

Inspection générale
de l'éducation nationale

Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008

Rapport à

monsieur le ministre de l'Éducation nationale



MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

*Inspection générale
de l'éducation nationale*

Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008

Juin 2013

Philippe CLAUS *Inspecteur général de l'éducation nationale, doyen du groupe enseignement primaire*

*Viviane BOUYSSSE, Marie MEGARD, inspectrices générales de l'éducation nationale
Daniel AUVERLOT, Jean-Louis DURPAIRE, Pascal JARDIN, Christian LOARER et Yannick TENNE,
inspecteurs généraux de l'éducation nationale*

SOMMAIRE

Introduction	1
1. L'enseignement du français.....	3
Rappel du contexte	3
1.1. L'organisation de l'enseignement du français	4
1.1.1. <i>Le temps dévolu à la discipline</i>	4
1.1.2. <i>Le temps plus long des progressions : une grande variété de traitements des divers domaines.....</i>	6
1.1.3. <i>Les outils des élèves : peu d'écrits personnels, peu de supports authentiques (papiers ou numériques).....</i>	7
1.1.4. <i>La dimension transversale de l'enseignement insuffisamment exploitée</i>	9
1.2. Au cycle des apprentissages fondamentaux, la lecture, priorité incontestée	10
1.2.1. <i>La lecture : un travail rigoureux sur le code au CP, des faiblesses récurrentes par ailleurs.....</i>	11
1.2.2. <i>L'écriture : un domaine multiforme, très diversement considéré</i>	12
1.2.3. <i>L'oral : un continent délaissé, mais une activité plébiscitée : la récitation.....</i>	13
1.2.4. <i>L'étude de la langue : des interrogations et des difficultés, le CE1 vu comme une « classe malmenée ».....</i>	15
1.3. Au cycle des approfondissements, l'étude de la langue, première préoccupation et foyer essentiel des insatisfactions professionnelles	18
1.3.1. <i>L'étude de la langue : le vocabulaire en parent pauvre et, de manière générale, une didactique en panne 18</i>	18
1.3.2. <i>La lecture et la littérature : des situations d'une grande diversité, une insuffisante différenciation. 20</i>	20
1.3.3. <i>Le domaine de l'écrit : une très forte variété des pratiques.....</i>	21
1.3.4. <i>L'oral : quelques pratiques convaincantes mais bien rares, la récitation toujours.....</i>	23
1.4. Un enseignement à rééquilibrer, à structurer, à outiller	24
1.4.1. <i>Un bilan inquiétant et des explications aux difficultés.....</i>	24
1.4.2. <i>Des besoins réels de modification des programmes, de ressources, de vulgarisation de la recherche.</i>	26
2. L'enseignement des langues vivantes	26
2.1. Un enseignement assuré partout, un statut encore fragile	26
2.1.1. <i>Un enseignement de la langue anglaise principalement pris en charge par les professeurs d'école grâce aux échanges de service</i>	26
2.1.2. <i>Des horaires réels en-deçà des horaires réglementaires.....</i>	27
2.2. La mise en œuvre des programmes, une réalité diverse et contrastée.....	28
2.2.1. <i>Des compétences très inégalement traitées, une polyvalence peu mise à profit</i>	29
2.2.2. <i>Des ressources didactiques nombreuses et peu connues des maîtres</i>	30

2.2.3.	<i>Les manuels et les ressources numériques sont peu utilisés</i>	30
2.2.4.	<i>Une validation du niveau A1 très inégale dans les académies, et recouvrant des réalités très différentes.....</i>	31
2.2.5.	<i>Au collège une prise en compte encore trop faible des acquis des élèves venus de l'école primaire</i>	32
2.3.	Une absence de cadrage national, des initiatives contre-productives	32
2.3.1.	<i>Un nécessaire accompagnement pour aider les maîtres à s'approprier l'enseignement des langues vivantes</i>	32
2.3.2.	<i>L'enseignement de deux langues vivantes à l'école primaire : une initiative contre-productive</i>	33
2.4.	Conclusion et préconisations : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, un décalage entre les objectifs affichés et la réalité.....	34
	Préconisations	35
3.	L'enseignement des mathématiques	36
3.1.	Les programmes 2008 ont fortement marqué l'enseignement des mathématiques de ces dernières années	36
3.1.1.	<i>Un impératif qui peu à peu s'est imposé à tous : renforcer les automatismes et la mémorisation tout en valorisant la résolution de problèmes</i>	36
3.1.2.	<i>L'accroissement des connaissances à maîtriser en fin d'école a finalement peu fait débat, non pas parce qu'il a été accepté et compris mais parce que les maîtres s'en sont affranchis.....</i>	37
3.2.	L'organisation des enseignements	38
3.2.1.	<i>Un volume horaire globalement respecté</i>	38
3.2.2.	<i>Des repères annuels appréciés des enseignants, mais dont la lecture et la mise en œuvre sont encore souvent trop linéaires.....</i>	38
3.2.3.	<i>Outillage : fichiers, manuels, écrits des élèves, numérique, jeux.....</i>	38
3.3.	La mise en œuvre des programmes	41
3.3.1.	<i>Une amélioration du travail et des acquisitions en calcul, mais la quantité et la qualité des activités de résolution de problèmes sont encore insuffisantes</i>	41
3.3.2.	<i>Les quatre domaines sont inégalement traités.....</i>	42
3.4.	Conclusions et recommandations.....	46
3.4.1.	<i>Des évolutions positives dans la perception du rôle des connaissances et des automatismes pour la résolution de problèmes ainsi que dans certaines démarches pédagogiques.....</i>	46
3.4.2.	<i>Une réflexion sur les progressions à renforcer, qu'un allègement des programmes sur certains points pourrait aider</i>	47
3.4.3.	<i>Conserver les équilibres nouveaux qui se dessinent entre acquisition d'automatismes et résolution de problèmes, mais aider les enseignants à gérer le temps par une révision de certains points des progressions ou du programme</i>	47
3.4.4.	<i>Poursuivre et intensifier l'effort de formation des inspecteurs et des enseignants en mathématiques</i>	48
4.	L'enseignement des sciences et de la technologie	49
4.1.	L'organisation de l'enseignement	49

4.1.1.	<i>Une inscription dans l'emploi du temps, un temps réel d'enseignement plus contrasté</i>	49
4.1.2.	<i>Les productions écrites des élèves trop pauvres pour structurer les connaissances</i>	49
4.1.3.	<i>La démarche d'investigation se développe sûrement mais lentement</i>	50
4.1.4.	<i>La construction de la maîtrise de la langue peu exploitée</i>	50
4.2.	La mise en œuvre des programmes	51
4.2.1.	<i>Les enseignants face aux programmes</i>	51
4.2.2.	<i>Les constats des inspecteurs de l'éducation nationale</i>	52
4.2.3.	<i>Un écart important entre les intentions des enseignants et les réalisations observables</i>	53
4.3.	Conclusion et perspectives	55
5.	Les usages du numérique à l'école élémentaire	55
5.1.	L'organisation des enseignements : une construction progressive des apprentissages à conforter	56
5.1.1.	<i>Des séances souvent ponctuelles</i>	56
5.1.2.	<i>Des usages transversaux encore trop peu nombreux</i>	56
5.2.	La mise en œuvre du programme : les cinq domaines sont inégalement traités	57
5.2.1.	<i>Deux domaines sont peu investis par les maîtres : l'éducation à la responsabilité dans les usages d'internet et le domaine relatif à la communication et aux échanges</i>	57
5.2.2.	<i>La maîtrise des fonctions de base d'un ordinateur est enseignée de façon satisfaisante</i>	58
5.3.	Conclusion et perspectives	58
5.3.1.	<i>La place du numérique dans les textes règlementaires qui régissent le premier degré doit être confortée, clarifiée et explicitée</i>	58
5.3.2.	<i>La loi sur la refondation de l'école et la stratégie numérique gouvernementale vont avoir des conséquences importantes pour les usages du numérique à l'école élémentaire</i>	59
6.	L'enseignement de la culture humaniste et de l'instruction civique et morale	59
6.1.	Des objectifs ambitieux	59
6.1.1.	<i>Des finalités communes pour des disciplines en réseau</i>	59
6.1.2.	<i>Des volumes horaires restreints et difficiles à mettre en œuvre</i>	60
6.2.	L'espace et le temps au cycle 2 : un investissement modeste de la part des enseignants 61	
6.2.1.	<i>Les séances ont souvent lieu en fin d'après-midi</i>	61
6.2.2.	<i>Les progressions de 2012 ne sont pas mises en œuvre</i>	61
6.2.3.	<i>Les supports d'enseignement restent à améliorer</i>	62
6.2.4.	<i>Des traces écrites peu nombreuses, pas d'évaluations spécifiques</i>	62
6.2.5.	<i>Les difficultés rencontrées par les maîtres nuisent à une véritable mise en œuvre des programmes</i>	63
6.3.	Les disciplines de la culture humaniste au cycle 3	63
6.3.1.	<i>L'organisation des enseignements</i>	63

6.3.2.	<i>Le programme d'histoire</i>	66
6.3.3.	<i>Le programme de géographie</i>	67
6.3.4.	<i>Le programme d'histoire de l'art : un enseignement qui a sa place en interdisciplinarité</i>	69
6.3.5.	<i>L'enseignement de l'instruction civique et morale : une variable d'ajustement des horaires</i>	69
6.4.	Quelques propositions	71
6.4.1.	<i>La nécessité de programmes précis et clairs</i>	71
6.4.2.	<i>Un besoin de réflexion sur les volumes horaires et sur le parcours de l'élève</i>	71
6.4.3.	<i>L'accompagnement des maîtres est indispensable</i>	72
7.	L'enseignement de l'éducation physique et sportive	72
7.1.	Le volume horaire prévu n'est pas réalisé	72
7.2.	Les enseignants font travailler les élèves en référence aux compétences des programmes, sans profiter pleinement de la variété des situations	72
7.3.	Le pilotage institutionnel nécessiterait une forte réactivation	74
8.	Bilan et préconisations	74
8.1.	Un bilan des enseignements très mitigé, dans lequel n'entre pas seulement le facteur des programmes	74
8.2.	Des préconisations pour des programmes modifiés	75
8.3.	L'accompagnement de la mise en œuvre de nouveaux programmes et plus généralement des enseignements, en particulier grâce aux possibilités du numérique	77
Annexe	80

Introduction

Le bilan de la mise en œuvre des programmes et de l'aide personnalisée issus de la réforme de l'école primaire de 2008 figure dans le programme de travail pour l'année scolaire et universitaire 2012-2013 que les ministres ont adressé aux inspections générales par une lettre datée du 4 septembre 2012¹. Le bilan de l'aide personnalisée a fait l'objet d'une note distincte adressée aux ministres au mois de novembre 2012². Le présent rapport porte donc sur la mise en œuvre des programmes pour l'école primaire publiés le 19 juin 2008, dans le bulletin officiel hors-série n° 3 de l'année 2008.

Il convient tout d'abord de rappeler le contexte de la mise en œuvre de ces textes. En 2007, de nombreux indicateurs font état de la dégradation persistante des performances scolaires des élèves en France : fort taux d'élèves ne possédant pas les acquis attendus à l'entrée en sixième, « reproduction des inégalités sociales » qui se lit dans le redoublement massif des enfants d'employés, d'ouvriers et des d'enfants d'inactifs, et recul des résultats de la France dans l'enquête PIRLS³ de 2006, qui évalue les compétences de lecteurs des enfants de 10 ans et situe la France en fin de classement au sein de l'Union européenne.

Un an après la publication d'une modification des programmes de 2002 destinée à les rendre compatibles avec le socle commun de connaissances et de compétences, les programmes d'enseignement de 2008 ont été présentés comme une évolution nécessaire pour répondre à la faiblesse des résultats des élèves. La mise en place d'évaluations nationales de fin de cycle 2 et de fin d'école et l'organisation d'un temps dédié à l'aide personnalisée complétaient le dispositif.

Sur le plan de la forme, ces programmes se voulaient « *écrits dans un langage clair et concis, conçus pour pouvoir être lus aussi par les parents d'élèves, y compris les moins rôdés à la lecture de textes officiels* ».

Trois principes en guidaient l'esprit : « *le choix de la liberté pédagogique qui consiste à s'interdire toute prescription de méthode dans la rédaction des programmes, [...] le choix d'un recentrage sur les enseignements essentiels, [...] le choix de progressions annuelles annexées aux programmes...* ».

Les conclusions de la consultation organisée avant la publication des programmes ont montré que si de nombreux enseignants appréciaient la concision des programmes et les progressions annexées, ils regrettaient aussi le caractère trop ambitieux de certains points. Par ailleurs, ces programmes ont été jugés trop lourds par les syndicats enseignants les plus représentatifs et nombre de groupes de pression, dans le contexte de la réduction de deux heures du temps d'enseignement en classe entière. La relative rapidité de publication des programmes a été

¹ BO du 6 septembre 2012.

² Rapport n° 2012-143.

³ PIRLS (*Progress in international reading literacy study*) consiste en l'évaluation des performances en lecture d'élèves en fin de quatrième année de leur scolarité obligatoire. La France participe à cette opération qui permet des comparaisons dans l'espace avec d'autres pays et dans le temps (tous les cinq ans), pour ses élèves. La dernière session date de 2011.

interprétée par ces acteurs du système éducatif comme un signe de précipitation, une manière d'imposer des textes insuffisamment réfléchis, au motif que les programmes devraient relever d'une concertation plus longue et de la consultation d'experts.

Une liste de compétences attendues à la fin de chaque cycle complétait les programmes, qui représentait une déclinaison du socle commun de connaissances et de compétences. Le livret personnel de compétences (LPC) publié dans un arrêté de juillet 2010 devait servir d'outil de suivi et de certification de la maîtrise de ces compétences ; il concernait l'école primaire pour les deux premiers paliers. Les variantes de rédaction, entre les différents textes de référence et le maintien des « livrets scolaires » prévus par la réglementation, ont généré de la confusion.

Enfin, les programmes ont été complétés, en janvier 2012, par des progressions annuelles dans toutes les disciplines à l'exception des disciplines artistiques et de l'histoire des arts. Le français et les mathématiques en étaient déjà dotés depuis 2008.

Les inspections générales ont été chargées, pendant deux ans, du suivi de la mise en œuvre de la réforme de l'école primaire. Ce suivi s'est traduit par un ensemble de notes⁴ dont l'une porte plus particulièrement sur la mise en œuvre des programmes. Par ailleurs, l'inspection générale de l'éducation nationale avait antérieurement dressé un bilan de la mise en œuvre des programmes de 2002 en lecture, mathématiques, sciences et technologie, histoire et géographie, enseignements artistiques. Les conclusions de ces divers rapports ont été prises en compte pour la rédaction du bilan présenté ci-après. En outre, un rapport sur l'école maternelle⁵ a fait un état complet de la situation, incluant la mise en œuvre des programmes en 2011 ; le caractère récent de cette étude justifie que le présent bilan ne concerne que l'école élémentaire.

Les sources du présent bilan se composent d'un matériau de type déclaratif recueilli par questionnaires et d'une confrontation de l'analyse de ce premier matériau avec des observations dans les écoles. Des entretiens ont par ailleurs été conduits par la mission d'inspection générale.

Ont été interrogés par le biais de questionnaires :

- les inspecteurs de l'éducation nationale plus particulièrement chargés dans les départements de la mise en œuvre des enseignements portant sur la maîtrise de la langue française, des mathématiques, des sciences et technologie, des technologies usuelles de l'information et de la communication, des langues vivantes étrangères et de la culture humaniste (près de 400 réponses analysées) ;
- les enseignants d'un panel représentatif d'une centaine d'écoles élémentaires ou primaires des académies d'Amiens, Clermont-Ferrand, Créteil, Lille, Limoges, Montpellier, Paris, Poitiers, Reims, Rouen, Rennes, Toulouse, Versailles. L'analyse quantitative des remontées de ces questionnaires est présentée en annexe.

⁴ « Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire, juillet 2010 : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré ».

⁵ L'école maternelle, Rapport IGEN-IGAENR, octobre 2011.

Des entretiens ont été menés dans treize écoles avec l'inspecteur de la circonscription, le directeur de l'école et l'ensemble ou une partie des professeurs des écoles ; ces entretiens se sont appuyés sur l'analyse d'un ensemble de documents produits par les élèves et ces enseignants.

Le rapport rend compte de l'organisation des enseignements en s'intéressant en particulier au temps qui leur est consacré, aux outils et ressources dont disposent les enseignants, aux interprétations dont le programme fait l'objet, aux priorités que se donnent les enseignants. Le bilan est organisé par discipline ou ensemble de disciplines ; il s'appuie sur l'observation des pratiques autant que sur les déclarations des enseignants. Chaque chapitre est conclu par quelques remarques ou pistes de réflexion. Un dernier chapitre présente des préconisations pouvant être utiles à l'élaboration de nouveaux programmes.

1. L'enseignement du français

Rappel du contexte

En 2008, les changements introduits dans les programmes pour l'école élémentaire en français étaient censés remédier aux faiblesses mises en évidence par les évaluations nationales (notamment par les comparaisons de résultats aux mêmes épreuves dans le temps) ou internationales (PIRLS) :

- des fragilités voire des insuffisances en lecture, notamment pour les compétences de haut niveau (inférences complexes, interprétation, relations entre forme et sens),
- un manque d'aisance avec la production d'écrit,
- des connaissances sur la langue insuffisantes ou mal assimilées, qui se marquaient en particulier par une dégradation des performances en orthographe grammaticale,
- des écarts d'acquis entre filles et garçons,
- des écarts se creusant entre élèves forts et élèves faibles, ces derniers massivement issus des milieux défavorisés.

Il en a résulté des programmes un peu plus ambitieux que les précédents, notamment en matière d'étude de la langue, sans que les exigences soient aussi élevées qu'elles avaient pu l'être par le passé, dans les programmes de 1985 notamment. Une annexe au texte, très précise, a fourni des repères annuels pour tous les domaines constitutifs de la discipline français. Les connaissances en matière de langue ont été mises au service des activités langagières complexes, lire et produire des textes notamment. Si les objectifs de fin de cycle laissent dans l'implicite la maîtrise des connaissances, le modèle national de livret personnel de compétences publié en 2010 les remet en évidence en établissant une liste de savoirs à vérifier, qui ne recouvre pas exactement celle du programme. La somme de ces textes ayant valeur réglementaire constitue, finalement, un assemblage relativement complexe pour les maîtres, qui doivent articuler quatre références de nature différente : le texte des programmes, l'annexe qui décrit un ordonnancement dans le temps, les objectifs de fin de cycle et les items à valider à la fin de chacun des deux cycles de l'école élémentaire.

Malgré la diminution de deux heures de la semaine scolaire commune à tous les élèves, les horaires de français ont été maintenus, voire légèrement augmentés au cycle des approfondissements⁶ : 10 heures sont prévues au cycle 2 et 8 heures au cycle 3 (arrêté du 9 juin 2008), durées théoriques puisque le temps des récréations doit être imputé sur le temps alloué à chaque champ disciplinaire selon des critères non réglementés⁷.

En 2010, un plan de prévention de l'illettrisme⁸ est venu relancer et renforcer la mobilisation pour un enseignement efficace du français dès l'école maternelle. L'accent a alors été mis sur les « automatismes » en lecture, sur l'encouragement au plaisir de lire et sur le rôle de la mémoire, « de la répétition et de la récitation », notamment des conjugaisons pour ce qui concerne notre sujet.

La dernière note de suivi de la mise en place des programmes (juillet 2010) rédigée par l'inspection générale expose des observations et analyses dont l'essentiel vaut encore aujourd'hui, qu'il s'agisse de l'organisation dans le temps des enseignements, des supports d'apprentissage et des outils des élèves, de l'appropriation par les professeurs des écoles des contenus à enseigner du double point de vue disciplinaire et didactique. Tous ces éléments seront précisés plus loin.

