répertoriées dans les programmes depuis l'école primaire jusqu'aux trois voies des lycées.

résume ainsi le sens de sa démarche et le bouleversement des rapports entre la théorie et la pratique qu'elle induit : « J'ai dû limiter le savoir pour faire une place à la Foi¹⁶».

L'esprit critique conduit alors à toutes les dimensions philosophiques de ce que Kant avait appelé dans la préface de la seconde édition de la *Critique de la raison pure* « la révolution copernicienne¹⁷ », en particulier la subordination de l'objet au sujet, de la raison théorique à la raison pratique, du jugement déterminant au jugement réfléchissant. Autrement dit, l'esprit critique, dans le prolongement de Kant, aboutit à un retournement de perspective, une inversion de position qui s'apparente, dans tous les sens de ce mot ambigu, à une révolution.

En résumé, l'esprit critique a une dimension polémique et politique d'une part, avec le risque de se transformer en militantisme, ce qui, normalement, n'a pas sa place dans le cadre de l'éducation nationale, et d'autre part, il comporte une dimension de réflexivité philosophique qui n'est pas facilement à la portée des élèves avant le lycée. Dans les deux cas, l'esprit critique renvoie à une situation de « crise » : crise sociale et politique ou/et crise métaphysique et théologique, même si la tonalité et les conclusions sont différentes selon les registres évoqués.

3. Le *critical thinking* américain

Mais il existe encore une troisième source de l'esprit critique, plus récente et plus « pragmatique », qui nous vient de l'univers anglo-saxon, et plus particulièrement américain. On y parle depuis le début des années 1980 de *critical thinking*¹⁸.

Il s'agit bien des mêmes compétences générales que celles présentées sur Éduscol, mais sans aucune référence à la philosophie française des Lumières ou au kantisme, car les Américains se méfient, en général, de la philosophie continentale européenne. C'est ce troisième sens qui s'est imposé dans les institutions internationales (Unesco, OCDE) et qu'on retrouve dans nos programmes français. Il faudrait aussi le mettre en relation avec ce que Bloom avait appelé « l'évaluation », sixième et dernier niveau de sa *Taxonomie des objectifs éducatifs du domaine cognitif* (1956), qui constitue la véritable origine intellectuelle du *critical thinking*.

Que faut-il alors penser de l'émergence de l'esprit critique comme finalité suprême de l'éducation dans nos programmes scolaires de la classe de CP à la classe terminale ? Tout d'abord, qu'est-ce que cette émergence révèle ?

Tout se passe dans nos programmes scolaires comme si l'esprit critique était devenu la voie d'accès privilégiée, sinon l'unique voie d'accès, à la vérité. Notre époque culturelle se caractériserait donc par ce rapport critique à la vérité, inséparable d'une crise de la vérité. Pour reprendre les termes de Nietzsche, faisant justement référence à Kant, dans *Le Crépuscule des idoles* : « Le "monde-vérité", inaccessible, indémontrable, que l'on ne peut pas promettre, mais, même s'il n'est qu'imaginé, une consolation, un impératif. (L'ancien soleil au fond, mais obscurci par le brouillard et le doute ; l'idée devenue pâle, nordique, koenigsbergienne.)¹⁹ »

On constate donc assez logiquement que l'effacement progressif de la vérité que nous connaissons aujourd'hui va de pair avec la promotion de l'esprit critique, ce dont témoignent de façon exemplaire nos programmes scolaires. Sans doute faut-il savoir vivre

¹⁶ Emmanuel Kant, *Critique de la raison pure*, PUF, 1971, p. 24.

¹⁷ *Ibid.* p. 19.

¹⁸ McPeck (1981), Ennis (1985), Siegel (1988), Lipman (1991) ou encore Johnson (1992).

¹⁹ Friedrich Nietzsche, *Le Crépuscule des idoles*, Denoël-Gonthier, 1970, « Comment le "monde-vérité" devint enfin une fable », p. 36.

avec son temps... Même si notre situation culturelle est plus complexe, dans la mesure où l'effacement de la vérité et la promotion de l'esprit critique dans ce que j'appellerai, faute de mieux, la « haute culture », dont notre institution scolaire est solidaire, s'accompagnent d'affirmations et de négations de la vérité, simplistes, brutales, absolues, sans nuance et sans recherche de fondement rationnel dans la « basse culture » des réseaux sociaux et de l'internet. Le choc de ces deux cultures que les professeurs et les éducateurs vivent de façon quotidienne ne tourne pas nécessairement en faveur du rapport critique et prudent à la vérité.

Ensuite, qu'est-ce que cette émergence suppose et que peut-elle produire malgré elle ?

Tout d'abord, mais on ne le souligne pas assez, l'esprit critique suppose une connaissance préalable approfondie ou encore une véritable expertise des sujets ou des thématiques sur lesquels il va pouvoir s'exercer. De fait, seul un expert peut faire preuve d'esprit critique : l'opposition facile et fautive entre « la tête bien pleine » et « la tête bien faite » ne fonctionne pas plus ici qu'ailleurs. Seule une tête bien pleine peut devenir « bien faite », c'est-à-dire accéder à « l'esprit critique ». Il en va de l'esprit critique comme des autres savoir-faire intellectuels généraux, ainsi, par exemple, la résolution de problèmes ou la rédaction d'une dissertation : on ne peut pas former à l'esprit critique ou à la résolution de problèmes ou à la pratique de la dissertation en général, sauf à se contenter de généralités creuses, car, dans chaque cas, la compétence générale suppose la connaissance approfondie du contexte dans laquelle elle doit s'appliquer. Sans connaissance du contexte particulier, pas de maîtrise possible d'un savoir-faire intellectuel général.

Ensuite, derrière les intentions généreuses et les proclamations courageuses se cache sans doute une réalité moins glorieuse, à savoir la généralisation chez les élèves, non pas de l'esprit critique mais de l'esprit de critique, c'est-à-dire l'incapacité à admirer ce qui est plus grand, ce qui est plus beau, ce qui est plus intelligent que soi, incapacité qui revient à faire du soi encore incomplet et en devenir de l'élève « la mesure de toute chose ». Comme le soulignait Hegel dans ses *Leçons sur la philosophie de l'Histoire* : « Il n'y a pas de grand Homme pour son valet de chambre. » Mais il ajoutait : « C'est la faute du valet de chambre²⁰ ».

Vous m'excuserez d'être sans doute un peu pessimiste, mais je crains fort que la promotion de l'esprit critique dès le plus jeune âge, si elle était vraiment mise en œuvre (mais ce qui me rassure, c'est qu'elle ne l'est pas), ne soit contreproductive, dans la mesure où elle barre l'accès à la véritable culture qui suppose modestie, oubli de soi, adhésion et admiration. Et c'est seulement au terme d'un long processus de réception (et il faudrait remettre la réceptivité à l'honneur) de ce qui nous dépasse et nous fait grandir qu'on peut s'essayer à faire preuve d'esprit critique.

N'oublions pas, enfin, que la généralisation de l'esprit de critique chez les jeunes facilite surtout la remise en question systématique de l'enseignement et de l'autorité du professeur... C'est pourquoi il semble souhaitable, d'une part, de définir précisément ce qu'on entend par « esprit critique » dans les programmes scolaires (et pas seulement sur le site Éduscol, car cela n'a pas le même statut juridique, ni la même valeur d'obligation), et d'autre part de limiter clairement le développement scolaire de l'esprit critique à partir du lycée, ou peut-être de la classe de troisième (en lien avec la pratique du débat argumenté et, on peut toujours rêver, le renforcement de l'enseignement de la philosophie), et d'installer à l'école élémentaire et au collège une culture scolaire de l'admiration et de l'identification au vrai, au beau et au bien.

²⁰ Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *La Raison dans l'Histoire*, trad. Kostas Papaioannou, 10/18, 1822-1830, « La réalisation de l'Esprit dans l'histoire », p. 127.

Conclusion

Il apparaît que les programmes scolaires entretiennent des rapports complexes à la vérité, rapports variables selon les disciplines, qui sont incompréhensibles si on ne prend pas en compte notre contexte historique, culturel et philosophique.

Il semble aussi que l'éducation nationale, dans ses textes officiels et ses programmes nationaux, est prise dans une certaine forme d'incertitude concernant sa mission de transmission de connaissances vraies et assurées, incertitude par rapport à la vérité qui va de pair avec une hésitation par rapport à la relation d'autorité. On dirait que la main de l'éducation nationale tremble, dès qu'il s'agit d'affirmer sans réserve son attachement à la vérité et à l'autorité. Mais est-il possible d'échapper aujourd'hui à cette hésitation et à cette incertitude, ou au contraire faut-il se résigner à y séjourner plus longuement ?

