
Bulletin Officiel du Ministère de l'éducation, du Ministère des universités et du Ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. N° 31 du 11 septembre 1980.

Numéro d'inventaire : 2001.00446

Type de document : texte ou document administratif

Éditeur : Centre National de Documentation Pédagogique (Paris)

Imprimeur : Sipnor Imp., Paris

Date de création : 1980

Description : Brochure non relié.

Mesures : hauteur : 233 mm ; largeur : 143 mm

Notes : Auteur : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche / Année 1980 / Bulletin Officiel du ministère de l'éducation, du ministère des universités et du ministère de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs. Lois - Règlements - Instructions / Centre National de Documentation Pédagogique 29, rue d'Ulm Paris

Mots-clés : Textes normatifs relatifs à l'enseignement en France (législation, débats, BO)

Filière : non précisée

Niveau : non précisée

Autres descriptions : Langue : Français

Nombre de pages : 2301-2408

Le numéro 4 F / Abonnement annuel 104 F

I.S.S.N. 0221-3761

11 septembre 1980

N° 31

**bulletin officiel
du ministère
de l'éducation,
du ministère
des universités
et du ministère
de la jeunesse,
des sports
et des loisirs**

INSTITUT NATIONAL DE
RECHERCHE PÉDAGOGIQUE
MUSÉE DE L'ÉDUCATION

39, rue de la Croix Vaubois
76130 MONT SAINT AIGNAN
Téléphone (35) 75-49-70

sommaire

Enseignements élémentaire et secondaire

Ecoles primaires (R.L.R. : 514-3)	A. 18-7-1980	
Horaires applicables au cycle moyen		2303
(R.L.R. : 514-4)	A. 16-7-1980	
Objectifs et programmes du cycle moyen		2304

Appendice

I.N.A.G. (R.L.R. : 411-2 e)	Décision 25-6-1980	
Liste électorale : modification		2407
Maîtres assistants (R.L.R. : 711-4)	A. 1-9-1980	
Concours de recrutement au titre de la coopération : disciplines juridiques, politiques, économiques et de gestion et disciplines scientifiques, littéraires et de sciences humaines		2407

C.N.D.P. : Grilles horaires de diffusion des émissions de radio et télévision du C.N.D.P. pour l'année 1980-1981 Encart

B.O. n° 31 (11-9-80)



moyen ne saurait donc être considéré comme la phase terminale d'un processus linéaire, qui partirait d'un vide absolu à combler progressivement, et dont les étapes seraient rigoureusement découpées en programmes annuels ou pluri-annuels correspondant aux différents cycles de l'école.

La continuité concerne autant la démarche pédagogique que les objectifs poursuivis. Elle permet à l'enfant de retrouver des situations et des démarches apparentées à celles qu'il a déjà observées ou vécues ; ainsi se renforce la connaissance de notions déjà abordées et se précisent, peu à peu, des concepts d'abord sommairement appréhendés ; ainsi l'enfant surmonte-t-il, avec une aisance croissante, des difficultés de même nature, puis de nature différente. C'est par cette voie qu'il acquiert une méthode, des techniques et des connaissances de mieux en mieux assurées. C'est tout le sens de la pédagogie de l'éveil, pratiquée dans tous les domaines et tout au long de la scolarité primaire.

1.2. - Il s'agit donc aussi, au cycle moyen, de consolider et d'approfondir les connaissances et les compétences de base .

Si les objectifs généraux et la démarche pédagogique demeurent les mêmes, ils concernent des enfants plus avancés dans leur formation et leur développement.

— Par le jeu des interactions complexes entre maturation et apprentissages, les enfants, à l'âge du cycle moyen, ont acquis un certain nombre de capacités qu'il importe de mettre en valeur. Ainsi leurs progrès au plan de la psycho-motricité, leur capacité accrue à contrôler leurs gestes autorisent plus d'exigence dans l'exécution de travaux ou exercices divers. Ils ont acquis un sens de l'objectivité suffisant pour se situer dans l'espace et dans le temps, en distinguant le réel de la fiction, si on les y entraîne méthodiquement.