Le texte de ce chapitre présente les modalités d'organisation de l'enseignement du français, précise comment celui-ci est traité dans chacun des deux cycles avec des dominantes et des points faibles et propose quelques axes de réflexion pour penser une amélioration de la situation, que les évaluations rendent aujourd'hui aussi impérieuse qu'elle l'était en 2008.

1.1. L'organisation de l'enseignement du français

Les professeurs des écoles ont une grande latitude pour mettre en œuvre l'enseignement du français. L'horaire qui doit lui être consacré est donné globalement. La liberté pédagogique vaut pour cette discipline comme pour les autres. Les ressources (manuels, fichiers, supports de lecture) sont nombreuses.

1.1.1. Le temps dévolu à la discipline

▪ Le temps réglementaire plus souvent dépassé que réduit, et inégalement réparti

Interrogés sur le respect du temps imparti au français dans les classes, les inspecteurs notent qu'il est en général bien respecté et que, s'il n'est pas conforme, il est plutôt dépassé que réduit : selon le mot d'un inspecteur, le français est « une priorité quasi obsessionnelle ». Pour

⁶ Rappelons que l'arrêté du 25 janvier 2002 fixait les horaires dévolus au français dans une fourchette de 9 heures à 10 heures au cycle des apprentissages fondamentaux, de 6 heures à 7 heures 30 au cycle des approfondissements ; pour ce cycle, le total prenait en compte les deux composantes déterminées en 2002, *Littérature (dire, lire, écrire)* et *Observation réfléchie de la langue française (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)*.

⁷ La durée des récréations n'est plus indiquée dans l'arrêté de 2008. Si l'on adopte les références antérieures (un quart d'heure par demi-journée), cette durée s'établit donc à 2 heures par semaine. De manière traditionnelle, elle est imputée pour chaque domaine au prorata du temps qui lui est alloué. Ainsi traité, le temps du français peut être diminué de 50 minutes par semaine au cycle 2 et de 40 minutes au cycle 3.

⁸ Discours du ministre Luc Chatel en date du 29 mars 2010.

ces observateurs privilégiés des pratiques pédagogiques, le temps accordé à chaque sous-domaine peut varier considérablement d'une classe à l'autre à l'intérieur de l'enveloppe globale : ils notent des écarts du simple au double en cycle 2 et du simple au triple en cycle 3 pour le temps de lecture, des écarts du simple au quadruple pour l'étude de la langue. Ces allocations de temps internes à la discipline n'ont actuellement aucun principe de régulation autre que les choix individuels.

Les analyses des emplois du temps des classes visitées confirment pour l'essentiel ces observations. En cycle 2, le minimum affiché est de 9 heures par semaine alors que le maximum est de 11 heures 45 (dans un CP en école ECLAIR) ; au cycle 3, le minimum affiché est de 7 heures et le maximum de 9 heures.

Dans la majorité des classes, l'enseignement du français occupe la première partie de chaque matinée. Les séances placées l'après-midi sont diversement situées ; elles concernent le plus souvent des temps de lecture (parfois de travail en bibliothèque), de « production d'écrits » (appellation qui persiste de manière très fréquente de préférence à « rédaction » qui est le terme privilégié par les programmes de 2008) et, surtout, de « poésie », domaine presque systématiquement identifié comme tel et non comme une composante du travail de l'oral, ce qu'est la « récitation » dans le programme.

Les domaines constitutifs de l'enseignement du français n'apparaissent pas tous explicitement dans l'emploi du temps ; l'oral est de tous le plus négligé. L'étude de la langue occupe très peu de place en CP où les composantes ne sont que très exceptionnellement détaillées. Elle est présente dès le CE1 avec des quotités horaires très variables pour les sous-domaines explicitement présents dans le programme (grammaire, orthographe, vocabulaire) auxquels les maîtres ajoutent presque systématiquement la conjugaison, composante du programme de grammaire identifiée de manière spécifique dans l'emploi du temps. Dans les classes de CE1 visitées, le temps dévolu à chacun d'entre eux va de la demi-heure hebdomadaire au double pour la grammaire et la conjugaison, voire au quadruple pour l'orthographe (relevé dans un cas). Pour le cycle 3, les durées annoncées dans les classes constituant l'échantillon de l'enquête vont de la demi-heure à l'heure et demie pour chaque domaine.

Un fait assez nouveau, très lié à la formation continue dispensée en circonscription, mérite d'être souligné : dans quelques classes, des séances brèves de 15 à 20 minutes, quotidiennes ou au moins bihebdomadaires, sont destinées aux entraînements que requiert la maîtrise de l'orthographe, un peu à la manière de ceux pratiqués pour le calcul mental.

▪ **Des écarts entre prévisions et réalités**

L'analyse des activités qui laissent des traces écrites dans les outils des élèves convainc aisément de la latitude que se donnent les professeurs des écoles dans le respect de l'emploi du temps qu'ils ont eux-mêmes élaboré : on note plusieurs activités par semaine pour un même domaine quand l'emploi du temps n'annonce qu'une séance hebdomadaire, les dates ne correspondent pas aux jours prévus pour un domaine donné, etc. Les décalages ne sont pas critiquables s'ils permettent une bonne prise en compte des besoins des élèves mais rien ne permet d'assurer que les équilibres globaux et la cohérence nécessaires à la réalisation du programme sont préservés au fil des adaptations.

▪ La « course au temps » et le travail pour l'école après l'école

Le discours sur le manque de temps revient comme un leitmotiv dans tous les entretiens. La « course au temps », selon une expression très fréquente, justifie aux dires des enseignants des choix pédagogiques qui s'imposent à eux sans qu'ils soient vraiment convaincus du bienfondé de pratiques telles que le recours aux « fiches » (voir infra) et, surtout, le travail pour l'école à réaliser en dehors de l'école.

Les propos des maîtres interrogés corroborent en tous points les observations rapportées par les inspecteurs quant au « travail du soir » :

- dès le cycle 2, une activité de lecture est attendue régulièrement des élèves. En CP et CE1, il s'agit de la reprise de textes qui ont été lus en classe. Au cycle 3, ce choix devient beaucoup plus rare et les élèves ont à découvrir seuls des textes nouveaux (de longueur très variée) et parfois à traiter des questionnaires de compréhension relatifs à ces textes. On peut associer aux activités de lecture ce que les maîtres appellent des « recherches », qu'il s'agisse de recherches de définitions de mots dans le dictionnaire ou de « recherches documentaires ». On notera à ce propos que le recours à l'internet ou à des ressources numériques n'a été cité spontanément qu'une seule fois ;
- les activités de mémorisation sont fréquentes. Les professeurs les distribuent dans le temps de telle manière qu'il n'y en ait pas plusieurs en français le même jour : liste de mots dont l'orthographe doit être connue, dictées à préparer, leçons (notamment « règles » et « conjugaisons ») et, de manière systématique, poèmes, comptines – au CP surtout – ou autres textes à apprendre par cœur ;
- les activités écrites ne sont pas rares puisqu'elles concernent plus de la moitié des classes de l'échantillon : copie au cycle 2, exercices d'application liés aux leçons (pour le quart des classes de cycle 2 visitées et près des deux tiers des classes de cycle 3) et, de manière moins fréquente, production de phrases ou de textes. La préparation d'exposés avec un support écrit concerne quelques classes de cours moyen.

Ces données conduisent à dire que pour les élèves impliqués dans ce travail hors de la classe, avec l'aide ou non de leurs parents ou d'autres adultes compétents, le temps d'enseignement-apprentissage du français est accru chaque jour de vingt minutes au moins, peut-être beaucoup plus pour certains d'entre eux.

1.1.2. Le temps plus long des progressions : une grande variété de traitements des divers domaines

L'annexe au programme qui présente des « progressions » pour chaque cycle connaît des usages divers. Localement, l'équipe fait parfois comme si chacun s'en tenait à ce texte, évitant ainsi les discussions entre pairs : « on a décidé de suivre le tableau du BO », ce que ne confirme pas toujours la lecture attentive des documents de chaque enseignant.

Dans la majorité des classes, c'est pour l'étude de la langue au cycle 3 que le texte de référence est le mieux respecté même si certains termes importants (« approche de » par exemple) sont oubliés et d'autres ne sont pas différenciés (« connaître » et « comprendre » par

exemple). C'est moins vrai au cycle 2, en grammaire notamment où la progression effective est souvent réduite au minimum voire absente au cours préparatoire.

Les items des tableaux de progression sont fréquemment considérés comme constituant chacun un objet d'enseignement. Ainsi, peut-on trouver pour une seule et même « leçon », avec les exercices qui l'accompagnent, le travail sur des terminaisons verbales aussi différentes que : e, - es et - ent, - ons et -ont, - ez, - ais, - ait et - aient, - ras et - ra. C'est presque systématique pour l'approche des homophones grammaticaux qui sont traités comme ils sont présentés dans l'annexe aux programmes, par paire (« ou » et « où ») ou triade (« on », « ont » et « on n' » ; « quel », « quelle », « qu'elle » et « qu'elles », par exemple).

Pour l'oral, la lecture et la rédaction, domaines plutôt structurés par compétences, il en va tout autrement : les progressions ne sont ni suivies dans la majorité des classes, ni comprises parfois. Pour la lecture au CP, une programmation relative à l'étude des correspondances graphophonologiques est présente dans toutes les classes visitées ; c'est presque toujours celle du manuel utilisé. Si le CE1 affiche parfois un équivalent de cette progression pour révision, au-delà du CP, on trouve essentiellement dans les pratiques des indications sur les œuvres qui seront lues. Quelques situations qui requièrent l'expression orale sont listées (les situations d'écoute-compréhension ne sont jamais identifiées ni répertoriées) et pour la rédaction, des « types » de textes sont indiqués, le plus souvent à raison d'un par période, quand une programmation est donnée.

Mais, comme pour les emplois du temps, les prévisions de progressions - programmations annoncées ne correspondent pas exactement aux activités dont les cahiers portent la trace, surtout au cycle 3. C'est la reprise des étapes antérieures sur toute la première période, voire sur une grande partie du premier trimestre, qui décale l'entrée dans le programme propre à l'année en cours ; tout l'échafaudage initial de la progression s'en trouve ébranlé. On reviendra sur cette idée récurrente dans les témoignages des professeurs disant qu'« il faut reprendre tout le temps ».

1.1.3. Les outils des élèves : peu d'écrits personnels, peu de supports authentiques (papiers ou numériques)

Les observations des enquêtes antérieures se trouvent confirmées, s'agissant des livres, cahiers et classeurs ou autres porte-vue abondants dans toutes les classes.

▪ Des photocopies invasives

Aucun des cours préparatoires des écoles visités n'est dépourvu de manuels d'apprentissage de la lecture ; à ce niveau, les élèves ont également accès à des ouvrages de littérature de jeunesse mais c'est rarement un support de lecture partagé par toute la classe. Les manuels de lecture restent fréquents au CE1 même si de petits ouvrages de littérature de jeunesse ou relevant de collections didactiques constituent des supports de lecture usuels. Au cycle 3, c'est très varié mais dans la majorité des cas les photocopies de textes à lire (parfois d'œuvres entières, distillées par fragments) prennent la place des manuels ou autres supports possibles. Quelques classes travaillent sur de « vrais livres », notamment lorsque l'école avait fait le choix d'acheter des séries d'œuvres recommandées au moment où les programmes de 2002

avaient donné à la littérature un statut plus visible à l'école élémentaire. Au cycle 3, le manuel d'étude de la langue est rare ; il sert exclusivement de réservoir d'exercices, il n'est pas utilisé comme support de leçons.

La note de 2010 de l'inspection générale reste pleinement d'actualité. Les photocopies abondent, avec les défauts déjà analysés : collages plus ou moins soignés sur des cahiers (ce qui occasionne une grande consommation de papier), qualité matérielle médiocre de supports uniformes ne permettant ni de percevoir la diversité des fonctions qui leur sont dévolues ni de hiérarchiser l'information. Lors des entretiens, les maîtres tiennent les mêmes discours qu'en 2010. Ils sont conscients d'utiliser de manière excessive des supports photocopiés mais ils argumentent toujours de la même manière : les écoles ont peu de moyens pour s'équiper en manuels et un manuel « enferme ». Les écoles sont trop éloignées des centres de prêt pour envisager d'emprunter régulièrement des lots d'ouvrages et, enfin, pour ce qui est des exercices, limiter la quantité d'écrits manuscrits est une manière de gagner du temps.

La dépendance par rapport aux manuels, fichiers ou, aujourd'hui de manière croissante sites internet, est d'autant plus forte que les connaissances des maîtres ne constituent pas d'appuis solides pour construire un enseignement. Les limites de ces outils ou les erreurs qu'ils renferment ne sont pas perçues. Les inspecteurs regrettent le manque d'appropriation véritable et d'esprit critique face aux supports empruntés dont certains n'ont reçu aucune validation (sites de pairs par exemple). Ils déplorent également le caractère décousu des pratiques ainsi construites, en puisant à des sources multiples. On ne saurait leur donner tort.

L'absence de ressources pour les enseignants est alléguée par les inspecteurs pour expliquer la faiblesse des pratiques en matière d'oral et l'absence d'un véritable enseignement de la rédaction ou du vocabulaire. Dans ces domaines, des documents d'accompagnement des programmes adaptés à un usage direct par les maîtres sont jugés nécessaires.

▪ **Des « cahiers » nombreux**

Les cahiers des élèves, leurs classeurs et porte-vues sont très nombreux dès le CP, niveau où abondent aussi les fichiers liés à la « méthode de lecture » en usage dans la classe. Le découpage des contenus qu'ils comportent n'est pas toujours évident ; un même domaine peut être éparpillé dans plusieurs supports, selon que l'activité est manuscrite – cahiers – ou sur fiches – classeur ou porte-vues – par exemple. Ces choix ne permettent pas aux élèves de se représenter l'unité des domaines de connaissance et de construire une claire représentation de ce qu'ils sont censés apprendre.

Une évolution notée en 2010 se confirme pleinement : les « cahiers de leçons » ou « cahiers-outils » sont fréquents. Cette pratique marque la nécessité perçue par les enseignants d'institutionnaliser les conclusions des leçons et d'archiver une « mémoire externe » toujours disponible des apprentissages pour pallier les défaillances de la « mémoire interne », qui ne manque pas d'être sollicitée, on l'a dit plus haut. Il serait souhaitable que ces traces soient vraiment celles que le groupe-classe élabore au terme d'une unité d'apprentissage ; c'est le plus souvent la photocopie d'une leçon empruntée à un manuel, et sa distribution peut éclipser toute phase de réflexion, tout moment métacognitif qui enrichirait la séquence en la concluant.

Trop souvent ces cahiers restent annuels, ce qui justifie aussi des reprises d'année en année car il manque cette « mémoire » des étapes antérieures pour nourrir le travail attendu.

On peut saluer les initiatives d'écoles qui dotent les élèves d'un outil pérenne pour tout le cycle 3. Un « aide-mémoire pour bien parler et bien écrire le français » a été vu dans une école, avec un sous-titre : « comprendre ses erreurs et réussir à les corriger » ; cet outil est un document relié, élaboré par l'équipe, reproduit grâce aux bons soins de la mairie et distribué à tout élève entrant au CE2. Il reste la propriété de l'élève, ce qui fait finalement sa supériorité sur des manuels, qui auraient le même usage mais devraient être restitués en fin de parcours. On trouve parfois des sous-mains qui ont une fonction identique mais leur forme même réduit au minimum les références qu'ils peuvent comporter.

- **Deux lacunes qui appellent une attention particulière**

La place des dictionnaires ne manque pas d'étonner. Dès le CE1, les exercices sur l'ordre alphabétique sont fréquents et au cycle 3 les activités sur le rangement des mots et sur la lecture d'articles de dictionnaires abondent. Mais alors que le dictionnaire est un objet d'étude attesté, il n'est pas un outil de travail. Rares sont les classes où chaque élève dispose d'un dictionnaire à portée de main et est encouragé à l'utiliser régulièrement dans les tâches de lecture et de rédaction. Interrogés à ce sujet, les maîtres ont tous la même réponse : « ça prend trop de temps ».

L'autre lacune significative concerne les supports numériques. Au cycle 2, 10 % des maîtres consultés par questionnaire disent mettre régulièrement leurs élèves en situation d'écrire avec un clavier (c'est une composante explicite du programme) et 54 % reconnaissent ne jamais le faire. D'après les observations en situation, c'est sans doute encore trop dire ; aucune trace n'est visible de ce que les élèves produiraient ainsi, sauf dans les cas rares de blogs d'écoles ou de classes, qui mobilisent d'ailleurs plutôt des élèves de cycle 3. Pour ce qui est des supports numériques pour la lecture ou les recherches documentaires, leur usage est compartimenté dans l'esprit des maîtres : « je le fais en sciences » mais ce n'est plus alors pour eux de lecture qu'il s'agit alors que les compétences de lecture y sont sollicitées à l'évidence. Trois arguments, manque de matériel aisément mobilisable, nécessité de travailler en groupes réduits dès que l'on recourt au numérique et temps à consentir pour cela, sont rédhibitoires pour les professeurs rencontrés.

1.1.4. La dimension transversale de l'enseignement insuffisamment exploitée

- **De l'oral et des écrits inévitablement, mais un trompe l'œil**

Il n'est aucun domaine des activités en classe qui ne requière la parole et qui ne s'appuie sur des textes ou ne se conclue par un écrit. « L'oral, on en fait tout le temps » aux dires des maîtres. Bien sûr, on voit des écrits dans les outils des élèves : des photocopies qui portent parfois traces de surlignements attestant une lecture et une mise en valeur de l'essentiel, des écrits limités en réponse à des questions ou dans des « textes à trous » ou bien encore des légendes de cartes ou croquis. Plus rares sont les écrits personnels ou les écrits de synthèse produits à la main ou via un traitement de texte.

Le trompe l'œil des *pratiques* inévitables (la langue étant partout) ne saurait masquer l'absence de *travail* explicite et structuré sur la langue : très peu de maîtres déterminent des objectifs d'apprentissage spécifiques liés aux moments d'oral, de lecture, de rédaction ou de vocabulaire, lorsqu'ils inscrivent l'activité dans un autre domaine disciplinaire que le français. L'oral est le véhicule transparent de l'activité scolaire et l'écrit un support qui n'est plus alors regardé comme un objet langagier.

- **Des points d'appui trop rarement utilisés**

En articulant mieux les travaux entre français et autres domaines, ce que leur polyvalence permet aisément, les professeurs des écoles pourraient gagner ce temps précieux derrière lequel ils disent courir.

Les activités de la classe donnent matière à des échanges oraux et à des productions tels que le programme les requiert (expliquer, décrire, raconter, donner et justifier un point de vue, etc.) ; c'est égaliser la situation de tous les élèves que d'ancrer les attentes en ce domaine sur des objets scolaires plutôt que de les solliciter sur des vécus extrascolaires qui sont très inégalement exploitables en classe. Mais il n'y a de « travail » réel que si des exigences sont posées, exigences qui renvoient à des composantes langagières des discours attendus de divers points de vue (pragmatiques, syntaxiques et lexicaux) ; que si les élèves sont conscients qu'il est attendu d'eux des manières de s'exprimer qui ne sont pas celles des oraux spontanés.

En matière de lecture, dès le cycle 2, des ouvrages documentaires à la portée des élèves permettraient d'élargir la gamme des textes lus, trop souvent exclusivement fictionnels. Au cycle 3, quand on considère le nombre de textes donnés à lire, qui se succèdent sans nécessité (et qui donnent l'impression qu'il s'agit de lire pour lire), sans suite thématique ou autre lien raisonné, on préférerait que le choix soit raccordé aux sujets d'étude traités par ailleurs (textes didactiques, récits d'invention ou de voyage, biographies, etc.), en complément des lectures littéraires indispensables.

La production collective, en groupes ou individuelle, de comptes rendus d'activités, de points d'étape dans une séquence, de bilans de savoirs, pourrait dès le cycle 2 faire l'objet des rédactions courtes ou longues attendues avec davantage de régularité. Ces textes travaillés par la classe seraient ensuite des supports de copie ayant une valeur fonctionnelle (alors que la copie se réduit à l'exercice pour l'exercice), voire de dictées au cycle 3.