Peut-être qu'à la prudence, malgré tout inséparable d'une certaine forme de résignation ou de démission, il serait temps de préférer l'audace et de faire nôtre l'exhortation de Danton : « de l'audace, encore de l'audace, toujours de l'audace ! »

Annexes

ANNEXE 1

Les textes réglementaires

L'ensemble des lois et décrets mentionnés dans cette annexe sont accessibles sur le site www.legifrance.gouv.fr.

Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République – Titre I^{er}, chapitre II, section 2, article 32

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

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

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

1° La conception générale des enseignements dispensés aux élèves des écoles, des collèges et des lycées et l'introduction du numérique dans les méthodes pédagogiques et la construction des savoirs ;

2° Le contenu du socle commun de connaissances, de compétences et de culture et des programmes scolaires, en veillant à leur cohérence et à leur articulation en cycles, ainsi que les modalités de validation de l'acquisition de ce socle ;

3° La nature et le contenu des épreuves des examens conduisant aux diplômes nationaux de l'enseignement du second degré et du baccalauréat ainsi que les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les élèves présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ;

4° La nature et le contenu des épreuves des concours de recrutement d'enseignants des premier et second degrés, les possibilités d'adaptation et d'aménagement de ces épreuves pour les candidats présentant un handicap ou un trouble de la santé invalidant ainsi que les objectifs et la conception générale de la formation initiale et continue des enseignants.

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

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

Décret n° 2013-681 du 24 juillet 2013

« Le Conseil supérieur des programmes

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

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

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

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

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

Le Conseil supérieur des programmes peut faire appel au concours du Conseil national de l'évaluation du système scolaire et des établissements publics placés sous la tutelle du ministère de l'éducation nationale.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Art. D. 231-42. – Les frais occasionnés par les déplacements et les séjours des membres du conseil et des personnes qu'il appelle en consultation sont remboursés dans les conditions prévues par la réglementation applicable aux fonctionnaires de l'État. »

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance – Article L. 231-14

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

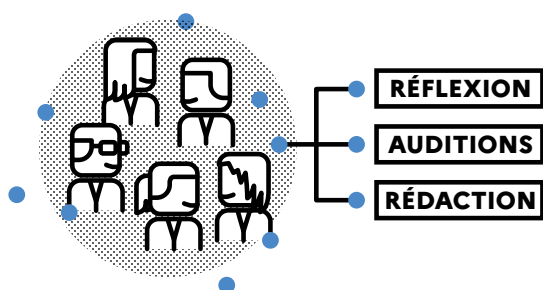
Il est composé, à parité de femmes et d'hommes, de dix-huit membres désignés pour cinq ans. Il comprend trois députés, trois sénateurs, désignés, respectivement, par les commissions permanentes compétentes en matière d'éducation de l'Assemblée nationale et du Sénat, deux membres du Conseil économique,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

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

La fabrique des programmes

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

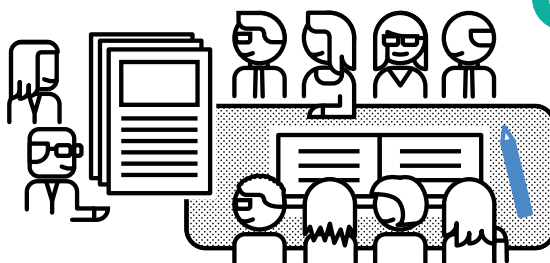
<https://www.education.gouv.fr/charte-relative-l-elaboration-la-mise-en-oeuvre-et-au-suivi-des-programmes-d-enseignement-ainsi-qu-5714>



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

3

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



4



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

6

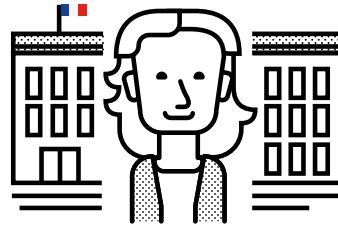
LA MINISTRE adopte définitivement le projet.



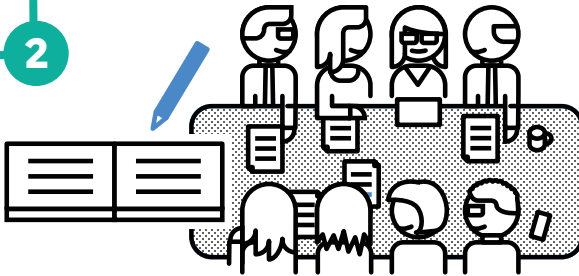
7

1

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



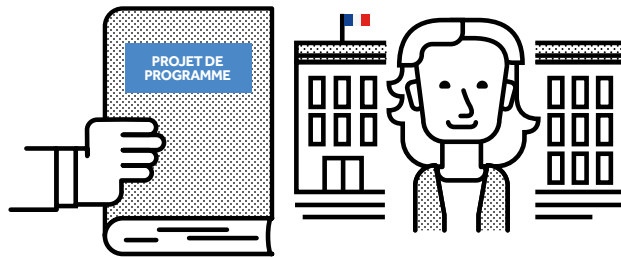
2



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

5

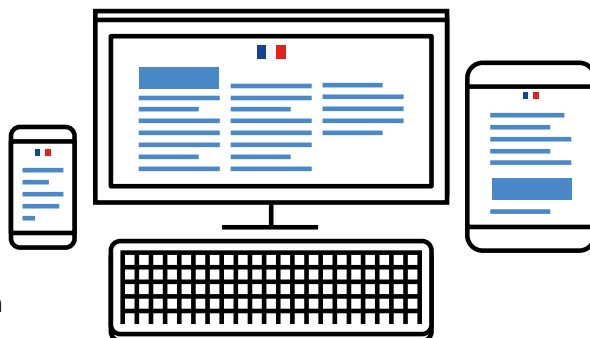
LE CSP discute et **vote** le projet de programme, puis le **transmet à la ministre** et le **publie en ligne**.



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

8

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



ANNEXE 3

La composition du CSP en 2022 et en 2023

PRÉSIDENT

Mark Sherringham, depuis le 4 février 2022

Ancien élève de l'École normale supérieure (Ulm), agrégé de philosophie et docteur en philosophie, Mark Sherringham est inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche. Il a été successivement professeur d'école normale d'instituteurs, maître de conférences de philosophie, directeur adjoint puis directeur de l'IUFM de l'académie de Strasbourg, conseiller des ministres de l'éducation nationale François Fillon et Xavier Darcos, attaché culturel à Washington DC en charge des établissements français en Amérique du Nord (États-Unis et Canada) et plus récemment chargé d'une mission de suivi de la réforme des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (Inspé) par le ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports et la ministre de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation.

VICE-PRÉSIDENTE

Valérie Hannin, depuis le 27 février 2023

Ancienne élève de l'École normale supérieure de Fontenay-aux-Roses, agrégée d'histoire, Valérie Hannin a fait toute sa carrière (1980-2022) comme professeure d'histoire en lycée, à Cherbourg en Cotentin, Pontoise, Argenteuil et Paris (lycée Georges Brassens, lycée Racine). Elle a été membre entre 2005 et 2011 du Haut Conseil de l'éducation sous la présidence de Bruno Racine. Elle travaille depuis 1981 à la revue *L'Histoire* dont elle est aujourd'hui directrice de rédaction ; elle est vice-présidente du Festival du film d'histoire de Pessac et participe au comité scientifique des Rendez-vous de l'histoire de Blois depuis 1998.

AUTRES PERSONNALITÉS QUALIFIÉES

Pascal-Raphaël Ambrogì, depuis le 15 janvier 2020

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

Anne Burban, depuis le 19 janvier 2021

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

Gilles Dowek, depuis le 27 février 2023

Gilles Dowek est chercheur à l'Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique (Inria) et professeur attaché à l'École normale supérieure de Paris-Saclay. Il a été professeur à l'École polytechnique, directeur scientifique adjoint de l'Inria et membre du groupe d'élaboration des projets de programme de la spécialité Numérique et sciences informatiques. Il est coauteur du manuel *Informatique et sciences du numérique* (Eyrolles, 2012) et l'auteur de plusieurs livres d'épistémologie de l'informatique parmi lesquels *Les métamorphoses du calcul* (Le Pommier, 2007, Grand prix de philosophie de l'Académie française) et *Ce dont on ne peut parler, il faut l'écrire* (Le Pommier, 2019).

Franck Neveu, depuis le 27 février 2023

Franck Neveu est professeur à la faculté des lettres de Sorbonne Université, et titulaire de la chaire de langue française. Il est spécialiste de syntaxe et de sémantique du français moderne, d'histoire des notions grammaticales et de terminologie linguistique. Il a été directeur de l'Institut de linguistique française au CNRS de 2009 à 2019, et coordonnateur des sciences humaines et sociales au Haut Conseil de l'évaluation de la recherche et de l'enseignement supérieur de 2012 à 2017. Depuis 2020, il est président du Collège éducation et enseignement supérieur chargé de la terminologie auprès de la Commission d'enrichissement de la langue française (ministère de l'Éducation nationale).