Ils sont désormais en mesure d'atteindre un certain niveau dans l'abstraction, de comprendre des notions ou des systèmes plus complexes, de mettre en œuvre des capacités d'analyse et de synthèse leur permettant de mieux organiser leurs connaissances et de mieux les retenir par un exercice plus méthodique de la mémoire. Ils deviennent plus capables de donner un but à leur action, d'anticiper sur sa réalisation, de concevoir un projet, d'en prévoir les moyens, d'en organiser l'exécution, et d'en apprécier les résultats. Ils traversent enfin une période de relative stabilité affective avant les perturbations de la prépuberté et leur degré de socialisation les rend plus aptes à un travail de groupe réellement concerté.

— Toute cette évolution justifie que des objectifs plus précis soient assignés au cycle moyen. Ils visent d'abord la consolidation des compétences de base, dont il importe que tous les enfants soient munis pour aborder avec profit l'enseignement secondaire.

La lecture, l'écriture et le calcul constituent naturellement les premières de ces compétences de base. Mais celles-ci vont bien au-delà : domaine par domaine, les objectifs, les programmes et les instructions qui suivent marquent l'importance de l'acquisition des notions de base et des connaissances indispensables sans lesquelles la démarche pédagogique d'éveil resterait vide de sens. De même, ils soulignent la nécessité d'une initiation suffisante à tous les moyens de communication et d'expression vocaux, plastiques, audio-visuels ; l'importance d'une adresse manuelle élémentaire, nécessaire pour elle-même comme pour le maniement des outils de l'écolier ; l'importance aussi de la familiarisation avec des instruments divers de mesure ou d'investigation, et avec les gestes-clés de la motricité.

— Dans cette perspective l'évaluation continue revêt, au cycle moyen, une importance particulière ; elle vise à s'assurer progressivement que tous les élèves ont bien acquis les connaissances et les savoir-faire fondamentaux dont l'ensemble constitue la base de départ moyenne des enseignements du collège.

Encore faut-il avoir constamment à l'esprit que les enfants ne progressent pas tous au même rythme, et que leurs cheminements individuels les amènent parfois à des profils de capacités notablement dissemblables. Seule une observation assidue et méthodique dans la classe permettra au maître de savoir exactement où en est chacun, et de faire en sorte que tous parviennent, en toute matière, au niveau nécessaire pour aborder avec succès l'enseignement du collège.

Cette observation individualisée amènera à recourir aux actions de soutien indispensables qu'appellera, chez tel ou tel élève, la constatation de telle difficulté dans la progression, ou de telle lacune dans l'acquisition des connaissances et des compétences de base.

2. - Le cycle moyen dans la perspective de la 6^e

La réussite au collège dépend très largement de la continuité pédagogique qui sera assurée entre le cycle moyen et le cycle d'observation (6^e-5^e) du collège.

Les présentes instructions se sont appuyées sur les travaux conduits en 1979 par des groupes académiques constitués d'enseignants de l'école et du collège, en vue de renforcer cette continuité.

L'harmonisation des instructions pour le cycle moyen et pour les classes de 6^e et de 5^e est, à cette fin, pratiquement réalisée. Elle doit être complétée par des contacts fréquents entre les enseignants de l'école et ceux du collège. Ces rencontres auront pour but d'aider les uns et les autres à infléchir, autant que de besoin, leurs démarches pédagogiques respectives, et de préciser les références communes pour l'évaluation.

Au cycle moyen, cette préoccupation constante de continuité se manifesterait aussi bien dans l'enseignement proprement dit que dans l'organisation de la vie et du travail scolaires.

2.1. - Dans l'enseignement.