Enfin, alors que les champs disciplinaires sont un vaste et riche gisement de vocabulaire, celui-ci est rarement saisi comme objet de réflexion pour le travail à conduire dans ce domaine ; en dehors du surlignage ou du soulignement de mots clés dans les leçons, il est même rarement identifié comme tel dans les outils des élèves.

1.2. Au cycle des apprentissages fondamentaux, la lecture, priorité incontestée

Dans les classes de cycle 2, hormis ce qui relève de la « récitation » qui est, elle, régulièrement pratiquée, le langage oral est le domaine le moins travaillé ; l'oral fonctionne « de manière informelle », « au fil des activités ». L'écriture est aussi inégalement présente

quand il s'agit d'activités de rédaction. Le vocabulaire n'a pas une place très visible alors que les professeurs disent en avoir le souci permanent ; la distribution aléatoire dont il est l'objet justifie l'expression d'un inspecteur qui parle de « manière buissonnière » d'enseigner le vocabulaire. Au CP, la grammaire connaît le même sort et l'orthographe a un statut particulier, mal distingué de l'enseignement de la lecture. Mais partout, et c'est le moins qui puisse être attendu, la lecture est au cœur des préoccupations des professeurs des écoles.

1.2.1. La lecture : un travail rigoureux sur le code au CP, des faiblesses récurrentes par ailleurs

98 % des enseignants du cycle 2 ont le sentiment d'enseigner de manière satisfaisante la « technique » de la lecture et 96 % pensent faire de même pour ce qui est de la compréhension des textes. Un peu plus de 80 % disent effectuer correctement ce qui est requis d'eux sur les œuvres intégrales et 78 % se montrent satisfaits de ce qu'ils font en matière de lecture à haute voix. Pour certains, le travail pourrait être plus approfondi mais tous disent s'acquitter du programme en matière de lecture. Les observations ne confortent pas forcément ces scores satisfaisants.

Si quelque chose a évolué dans les dernières années, c'est sans doute la conscience de ce qui est exigible au cours préparatoire et la nécessité alors de mettre en œuvre un enseignement systématique, structuré, exhaustif des correspondances graphophonologiques. Mais cette avancée a un revers : l'enseignement du code et de la combinatoire est souvent devenu l'affaire du seul CP avec un manque de suivi approfondi au CE1, une absence du renforcement nécessaire pour parvenir à l'automatisation, seul gage de plein succès en lecture. Les élèves les plus faibles ne sont pas pris en charge à proportion de leurs besoins dès cette seconde année du cycle 2, ce qui fait dire à certains inspecteurs que le début du « décrochage » date de ce moment-là.

De manière assez générale, le temps de lecture décroît fortement du CP au CE1. Les écarts extrêmes observés au cours de l'enquête vont de plus de cinq heures hebdomadaires au CP à moins de deux heures au CE1.

Ce que doit être l'enseignement de la compréhension est encore mal assimilé. La découverte des textes, quand la maîtrise du code commence à s'installer, n'est pas enseignée avec méthode. La compréhension est traitée, en collectif, de manière superficielle et globale, sans distinction entre les composantes cognitives de niveaux différents qui la constituent. Pour les maîtres eux-mêmes les stratégies que les élèves doivent mettre en œuvre pour apprendre à comprendre ne sont pas explicites.

En travail individuel, les élèves sont soumis à des interrogations sur les textes. Elles se réduisent très souvent au prélèvement d'informations et à l'élaboration d'inférences simples selon les logiques de questionnaires empruntés aux manuels ou fichiers et repris sans distance critique.

Par ailleurs, la prégnance des aspects techniques (déchiffrer) éclipse les aspects culturels. Peu d'ouvrages de littérature de jeunesse sont lus de manière approfondie même si des bibliothèques de classe permettent aux élèves d'y accéder. Les maîtres lisent peu de textes

consistants qui exigeraient des élèves une écoute rigoureuse et justifieraient des échanges permettant d'en élucider le sens, de confronter des interprétations.

Peu de travail structuré et structurant est réalisé sur la lecture à haute voix : on fait lire, sans beaucoup d'exigences la plupart du temps, comme si la lecture à haute voix permettait seulement la vérification de l'exactitude du déchiffrage. Les pratiques sont présentes et pourraient abuser un observateur naïf mais tout se passe comme si les maîtres comptaient sur des répétitions (lire beaucoup de textes différents, lire souvent) pour conduire leurs élèves au statut de lecteurs habiles puis experts. De fait, la répétition permet des améliorations mais une meilleure fluidité de lecture peut masquer l'absence de compréhension.

Pour de nombreux maîtres de CP, la difficulté première est de gérer les différences importantes de niveaux qui sont installées dès la rentrée scolaire. Compte tenu du travail réalisé aujourd'hui à l'école maternelle, des élèves ont acquis en fin de grande section les principes de la lecture, connaissent déjà des correspondances graphophonologiques et sont habiles en matière de combinatoire syllabique. D'autres sont prêts à ces acquisitions et entrent vite et aisément dans ce travail. Quelques autres, enfin, ont encore besoin de travaux d'approches tels que ceux qui étaient nécessaires en grande section. Les maîtres voient les écarts se creuser très vite entre ces élèves et reconnaissent « se caler sur les moyens », comme le dit une des équipes rencontrées.

Alors que les différences se sont accrues au CE1, conséquences de ce qui vient d'être dit, la différenciation n'est guère prise en charge à ce niveau, sauf dans certaines écoles de l'éducation prioritaire quand des ressources en personnels surnuméraires existent. Les maîtres de ces classes en parlent fort peu, comme si c'était une fatalité à laquelle ils se sont habitués, car c'est moins nouveau pour eux que pour leurs collègues du CP.

1.2.2. L'écriture : un domaine multiforme, très diversement considéré

Les facettes très différentes de l'écriture sont toutes importantes pour la suite de la scolarité, y compris la plus élémentaire d'entre elles, l'apprentissage du geste graphique rapide et sûr pour tracer les mots en écriture cursive.

Apprendre à écrire au cycle 2, c'est aussi bien apprendre à coder des mots (activité symétrique du déchiffrage dans l'acquisition d'une expertise avec le code de la langue), à écrire des mots ou des phrases sous la dictée, à copier des textes ou à les transcrire (en transformant le plus souvent un texte imprimé en une version manuscrite en écriture cursive) ; c'est enfin apprendre à rédiger, à construire des phrases correctes et des textes cohérents.

92 % des maîtres interrogés estiment travailler de manière satisfaisante la copie, et 94 % la dictée. Pour la rédaction, ils ne sont plus que 52 % à porter ce jugement favorable sur leurs pratiques.

Si les cahiers des élèves permettent de vérifier que cette dernière affirmation correspond aux réalités, les écrits n'attestent pas nécessairement un enseignement rigoureux du geste d'écriture. L'observation en classe met en évidence que l'écriture cursive et les pratiques de copie sont souvent mal fixées, avec les conséquences en matière de lenteur et

d'approximations graphiques que cela aura inévitablement à plus ou moins long terme. Des inspecteurs qualifient les activités graphiques et de copie d'activités bouche-trou ; ils indiquent ainsi que le maître intervient peu et n'accorde guère d'importance à ces tâches qui relèvent d'un rite scolaire et ne sont pas perçues dans ce qu'elles peuvent avoir de formateur.

La préconisation des programmes de 2008 de faire rédiger des phrases, et pas immédiatement des textes, a libéré certains maîtres qui disent se sentir plus à l'aise pour demander à leurs élèves de produire des écrits dès le CP. Dans de nombreuses classes, des images inductrices sont données pour que chaque élève ait « quelque chose à dire ». De l'image unique (qui, par exemple, soutient la rédaction d'un portrait) à la série d'images séquentielles qui induit un récit, le passage est franchi en cours de CP. Les récits de vie sont peu sollicités mais on en trouve dès cette classe (« raconte ce que tu as fait pendant les vacances de Noël » ; « raconte ta plus grande peur »). Mais dans ce domaine comme dans d'autres, l'enseignement est très limité : les élèves sont mis en situation de produire et, sans travail supplémentaire de leur part, leurs propositions sont mises aux normes orthographiques par le maître et l'activité s'arrête là.

1.2.3. L'oral : un continent délaissé, mais une activité plébiscitée : la récitation

▪ De l'insatisfaction chez les professeurs, mais une absence de solution

Les professeurs des écoles ne sont pas satisfaits de ce qu'ils proposent dans ce domaine ; ils l'ont fait apparaître dans le questionnaire et dans les entretiens. Dans leur présentation des activités relevant de l'expression orale, une typologie se dégage, que l'on trouve de manière fréquente sinon générale :

- les enseignants souhaitent permettre des temps d'expression « spontanée » ou supposée telle. L'exemple du « Quoi de neuf ? » du lundi matin en est souvent l'illustration ; il s'agit de faire s'exprimer une partie des élèves (un tiers de la classe environ, par passages successifs) face au groupe, dans des conditions d'écoute et de compréhension favorables, pendant une durée courte. Les interactions sont rarement sollicitées, les paroles se juxtaposent, ce qui n'induit pas vraiment une attitude d'écoute active ;
- des enseignants invitent les élèves à s'exprimer à partir d'un support, des images souvent ; « on fait appel à l'imaginaire », disent-ils. Dans quelques cas, cette phase prépare un passage à l'écrit. L'aide personnalisée est considérée comme le temps idéal pour cette activité, notamment au CP. Une expression plus complexe peut s'appuyer sur des présentations d'objets personnels ou d'objets techniques au CE1. Les maîtres attendent à ce niveau des propos logiquement articulés ;
- l'oral le plus fréquent est constitué par les réponses aux « questions de compréhension » portant sur les textes lus. Pour certains enseignants, il importe alors de faire expliciter les « réactions liées à l'émotion » ; dans ce cas, la demande d'arguments conduit les élèves à « se poser des questions » à eux-mêmes.

Quelques maîtres, très peu nombreux, proposent des sortes d'exercices de langage qui constituent en fait une pré-grammaire : transformer une phrase du présent au passé ou au futur, une phrase affirmative en phrase négative, une phrase au singulier en une phrase au pluriel, etc.

Peu de situations autres sont évoquées sinon le questionnement oral habituel aux différents travaux en classe. Mais les modalités du dialogue didactique continuent de privilégier le questionnement souvent fermé du maître qui appelle donc des réponses (trop) courtes des élèves.

L'enseignement de l'oral n'est pas planifié : il ne bénéficie que très rarement de créneaux dans l'emploi du temps et, surtout, ne fait l'objet d'aucune progression. Il n'y a pas en la matière de critères de progrès clairs pour les maîtres (c'est rarissime) qui ne cultivent pas chez leurs élèves une attention personnelle quant au « bien parler » ou au « bien comprendre ». De manière concomitante, il n'y a pas d'évaluation réelle même s'il en existe des traces dans les livrets. Interrogés à ce sujet, les maîtres prennent alors conscience qu'ils confondent en fait souvent « participation » et « langage » : leur évaluation est positive si « un élève prend régulièrement la parole ».

Les professeurs rencontrés justifient leur abstention dans ce domaine par les arguments du manque de temps et de l'obstacle du grand groupe : il faut « gérer les leaders » pour permettre à tous de parler, ce qui finalement est quasiment impossible ; par ailleurs, souvent, les enfants ne sont pas intéressés par le discours des autres, des problèmes d'attention apparaissent, voire de l'indiscipline.

Dans une seule des écoles visitées, le travail de l'oral donne lieu sur une partie de l'année de CP à des ateliers grâce à la participation d'un enseignant spécialisé E et d'un maître surnuméraire dans le cadre de la politique locale d'éducation prioritaire.

▪ **La récitation, l'activité reine de l'oral**

L'activité plaît aux élèves et les forme à la mémorisation. Les attentes des enseignants se focalisent nettement sur les qualités de la diction face à la classe (avec une réserve pour certains CP). Ils portent attention au choix des textes proposés : il s'agit de textes simples « plutôt poétiques » au CP (10 à 12 par an au maximum, souvent moins), de fables courtes et poèmes variés, au CE1 (jusqu'à 15 à 20 par an, souvent moins). Le jeu sur les rimes et le travail sur le rythme des vers leur paraissent motiver les élèves lors des restitutions. Ils s'attachent à ne pas mettre les enfants en difficulté : ils font donc appel aux volontaires dans un premier temps, puis mobilisent chacun. La diction à plusieurs est évoquée, de même que le réinvestissement dans des spectacles de fin d'année.

La copie des textes et le travail d'illustration sont parfois utilisés comme des contributions favorables à l'apprentissage. Dans quelques classes, des aides méthodologiques sont données aux élèves (et aux parents censés aider les enfants hors de l'école) précisant des stratégies pour mémoriser. Des critères de réussite sont précisés pour la restitution de mémoire ; pour chaque prestation, l'élève sait ce qu'il a bien réussi ou ce qu'il n'est pas parvenu à réaliser.

1.2.4. L'étude de la langue : des interrogations et des difficultés, le CE1 vu comme une « classe malmenée »

Ce domaine fait s'inquiéter les enseignants, qui affichent deux attitudes : la condamnation de programmes trop lourds et le constat d'une impuissance. « On ne sait pas faire avec les élèves qu'on a », notamment dans les écoles relevant de l'éducation prioritaire.

Au CP, il y a un alibi facile pour ne pas aborder de manière explicite et formelle l'étude de la langue : pour de nombreux maîtres, les apprentissages requis dans ce domaine se fondent dans ceux de la lecture et de l'écriture. Mais cet argument ne satisfait pas les professeurs qui l'utilisent et qui ont bien conscience du poids de la charge qu'ils renvoient sur leurs collègues de CE1.

▪ Vocabulaire : un grand embarras face au contenu du programme

Un propos est assez illustratif d'un constat fréquent : « *ça m'arrive de ne pas en faire toutes les semaines ; c'est léger comme compétences* », dit une enseignante de CE1, se fondant sur la longueur du paragraphe dans le programme et dans le tableau des progressions.

Le problème des maîtres est double : comment accroître le vocabulaire des élèves (selon quels principes) et que traiter en structuration ?

La question de l'accroissement renvoie à celle des champs lexicaux choisis : le programme ne donne pas d'indications précises sur un vocabulaire « prioritaire » et, comme le domaine est immense, les maîtres sont désemparés pour décider. Durant l'enquête, un seul exemple a pu être donné de choix explicites et assumés dans une classe de CE1 d'une école ECLAIR ; par période, l'enseignante traite cette année successivement « des pirates, des contes, des dinosaures, de l'Afrique, des papillons ». La logique sous-jacente est celle des lectures et des sujets d'étude choisis dans la découverte du monde, ce qui peut avoir une cohérence dans la vie de la classe. Mais quand et comment ce vocabulaire censé être acquis pourra-t-il être réutilisé par les élèves ? À quoi servira-t-il réellement pour leur expression ?

La pratique du « mot du jour » souvent observée est jugée assez vaine par ceux-là même qui la mettent en œuvre mais qui s'y tiennent faute d'autres solutions pour répondre à l'injonction du programme ; les mots surgissent dans la vie de la classe sans être reliés à d'autres, ils sont rarement mémorisés et font peu l'objet de réactivation (ou de manière très artificielle : « faire une phrase avec... »).

En matière d'activités de structuration, les axes de travail fournis par le programme sont respectés : l'ordre alphabétique, la catégorisation (termes génériques emboîtant les termes spécifiques), les synonymes, les contraires et les familles de mots. Les maîtres sont relativement satisfaits de ce qu'ils font dans ces domaines (de 70 % à 80 %), même si en CP, ils expriment des doutes sur le temps passé à des exercices qu'ils jugent assez infructueux car, selon eux, « ils portent sur peu de mots ». Leurs collègues, à propos des mêmes activités, jugent que « ça marche bien en CE1 ». Est-ce que cela marche bien parce que le travail effectué au CP porte ses fruits de manière décalée ou serait-il plus judicieux d'attendre pour

introduire certains apprentissages en consacrant du temps à d'autres priorités ? De fait, on ne dispose pas d'études de référence pour répondre à cette question.

Les observations des inspecteurs interrogés sont convergentes et l'enquête les valide de fait : le vocabulaire est traité de manière occasionnelle, sans progression ni programmation ; les séances sont « décontextualisées » et ne donnent guère matière à des traces structurées.

Le travail du vocabulaire n'a jamais un poids équivalent aux autres composantes de l'étude de la langue, même quand l'emploi du temps laisse pressentir autant de séances pour ce domaine qu'il y en a en grammaire ou orthographe, ce qui est le cas le plus fréquent. L'ordre alphabétique – qui n'est pas directement lié au vocabulaire – est souvent une activité-refuge. À titre d'exemple du statut négligé du vocabulaire, le tableau ci-dessous indique le nombre de jours où les cahiers et classeurs portent trace d'activités pour trois classes de CE1 où l'étude de la langue est prise au sérieux ; les deux premières classes ont été vues dans la même quinzaine (fin mars - début avril) et la troisième fin janvier.

	Orthographe	Conjugaison	Grammaire	Vocabulaire
Classe 1	29 (19 dictées + 10 exercices)	16	13	11 (8 sur l'ordre alphabétique)
Classe 2	42 (24 dictées + 18 exercices)	17	26	7
Classe 3	56 (24 dictées + 30 exercices)	18	20	7

▪ **Grammaire : des constats quasi unanimes : métalangage jugé prématuré, conceptualisation impossible**

Les enseignants disent passer du temps au CE1 sur un enseignement systématique de la grammaire respectueux du programme, sauf en matière de conjugaison où tous les temps ne sont pas traités pour tous les verbes qui devraient être appris à ce niveau. À titre d'exemple, à la mi-avril, dans des écoles de l'éducation prioritaire, l'enquête montre que l'étude de la conjugaison n'a pas encore été amorcée dans plusieurs classes et que dans les autres, seul le présent a été travaillé sur les verbes du premier groupe et sur *être* et *avoir*.

Au CP, le programme est à peine abordé et, de manière explicite, l'objet d'étude plébiscité est « la phrase ».

Le discours est souvent le même : les élèves restent trop absorbés par la lecture et ne peuvent exercer de réel recul par rapport à la langue. D'après les maîtres entendus, l'étiquetage n'a pas de sens et les acquis ne durent pas : « On le fait et on se dit : quel non-sens ! ». La notion de verbe est jugée très difficile mais les analyses des travaux d'élèves intriguent : dans nombre de cahiers, les activités autour de cette notion difficile sont très peu nombreuses et de forme très répétitive. Dans une seule classe de l'échantillon ont été vus des travaux de consolidation finalement efficaces, d'une assez longue durée et d'une grande intensité.

Les inspecteurs analysent ainsi les problèmes rencontrés : l'étiquetage est plaqué, sans traitement de fond et sans élaboration conceptuelle préalable. Ils observent que

l'enseignement peut être résumé par une formule « J'énonce une définition ou une règle, j'explique en illustrant, je donne des exercices, je corrige » ; l'activité de grammaire n'a pas de signification pour les élèves.

▪ **Orthographe : un fort investissement sur le code mais une grande faiblesse de l'orthographe grammaticale**

Avec l'écriture, face visible de la langue, les maîtres pensent mieux saisir les problèmes. Ils disent enseigner bien les correspondances entre lettres et sons, ce que confirment les inspecteurs parlant même de surinvestissement de ce domaine. Les observations témoignent d'un travail rigoureux au CP et parfois en début de CE1, insuffisamment prolongé pour des élèves plus fragiles en langue.

La mémorisation de mots est également travaillée, mots invariables mais aussi mots plus ou moins usuels dont parfois il conviendrait de revoir les critères de choix.

Il est presque inutile de préciser que les décalages dans l'application du programme de grammaire expliquent les difficultés de l'orthographe grammaticale que, pourtant, les maîtres disent travailler. Et c'est même un paradoxe d'observer les travaux dans ce domaine : les notions de verbe et de sujet n'étant pas du tout acquises (les exercices de grammaire le montrent), on traite tout de même des accords alors que les entités qu'ils concernent ne sont pas identifiées.