Laurence Rezeau, depuis le 27 février 2023

Laurence Rezeau est professeure des universités à la faculté des sciences et ingénierie de Sorbonne Université où elle enseigne la physique. Ses activités de recherche portent sur les plasmas du Système solaire et en particulier sur l'interface entre le vent solaire et la magnétosphère de la Terre. Elle a contribué à la création du Laboratoire de physique des plasmas et en a été la directrice. Elle est directrice de la fédération de recherche PLAS@PAR Plasmas à Paris. Elle est présidente du jury de l'agrégation externe de sciences physiques, option physique et membre de la Commission enseignement de la Société française de physique.

Béatrice Salviat, depuis le 17 avril 2019

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

Deux personnalités qualifiées en cours de nomination

DÉPUTÉS

Fatiha Keloua Hachi, depuis le 28 septembre 2022

Fatiha Keloua Hachi est députée de la 8^e circonscription de la Seine-Saint-Denis et membre de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.

Christophe Marion, depuis le 28 septembre 2022

Christophe Marion est député de la 3^e circonscription du Loir-et-Cher et membre de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.

Alexandre Portier, depuis le 28 septembre 2022

Alexandre Portier est député de la 9^e circonscription du Rhône et membre de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale.

SÉNATEURS

Annick Billon, depuis le 16 décembre 2020

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

Max Brisson, depuis le 20 décembre 2017 et renouvelé le 28 juin 2023

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

Un sénateur en cours de nomination

REPRÉSENTANTS DU CONSEIL ÉCONOMIQUE SOCIAL ET ENVIRONNEMENTAL (CESE)

Élodie Martinie-Cousty, depuis le 8 février 2022

Pilote du réseau Océans, mers et littoraux de France nature environnement et vice-présidente du CESE.

Un membre en cours de nomination

LES ANCIENS MEMBRES DONT LE MANDAT S'EST ACHEVÉ EN 2022 ET EN 2023

- **Souâd Belhaddad**, du 22 octobre 2021 au 16 novembre 2022
- **Agnès Thill**, du 8 novembre 2017 au 21 juin 2022
- **Pierre-Yves Bournazel**, du 14 février 2018 au 21 juin 2022
- **Cécile Rilhac**, du 8 novembre 2017 au 21 juin 2022
- **Souâd Ayada**, présidente du 23 novembre 2017 au 3 février 2022
- **Alain Cadix**, du 11 octobre 2018 au 10 octobre 2023
- **Jean-Louis Mucchielli**, du 11 octobre 2018 au 10 octobre 2023
- **Sabine Van Heghe**, du 26 mai 2021 au 24 septembre 2023
- **Denis Gratias**, du 27 février 2018 au 26 février 2023
- **Sami Mustapha**, du 27 février 2018 au 26 février 2023
- **Philippe Raynaud**, vice-président du 27 février 2018 au 26 février 2023
- **Mireille Sacotte**, du 27 février 2018 au 26 février 2023

ANNEXE 4

La composition du secrétariat général du CSP

- Sarah Fayet : secrétaire générale
- Leila Dahbi : chargée de mission administrative

CHARGÉS DE MISSION DES PÔLES THÉMATIQUES

- Maxime Delpierre : chargé de mission du pôle humanités
- Jan Duda : chargé de mission du pôle sciences
- Carole Helpiquet : chargée de mission du pôle information, médias et numérique
- Luisa Lombardi : chargée de mission du pôle comparaisons internationales
- Jessica Petrou-Freling : chargée de mission du pôle humanités et premier degré

ANNEXE 5

L'organisation des travaux du CSP en 2022 et 2023

TRAVAUX	MODALITÉ DE CONDUITE DES TRAVAUX	NOMBRE DE RÉUNIONS OU D'AUDITIONS	DATE DE PUBLICATION ET DIFFUSION DES TRAVAUX DU CSP
Projet d'élaboration d'un projet de programme de mathématiques pour l'enseignement scientifique et mathématique de la classe de première du lycée général et technologique	GEPP (11 membres)	7 réunions	12 mai 2023
Rénovation du programme d'enseignement scientifique de tronc commun de la classe de première et de la classe terminale de la voie générale du lycée	GEPP (13 membres)	6 réunions	21 février 2023
Rénovation du programme de sciences et technologie du cycle 3	GEPP (10 membres)	4 réunions	30 mars 2023
Rénovation du programme de technologie du cycle 4	GEPP (13 membres)	9 réunions	10 juillet 2023
Rénovation des programmes de l'enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale	GEPP (14 membres)	7 réunions et 36 auditions et audiences conjointes avec le GEPP chargé de la rénovation des programmes de l'enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale	30 janvier 2024
Élaboration d'un projet de programme d'éducation à la vie affective, relationnelle et à la sexualité depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale	GEPP (18 membres)	5 réunions et 36 auditions et audiences conjointes avec le GEPP chargé de la rénovation des programmes de l'enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale	5 mars 2024

TRAVAUX	MODALITÉ DE CONDUITE DES TRAVAUX	NOMBRE DE RÉUNIONS OU D'AUDITIONS	DATE DE PUBLICATION ET DIFFUSION DES TRAVAUX DU CSP
Avis du Conseil supérieur des programmes sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques	Travail pris en charge par les membres du CSP	29 auditions	30 juin 2022
Propositions pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée : principes, référentiel, démarches pédagogiques	Groupe de travail (18 membres)	7 réunions	24 mars 2023
Avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs des premier et second degrés	Travail pris en charge par les membres du CSP	11 auditions	3 mars 2023
Avis sur l'organisation des enseignements au collège	Travail pris en charge par les membres du CSP	16 auditions	30 janvier 2024

ANNEXE 6

Les auditions menées par le CSP concernant les projets de programme et les avis publiés en 2022 et 2023

Pour l'élaboration de l'avis sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques

JUIN 2020

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

JUILLET 2020

— **Dominique Boullier**, professeur à l'Institut d'études politiques de Paris : 2 juillet 2020

OCTOBRE 2021

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

NOVEMBRE 2021

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

DÉCEMBRE 2021

- **Audran Le Baron**, directeur du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : 2 décembre 2021
- **Sylvie Boldo**, présidente du jury de l'agrégation d'informatique, directrice de recherche à l'Inria Saclay – Île-de-France : 2 décembre 2021
- **Isabelle Guérin-Lassous**, présidente du Capes informatique et numérique et sciences informatiques (NSI), professeure des universités en informatique à l'université Claude Bernard Lyon 1 : 2 décembre 2021

- **Dominique Cardon**, professeur de sociologie, directeur du Médialab, Sciences Po : « Enseigner la culture numérique » : 8 décembre 2021
- **Laurent Petit**, professeur des universités en sciences de l’information et de la communication, Groupe de recherche interdisciplinaire sur les processus d’information et de communication-Centre d’études littéraires et scientifiques appliquées (Gripic-Celsa), Sorbonne Université : décembre 2021
- **Françoise Tort**, maître de conférences et enseignante-chercheuse en didactique à l’École normale supérieure de Paris-Saclay : 8 décembre 2021
- **Marie-Caroline Missir**, directrice générale de Réseau Canopé : 16 décembre 2021
- **Thierry Rocher**, adjoint au sous-directeur, et **Axelle Charpentier**, cheffe du bureau de l’évaluation des dispositifs éducatifs et des études sur les pratiques enseignantes, Direction de l’évaluation, de la prospective et de la performance (Depp), ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports : 16 décembre 2021

JANVIER 2022

- **Vincent Pantaloni**, inspecteur d’académie-inspecteur pédagogique régional (mathématiques et NSI), académie d’Orléans-Tours : 6 janvier 2022

Pour le premier degré, et sous la forme d’échanges collectifs, les personnels suivants ont été auditionnés le 12 janvier 2022 :

- **Gilles Massicot**, inspecteur de l’éducation nationale, académie de Créteil
- **Élodie Camo**, formatrice numérique, conseillère pédagogique départementale au numérique et chargée de mission à la DANE de Montpellier – experte auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Christophe Gilger**, formateur numérique, enseignant référent pour les usages du numérique de l’académie de Grenoble – chef de projet Prim à bord auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Sami Belkilani**, directeur de l’école maternelle Port aux lions, Charenton-le-Pont – expert auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Isabelle Dufrene**, professeure des écoles, directrice de l’école élémentaire des Marronniers, Meaux – experte auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Stéphane Pesce**, professeur des écoles, école élémentaire Pasteur, Charenton-le-Pont – expert auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

Pour le second degré, et sous la forme d’échanges collectifs, les personnels suivants ont été auditionnés le 12 janvier 2022 :

- **Guillaume Azema**, professeur de sciences de la vie et de la Terre, lycée André Bouloche, Livry-Gargan – expert auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Samuel Gouyet**, professeur de sciences de la vie et de la Terre, collège Lavoisier, Paris V^e – expert auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Nicolas Lemoine**, professeur de mathématiques, collège international, Noisy-le-Grand – expert auprès de la Direction du numérique pour l’éducation, ministère de l’Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