L'un des objectifs majeurs étant d'assurer les bases chez l'élève qui va, à l'issue du cycle moyen, entrer au collège, il est indispensable que les maîtres prennent explicitement en considération les acquisitions nécessaires, discipline par discipline. Ce souci amènera les activités d'éveil à s'orienter progressivement, mais délibérément, tout au long du cycle moyen, vers des enseignements plus disciplinaires.

Les maîtres du cycle moyen veilleront donc, d'une part, à assurer les bases, communes à tous les domaines, ou spécifiques à chaque domaine (connaissances, langages, techniques, méthodes), et, d'autre part, à préparer techniquement et psychologiquement les élèves à suivre avec profit des enseignements plus spécialisés au collège.

Ils passeront ainsi progressivement de l'exploitation (préconisée depuis l'école maternelle) des réactions et des apprentissages spontanés des enfants à une pédagogie plus centrée sur les acquisitions elles-mêmes.

Cette évolution les amènera à recourir plus fréquemment à l'intervention magistrale, chaque fois que des compléments s'imposent ou que des cohérences devront être établies ; à s'assurer davantage de la mémorisation des connaissances ; à rechercher une maîtrise plus affirmée de la langue écrite dans l'expression et la communication, jusqu'ici davantage orientées vers l'oral.

Cette évolution suppose enfin un souci constant d'évaluation. Il convient de réaliser les diagnostics assez tôt pour avoir le temps de combler les insuffisances. Il convient aussi que les maîtres se donnent les moyens d'assumer la responsabilité qui est désormais la leur : celle de décider de l'aptitude de chacun de leurs élèves à entrer en 6^e.

5.3. - Dans des situations constituant des exemples et des contre-exemples :

5.3.1. - On retrouvera les propriétés liées à l'ordre ou celles liées aux écarts, déjà rencontrés au cycle élémentaire à propos des nombres naturels ;

5.3.2. - On s'attachera à mettre en évidence et à utiliser la proportionnalité, propriété caractéristique des fonctions $n \rightarrow n \times a$, a étant un naturel ou un décimal, voire une fraction simple.

Ainsi, dans le tableau suivant, résultant par exemple de l'analyse d'une situation, la proportionnalité est vérifiée :

2	2,5	4	4,5	7	8	9
5	6,25	10	11,25	17,5	20	22,5

On remarque en effet que :

- si à 2 correspond 5 } alors à (2 + 2,5) correspond (5 + 6,25)
et à 2,5 correspond 6,25
- si à 4,5 correspond 11,25, alors à (2 × 4,5) correspond (2 × 11,25)

Dès lors, en utilisant ces propriétés, on peut trouver le nombre :

- qui correspond à 5 : $2 \times 6,25$ correspondant à $2 \times 2,5$
ou $17,5 - 5$, correspondant à $7 - 2$
- qui correspond à 14 : $2 \times 17,5$ correspondant à 2×7 ,
ou $(3 \times 10) + 5$, correspondant à $(3 \times 4) + 2$,
etc.

De telles propriétés seront utilisées, par exemple pour compléter un tableau, sans qu'il soit nécessaire de déterminer, ni de désigner la fonction mise en jeu (ou encore le coefficient de proportionnalité). Elles ne sauraient être étudiées pour elles-mêmes : elles seront découvertes et utilisées, sans formalisation, lors de l'étude de situations appropriées. Elles interviennent dans l'analyse et la résolution de problèmes d'échelle, de conversion, de pourcentage, etc., et plus généralement des problèmes résolus autrefois par la règle de trois.

5.3.3. - Il importe toutefois que les élèves sachent reconnaître l'existence de la proportionnalité, et ceci bien qu'en général un seul couple de nombres leur soit fourni. Par exemple : « 2 cm sur la carte représentent 2,5 km sur le terrain. Quelle est la distance qui, sur le terrain, correspond à 6 cm sur la carte ? »

Des expériences préalables ont dû permettre de constater que les distances sur le terrain et sur la carte sont proportionnelles. Les élèves peuvent alors déterminer que :

- le correspondant de $6 = 2 \times 3$ (en cm) est de $2,5 \times 3$ (en km) sans qu'il soit ici nécessaire d'expliciter le coefficient de proportionnalité (en l'occurrence « l'échelle »).