Pour certains inspecteurs, les dictées sont jugées variées mais trop nombreuses ; pour d'autres, elles ne sont pas assez fréquentes. L'enquête permet de comprendre ces écarts d'appréciations, les pratiques étant en ce domaine d'une très grande hétérogénéité. Des enseignants ont compris comment construire des activités qui permettent d'entraîner et de conforter les acquis, de les pérenniser par des dictées courtes mais aux textes bien construits – entre autres modalités de travail – et, surtout, par l'entraînement au raisonnement orthographique sur des cas simples souvent traités avant d'introduire des variations, des complexifications. Les réussites en la matière ne doivent rien au hasard mais tout au travail progressif et persévérant des maîtres ainsi qu'aux formations qu'ont su leur apporter des équipes de circonscription. Ces pratiques peuvent être totalement absentes d'autres écoles.

Globalement, l'examen approfondi de la manière dont l'étude de la langue est conduite au cycle 2 met en évidence :

- un déficit de liens entre les trois domaines, vocabulaire, grammaire et orthographe, ainsi qu'entre ces domaines, la lecture et la rédaction ;
- une organisation sur les deux années du cycle mal conçue : les apprentissages formels sont souvent commencés trop rapidement par rapport aux capacités des élèves, les soubassements en matière de « grammaire implicite » trop réduits ; l'observation de régularités dans le fonctionnement de la langue, notamment, n'est pas exploitée comme elle pourrait l'être ;
- le souhait des maîtres de faire acquérir des automatismes : ils ont entendu ce message mais ils sont désarçonnés par le peu d'efficacité en la matière, ce qui

pourtant se comprend car les élèves n'ont pas pu encore construire l'intelligence de l'emploi des procédures à automatiser.

1.3. Au cycle des approfondissements, l'étude de la langue, première préoccupation et foyer essentiel des insatisfactions professionnelles

C'est au niveau du cycle 3 que les doléances sont les plus abondantes et elles se focalisent surtout sur l'étude de la langue. Elles s'organisent autour d'un constat identique, plus ou moins accentué selon les milieux : les acquisitions des années antérieures ne sont pas stabilisées, il n'est pas possible à la fois de combler les manques et de « faire le programme ». Les propos abondent qui disent tous la même chose : « au CE2, ils sont censés avoir fait plus de choses mais ils en savent moins qu'avant », « on construit sur du flottant ». Le temps manque : « on va trop vite, on voit les enfants sombrer, on a l'impression qu'on n'arrivera jamais au bout. Même avec deux heures de plus ce serait difficile ».

La préoccupation de l'étude de la langue éclipse toutes les autres, parce que l'énoncé du programme lui donne une forte visibilité et les maîtres ressentent un contrôle externe plus aisé de la part des parents qu'en lecture, écriture ou en matière d'oral (« les parents guettent parce qu'ils ont peur de la 6^{ème} »).

De fait, le temps passé à cette étude justifie, pour les enseignants, le délaissement de l'oral (sauf pour la récitation partout présente et, dans quelques classes, des pratiques intéressantes très ancrées dans des projets de classe ou d'école) et le nombre insuffisant de travaux de rédaction. Des inspecteurs ajoutent la littérature à la liste des domaines mal traités mais les constats en la matière sont divergents puisque, pour d'autres inspecteurs, cela reste une des plus grandes réussites de l'école élémentaire.

1.3.1. L'étude de la langue : le vocabulaire en parent pauvre et, de manière générale, une didactique en panne

Dans ce vaste domaine, le travail semble toujours à recommencer, faute de bases solides et à cause aussi d'erreurs bien installées ; une enseignante experte du cours moyen considère que « des choses sont faites trop tôt. Il y a des erreurs qui sont bien ancrées et très difficiles à corriger au CM ».

Les discours récurrents indiquent que la somme de toutes les composantes du programme est trop lourde, que l'abstraction de certaines notions est trop ardue pour de nombreux élèves. Mais le plus gros problème que les maîtres chevronnés du cycle 3 exposent avec insistance est le manque de temps pour permettre ce qu'ils appellent le transfert ou l'application des règles.

▪ Vocabulaire : des dilemmes professionnels

« Si je dois glisser sur quelque chose, c'est sur le vocabulaire. Je ne sais pas par où le prendre » ; ce propos est symptomatique de la position des maîtres de cycle 3 qui est souvent proche de celle de leurs collègues du cycle précédent. Le programme ne les aide pas dans la détermination de ce qui est à enseigner. Signe d'un malaise, plusieurs inspecteurs notent que

l'enseignement du vocabulaire est presque systématiquement délégué à l'enseignant qui assure le complément de service du titulaire de la classe quand cette situation existe.

Le domaine est souvent jugé très important par les maîtres, qui ont une claire conscience de l'impact qu'auraient la maîtrise d'un large lexique et la compréhension du fonctionnement des mots (leur construction, les collocations⁹), en lecture mais aussi en grammaire où l'appui sur le sens est une aide importante. La volonté est là mais la manière de s'y prendre fait défaut. Les équipes pédagogiques font ce constat lucide : les leçons décrochées restent sans portée mais si les séances de vocabulaire sont uniquement liées aux écrits rencontrés, « *c'est trop décousu* ».

Même si une indication est donnée dans la progression, le choix des champs lexicaux pose problème : pourquoi limiter au CE2 le travail sur le vocabulaire des divers domaines disciplinaires, demandent les maîtres, et comment comprendre ce qui est écrit pour le CM1 et le CM2 ?

Un travail sur le sens des mots, sur la valeur des préfixes et des suffixes (ceux-ci jugés plus difficiles à aborder que ceux-là), sur les familles de mots (notion parfois mal comprise), sur le dictionnaire, est effectué mais superficiellement. Les exercices sur la lecture d'articles du dictionnaire sont un refuge pour « faire du vocabulaire » quand on ne sait pas comment s'y prendre pour l'enseigner, comme le sont au cycle 2 les activités sur l'ordre alphabétique.

Pour résumer, les séances sont à la fois aléatoires dans leur occurrence et routinières dans leur forme ; elles laissent peu de traces. Le plus souvent, elles sont disjointes des usages, l'enseignement est clos sur lui-même.

Comme au cycle 2, l'inégalité de traitement entre le vocabulaire et les autres domaines de l'étude de la langue peut être illustrée par le comptage des jours avec activités spécifiques dans les cahiers de deux classes de CM2 de la même école visitée à la mi-avril.

	Orthographe	Conjugaison	Grammaire	Vocabulaire
Classe 1	50 29 dictées + 21 exercices	15	14	5
Classe 2	11 7 dictées + 4 exercices	12	25	4

Le tableau montre à quel point l'activité réelle des élèves peut être diversement orientée et les choix didactiques valoriser certains aspects du programme plutôt que d'autres, la classe 2 ayant par ailleurs un travail beaucoup plus dense que la classe 1 en lecture et rédaction.

▪ **Grammaire et Orthographe : un important travail pour des effets très divers**

En grammaire, c'est le travail autour du verbe qui occasionne le plus de difficultés : la conjugaison, dans la double maîtrise qu'elle suppose, celle des formes orales, mal installée même pour les verbes fréquents qui sont au programme, et celle des formes écrites. L'étude du passé simple, « une langue étrangère » selon nombre d'enseignants, demande de

⁹ Les collocations désignent des associations habituelles entre mots.

nombreuses séances, plus que l'étude des temps composés aux dires de maîtres chevronnés, et pour un bénéfice très limité. L'obnubilation sur la conjugaison tient à la visibilité à l'écrit avec l'orthographe grammaticale. L'étude des fonctions et celle des classes de mots ainsi que la mémorisation des nomenclatures associées inquiètent moins car elles s'évaluent dans des exercices spécifiques. Les incidences en orthographe ne sont pas aussi évidentes selon les maîtres, ce qui mérite des réserves. En effet, à l'articulation de la grammaire et de l'orthographe, la maîtrise des « homophones grammaticaux » prévue par le programme - un « cauchemar » pour de nombreux enseignants- est jugée quasiment inaccessible : or, c'est bien dans la détermination de l'orthographe de ces petits mots que se marque la maîtrise de leur bonne identification.

De manière paradoxale pourtant, force est de relever que, même dans les classes où le temps manque, le programme est dépassé quand on n'a pas revu de vieilles habitudes, quand on suit aveuglément un manuel : hors programmes, on étudie des verbes du troisième groupe (verbes terminés en - eindre, en - oudre), on travaille des homophones en plus de ceux dont on dit la liste trop longue (« ni, n'y » ; « si, s'y » ; « d'en, dans », par exemple).

Les pratiques en matière de dictées sont, comme au cycle 2, très variées, très intéressantes et très efficaces dans certaines classes, routinières et peu fructueuses dans d'autres. Les enseignants sont nombreux à regretter que ce qu'ils croyaient acquis soit très instable, très peu transférable.

Ce qui frappe en examinant les outils des maîtres et les travaux des élèves, c'est à quel point chaque enseignant est le plus souvent enfermé dans un enseignement très peu diversifié, semblant n'avoir aucune alternative.

1.3.2. La lecture et la littérature : des situations d'une grande diversité, une insuffisante différenciation

Les maîtres considèrent qu'ils travaillent de manière convenable la compréhension. 92 % d'entre eux répondent en ce sens et ils sont 82 % à se dire satisfaits de ce qu'ils font en matière de lecture intégrale d'œuvres de littérature. Le travail de la lecture à haute voix en revanche n'est jugé correctement conduit que par 46 % d'entre eux, la lecture de manuels et les recherches réalisées par 44 % (et 18 % disent ne pas pratiquer ces activités), la fréquentation des bibliothèques ou médiathèques par 50 % (22 % ne les fréquentent pas).

L'observation conduit à relativiser les discours sur la compréhension : elle n'est guère enseignée, même si les élèves sont soumis fréquemment, parfois quotidiennement, à des questionnaires sur des textes. Des dispositifs peuvent relancer cette préoccupation, notamment les réseaux d'observatoires locaux de la lecture (ROLL) dont les ressources sont utilisées comme autant d'exercices qui se juxtaposent et sont censés construire une pédagogie.

Le temps de lecture est souvent extrascolaire ; l'activité dite de lecture en classe consiste beaucoup en la correction de questionnaires auxquels les élèves ont répondu préalablement. Les maîtres qui choisissent de s'appuyer sur la littérature de jeunesse ont des pratiques un peu plus actives, à partir d'échanges autour des textes sans que ceux-ci prennent pour autant la forme de débats structurés.

S'agissant de la littérature, les différences sont très importantes : entre ceux qui ne travaillent que sur des œuvres complètes à raison d'une par période et ceux qui ne s'appuient sur aucun ouvrage intégral et qui sélectionnent eux-mêmes des extraits de textes littéraires ou s'en tiennent à des « morceaux choisis » repris de manuels, tous les degrés sont possibles. La variété des genres à laquelle invite le programme est inégalement prise en compte. De manière générale, il y a moins de lecture littéraire qu'il n'y en eut entre 2002 et 2008, par manque de temps disent les maîtres.

En lecture à haute voix, se développent des activités censées améliorer la « fluence¹⁰ », néologisme qui connaît aujourd'hui un vif succès dans certaines circonscriptions et dont le caractère apparemment scientifique autant que la nouveauté semblent gage d'efficacité. S'« ils lisent au kilomètre », selon une expression entendue, la preuve est faite, avec les évaluations, que les élèves ne comprennent pas forcément mieux.

La différenciation reste très faible, elle est inexistante dans la majorité des classes sauf sous l'angle de la réduction des exigences pour certains élèves. Le désir de faire réussir leurs élèves conduit des équipes à consommer des dispositifs accessibles par internet, comme autant de recettes, sans toujours chercher à comprendre ce qui est vraiment en jeu ; c'est souvent le cas avec les ressources du ROLL. Mais les plus faibles lecteurs sont « abandonnés » dès le CE2, niveau de classe où la consolidation attendue des bases n'est que rarement mise en œuvre.

Ce qui frappe dans ce domaine de la lecture, c'est que la majorité des maîtres ne dispose pas des cadres théoriques minimaux, ce qui ne leur permet pas d'être lucides quant à leurs pratiques. Ils ne différencient pas les composantes des compétences de compréhension et ne peuvent donc pas les faire travailler explicitement. Ils n'ont guère de repères pour juger de la complexité des textes qu'ils proposent et n'ont souvent de critères de choix que la longueur ou le thème : sur cette base, ils ne peuvent pas penser des « progressions » mais seulement des « programmations ». Ils cloisonnent les situations : la lecture à haute voix n'est que très rarement mise en relation avec la problématique de la compréhension.

Alors que les travaux abondent sur ce sujet, alors que l'on n'a pas cessé depuis plus de vingt ans de faire de la lecture la première priorité des formations (sans, il est vrai, se donner les moyens de plans systématiques qui touchent tous les maîtres), on ne peut que s'inquiéter de cette situation. Certes aucun maître n'est démuné face à la lecture, sans doute parce qu'il y a toujours quelque chose à faire lire, parce qu'il existe des manuels et des fichiers fournisseurs de questionnaires de compréhension et des éditions d'œuvres littéraires aujourd'hui souvent accompagnées d'un corpus d'exercices. De ce fait, le besoin de (re)penser cet enseignement n'est pas ressenti. C'est pourtant urgent.

1.3.3. Le domaine de l'écrit : une très forte variété des pratiques

Plus encore qu'en lecture, les choix individuels des professeurs sont divers. Seulement 50 % se disent satisfaits de leurs pratiques en matière de rédaction et moins encore (44 %) lorsqu'il

¹⁰ La « fluence » est un terme technique préféré à « fluidité » ; il renvoie à la mesure (rapport entre le nombre de mots lus et le temps de lecture) de ce qui est apprécié de manière plus subjective quand on parle de fluidité.

s'agit d'examiner l'attention accordée à la correction et à l'amélioration des textes. En opposition, 96 % pensent faire ce qui est attendu pour que les élèves sachent copier. Une des activités évoquées par le programme comme constitutive de ce domaine vaste de l'écrit, la prise de notes, n'est pratiquée que par 16 % des maîtres de manière pleinement satisfaisante, 48 % reconnaissant ne jamais mettre leurs élèves dans cette situation.

Là encore, l'observation des nombreux cahiers des élèves conduit à s'interroger sur la sincérité de ces déclarations ou sur les représentations des enseignants. De copie, on n'en voit plus guère au cycle 3. Les quelques cas réguliers d'activités dans ce domaine concernent les textes des poèmes à apprendre ou des chansons, quelques leçons mais il y en a vraiment peu ; d'aucuns comptent comme temps de copie celui qui est consacré au relevé quotidien du travail à effectuer en dehors de l'école. L'apprentissage de stratégies de copie qui supposent l'observation des textes, la mise en mémoire de mots ou groupes de mots, l'écriture sans lever trop souvent les yeux vers le modèle, est aussi exceptionnelle qu'au cycle 2 et ne concerne que quelques classes de CE2 de l'échantillon.

La pratique de l'écriture manuscrite longue (plus de 10 lignes) reste rare, toutes formes d'activités confondues, ce qui empêche les élèves d'acquérir l'aisance et la vitesse qui seront utiles, dans la prise de notes par exemple. Il est dit que l'effort d'écriture rebute les élèves, et on le leur épargne.

En réaction, de nombreux inspecteurs rappellent en permanence la nécessité de faire écrire les élèves ; dans une circonscription, le slogan seriné par les formateurs « Pas un jour sans une ligne » commence à porter ses fruits.

Si pour presque tous les maîtres il n'y a pas d'enseignement explicite, pas de progression en matière de rédaction, cela ne signifie pas que leurs élèves ne sont jamais en situation de rédiger. Quelques-uns limitent leurs attentes à des textes narratifs, fictionnels ou renvoyant à des « récits de vie » ; d'autres programment des activités en intégrant des « genres » variés. Ainsi, dans un CM1, sur l'année, les enfants auront écrit la suite d'une histoire, puis une histoire sur la base d'images, puis des dialogues et enfin des résumés (de leçon puis du chapitre d'un ouvrage de littérature de jeunesse) ; dans un CM2 de la même école, ils auront produit un récit, un poème, une biographie et une lettre.

Dans quelques classes, sont mis en place des « cahiers de vie » individuels, des « cahiers d'écrivains », des « carnets de route », dans lesquels les élèves sont invités à écrire librement ; les écrits sont lus éventuellement devant les pairs, voire publiés (blog ou journal d'école). Les enseignants qui pratiquent ainsi trouvent que « l'écrit se libère », ce qui rend plus aisée la rédaction sur sujet imposé. Il importe de signaler que ces pratiques ont été observées dans des écoles de l'éducation prioritaire ; leur efficacité montre qu'il est possible d'être exigeant et que, dans ces écoles, les ambitions que l'on se donne le plus communément sont trop réduites. Les élèves ont des choses à exprimer et savent trouver des mises en mots qui révèlent une première culture de lecteurs, même si leur maîtrise de la langue reste faible.

Comme le dit l'une des enseignantes qui travaillent ainsi, « il faut remettre l'écrit au centre de tout » ; quand on lui fait remarquer que le programme précise déjà que l'écrit est la première priorité du cycle 3, c'est pour elle comme une découverte.

Mais même ces militants de l'écrit reconnaissent avoir revu leurs pratiques pour en limiter le temps compte tenu de ce qui doit être réservé à l'étude de la langue. C'est sur la suite du premier jet que porte alors la réduction : des maîtres expérimentés disent qu'il leur fallait deux réécritures pour avoir un texte bien construit et aussi enrichi que possible en fonction de ce dont les élèves sont capables, mais reconnaissent aujourd'hui, dans la plupart des classes, que le « travail » est souvent réduit au premier jet.

Alors que le niveau d'autonomie face à l'écrit est jugé très variable selon les élèves, la seule différenciation pratiquée est liée à la longueur du texte effectivement écrit ; on prend son parti de ce que certains écrivent peu. Les élèves sont laissés seuls pour produire, leur travail n'est pas guidé. Il n'y a quasiment jamais de phase pré-rédactionnelle durant laquelle la préparation à la mise en mots favorise l'émergence et l'enrichissement d'idées par la confrontation, mobilise des ressources mémorielles ou autres pour faciliter l'entrée dans l'écriture. Les maîtres les plus expérimentés ressentent les faiblesses de leurs pratiques et plusieurs de ceux qui ont été rencontrés reprennent par exemple des activités anciennes de reconstitution de textes, articulant le souci de l'analyse des phrases en relation avec l'enseignement de la grammaire et la nécessité de « donner des modèles d'écriture ».

1.3.4. *L'oral : quelques pratiques convaincantes mais bien rares, la récitation toujours*

- **Des pratiques souvent en lien avec l'écrit, quelques situations de débats**

En matière d'oral, un inspecteur résume les situations les plus communes en évoquant l'oscillation des maîtres entre deux positions : « on en fait tout le temps » et « on n'en fait jamais faute de temps ». Néanmoins, on observe plus de réelles situations d'oral en cycle 3 qu'en cycle 2, même si les enseignants cantonnent l'expression orale à des domaines très limités.

En tout premier lieu, sont cités par exemple la réponse à des questions de compréhension de la lecture, la reformulation orale de consignes écrites, la formulation d'hypothèses et le questionnement sur l'implicite des textes, la présentation d'un travail, l'explication de ses résultats dans une situation-problème. Dans de très nombreux cas, on ne conçoit pas d'activités d'expression orale sans appui sur l'écrit.

Il y a la présentation d'un livre à la classe, en le racontant, en le résumant – « exercice difficile » – ou encore en indiquant pourquoi on l'a apprécié, ou pas, ce qui permet d'inciter les élèves à argumenter ; des résumés peuvent aussi être proposés et il faut les associer sans erreur à des ouvrages. Une gamme d'activités autour des lectures peut être mobilisée ; nombre de maîtres qui disent apprécier ces activités comptent leur temps aujourd'hui. Les organisant plutôt en fin de journée, ils les reportent en fonction des circonstances.