- **Cyril Michau**, professeur de mathématiques, collège international, Noisy-le-Grand – expert auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Sophie Édouard**, professeure de physique-chimie, de sciences numériques et technologie et d'enseignement scientifique, collège et lycée Jules Ferry, Paris IX^e – experte auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports

Pour le second degré, et sous la forme d'échanges collectifs, les personnels suivants ont été auditionnés le 19 janvier 2022 :

- **Olivier Pingal**, professeur d'histoire-géographie, collège Jean Macé, Suresnes – expert auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Natacha Zeiger**, professeure d'histoire-géographie, collège Les Bouvets, Puteaux – experte auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Yaël Boublil**, professeure de français, lycée Diderot, Paris XIX^e – experte auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **François Miquet**, professeur d'arts plastiques, collège Jean Perrin, Vitry-sur-Seine – expert auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Delphine Plouhinec**, professeure d'espagnol, collège Les Blés d'or, Bailly-Romainvilliers – experte auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports
- **Laure Savourat**, professeure d'anglais, collège Fernand Gregh, Champagne-sur-Seine – experte auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse
- **Stéphane Vassort**, professeur de technologie, collège La Grange du bois, Savigny-le-Temple – expert auprès de la Direction du numérique pour l'éducation, ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse, et formateur (Inspé) pour le premier degré
- **Jean-François Cerisier**, professeur de sciences de l'information et de la communication, directeur du laboratoire TECHNE, université de Poitiers : 19 janvier 2022
- **David Langlois**, enseignant-chercheur, Laboratoire lorrain de recherche en informatique et ses applications (Loria), université de Lorraine, en visioconférence : 27 janvier 2022
- **Frank Neveu**, professeur des universités en linguistique française, faculté des lettres, Sorbonne Université : 27 janvier 2022

FÉVRIER 2022

- **Michel Desmurget**, directeur de recherche en neurosciences cognitives, Inserm, unité mixte de recherche du CNRS et de l'université de Lyon à l'Institut des sciences cognitives Marc Jeannerod : 15 février 2022

AVRIL 2022

- **Anne-Charlotte Monneret**, déléguée générale de l'association EdTech France, et **Déborah Elalouf-Lewiner**, fondatrice et CEO de Tralalère, coordinatrice du Safer Internet Day France, membre fondatrice de l'association EdTech France et membre du bureau 2022 : 4 avril 2022
- **Anne Boyer**, professeure d'informatique et directrice de recherche, Laboratoire lorrain de recherche en informatique et ses applications (Loria), université de Lorraine : 13 avril 2022
- **Yves Manhès**, directeur de Belin Éducation, et **Charlotte Maurisson**, directrice du département Savoirs de base de Belin Éducation : 11 avril 2022

- **Jérôme Teillard**, inspecteur général de l'éducation, du sport et de la recherche, chef de projet Réforme de l'accès à l'enseignement supérieur : 13 avril 2022
- **Philippe Taillard**, conseiller de recteur-délégué académique au numérique, académie de Paris : 27 avril 2022

Pour l'élaboration de l'avis sur la formation initiale et le recrutement des professeurs des premier et second degrés

JUIN 2022

- **Sandrine Marvilliers**, directrice de l'Inspé de La Réunion et vice-présidente du réseau des Inspé ; **Olivier Rivière**, responsable du Meef premier degré à l'Inspé de Clermont Auvergne ; **Anne-Lise Rotureau**, chargée de mission du réseau des Inspé ; **Frédéric Bouvier**, directeur-adjoint en charge du premier degré à l'Inspé de Paris : 2 juin 2022
- **Guillaume Gellé**, vice-président de France Universités, président de l'université Champagne-Ardenne, et **Bernard Saint-Girons**, professeur des universités : 30 juin 2022

SEPTEMBRE 2022

- **Anne Szymczak** et **Olivier Hunault**, inspecteurs généraux de l'éducation, du sport et de la recherche : 15 septembre 2022

OCTOBRE 2022

- **Édouard Geffray**, directeur général de l'enseignement scolaire, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : 20 octobre 2022
- **Marc Estournet**, adjoint au directeur général des ressources humaines, ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse : 20 octobre 2022
- **Agnès Florin**, professeure des universités émérite ; **André Tricot**, professeur des universités ; **Jean-François Chesné**, coordinateur exécutif, Centre national d'études des systèmes scolaires : 20 octobre 2022

NOVEMBRE 2022

- **Stéphanie Aydin**, présidente de la Société des agrégés ; **Remi Luglia**, vice-président de la Société des agrégés ; **Morgan Trouillet**, membre du bureau de la Société des agrégés : 10 novembre 2022
- **Xavier Perinet-Marquet**, secrétaire national du SNALC : 10 novembre 2022

DÉCEMBRE 2022

- **Anne-Sophie Barthez**, directrice générale de l'enseignement supérieur et de l'insertion professionnelle ; **Laurent Régnier**, adjoint à la sous-directrice à la stratégie et à la qualité des formations ; **Pascal Gosselin**, chef du département des formations des cycles master et doctorat, ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche : 1^{er} décembre 2022
- **Christophe Lalande**, secrétaire fédéral de la FNEC FP-FO : 15 décembre 2022
- **Laurent Alexandre**, secrétaire fédéral SGEN-CFDT : 15 décembre 2022

Pour l'élaboration de l'avis sur l'organisation des enseignements au collège

JANVIER 2023

- **Michel Develay**, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'université Lumière Lyon 2, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation : 19 janvier 2023

- **Jean-Pierre Veran**, inspecteur d'académie honoraire, membre du comité de rédaction de la Revue internationale d'éducation de Sèvres (France éducation international) : 19 janvier 2023
- **Célia Rosentraub**, présidente de l'association Les Éditeurs d'éducation et directrice générale des éditions Hatier ; **Agnès Botrel**, directrice du secondaire des éditions Magnard ; **Delphine Dourlet**, directrice du secondaire des éditions Nathan ; **Yves Manhès**, directeur général des éditions Belin ; Les Éditeurs d'éducation : 26 janvier 2023

FÉVRIER 2023

- **Jérôme Saltet**, auteur de *Changer le collège, c'est possible !*, créateur des éditions Play Bac, co-inventeur du jeu éducatif *Les Incollables* et du journal quotidien *Mon quotidien* : 9 février 2023
- **Marie Duru-Bellat**, professeure émérite en sociologie : 9 février 2023
- **Audrey Chanonat**, secrétaire nationale de la commission Éducation et pédagogie, et **Mireille Chovet**, représentantes du Syndicat national des personnels de direction de l'éducation nationale (SNDPEN) : 9 février 2023

MARS 2023

- **Jean-Paul Brighelli**, enseignant et essayiste : 9 mars 2023
- **Mara Goyet**, écrivaine et professeure de collège : 9 mars 2023
- **Thierry Rocher**, adjoint au sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire, et **Sandra Andreu**, cheffe du bureau de la conception et du pilotage des évaluations des élèves, Depp, ministère de l'Éducation nationale et de la jeunesse : 9 mars 2023
- **Agnès Joste**, professeure agrégée de lettres classiques ; **Virginie Blanchet**, professeure agrégée de lettres modernes ; **Véronique Marchais**, professeure agrégée de lettres modernes : 30 mars 2023
- **Nathalie Bulle**, directrice de recherche au CNRS, groupe d'étude des méthodes de l'analyse sociologique de la Sorbonne : 30 mars 2023

AVRIL 2023

- **Jean-Rémi Girard**, président national, et **Sébastien Vieille**, secrétaire national à la pédagogie, représentants du syndicat SNALC : 20 avril 2023

MAI 2023

- **Monique Canto Sperber**, philosophe, directrice de recherche au CNRS : 11 mai 2023
- **Julien Giovacchini** et **David Furst**, membres du secrétariat national du syndicat ID-FO : 11 mai 2023
- **Igor Garnarczyk**, secrétaire national du syndicat SNUPDEN-FSU : 11 mai 2023
- **Éric Charbonnier**, analyste à la Direction de l'éducation et des compétences, OCDE : 25 mai 2023

Pour l'élaboration d'un projet de programme d'éducation à la sexualité depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale mais également pour la rénovation des programmes de l'enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale

SEPTEMBRE 2023

- **Éric Delemar**, Défenseur des enfants et adjoint de la Défenseure des droits, et **Mélanie Biraghi**, juriste du pôle Défense des droits de l'enfant : 14 septembre 2023
- **Gilles Demarquet**, président national, et **Christophe Abraham**, secrétaire général, Association de parents d'élèves de l'enseignement libre (Apel) : 21 septembre 2023