Ainsi, c'est le plus souvent l'analyse de la situation qui permet à l'élève de reconnaître l'existence ou non de la proportionnalité.

5.4. - La composition des fonctions numériques ne fera pas non plus l'objet d'une étude systématique.

Elle pourra être envisagée à l'occasion de certaines résolutions de problèmes. (Exemple : « prendre les $\frac{3}{15}$ »). On devra alors constater que

les résultats ne sont pas toujours indépendants de l'ordre des calculs : tous les nombres qui ont une image par « mult. 3 suivi de div. 15 » n'en ont pas nécessairement par « div. 15 suivi de mult. 3 ».

Elle peut également permettre d'enrichir ou d'expliciter certaines procédures de calcul mental (par exemple, pour multiplier par 2,5 on peut multiplier par 10 puis diviser par 4), ou favoriser l'explicitation de certains calculs sur les nombres décimaux (ainsi, « mult. 3,761 » revient à composer « mult. 3 761 » et « div. 1 000 »).



6. - Mesurer.

6.1. - Les activités de mesurage à l'école élémentaire ont pour objectif essentiel de développer chez les élèves la capacité à résoudre des problèmes pratiques liés à la mesure, tels que de nombreuses situations de la vie courante, en classe ou hors de la classe, en offrent l'occasion. Les activités d'éveil, plus spécialement celles relevant des sciences expérimentales et des activités manuelles, constituent à ce propos un domaine privilégié à exploiter très largement.

Elles se développent selon deux directions conjointes :

- dégager les notions de grandeur et de mesure d'une grandeur,
- utiliser les instruments de mesure (ou de repérage).

D'une façon générale, et quelle que soit la grandeur considérée, trois types d'activités sont à envisager à cet effet :

- des comparaisons conduisant à des classements (constitution de classes d'objets ayant même longueur, ou même masse, etc.) et à des rangements (réalisation de séries ordonnées). Ces comparaisons, qui peuvent être antérieures à l'utilisation d'instruments de mesure, seront, selon les situations et/ou la grandeur concernée, directes (superposition de baguettes, par exemple, pour les longueurs), ou indirectes, (recours à un intermédiaire : règle graduée pour les longueurs ou allongement d'un ressort pour les masses, par exemple).
- la désignation de différentes mesures de cette grandeur (c'est-à-dire l'expression des résultats de ces mesures). A partir des classements et rangements précédents, les élèves sont conduits à définir un « étalon » (unité d'abord choisie arbitrairement, puis unité du système légal), et, ainsi, à faire correspondre un nombre à chacune des différentes classes d'objets constituées. Les activités de codage et de décodage, à propos de multiples situations variées, familiarisent alors progressivement les élèves avec l'utilisation et la structure du système légal de mesure relatif à la grandeur considérée.
- « l'addition » de grandeurs. Il s'agit d'activités opératoires consistant, par exemple, à mettre bout à bout des règles, ce qui conduit à définir une nouvelle longueur dont la désignation est la somme des nombres exprimant respectivement la longueur de chacune des règles. De même on peut regrouper des objets sur le plateau d'une balance, juxtaposer des surfaces, accoler des volumes ou transvaser les contenus de plusieurs récipients dans un seul, etc.

L'ordre dans lequel sont présentés les trois points ci-dessus, à travailler pour chaque grandeur étudiée, ne définit pas strictement une progression pédagogique : les activités correspondant à chacun d'eux, ainsi que les connaissances qu'elles visent à promouvoir, s'appuient et s'enrichissent mutuellement. Elles doivent permettre une première prise de conscience de la notion de grandeurs mesurables, celles pour lesquelles