Il y a aussi la pratique des exposés oraux qui n'est pas rare au cycle 3 : le plus souvent, le thème traité s'inscrit dans un champ disciplinaire en relation avec un sujet d'étude en cours ; l'histoire des arts motive nombre de travaux de cette nature. L'exposé peut avoir été préparé hors du temps scolaire, individuellement le plus souvent mais parfois par un petit groupe d'élèves. On ne considère pas, le plus souvent, que ces exposés doivent faire l'objet d'une méthodologie particulière.

Dans tous les cas, l'objectif pour l'enseignant n'est pas vraiment l'amélioration de l'expression orale. La communication est un premier souci : la capacité à prendre la parole en public s'éduque. Mais parfois, l'oral n'est que le prétexte pour contrôler l'activité de lecture.

Aux yeux des enseignants, les situations d'échanges, de débats prennent trop de temps. Leur usage pour réguler la vie de la classe ou commenter tel événement est évoqué. Comme pour l'exposé, l'attention à la méthodologie est rare. Dans une seule école, on a trouvé une équipe pédagogique convaincue de l'importance de ces moments à tel point qu'il existe des « conseils d'enfants » hebdomadaires (ou presque) dans toutes les classes, un conseil d'enfants avec des représentants de toutes les classes au niveau de l'école ; des représentants de ce conseil d'enfants interviennent devant le conseil d'école pour porter des souhaits exprimés par l'ensemble des élèves et s'en justifier. Cet investissement en temps se perçoit dans la durée ; la capacité à écouter, à exposer, à argumenter, à contre-argumenter au cycle 3 permet de mesurer le chemin parcouru.

Les échanges convainquent que l'argument selon lequel le fait de travailler le langage oral est utile mais prend trop de temps masque d'une certaine manière une relative méconnaissance de ce qu'il pourrait être. Force est de reconnaître que, de tous les inspecteurs rencontrés, aucun ne dit avoir fait du langage oral un objet de formation à l'école élémentaire alors que ce domaine est perçu comme une priorité pour l'école maternelle et comme s'il n'y avait plus à s'en préoccuper ensuite.

- **La récitation, une activité aussi régulière qu'au cycle 2**

Dans les classes vues, le nombre de textes appris varie de 5 (un par période) à 15 par an, parmi lesquels les textes poétiques restent dominants mais on peut aussi trouver des extraits de pièces de théâtre. Les auteurs cités sont surtout des « classiques » : Hugo, Rimbaud, Char, Prévert mais aussi Raymond Devos, pour les jeux de mots. On évoque « Demain, dès l'aube » qui plaît aux élèves ou le « Dormeur du Val » pour sa chute.

Les exigences de la récitation devant la classe sont comparables à celles du cycle 2, mais les enseignants insistent sur la préparation qui passe par la compréhension du texte (des « explications » sont nécessaires) et de son univers. Le lien avec les compétences attendues lors des lectures à haute voix est introduit. En revanche l'idée d'une anthologie poétique dans le cadre d'une éducation culturelle n'a pas été avancée. Aucun des enseignants avec qui le sujet a été discuté n'incite ses élèves à s'appuyer sur les textes mémorisés quand ils écrivent, pour y puiser des expressions, des structures voire des thèmes d'inspiration.

1.4. Un enseignement à rééquilibrer, à structurer, à outiller

1.4.1. *Un bilan inquiétant et des explications aux difficultés*

S'il existe de brillants contre-exemples des faiblesses pointés dans ce bilan, force est de reconnaître que leur nombre n'est pas à la hauteur des défis auxquels on doit faire face. Pour autant, ce ne sont pas seulement les programmes de 2008 qui sont en cause. La présente enquête met en évidence à la fois la conscience d'une obligation qui pousse au respect des programmes et la lecture très particulière qu'en font les maîtres : certains domaines sont

négligés alors que d'autres sont traités avec obstination y compris quand les enseignants ont le sentiment – et la preuve par les évaluations – que, ce faisant, ils accomplissent un travail inefficace.

Globalement, les équipes pédagogiques qui ne jugent pas les programmes de français trop lourds, voire « infaisables », sont rares ; ce fut le cas, durant l'enquête, dans une seule école (située en secteur rural, accueillant des élèves de milieux sociaux divers, connaissant une stabilité de ses enseignants). Mais même quand ils considèrent que la charge est excessive, tous les maîtres ne sont pas favorables à un trop grand allègement, notamment quand ils enseignent dans les milieux les plus défavorisés. Ils expriment alors leur conviction que la maîtrise du français – que leurs élèves ne peuvent acquérir qu'à l'école – doit être la première des priorités, mieux calibrée sans doute pour chaque étape de la scolarité. Mais selon eux, ce sont d'autres parties du programme qui doivent être allégées pour donner au français le temps nécessaire.

Le « manque de temps » dont se plaignent les professeurs des écoles est multiforme : il y a le manque de temps pour venir à bout du programme, et donc le manque de temps pour les consolidations nécessaires ; il y a aussi, manifestement, un manque de temps de concertation qui explique les redites inutiles, la faiblesse des appuis sur les acquis antérieurs, le manque de solidarité dans le respect des progressions.

L'observation des pratiques et des traces d'activités des élèves convainc que les maîtres ne disposent pas, pour la grande majorité d'entre eux, des outils conceptuels et didactiques pour mettre en œuvre les programmes tels qu'ils existent et même s'ils étaient allégés, et pour donner à leur enseignement toute l'efficacité attendue. Ils « font » : la récurrence du verbe *faire* dans les entretiens est frappante mais cette logique d'activité n'est pas exactement une logique d'apprentissage. Les observations de la mission d'inspection sont cohérentes avec les résultats aux évaluations en CE1 et en CM2 des dernières années.

Quelques professeurs des écoles, même s'ils sont très rares parmi ceux qui ont été rencontrés, n'ont pas eux-mêmes une maîtrise optimale de la langue, surtout à l'écrit. La majorité d'entre eux manquent de connaissances, ne perçoivent pas la langue comme un système et n'ont pas la vue d'ensemble qui leur permettrait d'établir une hiérarchisation entre les notions à étudier, une progression, des relations fructueuses entre domaines.

Beaucoup de maîtres mobilisent peu la réflexion des élèves, n'ont pas une juste perception de leurs acquis et de leurs capacités. Parmi les inspecteurs rencontrés, certains évoquent les « ravages de l'enseignement explicite ou direct » et « la volonté de construire trop vite des automatismes ». Nous nous garderons d'affirmer que c'est une explication généralisable mais il est de fait qu'un certain nombre de maîtres ont pu recevoir des préconisations en ce sens avec plaisir et se réfugier dans des pratiques qui n'illustrent pas exactement ce qui fait l'efficacité de l'enseignement direct.

Une fois encore, nous ne pouvons manquer d'évoquer le déficit de formation autour des programmes ; s'il y eut des séances d'animation pédagogique dans la première année de mise en œuvre ou la deuxième, le dispositif n'a pas été assez durable et important pour permettre de déconstruire des habitudes et d'en faire acquérir de nouvelles. Mais bien des inspecteurs

notent que lorsque des formations sont proposées, les professeurs des écoles ne les demandent pas car ils ont « l'impression de savoir enseigner le français ».

1.4.2. Des besoins réels de modification des programmes, de ressources, de vulgarisation de la recherche

Comme pour les autres domaines, la nature des ajustements souhaités sera explicitée dans le chapitre conclusif de ce rapport. Pour le français, c'est par une organisation plus progressive et continue sur l'ensemble de la scolarité obligatoire de l'enseignement de la langue et par une clarification des enjeux et des priorités de chaque cycle que l'on pourrait bâtir un cadre de référence plus adapté, qui concilie faisabilité et exigences. Une amélioration du texte du programme n'induirait pas automatiquement une amélioration de l'efficacité en français.

Car il convient d'insister ici sur l'impression de « panne didactique » en français, à l'école primaire, qui appelle des réponses en formation. Beaucoup reste à faire pour faire connaître et comprendre les travaux aujourd'hui exploitables de la recherche. La mutualisation par l'écrit ne peut suffire ; à titre d'exemple, les documents mis en ligne sur le site Eduscol relatifs au vocabulaire, tous intéressants et potentiellement utiles, illustrant des points de vue différents, ne permettent pas, dans leur juxtaposition hétéroclite, de construire un plan de travail cohérent. La didactique en archipel qui a fini par s'imposer en fonction des spécialités de la recherche ne donne pas en classe de résultats probants. Les équipes pédagogiques ont besoin qu'on les aide à « faire du lien ». Un bilan des points d'appui assurés aujourd'hui et une mise en système des données pour exploitation en classe seraient nécessaires avant de susciter de nouveaux travaux.

La recherche doit être encouragée voire soutenue sur des sujets jugés prioritaires. S'ils sont nombreux en français, trois au moins relèvent de l'urgence : l'enseignement de l'oral, celui du vocabulaire (dans la durée et dans les deux dimensions que sont l'accroissement du lexique et la structuration des connaissances lexicales) et celui de la conjugaison.

2. L'enseignement des langues vivantes

2.1. Un enseignement assuré partout, un statut encore fragile

Si l'enseignement de la langue vivante étrangère constitue bien selon les textes le pilier 2 du socle commun et qu'il est assuré au moins à partir du CE1 dans tous les départements, il est toutefois encore loin d'avoir vraiment conquis sa place parmi les autres champs disciplinaires.

2.1.1. Un enseignement de la langue anglaise principalement pris en charge par les professeurs d'école grâce aux échanges de service

Dans la quasi-totalité des départements, la langue vivante étrangère est enseignée par les maîtres de l'école ; selon les données qui sont remontées, on peut estimer que le taux oscille entre 85 et 95 %. La langue enseignée est massivement l'anglais à plus de 90 % et même

souvent à 100 %¹¹. Les assistants de langue engagés sur un contrat de neuf mois ayant disparu, il ne subsiste plus que quelques intervenants extérieurs (professeurs du second degré ou encore plus rarement intervenants municipaux) notamment lorsqu'il s'agit d'assurer l'enseignement de l'allemand hors les départements de l'académie de Strasbourg ou d'une autre langue pour laquelle il n'y a pas d'enseignant disponible (chinois, italien, espagnol dans certains cas).

Les assistants de langue engagés sur un contrat de sept mois, lorsqu'ils sont présents dans l'école, apportent leur concours souvent pour traiter les aspects plus culturels et lancer des correspondances avec des écoles de leur pays d'origine (*e-Twinning*).

Concernant la prise en charge de l'enseignement de l'anglais par les professeurs des écoles, il convient toutefois de préciser que dans un très grand nombre de départements, cette prise en charge s'effectue sous la forme d'échanges de service ou de décroisements. Les enquêtes l'évoquent souvent de façon non quantifiée, mais quelques-unes l'ont fait avec davantage de précision ; ainsi un inspecteur estime que 20 % de l'enseignement de la langue étrangère est assuré de cette manière, mais un autre dans une autre académie indique plus de 50 % et même jusqu'à 80 % dans un département.

Le recours à cette pratique ne porte pas sur le seul enseignement de la langue vivante, d'autres disciplines sont également concernées pour tout ou partie, mais sans doute dans une proportion moins importante. Un inspecteur souligne du reste les perturbations que peuvent susciter ces trop nombreux échanges de service pour le suivi des élèves et les incidences négatives sur les pratiques pédagogiques. Mais il faut convenir que, sans cette modalité, les besoins d'enseignement en langue vivante ne seraient pas couverts dans leur totalité. Cela tend cependant à montrer que la discipline linguistique est encore considérée par beaucoup d'enseignants comme une matière à part que l'on ne peut pas s'approprier au même titre que les mathématiques, le français ou l'histoire. Dans tous les départements, les inspecteurs indiquent d'ailleurs de façon quasi-unanime que le manque de confiance en soi, le défaut de maîtrise et l'absence de compétences réelle ou imaginée des enseignants, en particulier concernant les aspects phonologiques, constituent actuellement la première difficulté pour l'enseignement d'une langue vivante étrangère à l'école. L'échange de service, même s'il se comprend dans ce contexte, rend plus difficiles les passerelles et les comparaisons entre la langue vivante étudiée et la langue française.

2.1.2. Des horaires réels en-deçà des horaires réglementaires

L'horaire réglementaire indiqué par les programmes pour l'enseignement de la langue vivante étrangère au cycle 2 et au cycle 3 est de 54 heures annuelles, que les enseignants peuvent décliner hebdomadairement en fonction de leur projet pédagogique. Force est de constater que ces horaires ne sont pas du tout respectés dans 90 % des écoles au cycle 2, où ils varient de 30 minutes à une heure. Seuls onze départements déclarent que les élèves bénéficient d'une heure et demie d'enseignement de langue par semaine¹². Pour ces derniers, quelques

¹¹ Dans l'académie de Strasbourg, la proportion est presque inversée dans le premier degré où l'allemand prédomine à près de 89 %.

¹² Parmi ces onze départements, il faut compter la Corse, le Bas-Rhin et le Haut-Rhin qui ont des conventions État-région spécifiques pour l'enseignement dit extensif respectivement de la langue corse et de l'allemand. Concernant cette dernière langue, l'horaire hebdomadaire préconisé est de 3 heures, mais il n'est souvent que d'une heure trente effective.

inspecteurs précisent toutefois que la réalité est sans doute inférieure à l'horaire porté à l'emploi du temps.

Il semble qu'il soit mieux respecté au cycle 3 dans lequel il se décline majoritairement selon la formule de deux fois quarante-cinq minutes par semaine. Mais, d'une part, beaucoup d'enquêtes notent une nouvelle fois que, si cet horaire est bien affiché, il n'est pas sûr qu'il soit effectivement réalisé¹³, d'autre part les enseignants eux-mêmes avouent, selon les inspecteurs, qu'ils utilisent assez souvent le temps dédié à l'enseignement de la langue étrangère pour rattraper une leçon de mathématiques ou de français.

Un département a chiffré plus précisément le temps consacré à cet enseignement : sur 300 réponses dépouillées, il apparaît que seuls 42 % des maîtres déclarent respecter l'horaire réglementaire aussi bien en cycle 2 qu'en cycle 3, les autres déclarent entre 30 minutes et une heure. Un autre département de cette même académie estime que 61 % des classes respectent les horaires réglementaires. À ces constats il faut ajouter le cas d'écoles assez nombreuses qui, dans certains départements, partagent les 54 heures par moitié entre deux langues vivantes.¹⁴

Même si une trentaine d'inspecteurs remarquent que les enseignants mettent plus ou moins régulièrement en place des rituels en langue étrangère, il n'en reste pas moins que les 54 heures annuelles ne sont pas réellement affectées à l'enseignement de la langue vivante, mais servent souvent, pour des enseignants pris par le temps, de variable d'ajustement au profit d'autres champs disciplinaires. La visite dans les trois écoles a confirmé ce point. La conséquence en est que le temps d'exposition à la langue, dont on s'accorde à penser qu'il est primordial pour progresser dans les acquisitions, se trouve réduit d'autant et qu'il devient difficile dans ces conditions d'atteindre les objectifs fixés par les programmes en fin de cycle 3.

L'enseignement d'une langue vivante étrangère est présent dans toutes les écoles du territoire national, mais les représentations que s'en font les enseignants et les modalités de sa mise en œuvre restent encore largement à consolider.

2.2. La mise en œuvre des programmes, une réalité diverse et contrastée

Les programmes d'enseignement de langues vivantes étrangères à l'école élémentaire sont adossés au cadre européen commun de référence pour les langues ; ils contiennent en outre une dimension culturelle. À la lecture des enquêtes départementales, il apparaît que, si les enseignants font des efforts notables pour s'en approprier les contenus, accompagnés par les chargés de mission et les conseillers pédagogiques pour les langues, ils continuent néanmoins à éprouver des difficultés pour les mettre en œuvre dans la classe. Les raisons sont multiples et tiennent pour une part à ce qu'ils n'ont pas toujours une connaissance approfondie de la notion d'*approche communicative actionnelle* et pour une autre part à ce qu'ils doivent gérer des problèmes liés aux effectifs, au temps disponible, aux ressources didactiques, aux

¹³ Dans 70 % des enquêtes, les IEN utilisent pour répondre à la question sur le respect des horaires au cycle 3 des expressions telles que : « on s'en approche », « à peu près », « c'est l'horaire déclaré, mais... »

¹⁴ Voir *infra*, paragraphe 2-3-2.

exigences de progression dans les autres disciplines et à ce qu'ils pensent être leur propre incompetence pour enseigner une langue étrangère. Par ailleurs, la validation du niveau A1 du CECRL reste problématique et aléatoire dans 90 % des départements. Les enseignants rencontrés dans les écoles ont tous largement évoqué ces différentes difficultés.

2.2.1. Des compétences très inégalement traitées, une polyvalence peu mise à profit

Les programmes comportent cinq activités langagières : comprendre, réagir et parler en interaction orale, comprendre à l'oral, parler en continu, lire, écrire ; parmi les connaissances que les élèves doivent acquérir, figurent aussi en bonne place les aspects culturels.

90 % des inspecteurs notent dans leur enquête que les compétences les moins travaillées dans les classes sont l'interaction orale, la prise de parole en continu et l'écrit¹⁵. Une petite minorité indique que toutes les compétences sont traitées, mais de façon très inégale et que la participation orale reste faible, trop souvent limitée à un bref jeu de question-réponse entre un élève et l'enseignant. Les raisons invoquées sont, dans la presque totalité des départements, en premier lieu la maîtrise insuffisante de la langue par les enseignants, qui les incite à ne pas libérer la parole par peur d'être mis eux-mêmes en difficulté linguistique ; en second lieu, les maîtres avancent « la lourdeur » des programmes qui leur interdit de passer trop de temps à essayer de faire parler les élèves ; en troisième lieu, ils arguent de l'effectif des classes qui rend difficile l'organisation de vrais dialogues. Plus de la moitié des enquêtes relèvent en outre une méconnaissance de la philosophie du CECRL et de l'approche actionnelle, ainsi que le remarquent des inspecteurs dans plusieurs académies.

85 % des inspecteurs indiquent que l'écrit est inexistant au cycle 2 et très peu pratiqué au cycle 3. Dans certains départements, l'encadrement pédagogique a même expressément recommandé de ne pas y recourir. Il s'agit là d'une interprétation excessive des textes qui, s'ils accordent une priorité à l'oral, n'excluent nullement la capacité à écrire, qui doit du reste être validée au niveau A1 du cadre européen commun de référence en langues (CECRL). À l'inverse trois inspecteurs regrettent que, dans leur département, l'écrit occupe une place beaucoup plus importante que l'oral, les enseignants se sentant plus rassurés en travaillant cette compétence que dans le maniement de la langue parlée.

Par ailleurs, une grande majorité de réponses à l'enquête (80 %) a noté l'absence de contenus culturels dans l'enseignement de la langue étrangère et celles qui y font référence indiquent que le traitement de cette composante des programmes se limite le plus souvent aux fêtes calendaires et à la famille royale anglaise. De même, les liens avec les autres disciplines enseignées à l'école élémentaire sont rares, une petite dizaine de départements seulement les évoquent en citant l'histoire des arts, l'EPS et un peu la géographie. Les inspecteurs attribuent les carences dans ces deux domaines, d'une part au manque de connaissance des enseignants, d'autre part aux échanges de service. Un inspecteur de l'académie de Bordeaux remarque ainsi que cette modalité renforce la représentation d'un cours de langue spécialisé de type collège ou lycée, hors du champ de la polyvalence. Dans la mesure où le titulaire de la classe délègue en effet à quelqu'un d'autre cet enseignement, il est naturellement très difficile de construire une transversalité avec les autres champs disciplinaires, qu'il s'agisse des contenus

¹⁵ Beaucoup d'enquêtes citent aussi la lecture.

culturels ou des comparaisons avec le fonctionnement de la langue française. Un inspecteur souligne pour sa part la complexité de ce mode d'organisation et les inconvénients qui en découlent. En revanche, un certain nombre de réponses relèvent que ce sont les professeurs des écoles disposant déjà d'une bonne maîtrise de la langue enseignée qui appliquent le mieux les programmes dans tous leurs aspects et se servent le plus de leur polyvalence¹⁶. Mais d'une manière générale, il ressort des enquêtes départementales que cette polyvalence n'est pas utilisée comme un atout pour l'enseignement des langues tout simplement parce que les enseignants considèrent que cet enseignement n'en fait pas vraiment partie. Ce constat a également été confirmé lors des entretiens conduits avec les enseignants des écoles visitées.