OCTOBRE 2023

- **Anne Morvan-Paris**, sous-directrice de l'enfance et de la famille, ministère de la santé, Direction générale de la cohésion sociale : 5 octobre 2023
- **Claude Kirchner**, directeur du Comité national pilote d'éthique du numérique : 5 octobre 2023
- **Ludovine de La Rochère**, présidente, et **Arabelle Conte**, collaboratrice de la présidente, Syndicat de la famille : 9 octobre 2023
- **Pascale Morinière**, présidente, **Guillaume Romaneix**, délégué général, et **Laura Bertail**, membre du secteur Éducation, Confédération nationale des associations familiales catholiques (CNAFC) : 10 octobre 2023
- **Sophie Antoine**, responsable juridique et plaidoyer, et **Aline Legraverend-Kra**, responsable prévention, Agir contre la prostitution des enfants et les violences sexuelles (ACPE) : 11 octobre 2023
- **Marie Dagnaud**, **Alexis Guitton**, **Ghislaine Morvan-Dubois**, **Julien Poirier** et **Fatna Seghrouchni**, membres du collectif Éducation contre les LGBTIphobies en milieu scolaire et universitaire : 11 octobre 2023
- **Jean-François Delfraissy**, président, **Karine Lefevvre**, vice-présidente, et **Régis Aubry**, président de la section technique, Comité consultatif national d'éthique (CCNE) – Santé : 12 octobre 2023
- **Catherine Barthélémy**, vice-présidente, et **Yves Ville**, membre académicien, Académie nationale de médecine : 12 octobre 2023
- **Baptiste Jacomino**, adjoint au directeur diocésain, Enseignement catholique de Paris : 17 octobre 2023
- **Céline Hein**, coordinatrice plaidoyer – Programmes Éducation ; **Noémie Hervé**, chargée de plaidoyer participation ; **Anaïs Justin**, chargée de formation et de sensibilisation ; **Mina Stahl**, chargée de relations avec les pouvoirs publics, Fonds des Nations unies pour l'enfance (Unicef) : 19 octobre 2023
- **Dominique Schnapper**, présidente, et **Catherine Biaggi**, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche – histoire-géographie et membre du Conseil des sages de la laïcité (CSL) : 19 octobre 2023
- **Joël Caron**, Grand Officier délégué à la laïcité, Grand Orient de France : 19 octobre 2023
- **Déborah Caquet**, présidente, association Les Clionautes : 24 octobre 2023

NOVEMBRE 2023

- **Olivier Susplugas**, président, et docteur **Gwénola Dubrule**, responsable de la pédagogie, association TeenSTAR France : 6 novembre 2023
- **Aude Mirkovic**, maîtresse de conférences et directrice juridique, et **Olivia Sarton**, juriste et directrice scientifique, juristes pour l'enfance – Association pour la promotion et la défense des droits de l'enfant : 7 novembre 2023
- **Anne-Sixtine Perardel**, co-fondatrice et conseillère en vie affective et sexuelle, Déclic – Sortir de la Pornosphère : 7 novembre 2023
- **Louis de Franclieu**, président, association Com' je t'aime : 8 novembre 2023
- **Pasteur Christian Krieger**, président, et **Jean-Pierre Perrin**, conseiller du conseil scolaire, Fédération protestante de France : 9 novembre 2023
- **Emmanuelle Piet**, co-présidente de la commission Santé, droits sexuels et reproductifs, **Marie Anne Bernard** et **Xavier Alberti**, co-présidents de la commission Stéréotypes et rôles sociaux, Haut Conseil à l'égalité entre les femmes et les hommes (HCE) : 9 novembre 2023
- **Céline Greco**, vice-présidente de la commission Santé ; **Chantal Stheneur**, professeure ; **Ghada Hatem**, docteure ; **Sylvain Turgis**, secrétaire général, Conseil national de la protection de l'enfance (CNPE) : 9 novembre 2023

- **Pierre-Louis Letailleur**, président, **Marie Bauduin**, enseignante, et **Maylis Berthier**, sage-femme, Fédération internationale pour le développement familial (IFFD) : 10 novembre 2023
- **Marie-Chantal Lardière**, administratrice et membre du bureau, présidente du département Éducation – Jeunesse – Numérique – Apprentissage ; **Patricia Humann**, coordinatrice du pôle École-petite enfance – jeunesse ; **Olivier Gérard**, coordinateur du pôle Médias – usages numériques, conseil accompagnement et parentalité, Union nationale des associations familiales (UNAF) : 15 novembre 2023
- **Chems-Eddine Hafiz**, recteur de la Grande Mosquée de Paris, Grande Mosquée de Paris : 16 novembre 2023
- **Haïm Korsia**, Grand Rabbin de France, Grand Rabbinat de France : 16 novembre 2023
- **Ghislaine Morvan-Dubois**, administratrice, Fédération des conseils de parents d'élèves (FCPE) : 16 novembre 2023
- **Jean-Rémi Girard**, président national, et **Sébastien Vieille**, secrétaire national, syndicat SNALC : 22 novembre 2023
- **Muriel Salvatori**, secrétaire fédérale, **Sophie Santraud**, secrétaire fédérale, et **Camille Kleinpeter**, secrétaire fédérale du syndicat SGEN-CFDT : 22 novembre 2023
- **Agnès Prouteau**, membre du secrétariat national, du bureau national et conseillère technique auprès de la secrétaire générale, et **Julien Giovacchini**, membre du secrétariat national et du bureau national et secrétaire général adjoint, syndicat ID-FO : 28 novembre 2023
- **Jérôme Fournier** et **Yannick Kiervel** (SE UNSA), **Frédérique Hannequin** (SNIA IPR UNSA), **Patrick Roumagnac** (SIEN UNSA), **Béatrice Laurence** (Fédération UNSA EDUCATION) : 28 novembre 2023
- **Sophie Audugé**, déléguée générale et porte-parole ; **Paola Carruolo**, responsable des relations institutionnelles ; docteure **Nicole Athéa**, docteur **Régis Brunod** et docteur **Maurice Berger**, SOS Éducation : 30 novembre 2023
- **Sarah Durocher**, présidente, et **Albane Gaillot**, chargée de plaidoyer, Planning familial : 30 novembre 2023
- **Monseigneur Hugues de Woillemont**, secrétaire général et porte-parole ; **Nathalie Tretiakow**, adjointe au secrétaire général, pôle Éducation (enseignement catholique) ; **Pauline Dawance**, responsable prévention et mémoire du Service national de la protection des mineurs, Conférence des évêques de France : 6 décembre 2023
- **Joëlle Alazard**, présidente, **Christine Guimonnet** et **Fabien Salesse**, secrétaires généraux et membres du bureau national, Association des professeurs d'histoire-géographie (APHG) : 6 décembre 2023
- **Cécile Lalumière**, directrice de la formation au sein de l'École nationale de protection judiciaire de la jeunesse ; **Aurore Daniel**, cheffe du bureau des méthodes et de l'action éducative ; **Maxime Brizard**, rédacteur au sein de la section Parcours scolaire et insertion de la sous-direction des missions de protection judiciaire et d'éducation ; **Pierrine Aly**, médecin au pôle Santé de la sous-direction des missions de protection judiciaire et d'éducation, ministère de la Justice, Direction de la protection judiciaire de la jeunesse : 7 décembre 2023

ANNEXE 7

Les actions de communication

La gestion éditoriale des pages web du CSP sur le site internet du ministère

	Toutes pages CSP confondues	Pour la page portail
Pour la période du 1 ^{er} janvier au 31 décembre 2022	— 64 238 visites	— 20 982 visites — Temps moyen passé sur la page : 54 secondes
Pour la période du 1 ^{er} janvier au 31 décembre 2023	— 83 439 visites	— 50 309 visites — Temps moyen passé sur la page : 1 min 27 s

La diffusion de communiqués de presse

En 2022 et en 2023, le Conseil supérieur des programmes a diffusé les communiqués de presse suivants :

- 30 juin 2022 : Avis du CSP sur la contribution du numérique à la transmission des savoirs et à l'amélioration des pratiques pédagogiques
- 21 février 2023 : La rénovation des programmes d'enseignement scientifique de la classe de première et de la classe terminale de la voie générale
- 3 mars 2023 : Avis du Conseil supérieur des programmes sur la formation initiale et le recrutement des professeurs des premier et second degrés
- 24 mars 2023 : Propositions du Conseil supérieur des programmes pour renforcer l'éducation au développement durable de l'école au lycée : principes, référentiel, démarches pédagogiques
- 6 avril 2023 : La rénovation des programmes de sciences et technologie au cycle 3
- 30 janvier 2024 : Avis du Conseil supérieur des programmes sur l'organisation des enseignements au collège
- 30 janvier 2024 : La rénovation des programmes de l'enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe terminale

ANNEXE 8

Les lettres de saisine du CSP en 2022 et 2023



Le ministre

Paris, le 22 MARS 2022

Monsieur le Président,

Le comité de consultation sur l'enseignement des mathématiques au lycée général m'a remis le lundi 21 mars son rapport sur « La place des mathématiques dans la voie générale du lycée d'enseignement général et technologique ».