2.2.2. *Des ressources didactiques nombreuses et peu connues des maîtres*

95 % des enquêtes mettent en avant le manque de ressources disponibles dont se plaignent les professeurs des écoles, alors même que nombre de sites académiques (CRDP), départementaux ou de circonscription, sans parler des sites nationaux, en ont mis en ligne et que la diffusion en est assurée lors des animations pédagogiques ou des stages. Mais d'une part, selon les inspecteurs, les stages concernant l'enseignement des langues vivantes sont relativement peu nombreux et ne sont pas choisis en priorité, d'autre part les enseignants semblent ne pas faire confiance aux ressources institutionnelles. Ce premier paradoxe se double d'un second : la maîtrise imparfaite de la langue devrait les inciter à s'appuyer davantage encore que dans d'autres disciplines sur une méthode et un manuel, or tel n'est pas le cas, les enseignants préfèrent fabriquer eux-mêmes leurs supports photocopiés, trouvant du reste qu'ils y passent beaucoup de temps.

2.2.3. *Les manuels et les ressources numériques sont peu utilisés*

Les enquêtes départementales, dans beaucoup d'académies, soulignent fortement une conséquence essentielle de ce constat : c'est que dans beaucoup d'écoles, progression et cohérence dans les apprentissages ne sont pas assurées et que d'une année à l'autre, d'un cycle à l'autre, les élèves font et refont à peu près la même chose. Comme par ailleurs, il n'y a pratiquement pas de traces écrites au cycle 2 et très peu au cycle 3, dans bien des écoles les enseignants ignorent les éventuels acquis des élèves et recommencent au début avec le lexique des couleurs et de la présentation de soi, peut-être aussi parce qu'ils pensent maîtriser mieux ce niveau élémentaire de langue et n'osent s'aventurer plus avant.

Si les manuels sont très peu utilisés pour l'enseignement de la langue vivante étrangère, les nouvelles technologies ne le sont guère plus, y compris dans les départements qui ont bénéficié de la dotation du plan « école numérique rurale » (ENR). Une dizaine de départements répartis principalement dans diverses académies font explicitement état d'usages du tableau numérique interactif ou plus rarement de visio-conférences avec l'aide d'un assistant de langue ; deux départements citent une expérience de baladodiffusion lancée récemment¹⁷. En revanche, la classe mobile n'est jamais mentionnée, trois ou quatre

¹⁶ Quelques inspecteurs remarquent cependant une réticence à enseigner les langues même chez des jeunes enseignants depuis que le CRPE ne comprend plus d'épreuve de langue.

¹⁷ Les formules les plus fréquemment employées pour répondre à la question concernant l'usage des TICE : « insuffisamment utilisées », « peu utilisées », « très peu utilisées », « pas utilisées ».

départements évoquent des tentatives d'utilisation de la visio-conférence, mais qui n'ont pas été poursuivies en raison du temps d'installation nécessaire, des pannes et des dysfonctionnements techniques. C'est par exemple le cas dans l'une des écoles visitées ; dotée par mairie de deux classes mobiles (une par étage), l'école se sert assez peu de l'une et l'autre ne fonctionne plus depuis plusieurs mois.

L'enseignement d'une langue vivante à l'école élémentaire demeure encore peu familier pour une majorité d'enseignants. Ces derniers éprouvent toujours des difficultés pour adapter réflexion didactique et pratiques pédagogiques à cette discipline, malgré les efforts de formation, la mise à disposition de ressources de plus en plus nombreuses et la présence croissante des nouvelles technologies dans les écoles.

2.2.4. Une validation du niveau A1 très inégale dans les académies, et recouvrant des réalités très différentes

En fin de cycle 3, les élèves, selon les programmes, doivent avoir atteint et validé le niveau A1 du CECRL. Quelques académies ont mis en place des évaluations académiques standardisées avec une validation obligatoire. Certaines autres ont confié à un groupe académique l'élaboration de tests sur lesquels les enseignants peuvent s'appuyer. Des départements ont mis en place leurs propres procédures, dans d'autres la validation se fait au niveau des circonscriptions, ailleurs encore ce sont les écoles qui s'en chargent. À l'heure actuelle, il n'est pas possible de dresser un état exhaustif des procédures de validation tant elles sont diverses.

La très grande majorité des réponses (85 %) mentionne la grande difficulté posée par cette validation¹⁸. Du reste, les résultats montrent des variations extrêmes ; à titre d'exemples on peut citer des taux de validation allant de 20 % dans certains départements, à 91 % dans d'autres, ou sans données chiffrées dans un département faute de fiches renseignées. Autant dire que la validation du niveau A1 reste, en l'état actuel des choses, problématique et ne recouvre certainement pas les mêmes réalités d'une académie et d'un département, voire d'une circonscription à l'autre sur l'ensemble du territoire national. Par ailleurs, d'une manière générale, la validation n'est pas progressive, étalée sur l'ensemble des deux cycles ou même du seul cycle 3 ; elle a lieu, sauf dans deux ou trois départements, en fin de CM2.

À l'incertitude sur la fiabilité de la validation du niveau A1 s'ajoute le fait que dans la plupart des académies l'enseignement d'une langue vivante commence dès le cours préparatoire dans des proportions variées selon les départements, ici 30 % des CP sont concernés, là 60 %, ailleurs 80 %. Les horaires varient de 20 minutes à une heure. Ainsi que le préambule des programmes en laissait la possibilité, il n'est pas rare de voir une initiation débiter en grande section de maternelle, sous une forme ludique avec une seule langue ou bien avec deux langues voire davantage. Mais aucune réflexion n'a été engagée sur la continuité de ces apprentissages entre le CP, le cas échéant la grande section et le CE1. Par ailleurs, un grand nombre d'enseignants qui, comme on l'a vu, éprouvent déjà des difficultés à s'approprier cette discipline, auraient sans doute bien du mal à gérer une différenciation des compétences

¹⁸ À cette question de la validation, les réponses les plus fréquentes ont été : « validation très incertaine », « validation problématique », « validation aléatoire ».

linguistiques des élèves, sans parler de ceux des classes rurales comportant plusieurs niveaux. Les enseignants interrogés émettent des doutes sur l'utilité de commencer si tôt cette initiation, ils n'en perçoivent pas de réels bénéfices pour les élèves et pensent que la priorité est l'acquisition de la langue française déjà « bien compliquée pour nombre d'entre eux », aussi bien dans l'expression orale que dans la production écrite. Ils préféreraient consacrer davantage de temps à cet apprentissage.

2.2.5. *Au collège une prise en compte encore trop faible des acquis des élèves venus de l'école primaire*

De cette grande diversité des situations il résulte que, comme le soulignent 90 % des réponses, les acquis des élèves en langue vivante étrangère à leur sortie de l'école élémentaire ne sont que fort peu pris en compte au collège. Une dizaine de départements indiquent que des liaisons existent à ce sujet et que les choses tendent à s'améliorer lentement, mais même dans ces départements quelques inspecteurs remarquent qu'il n'y a pas de retour de la part du collège. L'amélioration est plus nette et plus rapide lorsque dans les académies sont organisées des sessions de formation conjointes écoles-collèges et où la passation des tests de validation implique l'ensemble des enseignants du premier et du second degré. Mais dans la plupart des cas, les professeurs de collège, alléguant la trop grande hétérogénéité des acquis des élèves issus des écoles qui alimentent leur établissement, s'en tiennent à leur pratique ancienne et ignorent les connaissances et compétences acquises dans le premier degré, même si certains admettent que les élèves « savent déjà un peu quelque chose ». Aucune des trois écoles visitées n'avait participé à des liaisons avec le collège sur le thème des langues vivantes, ni ne connaissait les programmes de la classe de 6^{ème} dans cette discipline.

2.3. Une absence de cadrage national, des initiatives contre-productives

Les programmes et les instructions ministérielles ont laissé aux enseignants la liberté pédagogique d'utiliser les 54 heures annuelles en fonction de leur projet, mais le manque de confiance dans leur maîtrise phonologique de la langue, l'absence de supports et le manque de cohérence dans la progressivité des apprentissages rendent cette liberté en partie illusoire, et font que beaucoup d'enseignants n'ont pas adapté leur pratique aux spécificités de cet enseignement et n'en voient pas les enjeux. Par ailleurs, la relative absence de cadrage national a conduit certaines académies à mettre en œuvre, sans contrôle ni évaluation, des politiques linguistiques dont il est prévisible qu'elles ne permettront pas d'atteindre les objectifs fixés et qui accroissent encore les difficultés existantes.

2.3.1. *Un nécessaire accompagnement pour aider les maîtres à s'approprier l'enseignement des langues vivantes*

Beaucoup d'enquêtes se font l'écho du désarroi des enseignants, qui souhaiteraient avoir davantage de repères et d'indications pour élaborer les progressions de l'enseignement de langues dans le cycle, mais aussi dans leur classe. À cet égard, il faut convenir que les descripteurs du cadre dans les cinq activités langagières, s'ils sont parfaitement cohérents, n'en constituent pas moins un ensemble assez complexe pour des professeurs des écoles non linguistes et il est évident que, faute d'une organisation rigoureuse et de progressions précises,

ils ne pourront pas travailler toutes les compétences requises. En dépit de l'accompagnement pédagogique dont ils bénéficient et de leur propre bonne volonté, de très nombreux professeurs des écoles ne se sentent toujours pas à l'aise avec cet enseignement de la langue vivante. Du reste, ce malaise est aussi perceptible chez beaucoup d'inspecteurs non spécialistes, qui n'assistent pas volontiers à une séquence de langue vivante dans les classes ; l'examen des rapports d'inspection montre que seuls 3 à 5 % des rapports font état de l'observation d'une telle séance.

La question de la place de l'écrit mériterait également un positionnement plus clair et des progressions plus précises. Bon nombre d'enseignants et même de conseillers pédagogiques l'ont banni des séances de langue vivante, pensant que seul l'oral devait être privilégié. En évitant soigneusement tout retour de balancier, il conviendrait cependant de redonner à cette compétence, dans l'esprit des enseignants, la place et le rôle qu'elle doit avoir dans les processus de mémorisation, d'automatisation des structures et dans la correspondance graphie/phonie ; l'écrit et l'oral se soutiennent en effet l'un l'autre dans l'apprentissage d'une langue.

C'est pourquoi un document d'accompagnement des programmes de langue du type « lire au CP », auquel quelques enquêtes du reste se réfèrent, serait sans doute d'une grande utilité pour aider les maîtres à s'approprier cet enseignement.

2.3.2. *L'enseignement de deux langues vivantes à l'école primaire : une initiative contre-productive*

Par ailleurs, les difficultés évoquées plus haut sont encore accrues quand se développe la tendance, que l'on peut observer dans une quinzaine d'académies, d'introduire l'enseignement de deux langues vivantes dès le cycle 2. Vingt-sept enquêtes départementales, soit près d'un tiers, mentionnent l'existence de telles expériences dont quelques-unes sous couvert de l'article 34 ; le nombre d'écoles proposant ce « cursus » varie selon les départements et les académies. Les 54 heures annuelles prévues pour l'enseignement de la langue vivante sont le plus souvent partagées en deux, soit 45 minutes hebdomadaires par langue. Dans d'autres cas, les élèves étudient une langue du CP jusqu'au CE1, puis abandonnant celle-ci, ils en étudient une autre en cycle 3 ; une école enseigne une langue pendant cinq mois, puis une autre pendant les cinq mois restant. Ailleurs, un professeur du collège vient pendant six semaines enseigner l'allemand en CM2, en prenant sur le temps d'enseignement de l'anglais pour compléter ses heures et pour garantir un flux d'élèves alimentant la section bi-langues de son établissement.

Comme vu plus haut, les horaires dévolus à l'enseignement de la langue vivante à l'école élémentaire ne sont généralement pas respectés, mais si d'une manière où d'une autre, on les réduit encore de moitié, on peut légitimement s'interroger sur l'efficacité d'un tel enseignement. En outre, il est souvent nécessaire de procéder à de nouveaux échanges de service ou d'avoir recours à un intervenant extérieur pour assurer cette offre de deux langues, ce qui entraîne une désorganisation supplémentaire. De même, comme le pense un inspecteur, il ne paraît pas possible que beaucoup d'élèves puissent valider le niveau A1 en fin de cycle 3 avec un temps d'exposition aux deux langues cibles aussi faible. Un autre inspecteur estime

quant à lui que ces pratiques entraînent une régression du niveau des acquis des élèves et ramène l'enseignement des langues vivantes au mieux à une forme d'initiation.

De telles initiatives, quelles qu'en soient les motivations : volontarisme politique affiché pour la promotion des langues, motivation ou intérêt personnel, pression de l'environnement, risquent de s'avérer plus contre-productives qu'efficaces et à terme pourraient enlever une part de crédibilité à l'enseignement des langues à l'école élémentaire.

2.4. Conclusion et préconisations : L'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école élémentaire, un décalage entre les objectifs affichés et la réalité

Depuis le plan de rénovation de 2005, cet enseignement a incontestablement une apparence : les programmes, les horaires affichés, une certaine pratique dans les classes, un accompagnement didactique, une validation. Cependant, la réalité sur l'ensemble du territoire est si diverse que l'on peut se poser la question de savoir si les conditions sont réunies pour parler d'un véritable enseignement ; elles le sont sans doute dans un certain nombre d'écoles, elles ne le sont pas dans beaucoup d'autres.

Dès lors que l'enseignement d'une langue vivante se donne pour objectif premier de faire parler les élèves dans une perspective communicative et actionnelle, les professeurs des écoles rencontrent les mêmes difficultés que ceux des collèges ou des lycées pour travailler l'ensemble des compétences, notamment orales, avec un effectif par classe souvent supérieur à vingt-cinq élèves, mais ces difficultés sont naturellement renforcées dans le premier degré parce que, d'une part, les enseignants ne sont pas des spécialistes et n'ont qu'une maîtrise incertaine de la langue, d'autre part parce qu'ils sont soumis aux exigences de toutes les autres disciplines, qu'ils doivent aussi enseigner dans un temps relativement contraint. Leur bonne volonté n'est pas en cause, mais le fait est que beaucoup de professeurs des écoles n'ont pas encore vraiment intégré les enjeux de cet enseignement, qui reste pour eux en grande partie hors du champ de leur polyvalence. Il paraît donc nécessaire de les aider davantage.

Les horaires réglementaires peu respectés, le manque de continuité dans les progressions souvent relevé par les enquêtes départementales, la validation aléatoire du niveau A1 en fin de cycle 3 et la faible prise en compte des acquis au collège rendent indispensable de structurer avec davantage de rigueur la mise en œuvre de cet enseignement.

Enfin, les multiples initiatives prises ici et là, dans un foisonnement qui peut paraître sympathique mais qui n'a pas de cohérence, même si elles se fondent sur la volonté de promouvoir les langues vivantes, ne contribuent pas à accroître la crédibilité de leur enseignement à l'école élémentaire ; elles en renforcent au contraire les aspects superficiels et problématiques.

Les données qui fondent cette synthèse portent sur la presque totalité des départements français et donnent, pour la première fois depuis l'introduction de l'enseignement des langues vivantes à l'école élémentaire, une image de la réalité. Le constat peut sembler sévère, mais il

devrait permettre, au-delà des effets d'annonce ou d'affichage, de prendre les mesures utiles pour installer définitivement l'enseignement des langues vivantes étrangères à l'école. À cet égard, la situation actuelle de cet enseignement tend à montrer que, si l'on veut l'étendre à d'autres niveaux de classe, cours préparatoire ou grande section de maternelle, il conviendrait parallèlement de le consolider à partir du CE1 et d'en assurer l'efficacité sur toute la durée de la scolarité obligatoire.

Préconisations

À l'administration centrale :

- produire des documents d'accompagnement des programmes avec le détail des progressions par cycle, expliciter davantage la place de l'écrit et les liens possibles de l'enseignement des langues avec les autres champs disciplinaires dans le cadre de la polyvalence du maître ;
- recadrer par des orientations nationales claires l'organisation de l'enseignement d'une seule langue vivante à l'école (un élève peut choisir éventuellement entre plusieurs langues, mais il n'en étudiera qu'une au cours de sa scolarité primaire et devra pouvoir la poursuivre au collège) ;
- engager de façon progressive, cohérente et rigoureuse une extension de l'enseignement d'une langue vivante étrangère au CP ; elle devrait aussi s'accompagner d'une forte consolidation de l'existant.

Aux autorités académiques :

- formaliser et harmoniser les procédures de validation du niveau A1 ;
- augmenter les stages de formation continue en langue vivante et renforcer les aspects didactiques et phonologiques, diffuser des outils d'auto-formation et des modules spécifiques ;
- favoriser les liaisons écoles-collèges en mobilisant les IEN et les IA-IPR de langues ;
- diffuser encore plus largement les ressources institutionnelles disponibles ;
- ne pas proposer l'étude de deux langues vivantes étrangères à l'école élémentaire pour un même élève.

Aux inspecteurs de circonscription du premier degré :

- augmenter sensiblement les observations de séquences d'enseignement de langue vivante ;
- redonner confiance aux professeurs des écoles et réintégrer l'enseignement des langues dans le champ de leur polyvalence ;
- veiller au respect des horaires et à la progressivité des apprentissages dans les cycles ;
- inciter fortement les enseignants à se doter de manuels et de méthodes ;

- favoriser dans toute la mesure du possible l'utilisation raisonnée des nouvelles technologies.

3. L'enseignement des mathématiques

3.1. Les programmes 2008 ont fortement marqué l'enseignement des mathématiques de ces dernières années

3.1.1. *Un impératif qui peu à peu s'est imposé à tous : renforcer les automatismes et la mémorisation tout en valorisant la résolution de problèmes*

Les programmes de 2008 ont introduit une approche de l'enseignement des mathématiques sensiblement différente de celle des programmes antérieurs, qu'il s'agisse de ceux de la « génération didactique » (depuis 1977) ou de ceux de 1970 « maths modernes ». Aussi sont-ils apparus à certains comme un retour très en arrière, c'est-à-dire aux programmes fondateurs de 1887 ou de 1923. La critique portait essentiellement sur trois points : l'importance accordée aux automatismes, la place de la résolution de problèmes, le volume des connaissances.

Dans la réalité, ces programmes ont permis de renouveler des questions didactiques et pédagogiques fondamentales, dont l'une était d'ailleurs donnée comme principe dans les quelques lignes précédant les listes de connaissances : « L'acquisition des mécanismes en mathématiques est toujours associée à une intelligence de leur situation ». Les programmes ont mis l'accent sur le nombre et le calcul. Les deux documents « Ressources pour faire la classe » qui ont été publiés par la DGESCO sous l'égide de l'inspection générale ont d'ailleurs été centrés sur ce champ.

Depuis cinq ans, la question des automatismes a été posée dans une vision large des acquisitions de connaissances et de compétences calculatoires, questionnant les voies de leur apprentissage et réhabilitant le rôle de la mémoire. Au fil des séminaires nationaux organisés à l'ESEN avec le réseau des IEN maths, mais aussi lors du séminaire national sur l'enseignement des mathématiques organisé en 2012 par la DGESCO et l'IFE, un consensus s'est fait jour sur l'importance d'installer en mémoire des « faits numériques » comme les résultats des tables d'addition et de multiplication, mais aussi toute une série de procédures de calcul mental. D'aucuns ont pu parler du « paradoxe de l'automatisme »¹⁹ : disposer de trop peu d'automatismes (au sens de procédures automatisées) prive de liberté de choix et peut induire des comportements d'automate, alors qu'à l'inverse, la maîtrise conscientisée d'une panoplie d'automatismes (au sens de procédures automatisées) donne de la liberté d'action et permet de choisir entre différentes stratégies.