Parmi les propositions d'aménagement de l'offre d'enseignement de mathématiques au sein du lycée général qu'il m'a soumises, il en est plusieurs dont je retiens particulièrement la pertinence et sur lesquelles je saisis ce jour le Conseil supérieur des programmes.

Au regard du diagnostic établi, notamment sur les difficultés que rencontrent encore trop d'élèves à l'entrée au lycée, il apparaît nécessaire de consolider et de développer la culture mathématique de tous les élèves qui accèdent au lycée général. Il est également capital pour notre pays que nous développions le vivier de futurs scientifiques, qu'ils soient bio-informaticiens, experts en cybersécurité ou en analyse de données, ingénieurs en informatique ou techniciens des systèmes connectés qui feront la recherche, l'innovation et la dynamique industrielle et, donc, la souveraineté de notre pays dans les vingt prochaines années : j'inscris dans cette perspective l'importance majeure de susciter davantage de goût et d'intérêt pour les mathématiques et les sciences, et donc plus de vocations dans ces champs disciplinaires, notamment chez les lycéennes.

Garantir des « mathématiques pour tous » suppose de clarifier le programme de mathématiques pour la classe de seconde et d'en assurer l'appropriation par les élèves, afin qu'ils disposent ainsi de bases solides et des connaissances et compétences indispensables pour la suite de leur parcours.

Il convient également de reconsidérer l'actuel enseignement scientifique dispensé en classe de première afin d'y renforcer la part mathématique, aujourd'hui trop peu mise en œuvre. Requalifié en « enseignement scientifique et mathématique », il verra sa quotité horaire augmenter d'1h30 pour atteindre 3h30 par semaine, avec l'intégration d'un module spécifique dédié à un enseignement mathématique. Cet enseignement scientifique et mathématique ainsi renforcé garantira à tous les élèves de la voie générale la maîtrise des notions mathématiques fondamentales dont ils auront besoin, quel que soit le parcours de formation qu'ils choisiront par la suite. Il permettra également aux élèves intéressés de poursuivre leur formation mathématique en classe terminale par le choix de l'enseignement optionnel de mathématiques complémentaires.

Monsieur Mark SHERRINGHAM
Président
Conseil supérieur des Programmes

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

.../...

Il s'agit donc pour le Conseil supérieur des programmes d'élaborer, dans un premier temps, un programme de mathématiques au sein de cet enseignement scientifique et mathématique de première. Assurant, dans une nouvelle dynamique de parcours, la continuité entre l'enseignement commun de seconde et l'enseignement optionnel de mathématiques complémentaires, il favorisera l'acquisition des démarches mathématiques fondamentales et la maîtrise des outils nécessaires à la compréhension et à la modélisation élémentaire des phénomènes quantitatifs (statistiques, probabilités, analyse) tels qu'ils sont mobilisés dans les différents champs disciplinaires, mais aussi tels qu'ils permettent d'éclairer certains débats actuels. Il établira des liens concrets avec les programmes et les perspectives des autres enseignements, et s'attachera à proposer des approches stimulantes, susceptibles d'éclairer les élèves sur la place des mathématiques, en général et dans les parcours qu'ils poursuivent : c'est là, me semble-t-il, un enjeu important que de rendre cette discipline plus attractive pour tous les élèves et donc de réconcilier avec elle un bon nombre d'élèves démotivés. Enfin, ce programme d'enseignement veillera à lutter contre les stéréotypes parfois véhiculés sur la discipline et qui pourraient contribuer à en écarter les filles.

Ultérieurement, il conviendra de reconsidérer les contenus de l'enseignement scientifique tel qu'actuellement dispensé en classe de première, à l'aune du diagnostic établi.

Il vous reviendra également :

- d'examiner les programmes de l'enseignement de spécialité de mathématiques pour la classe de première, afin d'éviter autant que possible les redites avec le nouveau programme de l'enseignement scientifique et mathématique ;
- de revoir le programme de mathématiques pour la classe de seconde, afin que le même objectif d'acquisition d'une culture mathématique commune y soit mieux assuré.

Ces évolutions auront, le moment venu, une incidence sur les programmes de mathématiques du collège.

Pour mener à bien ces différentes tâches, je vous invite à vous rapprocher des membres du comité de consultation sur l'enseignement des mathématiques au lycée général : ils pourront vous préciser les différents aspects dont il convient, à la suite de la consultation conduite et dans la mesure du possible, de tenir compte.

Je souhaite que vous remettiez votre projet de nouveau programme de mathématiques pour l'enseignement scientifique et mathématique de la classe de première pour le début du mois de mai. Les autres évolutions (révisions du programme de mathématiques pour la classe de seconde, du programme de l'enseignement de spécialité de première, des contenus de l'enseignement scientifique existant en classe de première) pourront être engagées au cours de l'année scolaire 2022-2023.

Je vous prie, d'agréer, Monsieur le Président, l'expression de ma parfaite considération.



Jean-Michel BLANQUER

Le Ministre

Paris, le 28 SEP. 2022

Monsieur le Président,

La mise en œuvre d'une politique déterminée pour répondre au changement climatique et à ses conséquences sur la biodiversité est un enjeu majeur de notre époque : l'urgence de la situation nous engage au-delà de la prise de conscience et des actions qui ont déjà été menées. En effet, notre école doit se mobiliser avec plus de détermination encore pour que nos élèves deviennent des citoyens éclairés qui sauront répondre aux enjeux cruciaux du développement durable.

Dès lors, la formation de nos élèves doit être une préoccupation pour l'ensemble de la communauté éducative, nos écoles et nos établissements doivent être des lieux exemplaires de la protection de l'environnement. A cet égard, la promulgation de la loi Climat et résilience en août 2022 marque un tournant majeur dans la politique gouvernementale pour une société pleinement engagée contre le dérèglement climatique en mettant au cœur de ses objectifs l'éducation à l'environnement dans les établissements scolaires. Il nous appartient de nous emparer, aujourd'hui, de cette obligation.

Durant le précédent quinquennat, le ministère de l'Éducation nationale a investi ce champ en menant un nombre d'actions que je salue et qui concourent à la formation des élèves. Tout d'abord, par une révision de l'ensemble des programmes de la scolarité obligatoire et du lycée général, technologique et professionnel et la mise en place d'un enseignement plus explicite portant sur les questions liées au développement durable mais, plus largement, intégrée dans l'Agenda 2030 qui liste les 17 objectifs du développement durable dans ses dimensions économiques et sociales. Sur le terrain, citons également le déploiement de 250 000 éco-délégués, la transformation du CESC en CESCE et l'augmentation constante du nombre de structures scolaires titulaires du label E3D.

.../...

Monsieur Mark SHERRINGHAM
Président du Conseil supérieur des programmes
110, rue de Grenelle
75357 Paris SP 07

Je souhaite que nous passions dès à présent à une nouvelle étape afin que la mission d'éducation qui incombe à notre ministère permette à nos élèves de devenir des citoyens engagés et responsables de leur environnement. J'ai déjà saisi la Secrétaire générale et le Directeur général de l'enseignement scolaire afin qu'ils produisent un « guide de la sobriété écologique des écoles et établissements » à destination de la communauté éducative dont les élèves, professeurs, collectivités territoriales et parents d'élèves pourront s'emparer. Il traduira la nécessité d'une gestion écologiquement sobre et responsable de nos espaces: sobriété énergétique, sobriété numérique, sobriété de la consommation afin de limiter l'empreinte environnementale.

Concernant la formation des élèves et en complément des dispositions déjà prises concernant les enjeux du changement climatique dans les programmes d'enseignement, je souhaite que les apprentissages liés au développement durable soient significativement renforcés. Aussi, ai-je décidé de confier au Conseil supérieur des programmes une mission spécifique sur ce sujet. Je souhaite que vous me remettiez un projet qui renforcera l'engagement des élèves autour de la thématique du développement durable depuis l'école jusqu'au lycée. Cette proposition s'intégrera dans les horaires d'enseignement déjà existants et permettra d'engager les élèves dans une dynamique de projet. Elle sera adossée à un référentiel de compétences par niveaux que vous établirez en analysant l'opportunité d'adapter le *GreenComp* à l'instar de ce qui a été fait avec le *Digicom* pour les compétences numériques, il pourra donner la possibilité de certifier, pour chacun des cycles, le niveau de compétences acquis par les élèves. Le CNED qui a travaillé à l'élaboration du « B-A BA du climat », pourrait être l'opérateur de l'évaluation de ce référentiel en élaborant une sorte de « greenpix ».

Pour garantir la qualité scientifique de vos propositions, vous pourrez vous appuyer sur l'expertise de l'inspection générale de l'éducation, des sports et de la recherche (IGESR) ; vous pourrez également solliciter les meilleurs experts sur ces questions qui exigent objectivité et précision scientifique. Enfin, il conviendra que vous coordonniez vos travaux avec ceux qui seront parallèlement menés par le secrétariat général (SG) et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO).

J'attends le retour de vos propositions au plus tard dans le courant du mois de décembre 2022.

Je vous prie de croire, Monsieur le Président, à l'assurance de ma considération distinguée.



Pap NDIAYE



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le ministre

Paris, le - 9 DEC. 2022

Cher Monsieur le Président,

Vous avez été saisi en date du 22 mars dernier pour aménager l'offre de mathématiques au sein de la voie générale du lycée. Dans un premier temps, vous avez proposé un programme de mathématiques, qui prend sa place dans le tronc commun de la classe de première à titre facultatif en 2022. A la rentrée 2023, cet enseignement deviendra obligatoire, à hauteur de 1h30 par semaine, pour les élèves qui ne suivent pas l'enseignement de spécialité de mathématiques.

Cette décision s'inscrit dans une stratégie globale pour les mathématiques, depuis la maternelle jusqu'à la classe terminale afin d'ancrer plus fortement cette discipline dans la culture générale de tous nos élèves et conforter ainsi le niveau d'excellence des études scientifiques dans notre pays.

Si le programme de mathématiques de tronc commun tel qu'il a été publié le 6 juillet 2022 n'a pas à être modifié, les nouvelles dispositions que j'ai prises invitent à revoir le programme d'enseignement scientifique de tronc commun de la classe de première et de la classe terminale. Je souhaite qu'il garantisse, pour tous les élèves, la maîtrise des notions scientifiques fondamentales dont ils auront besoin, quel que soit le parcours de formation qu'ils choisiront par la suite. Il s'attachera à proposer des approches stimulantes, susceptibles d'éclairer les élèves sur la place des sciences dans la société, notamment sur la place des enjeux scientifiques soulevés par le changement climatique. Enfin, il mettra en valeur la place des mathématiques comme langage commun des sciences.

.../...

Monsieur Mark SHERRINGHAM
Président du Conseil supérieur des Programmes
110 rue de Grenelle
75007 PARIS

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

Je souhaite que vous remettiez votre projet de programme pour l'enseignement scientifique de tronc commun de la classe de première et de la classe terminale au plus tard dans le courant du mois de février 2023.

Je vous prie de croire, Monsieur le Président, en l'assurance de ma considération distinguée. *cr*

très cordialement.



Pap NDIAYE



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le ministre

Paris, le 19 JAN. 2023

Monsieur le Président,

Des avancées majeures ont permis de soutenir les premières années de l'école primaire et montrent déjà des résultats encourageants. Ces efforts doivent être poursuivis pour élever le niveau des élèves et œuvrer avec plus de force encore à leur égale réussite. En ce sens, le collège mérite d'être renforcé afin de permettre à tous les élèves de se projeter avec confiance dans leur poursuite d'études. Durant les quatre années du collège, il s'agit à la fois de leur transmettre des savoirs robustes et d'élargir leurs horizons, notamment par la découverte des métiers.

À cette fin, à la rentrée 2023, une heure hebdomadaire de consolidation ou d'approfondissement est instaurée en français et en mathématiques pour tous les élèves de sixième. En fonction de leurs besoins, établis notamment grâce aux résultats des évaluations de début d'année, les élèves participeront à des sessions dédiées au travail de compétences clés en français ou en mathématiques. La mobilisation de cette heure hebdomadaire sera rendue possible par la réduction d'une heure de technologie à l'intérieur du programme de sciences et technologie en sixième (passage de 4 heures hebdomadaires à 3 heures) afin de ne pas augmenter le volume horaire hebdomadaire obligatoire dû aux élèves de ce niveau d'enseignement.

Parallèlement, je veux porter une nouvelle ambition pour l'enseignement de la technologie au collège dès le début du cycle 4. Il s'agit, d'une part, de mieux ancrer cet enseignement dans un environnement numérique et technologique en forte évolution, et d'autre part, de développer chez les élèves la maîtrise de compétences manuelles et techniques. L'objectif est de revaloriser l'enseignement de technologie au cycle 4, pour en faire un élément d'attractivité des voies et disciplines, notamment numériques, choisies au lycée.

.../...

Monsieur Mark SHERRINGHAM
Président du Conseil supérieur des Programmes
110 rue de Grenelle
75007 PARIS

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

Une lettre de saisine concernant le programme de sciences et technologie pour le cycle 4, qui entrera en vigueur en septembre 2024, vous sera adressée dans les prochaines semaines.

Dans l'immédiat, je vous remercie de proposer un programme de sciences et technologie renouvelé au cycle 3, en tenant compte de la réduction du volume horaire de technologie en classe de sixième. Ce programme doit prévoir des repères de progression pour chacune des trois années du cycle. Pour la classe de sixième, il s'agira de bien identifier les contenus scientifiques, relevant de la physique-chimie et des sciences de la vie et de la Terre et de leur dimension technologique sans obérer le développement des compétences numériques.

Le programme de cycle 3 entrera en vigueur en septembre 2023. Dans cette perspective, j'attends votre projet de programme de sciences et technologie pour le cycle 3 dans le courant du mois de mars 2023.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le président, l'expression de toute ma considération.



Pap NDIAYE

Le ministre

Paris, le - 7 AVR. 2023

Monsieur le président, *chou Mark,*

La transformation du collège a pour objectif de donner à tous les élèves les moyens de réussir et de s'épanouir afin qu'ils puissent se projeter avec confiance dans la suite de leur scolarité. Dans cette perspective et dans la continuité de l'école élémentaire, la classe de 6^e doit assurer à chaque élève la maîtrise des savoirs fondamentaux. Les sessions de soutien et d'approfondissement qui seront mises en place à la prochaine rentrée scolaire mais aussi la généralisation du dispositif « Devoirs faits » concourront à l'atteinte de cet objectif.

Le cycle 4, quant à lui, doit permettre la transmission et l'approfondissement de savoirs robustes ainsi que d'élargir l'horizon des élèves en ancrant les disciplines dans les enjeux contemporains.

C'est dans ce cadre que j'ai décidé de porter une nouvelle ambition pour l'enseignement de la technologie au collège, dès le début de la classe de 5^{ème}.

Le programme de technologie du cycle 4 sera recentré sur la connaissance des objets et systèmes techniques ainsi que sur le développement de compétences nécessaires à leur conception, leur fabrication et leur bonne utilisation. Il intégrera des connaissances et des compétences en sciences et en mathématiques en lien avec les programmes de ces disciplines.

.../...

Monsieur Mark SHERRINGHAM
Président du Conseil supérieur des programmes
110 rue de Grenelle
75007 PARIS

Il conviendra notamment de faire acquérir aux élèves des gestes et des savoir-faire dans l'appréhension des objets du quotidien tels que fabriquer, savoir utiliser, ou réparer un objet technique en faisant appel aux compétences manuelles et en ayant recours à l'usage d'outils informatiques.

Le programme permettra en outre la pleine compréhension de l'environnement numérique et des enjeux qui s'y attachent. Le développement de compétences informatiques et numériques de nos élèves implique notamment une utilisation éclairée de logiciels informatiques usuels, une maîtrise des enjeux de cybersécurité et l'apprentissage du code informatique.

Enfin, je souhaite que l'enseignement de la technologie donne tout au long du cycle 4 une place essentielle aux enjeux de la transition écologique et de la durabilité.

Ce nouveau programme sera complété par des repères de progression pour chacune des trois années du cycle 4. S'agissant des compétences numériques, vos propositions de contenus comme de repères de progression s'appuieront sur le cadre de référence des compétences numériques (CRCN), dont l'acquisition est certifiée par l'outil Pix.

Le programme devra s'ouvrir à la diversité des parcours après la classe de 3^{ème} tant pour s'articuler avec les formations de la voie professionnelle que pour renforcer la continuité avec l'enseignement de sciences numériques et technologie dont le contenu pourra être, le cas échéant, ajusté ou modifié. Une attention particulière sera portée à l'accès des jeunes filles aux enseignements scientifiques, technologiques et professionnels du lycée et à la promotion des métiers industriels, scientifiques et technologiques.

Le programme de cycle 4 entrera en vigueur en septembre 2024. Toutefois, sa mise en œuvre nécessitera que les professeurs de technologie puissent suivre une formation préalable pour s'en approprier les contenus. Dans cette perspective, je souhaite que vous me remettiez votre projet de programme en juin 2023.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le président, l'expression de toute ma considération. *de la*

ms amkus



Pap NDIAYE



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le ministre

Paris, le **23 JUIN 2023**

Monsieur le président,

L'éducation à la sexualité est une dimension essentielle de la construction de la personne et de l'éducation du citoyen. Elle vise à favoriser l'estime et le respect de soi et des autres, l'acceptation des différences, la compréhension et le respect des droits humains et l'adoption de comportements responsables aux niveaux individuel et collectif. Elle contribue à l'apprentissage de l'altérité, des règles sociales, des lois et des valeurs communes et participe à la protection de l'enfance. L'éducation à la sexualité représente ainsi un enjeu majeur de formation des élèves en tant que personnes et futurs citoyens.