En ce qui concerne les problèmes, là aussi du temps a été nécessaire pour faire comprendre que la résolution de problèmes restait centrale dans les programmes, même si aucun domaine des programmes ne leur était spécifiquement dédié. Leur rôle était même conforté :

¹⁹ Denis Butlen, Pascale Masselot, « Dialectique entre sens et techniques, l'exemple du calcul mental » in *Le nombre au cycle 2*. p.15.

« la résolution de problèmes joue un rôle essentiel dans l'activité mathématique ». Et dans chacun des quatre domaines, une ou plusieurs phrases explicitaient « la résolution de problèmes ». Les réflexions qui ont été menées depuis cinq ans ont notamment cherché à valoriser la notion de classes de problèmes. Dans les deux documents « Ressources pour faire la classe » ou dans des séminaires nationaux, il s'est agi de montrer qu'il fallait conduire l'élève à disposer de moyens sûrs pour résoudre les problèmes qui lui étaient proposés, et qu'au-delà d'une première approche hésitante ou tâtonnante il devait être accompagné dans la construction de méthodes fiables, bien sûr de manière progressive et avec toute l'aide nécessaire de l'enseignant. Il a fallu aussi revisiter la notion de « situation - problème » en rappelant que des énoncés relativement épurés étaient eux aussi des « situations problèmes » pour les élèves et qu'ils présentaient l'avantage de mettre la focale sur la modélisation conduisant à la résolution mathématique, facilitant l'acquisition de méthodes sûres de résolution. Ainsi cette situation (Évaluations CE1, 2012) : « un fleuriste a composé 17 bouquets de fleurs. Dans chaque bouquet il y a 5 fleurs. Combien a-t-il utilisé de fleurs pour composer l'ensemble de ces bouquets ? » est bel et bien une « situation problème » présentant un haut niveau de complexité et de difficulté pour les élèves ; d'ailleurs, seulement 40 % des élèves de fin de CE1 donnent la bonne réponse. Pour cet exercice, comme pour tout problème, les étapes à franchir pour la résolution sont : comprendre l'énoncé (la situation : 17 bouquets de 5 fleurs), s'engager dans une démarche adaptée (opération $17 + 17 + 17 + 17 + 17 + 17$ ou 17×5), mettre en œuvre, techniquement, cette démarche (effectuer l'opération) et communiquer son résultat. La capacité à modéliser (transporter le problème dans le monde mathématique) est une des clés de la réussite en résolution de problème : ici, l'élève qui tente de trouver la solution par simple comptage à partir d'un dessin représentant les bouquets de fleurs perd beaucoup de temps et a, de plus, peu de chances de réussir.

3.1.2. L'accroissement des connaissances à maîtriser en fin d'école a finalement peu fait débat, non pas parce qu'il a été accepté et compris mais parce que les maîtres s'en sont affranchis

L'accroissement des connaissances à maîtriser en fin d'école était réel même s'il ne portait que sur quelques points²⁰. Cependant, du fait que ces connaissances relevaient surtout de la dernière année du cycle 3, elles n'étaient pas testées dans les évaluations nationales, situées en janvier et ciblant essentiellement les acquis de CM1. Comme elles n'étaient pas testées, beaucoup de maîtres ne les ont abordées que très tardivement et superficiellement, voire pas du tout : n'étant que peu abordées, elles n'ont pas fait polémique.

²⁰ Extension de la division de deux entiers à celle d'un nombre décimal par un nombre entier à un chiffre ; extension de la multiplication d'un décimal par un entier à celle de deux nombres décimaux ; construction d'un triangle ; longueur du cercle ; volume du pavé droit ; règle de trois.

3.2. L'organisation des enseignements

3.2.1. *Un volume horaire globalement respecté*

Peu de changements sont observés sur la question du temps consacré à l'enseignement des mathématiques. Même s'il existe évidemment des variations entre les classes et que les maîtres usent de leur liberté pédagogique, la séance de fin de matinée domine. Quant au volume horaire, il est globalement respecté, même si des maîtres disent regretter le samedi matin où « l'on pouvait prendre du temps », « faire des maths différemment », « laisser le temps de la recherche », expressions qui ne peuvent qu'inviter à réfléchir davantage sur les fondements de l'activité mathématique, laquelle, toujours, devrait permettre de prendre son temps, de chercher et d'éprouver du plaisir.

3.2.2. *Des repères annuels appréciés des enseignants, mais dont la lecture et la mise en œuvre sont encore souvent trop linéaires*

Les « repères pour l'organisation de la progressivité des apprentissages par les équipes pédagogiques », plus souvent appelés « progressions » voire « progressions officielles », sont connus des maîtres. Très souvent, ils ont été appréciés, constituant une base d'échanges entre les maîtres. Ils ont aussi permis que certaines notions, comme par exemple la division au cycle 3, ne soient plus traitées exclusivement la dernière année du cycle et puissent mieux s'installer dans la durée.

Toutefois l'idée essentielle de progressivité des apprentissages en mathématiques, totalement partagée dans son principe, est encore insuffisamment mise en œuvre dans deux de ses dimensions : la progressivité sur l'année même (certaines notions à maîtriser en fin d'année n'étant abordées qu'au troisième trimestre), et l'articulation, voire l'harmonisation, d'un cycle sur l'autre.

De façon générale, la notion de progression spiralaire semble insuffisamment explorée. Cela nuit aux apprentissages, parce qu'une notion ne s'acquiert jamais complètement lors d'une première rencontre et qu'il convient donc que l'enseignant revienne plusieurs fois sur cette notion en proposant des situations diverses et souvent de complexité croissante, mais aussi parce qu'une connaissance ou une compétence qui semble acquise peut s'oublier si elle n'est pas réactivée.

3.2.3. *Outillage : fichiers, manuels, écrits des élèves, numérique, jeux...*

- **Une présence très importante des fichiers, qui rassurent les enseignants mais sont peu propices au développement d'acquis solides**

Les fichiers restent largement développés dans les classes, particulièrement au cycle 2. S'ils présentent un caractère rassurant pour l'enseignant qui peut penser que l'élève est en activité en complétant une fiche et que la progression des apprentissages est assurée en suivant les pages, leur usage est, en réalité, peu propice à des acquisitions solides. Les exercices des fichiers ne sauraient remplacer les propositions personnelles de l'enseignant qui seul est à même de choisir les bonnes situations d'apprentissage, nourries de sa connaissance des

besoins de ses élèves et du « vécu » de la classe. Le fait que les activités proposées soient exclusivement tirées de fichiers et de manuels a en effet aussi pour conséquence que la dimension de relation des mathématiques avec la vie quotidienne est insuffisamment prise en compte, ce qui renforce le statut excessivement « scolaire » des mathématiques : « les élèves font des maths pour les maths parce qu'on est à l'école ». Ceci est particulièrement vrai en géométrie et dans le domaine des grandeurs et mesures. La deuxième conséquence de l'usage massif et trop souvent exclusif des fichiers est que les élèves n'écrivent pas assez en mathématiques : en supprimant la nécessité de recopier les énoncés ou les figures, ils privent les élèves d'un temps d'appropriation, de concentration et de travail sur la langue qui peut être très fructueux ; en limitant l'espace dédié à la recherche, ils valorisent l'écriture des réponses au détriment des schémas, essais, tâtonnements, périphrases de l'énoncé, qui sont autant de passages obligés pour la plupart des élèves.

La troisième conséquence, peut-être plus inattendue, est le manque de différenciation ; en l'absence de support adéquat pour les élèves, les maîtres ne diversifient pas assez les énoncés, ni pour la résolution de problèmes ni pour les exercices d'entraînement en calcul ; la plupart du temps, lorsqu'ils ont « fini » leur page, les bons élèves font autre chose que des mathématiques ou bien s'ennuient en attendant leurs camarades.

Pour réagir, il conviendrait :

- d'inviter les enseignants à mieux regarder autour d'eux et à tirer parti de l'environnement immédiat ;
- de recommander l'acquisition, pour chaque niveau de classe et indépendamment de la présence de fichiers, de cahiers dédiés aux exercices de mathématiques ;
- d'inciter à différencier les exercices proposés, par exemple en proposant, à côté du corpus commun, des exercices plus accessibles en préalable pour certains élèves et des exercices d'approfondissement pour d'autres ;
- d'aider tous les maîtres à mieux connaître et à utiliser des manuels et des ressources en ligne de qualité.

▪ **Des manuels et des ressources en ligne de plus en plus utilisés**

Les manuels sont – et c'est heureux – de plus en plus considérés comme une banque de ressources dans laquelle l'enseignant peut puiser. Mais les maîtres font aussi de plus en plus souvent appel aux ressources en ligne pour construire leurs séances d'enseignement, méthode de travail qui devrait croître rapidement avec l'arrivée de banques d'exercices et d'activités structurées. Le manuel traditionnel pourrait alors s'éclipser au profit des outils numériques.

▪ **Des traces écrites en quantité et en qualité très inégales mais globalement insuffisantes**

Le document « Ressources pour la classe » (cycle 3) a opportunément rappelé le rôle des écrits en mathématiques en citant plusieurs supports : cahier de mathématiques pour les exercices et notamment les résolutions de problèmes, cahier de brouillon pour chercher et tâtonner avec un moindre souci de la forme, cahier de leçons pour garder la trace de ce qui doit être mémorisé, ardoise pour les séances type « la Martinière », etc.

Dans les faits, on constate encore trop souvent l'absence d'un cahier d'exercices. Quant au cahier de leçons, encore appelé cahier « outil » ou plus simplement « cahier de mathématiques » lorsqu'il existe, il est trop souvent constitué de feuilles photocopiées collées, signe que les écrits de synthèse ne sont pas élaborés par les élèves eux-mêmes, et qu'ils ne font pas l'objet d'une première appropriation et mémorisation lors de la copie de la leçon écrite au tableau.

Il convient cependant de signaler l'engagement d'un nombre croissant d'IEN en faveur de la réduction des photocopies et de la valorisation des différents écrits en mathématiques, qui commence çà et là à porter des fruits. Cette évolution, même si elle reste limitée, est très encourageante et montre que sur ce sujet très sensible le volontarisme porte ses fruits.

- **Des outils numériques encore faiblement utilisés**

L'usage des outils numériques en classe est encore faible, même s'il progresse, notamment grâce au plan Écoles numériques rurales (ENR). Lorsqu'ils sont utilisés, la pédagogie n'en est pas bouleversée sauf peut-être en géométrie où l'utilisation de logiciels et d'outils numériques propres au TBI permet de mieux comprendre des constructions. On constate aussi des mises en commun plus pertinentes grâce à un bon usage du TBI ou du vidéo projecteur : l'outil permet de mettre en valeur les différentes propositions de résolution, de valoriser la démarche de recherche et le travail de groupe. Enfin, des logiciels favorisent les pratiques de calcul mental.

La calculatrice, souvent appelée « calculette » à l'école, qui « doit faire l'objet d'une utilisation raisonnée en fonction de la complexité des calculs auxquels sont confrontés les élèves », n'est pas pleinement utilisée. Essentiellement vue comme une alternative aux autres modes de calcul (mental ou posé), elle est proposée pour gagner du temps ou diminuer la difficulté technique liée à certains calculs, mais peu comme un outil d'apprentissage. Le lien entre calcul mental et calcul instrumenté n'est pas assez exploré. Le contrôle des résultats via le calcul préalable d'ordre de grandeurs ou de certains chiffres du résultat n'est presque jamais proposé. Les limites de la machine ne sont pas questionnées.

Cette sous-utilisation de la calculatrice interroge : faut-il réellement la promouvoir ? Et si oui, comment réussir là où une décennie d'instructions officielles ont échoué ? Comment lui donner toute sa place dans le triptyque « mental, posé, instrumenté » du calcul sous toutes ses formes ?

- **Un usage des jeux limité, décroissant de la maternelle au cycle 3**

À l'école élémentaire, le jeu en mathématiques est un mode de travail qui reste limité, voire marginal dans le temps ordinaire de la classe.

Lorsqu'il est utilisé, c'est essentiellement dans le cadre d'activités de calcul mental. Il contribue alors à donner à cette activité un caractère ludique, valorisant la rapidité, la mémorisation et la maîtrise des règles. Les jeux mathématiques de type exercices de rallye, énigmes, etc., qui invitent à la recherche et à la prise d'initiative, sont moins présents (« effet de la disparition du samedi matin », disent certains maîtres). Parfois certains jeux peuvent

aussi être proposés en accès libre aux élèves les plus rapides pour occuper leur temps libre après qu'ils ont terminé leur travail.

Au cycle 2 notamment, les jeux sont surtout « utilisés pour les activités de remédiation et en aide personnalisée ». C'est donc qu'ils apparaissent comme des outils de mise en confiance et d'apprentissage efficace, ce qui interroge sur la sous-utilisation de ces mêmes jeux dans le cadre ordinaire de la classe, et sur le statut du jeu en général comme vecteur d'apprentissage.

Dans certaines classes toutefois, les jeux sont très présents, et ils sont alors très variés : dominos, Hex, morpion, Yams, furet, awélé, coloriages codés, banquier, marchande, tous les jeux de carte, de plateaux... Il semble que les classes qui pratiquent le jeu sont aussi celles où les mathématiques sont les mieux reliées à la vie quotidienne.

Notons enfin que les nombreux rallyes mathématiques ainsi que l'opération « la semaine des mathématiques » menée par la DGESCO depuis deux ans contribuent à mettre en valeur les nombreuses qualités des jeux comme outils au service de l'apprentissage des mathématiques. Une avancée qu'il reste à transformer pour que le jeu gagne la place qu'il mérite dans les pratiques de classe au quotidien.

3.3. La mise en œuvre des programmes

3.3.1. Une amélioration du travail et des acquisitions en calcul, mais la quantité et la qualité des activités de résolution de problèmes sont encore insuffisantes

Le texte de présentation des programmes avait pris soin de poser le principe suivant, pour toutes les disciplines : « *Les programmes qui suivent tentent d'autant moins d'imposer le choix d'un mode d'apprentissage aux dépens d'un autre que chacun s'accorde aujourd'hui sur l'utilité d'un apprentissage structuré des automatismes et des savoir-faire instrumentaux comme sur celle du recours à des situations d'exploration, de découverte, ou de réflexion sur des problèmes à résoudre.* » En mathématiques, cette réflexion prend une dimension particulière puisque les mots « problèmes » et « automatismes » ont pu être opposés. Il s'agit de comprendre que, schématiquement, les mathématiques s'acquièrent en étant confrontées à des problèmes et que les automatismes sont des acquis qui, lorsqu'ils sont pertinents, aident à la résolution de problèmes.

La question du lien entre « acquisition d'automatismes » et « intelligence de leur signification » n'est pas toujours comprise. La phrase où sont liées ces deux notions est jugée quelquefois « totalement hermétique » par certains enseignants ; pour d'autres, cette même phrase est indiquée comme ayant été « une pierre d'achoppement » à l'arrivée des programmes, au sujet de laquelle il a fallu de « grands efforts d'explication ». Ce qui ne manque pas d'interroger sur la nature de l'enseignement dispensé, sur les voies choisies pour que les élèves acquièrent les automatismes visés, et sur un possible déficit de formation des enseignants quant au rôle de la mémoire dans les apprentissages.

Mais de manière très large, le constat est fait que le travail sur les automatismes et la mémorisation a progressé dans une grande majorité de classes. Les inspecteurs jugent que « les tables sont mieux apprises et les opérations mieux effectuées ». Certes, limiter la

question des automatismes aux tables et aux opérations est réducteur, mais c'est aussi le signe que dans ce domaine un changement de cap était nécessaire et a été effectué. Restent que semblent éludées la reconnaissance de formes ou de classes de problèmes, la mémorisation de types de résolution ou de stratégies, ainsi que bien d'autres connaissances ou procédures dont l'automatisation est nécessaire en mathématiques.

Par ailleurs, pour le calcul mental, si des progrès quantitatifs sont tangibles (pratique plus régulière dans toutes les classes), il reste beaucoup à faire qualitativement ; les séances sont trop souvent « monotones », « archaïques », « pas assez dynamiques ». Le terme « ritualisé » est souvent employé pour traiter des séances de calcul mental ; on peut s'en réjouir en y lisant la régularité de la pratique mais aussi s'en inquiéter si le rite renvoie à une non-réflexion sur les contenus. La distinction entre les formes de calcul, qui fait l'objet de débats entre spécialistes, est logiquement difficile pour les enseignants. Que met-on exactement derrière les termes « calcul automatisé » et « calcul réfléchi » ? Le calcul mental peut-il faire l'objet d'un écrit ? Comment mémoriser des résultats, des procédures, des méthodes ? Le fonctionnement de la mémoire, objet de travaux et de résultats en sciences cognitives, est insuffisamment connu des enseignants : mémoire immédiate, à court terme, à long terme, rôle de l'activation régulière, des reprises, méthodes pour mémoriser, etc. Comment mettre ces résultats au service de l'enseignement ? Cette réflexion gagnerait à s'effectuer sur des champs précis, comme par exemple celui de la numération qui est particulièrement sollicité en calcul mental : comment penser une stratégie rapide pour calculer $39 + 11$ si l'on n'a pas parfaitement intégré le sens de l'écriture décimale et ici en particulier le rôle des chiffres des dizaines et des unités ? C'est grâce à ses savoirs mathématiques que l'élève construit des automatismes intelligents, susceptibles de s'ancrer solidement. Sans connaissances mathématiques, il sera amené à mémoriser des « recettes », qu'il risque de ne pas savoir utiliser de façon pertinente mais surtout qu'il ne mémorisera pas solidement et qu'il ne saura pas reconstruire si besoin.

Pour ce qui concerne les problèmes, on constate que leur place est encore insuffisante, particulièrement en géométrie (alors même que sont explicitement mentionnés dans les programmes les problèmes de reproduction ou de construction) ainsi que dans le domaine *grandeurs et mesures*. L'apprentissage de la résolution de problèmes est insuffisamment intégré aux autres enseignements ; il figure encore à part sur certains emplois du temps. Il ne semble pas suffisamment structuré et fait par exemple rarement l'objet d'une progression. La phase de « correction » des problèmes, trop souvent limitée à la traditionnelle forme collective, ne fait pas l'objet d'une approche différenciée selon les élèves. Les notions de catégorie de problèmes, bien mises en évidence dans le document « Ressources au cycle 2 », sont peu souvent appréhendées. Enfin, les problèmes dominants sont du type « application de notions précédemment étudiées », et trop peu souvent des problèmes introduisant des notions nouvelles.

3.3.2. Les quatre domaines sont inégalement traités

Sur la question de la couverture des programmes, les éléments de réponse recueillis directement auprès des maîtres et ceux résultant de l'enquête auprès des inspecteurs chargés d'une mission en mathématiques ne coïncident pas exactement. Les enseignants pensent

couvrir plus largement le programme que ce que les inspecteurs constatent. Ils marquent en tout cas leur ambition de traiter tous les points du programme, même si certains les jugent un peu trop lourds, avec quelques notions abordées trop précocement.