Cette éducation constitue un apprentissage obligatoire prévu aux articles L. 121-1 et L. 312-16 du code de l'éducation. Ces dispositions législatives prévoient l'organisation de trois séances d'éducation à la sexualité par an et par groupe d'âge homogène du cours préparatoire à la classe de terminale. La circulaire n°2018-111 du 12 septembre 2018 relative à l'éducation à la sexualité précise les conditions de mise en œuvre de ces séances et rappelle la nécessité d'en adapter le contenu et les modalités à la maturité des élèves.

L'éducation à la sexualité s'inscrit pleinement dans les priorités de la politique éducative en faveur de l'égalité, de la lutte contre toutes les formes de discrimination et de violence, et de la promotion du bien-être et de la santé des élèves.

Cependant, une enquête réalisée en septembre 2022 montre que les objectifs assignés par la loi ne sont pas suffisamment atteints et que la mise en œuvre des séances reste très hétérogène. Face à ce constat, j'ai réuni un groupe de travail pour identifier les freins et proposer des aménagements pour la tenue effective des séances d'éducation à la sexualité. Parmi les propositions d'aménagement qui m'ont été soumises, je retiens en particulier la nécessité de mieux définir les contenus d'enseignement et les compétences visées dont le manque de précision est aujourd'hui préjudiciable à la mise en œuvre effective et à la qualité pédagogique et éducative des séances d'éducation à la sexualité.

.../...

Monsieur Mark SHERRINGHAM
Président du Conseil supérieur des programmes
110 rue de Grenelle
75007 PARIS

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

C'est pourquoi, j'ai décidé de saisir le Conseil supérieur des programmes afin d'élaborer, pour chaque niveau d'enseignement du cours préparatoire à la classe de terminale, une proposition de programme précisant les thèmes et notions qui devront être abordés et les compétences visées. Pour ce qui concerne la scolarité obligatoire, ces programmes définis par niveau d'enseignement seront également structurés par cycle. Les programmes préciseront le vocabulaire le plus adapté à l'âge des élèves. En ce sens, vous formulerez des propositions d'appellation de cette éducation pour le premier degré.

Vous veillerez à ce que ces programmes couvrent les trois champs de l'éducation à la sexualité : le champ biologique, le champ psycho-émotionnel et le champ juridique et social. Face à l'augmentation des violences sexistes et sexuelles, ces programmes accorderont une place particulière à l'égalité filles-garçons, à la lutte contre toutes les formes de discrimination et de violence fondées sur l'identité de genre ou l'orientation sexuelle réelles ou supposées ainsi qu'à la notion de consentement. Il s'agira également d'aborder la prévention et la protection des mineurs face à la prostitution et la pornographie en lien avec les usages des réseaux sociaux numériques et Internet.

Dans cette optique, vous accorderez une attention particulière aux liens et éléments de cohérence entre l'éducation à la sexualité et d'autres éducations transversales, telles que l'éducation aux médias et à l'information, ainsi qu'avec l'enseignement moral et civique. Tous les enseignements disciplinaires étant impliqués dans l'éducation à la sexualité (en particulier les sciences de la vie et de la Terre), ces programmes devront aussi expliciter les relations avec les contenus d'enseignement des autres disciplines et le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Par ailleurs, ces programmes devront mentionner explicitement les compétences psycho-sociales indispensables à la construction et à la qualité des relations à soi et aux autres. Pour cela, vous pourrez prendre appui sur le référentiel de Santé Publique France paru en octobre 2022 et sur sa classification actualisée des CPS.

Enfin, les programmes rappelleront les principes éthiques de mise en œuvre de l'éducation à la sexualité, notamment dans le cadre d'intervention de partenaires de l'École, qu'ils soient institutionnels ou associatifs.

Pour garantir la qualité scientifique de vos propositions, vous pourrez vous appuyer sur l'expertise de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche. Vous pourrez également prendre appui sur les documents élaborés dans le cadre d'institutions nationales et internationales et solliciter les meilleurs experts sur ces questions, qui exigent un haut niveau de réflexion pédagogique et une parfaite maîtrise des enjeux de cette éducation. Enfin, vous pourrez vous appuyer sur les travaux de la direction générale de l'enseignement scolaire.

J'attends le retour de vos propositions avant la fin du mois de novembre 2023.

Je vous prie d'agréer, monsieur le Président, l'expression de toute ma considération.



Pap NDIAYE



**MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE
ET DE LA JEUNESSE**

*Liberté
Égalité
Fraternité*

Le Ministre

Paris, le **27 JUIN 2023**

Monsieur le Président,

L'École a une responsabilité particulière dans la formation de l'élève en tant que personne et en tant que futur citoyen. Elle a pour tâche de transmettre aux jeunes les valeurs fondamentales et les principes inscrits dans la Constitution de notre pays mais aussi de forger un esprit critique et éclairé.

L'enseignement moral et civique porte sur ces principes et valeurs, qui sont nécessaires à la vie commune dans une société démocratique et en constituent le socle indispensable. C'est dans ce cadre que j'ai décidé de porter une nouvelle ambition pour l'enseignement moral et civique depuis le cours préparatoire jusqu'à la classe de terminale afin qu'il réponde totalement aux grands enjeux et aux défis de notre nation mais aussi aux aspirations de la jeunesse. L'horaire de cet enseignement sera doublé au cycle 4 passant ainsi d'une demi-heure par semaine à une heure.

Tout d'abord, l'enseignement moral et civique s'attachera à transmettre les valeurs et les principes de la République qui fondent le pacte républicain. C'est une œuvre d'intégration républicaine et un devoir de l'institution scolaire vis-à-vis de chaque élève. Il devra garantir pour les élèves :

- L'appropriation des valeurs fondatrices de la devise républicaine : la liberté, l'égalité, la fraternité ;
- L'explication et la compréhension du principe de laïcité comme le moyen de respecter la diversité des croyances mais aussi de les protéger de toute forme de prosélytisme ;
- La transmission d'une conception de la citoyenneté qui insiste à la fois sur l'autonomie du citoyen et sur son appartenance à la communauté politique formée autour des valeurs et des principes de la République au premier titre desquels l'égalité entre les femmes et les hommes et la lutte contre toutes les formes de discrimination ;
- La connaissance et le fonctionnement des institutions de la République et de l'Union européenne.

Ensuite, le programme d'enseignement moral et civique s'enrichira naturellement de l'éducation aux médias et à l'information pour que chaque élève acquière en la matière les connaissances et les compétences indispensables à l'exercice d'une citoyenneté éclairée en démocratie. En effet, dans une société marquée par la multiplication et l'accélération des flux d'information, le développement de l'esprit critique et la capacité de nos élèves à agir rationnellement pour chercher, recevoir, analyser

.../...

Monsieur Mark SHERRINGHAM
Président du Conseil supérieur des programmes
110 rue de Grenelle
75007 PARIS

110 rue de Grenelle - 75007 Paris

et produire des informations sont d'une impérieuse nécessité. Une attention particulière sera portée à la connaissance des droits et devoirs dans l'espace numérique et des risques liés aux usages du numérique, en particulier des réseaux sociaux.

Enfin, je souhaite que le programme d'enseignement moral et civique, dans la continuité des enseignements disciplinaires dispensés et des actions menées par les éco-délégués, donne une place essentielle aux enjeux de la transition écologique ainsi que de l'éco-citoyenneté. Il s'agit de transmettre les savoirs indispensables à ce que tous les élèves puissent agir, dans toutes les dimensions de leur vie, en respectant et en préservant l'environnement. Cela se fera en articulation avec l'introduction de la démocratie environnementale et le cadre juridique qui en découle.

Ce nouveau programme sera complété par des repères de progression pour chacun des niveaux d'enseignement afin d'articuler des valeurs, des savoirs et des pratiques et en s'appuyant sur la pluralité et la complémentarité des disciplines qui sont enseignées à ces niveaux. La mise en œuvre pédagogique devra laisser davantage de place à des situations d'enseignement ou des activités qui partiront de situations concrètes afin de susciter, chez les élèves, une meilleure compréhension de ces valeurs, de ces principes et de la vie démocratique.

Le programme rénové d'enseignement moral et civique entrera en vigueur en septembre 2024. Dans cette perspective et afin que la communauté éducative puisse s'en emparer, vous me remettez votre projet de programme à l'automne 2023.

Je vous prie d'agréer, Monsieur le président, l'expression de toute ma considération.



Pap NDIAYE

Conseil supérieur des programmes
www.education.gouv.fr/csp