▪ **Nombres et calcul : un enseignement effectif de l'ensemble du programme, mais souvent avec des retards par rapport aux objectifs des différents paliers**

Si 100 % enseignants du cycle 2 interrogés (98 % au cycle 3) estiment que les nombres naturels sont traités de manière satisfaisante et 94 % des enseignants du cycle 3 estiment que les nombres décimaux et les fractions le sont aussi, les IEN constatent néanmoins :

- des retards dans les acquisitions sur les nombres entiers au cycle 2, qui nuisent à l'installation des principes de la numération décimale et donc à la maîtrise suffisante des grands nombres, mais qui induisent aussi un retard sur l'apprentissage des fractions et des nombres décimaux. Typiquement, la réponse à la question de savoir si les nombres décimaux sont enseignés est très souvent « oui, mais... » ;
- des retards pour une première approche de la division, qui est estimée trop difficile par presque la moitié des maîtres de CE1 : cette approche n'est effectuée que par un enseignant sur deux (54 %) et 16 % des maîtres interrogés dans les écoles de l'échantillon de l'enquête disent même ne pas traiter ce point ;
- des retards dans l'apprentissage des opérations mettant en jeu des décimaux notamment la division décimale de deux entiers et la division d'un nombre décimal par un nombre entier. Cette dernière opération n'est du reste pas toujours abordée ;
- des difficultés relatives à l'enseignement des fractions et des nombres décimaux ainsi que des opérations sur ces nombres ; l'enseignement de fractions, notamment, ne paraît pas naturellement au service de celui des nombres décimaux, et la somme de fractions, qui n'est que rarement abordée, ne prend pas réellement sens et paraît, de plus, très anticipée par rapport aux programmes de collègue puisqu'on ne la retrouve qu'en classe de cinquième.

▪ **Géométrie dans le plan et dans l'espace : un enseignement certes réalisé mais dont la qualité doit être interrogée**

La géométrie est enseignée mais les réserves sont nombreuses sur les conditions de cet enseignement. On en reste souvent à des savoirs académiques, peu réinvestis, et les inspecteurs déplorent le manque de manipulations : pour la géométrie plane, l'insuffisance d'usage des instruments tels l'équerre et le compas, certes chronophage mais indispensable, et pour la géométrie dans l'espace, l'absence de manipulations d'objets réels au bénéfice d'une géométrie « sur papier ». La place de la géométrie dans l'espace est par ailleurs souvent jugée insuffisante.

Si le manque de formation des enseignants peut être invoqué, le rôle néfaste des fichiers doit ici être rappelé : la construction ou la reproduction de figures demande de grands espaces, des feuilles blanches, des formats qui invitent à la prise d'initiative et qui autorisent l'erreur, le deuxième essai, toutes conditions de travail que l'on ne trouve pas dans les fichiers.

Deux éléments de contexte sont cependant pointés comme favorables à l'enseignement de la géométrie : tout d'abord l'équipement des classes en matériel informatique et notamment en TBI ; c'est d'ailleurs aux nouvelles technologies que les inspecteurs font référence lorsqu'on leur demande ce qu'ils préconiseraient pour améliorer l'enseignement de la géométrie. Ensuite la situation particulière de certaines classes dans lesquelles un deuxième maître intervient un jour par semaine sur le temps correspondant à la décharge de service du maître principal : dans ce cas, on voit souvent que le deuxième maître se voit confier l'enseignement de la géométrie, lequel fait l'objet d'un enseignement régulier qui porte ses fruits.

Concernant les contenus précis, traités ou non, environ un enseignant du cycle 3 sur quatre estime qu'il traite de manière peu approfondie ou trop succinctement les deux points suivants : les solides usuels (29 %), les problèmes de reproduction ou de construction (21 %). Au cycle 2, 30 % des enseignants font un constat identique pour « figures planes et solides » ; 27 % pour l'utilisation des instruments ; 15 % pour le vocabulaire géométrique et 11 % pour « orientation et repérage ».

▪ **Grandeurs et mesures : un domaine essentiel, mais mal compris et peu enseigné**

Au cycle 2, près de deux maîtres sur trois (62 %) estiment qu'ils traitent de manière peu approfondie ou trop succinctement les « unités usuelles de longueur, de masse, de contenance et de temps ; la monnaie ». Les notions de contenance et de masse sont jugées par certains enseignants non seulement « difficiles » à ce niveau, mais « inutiles », ce qui ne manque pas de surprendre puisque ces deux notions sont omniprésentes dans la vie quotidienne des élèves comme des adultes, qui sont amenés à considérer des canettes et des pack de contenances diverses ainsi que des aliments achetés au poids (masse en langage courant). Presque autant de maîtres (58 %) négligent la « résolution de problèmes portant sur des longueurs », grandeur tout aussi essentielle. Et on constate que, paradoxalement, dans ce domaine pourtant directement en prise avec le réel, les élèves sont trop rarement conduits à observer et à agir sur leur environnement. Les outils de mesurage sont insuffisamment utilisés dans des contextes de nécessité ou d'utilités concrètes. Le calcul de coûts semble, lui, échapper à cette distance au réel, et on rencontre plus fréquemment des situations (voyages scolaires ; achats pour la classe...) où les mathématiques sont bien un outil pour agir.

Au cycle 3 également, ce domaine du programme est indiqué comme étudié trop succinctement par un nombre important de maîtres : 36 % pour « longueurs, masses, volumes » ; 21 % pour les aires ; 16 % pour les angles ; 14 % pour « repérage du temps, durées » ; 10 % pour la monnaie,... et 19 % pour les « problèmes concrets ».

Les inspecteurs pointent quant à eux particulièrement le fait que les unités d'aire sont parfois abordées trop tardivement, et que le périmètre du cercle comme le volume du pavé droit sont plus rarement abordés.

Ainsi le bilan de l'enseignement des grandeurs est-il très insatisfaisant, voire inquiétant pour ce qui concerne les grandeurs simples : longueur, masse, contenance.

- **Le domaine de l'organisation et de la gestion de données est abordé de manière trop succincte**

Le domaine de l'organisation et de la gestion de données (OGD), qui inclut dans le programme de l'école élémentaire les problèmes de proportionnalité, est celui qui pose le plus de difficultés.

Au cycle 2, 36 % des maîtres interrogés estiment qu'ils traitent de manière peu approfondie ou trop succinctement les « tableaux et graphiques », 22 % pour les « représentations usuelles ». Au cycle 3, ils sont 46 % à juger qu'ils traitent de manière peu approfondie ou trop succinctement « la proportionnalité : situations faisant intervenir les notions de pourcentage, d'échelle, de conversion, d'agrandissement ou de réduction de figures » et 31 % « tri de données, classement ; lecture et production de tableaux, de graphiques ; analyse ».

Globalement, le domaine de l'OGD est donc mal appréhendé. Une des explications en est peut-être la proximité sémantique de l'intitulé « organisation et gestion de données » avec l'ancien intitulé des programmes 2002 « exploitation de données numériques », lequel désignait la résolution de problèmes : les enseignants n'auront sans doute pas perçu la spécificité de l'OGD, quatrième domaine des programmes, comme dans les programmes de collège.

Au collège, ce domaine s'intitule très exactement : organisation et gestion de données, fonction. Il se décline en : 1) maîtriser différents traitements en rapport avec la proportionnalité ; 2) approcher la notion de fonction (exemples des fonctions linéaires et affines) ; 3) s'initier à la lecture, à l'utilisation et à la production de représentations, de graphiques et à l'utilisation d'un tableur ; 4) acquérir quelques notions fondamentales de statistique descriptive et se familiariser avec les notions de chance et de probabilité.

À l'école élémentaire, la notion de fonction n'est pas directement présente (même si c'est un concept sous-jacent qui pourrait aider les enseignants dans leur approche didactique), l'utilisation d'un tableur n'est pas au programme, pas plus que la notion de probabilité. Mais on trouve les problèmes de lecture et de représentations graphiques, les premières fréquentations de pourcentages ainsi que d'autres situations simples de proportionnalité. On constate que la construction de graphiques est en général peu enseignée : jugée peut-être sans intérêt, ou chronophage, cette catégorie très particulière de situations de proportionnalité devrait être mieux considérée pour sa richesse mathématique, quel que soit le contexte. En outre elle constitue une excellente occasion de faire le lien entre différents domaines intra ou extra-mathématiques comme les sciences, la géographie, l'EPS, etc.

À côté des graphiques, les autres situations de proportionnalité présentes dès la maternelle et en tous cas dès le cycle 2 ne sont pas identifiées comme telles par les enseignants, et les premières rencontres avec les propriétés de linéarité ne sont pas explicitées : par exemple, la plupart des problèmes multiplicatifs sont des problèmes de proportionnalité (j'achète 2 kg de fraises à 4 €/le kg...).

Conséquemment, l'enseignement de « la proportionnalité » devient l'affaire du cycle 3 exclusivement, voire du CM2 ou même de la fin du CM2. Cette notion est jugée très difficile

pour les élèves parce qu'elle est difficile pour les enseignants. En l'absence de familiarité avec les procédures usuelles mobilisant les propriétés de linéarité, l'intérêt d'apprendre à utiliser une procédure automatisée comme la règle de 3 n'est pas perçu.

Les pistes évoquées par les IEN pour remédier à ces difficultés sont :

- la formation des enseignants (*« difficulté à distinguer l'utilisation d'un coefficient de proportionnalité de l'utilisation des propriétés de linéarité. L'exemple type est la recette de cuisine : lorsqu'on passe d'une recette pour 4 personnes à une recette pour 8, des enseignants pensent et disent utiliser un coefficient de proportionnalité alors qu'il s'agit de linéarité (ingrédients $\times 2$) »*) ;
- la sensibilisation à la proportionnalité dès le cycle 2 (voire la maternelle) ;
- la mise en évidence de situations faisant le lien avec d'autres domaines ;
- le travail à partir de problèmes concrets.

3.4. Conclusions et recommandations

Ce premier bilan de la mise en œuvre des programmes intervient seulement cinq ans après leur diffusion. Il met en évidence des premiers acquis ; il dessine aussi des possibilités d'amélioration.

3.4.1. *Des évolutions positives dans la perception du rôle des connaissances et des automatismes pour la résolution de problèmes ainsi que dans certaines démarches pédagogiques*

En ce qui concerne les acquis, quatre sont essentiels : le premier porte sur la perception de l'articulation et de la complémentarité entre la maîtrise d'automatismes et les capacités en résolution de problèmes.

Le deuxième acquis porte sur la compréhension que les faits mathématiques s'apprennent s'ils sont enseignés : les activités de mémorisation commencent à retrouver une place, qu'il s'agisse des tables d'addition et de multiplication, de procédures de calcul mental, de techniques géométriques, etc.

Le troisième acquis est une meilleure progression des enseignements à l'intérieur des cycles, impulsée par la publication de repères annuels mais qui commence à faire aussi l'objet d'un travail de cycle entre les enseignants.

Le quatrième acquis est relatif à la différenciation et à l'individualisation : les mises en activité des élèves avec des objectifs pédagogiques mieux définis permettent aux enseignants de mieux percevoir les besoins de chacun et de mieux aborder les temps de synthèse.

3.4.2. *Une réflexion sur les progressions à renforcer, qu'un allègement des programmes sur certains points pourrait aider*

À côté des améliorations encourageantes qui ont été constatées, des difficultés subsistent qui sont autant de marges de progrès.

D'abord, au niveau de la continuité des apprentissages : les progressions ne sont pas suffisamment concertées entre les cycles à l'intérieur d'une école, et de l'école au collège ; les progressions annuelles sont encore trop dictées par les manuels ou les fichiers, sans réflexion sur la progressivité de certains apprentissages.

Ensuite, au niveau de la couverture des programmes : un décalage s'engage dès le cycle 2 et s'accroît au cycle 3, certains points ne sont pas traités du tout.

Les principaux points qui sont relevés comme insuffisamment ou trop tardivement traités, dans les deux volets de l'enquête (auprès des IEN maths et des écoles), avec confirmation par les visites de classe de l'inspection générale, sont :

- au cycle 2, les tables de multiplication par 3 et 4 ;
- au cycle 3 :
 - la géométrie des solides, les reproductions de figures planes, et les unités ou calculs de volume, d'aires, d'angles,
 - les problèmes de proportionnalité sur les pourcentages, les vitesses, les échelles,
 - l'utilisation de la calculatrice,
 - la résolution de problèmes concrets,
 - les nombres décimaux (retardés) et les opérations sur ces nombres.

Les apprentissages dans le domaine numérique ont un caractère cumulatif certain. Pour permettre que s'installent dans la durée les concepts fondamentaux, les progressions doivent être respectées, en laissant le temps nécessaire aux élèves pour mémoriser sur le long terme. Mais les difficultés des enseignants à respecter les objectifs des programmes dans le temps doivent aussi être entendues et analysées : si certaines devraient pouvoir être levées grâce à une meilleure approche pédagogique, d'autres pourraient sans doute aussi être réduites par une reconsidération de certains paliers.

3.4.3. *Conserver les équilibres nouveaux qui se dessinent entre acquisition d'automatismes et résolution de problèmes, mais aider les enseignants à gérer le temps par une révision de certains points des progressions ou du programme*

Compte-tenu des constats récurrents sur les résultats des élèves faits à l'occasion des différentes évaluations (évaluations nationales CE2 et 6e, puis CE1 et CM2 ; évaluation sur échantillon CEDRE), il conviendrait de ne pas bouleverser les discours sur les équilibres entre résolution de problèmes et développement d'attitudes de recherche d'une part, et acquisition

de méthodes sûres et de « faits mathématiques » d'autre part, équilibres dont la nécessité fait l'objet d'un consensus entre la communauté scientifique et les acteurs de terrain.

Il semble aussi nécessaire d'aider les enseignants à graduer les attendus en termes de maîtrise des différentes compétences qui, pour beaucoup d'entre elles, s'acquièrent sur plusieurs années. En complément des propositions de progressions annuelles, qui semblent désormais des repères indispensables, il conviendrait donc de décliner, pour un certain nombre d'objectifs d'apprentissage, des niveaux intermédiaires.

Ensuite, certains points de programme mentionnés au paragraphe précédent, qui aujourd'hui ne sont pas traités correctement ou sont traités plus tardivement que demandé, jugés parfois trop difficiles, trop techniques ou trop précoces pour une majorité d'élèves, mériteraient d'être reconsidérés. Pour ces quelques points particuliers les inspecteurs généraux préconisent de procéder, selon le cas, à un accompagnement des maîtres par de la formation²¹, à des reports sur l'année ou le cycle suivant²² ou à des ajustements dans les niveaux de maîtrise attendus²³.

À partir des premières inflexions dans les pratiques qui semblent décelables et dont l'enquête menée cette année témoigne positivement, le groupe enseignement primaire de l'inspection générale formule enfin une recommandation – très générale – de poursuivre les efforts déployés depuis 5 ans pour développer des démarches nouvelles en matière d'enseignement des mathématiques.

3.4.4. *Poursuivre et intensifier l'effort de formation des inspecteurs et des enseignants en mathématiques*

L'enseignement des mathématiques à l'école primaire souffre de l'insuffisance de formation des maîtres et des inspecteurs dans cette discipline.

Si la formation initiale des enseignants doit être assurée dans les futures ESPE et soutenue par le maintien d'exigences de bon niveau au concours de recrutement des professeurs des écoles, la formation continue restera un élément essentiel de la professionnalisation des maîtres. Dans le cadre d'un accompagnement des programmes, d'un apport de connaissances scientifiques ou d'un approfondissement didactique, les mathématiques doivent rester une discipline majeure de la formation continue.

Les IEN doivent aussi être soutenus et accompagnés par un encouragement à l'auto formation et par la facilitation des échanges collaboratifs. Le réseau des IEN chargés de mission en mathématiques, par le rôle qu'il joue dans l'animation du travail entre pairs dans les départements et par l'expertise qu'il développe au niveau national, avec les inspecteurs généraux et les universitaires, dans la didactique des mathématiques, doit être consolidé et accompagné. Les séminaires nationaux qui réunissent ces inspecteurs du premier degré et des

²¹ Par exemple pour l'enseignement des nombres décimaux.

²² Au cycle 3, par exemple, certaines formules d'aires ou de volume ainsi que des problèmes de proportionnalité portant sur des grandeurs composés pourraient être renvoyés au collège. De même les notions de valeur approchées et la connaissance des nombres décimaux au-delà du $1/1000^{\circ}$. Au cycle 2, la notion d'axe de symétrie pourrait être renvoyée au collège, où elle fait l'objet d'un enseignement poussé.

²³ Le début de l'apprentissage des tables de 3 et 4 pourrait être laissé au CE1 avec un objectif de mémorisation de quelques-uns des résultats, mais leur maîtrise complète renvoyée au CE2.

inspecteurs pédagogiques régionaux de mathématiques jouent un rôle déterminant dans l'animation de ce réseau.

4. L'enseignement des sciences et de la technologie

4.1. L'organisation de l'enseignement

4.1.1. *Une inscription dans l'emploi du temps, un temps réel d'enseignement plus contrasté*

Dans une majorité de classes, les domaines « découverte du monde et sciences-technologies » sont inscrits dans les emplois du temps à raison de deux séances de 45-60 minutes par semaine.

Le cahier journal et les cahiers des élèves montrent que dans 60 % des classes, seule une séance est assurée chaque semaine.

Dans l'enquête conduite dans les écoles, il ressort, au cycle 2, que le manque de temps n'est pas une raison avancée par les maîtres pour expliquer leurs difficultés à traiter la totalité du programme. Cela le devient, en revanche, au cycle 3 où il devient le principal facteur limitant.

Ces points de vue ne sont pas contradictoires : le rapport entre les contenus du programme et le temps réservé à la discipline crée bien plus de tensions au cycle 3 qu'au cycle 2.

4.1.2. *Les productions écrites des élèves trop pauvres pour structurer les connaissances*

Au cycle 2, il existe un cahier de découverte du monde dans 80 % des classes de l'échantillon interrogé. En revanche, les leçons en sciences restent très succinctes, parfois même absentes. Elles reposent le plus souvent sur des photocopies issues de fichiers obsolètes (non-conformes aux programmes 2008).

Au cycle 3, il existe un cahier dédié aux sciences dans 90 % des classes. Pour autant, il ne s'agit pas d'un cahier d'expériences. On y trouve essentiellement des photocopies et des leçons institutionnalisées, recopiées à partir du tableau.

Dans tous les cas, on observe une présence (trop) importante de photocopies au détriment des traces manuscrites (leçon, tâtonnement expérimental,...) et d'une investigation menée sur des objets concrets (ex : l'étude des feuilles des arbres ou des fleurs s'effectue à partir de documents photocopiés, l'évaporation à partir de diapositives).

Les constats confirment ceux de l'enquête IGEN de 2005 : la quasi-totalité des élèves disposent d'un cahier ou d'un classeur *comportant* des sciences mais seuls 10 % à 50 % d'entre eux travaillent sur un outil conforme aux prescriptions relatives au « *cahier de sciences* », à savoir des écrits structurant des connaissances construites selon une démarche explicitée.

4.1.3. *La démarche d'investigation se développe sûrement mais lentement*

Dans le tiers des classes de l'échantillon, les enseignants mettent en œuvre la démarche d'investigation.

La problématique de la séance ou de la séquence est rarement posée (seulement 15 % des enseignants) ; un titre affirmatif est le plus souvent privilégié. Par exemple : « La fleur et le fruit » non pas « Quelle est l'origine du fruit ? » ; « Les os et les muscles » et non pas « Comment expliquer le mouvement ? ». Il s'agit souvent de superposition d'activités, réalisées sur fiches photocopiées.

Le travail sur le concret et les objets réels (manipulations simples) reste assez faible, les propositions (ou hypothèses) des élèves peu prises en compte. En revanche, le relevé des représentations initiales est présent et occupe parfois une place trop importante au détriment des activités d'investigation.

Deux précédentes enquêtes de l'IGEN (en 2001 et 2005) avaient permis d'évaluer à 20 % puis 25 % le taux de classes dans lesquelles les élèves pratiquaient une démarche d'investigation. Une enquête de la DGESCO effectuée sur la même période avait conclu à des résultats nettement plus favorables mais, fondée sur du déclaratif, elle révélait un problème méthodologique : sur quels constats caractériser une classe dans laquelle la démarche d'investigation est présente ? Cette fois, la mission d'inspection générale a tenu à référer les réponses à une attente précise : une classe sera considérée comme pratiquant une telle démarche lorsque les sujets d'étude seront abordés de la sorte au moins six fois dans l'année.

Au-delà des fortes disparités déjà signalées, un constat s'impose : d'après les inspecteurs interrogés, 35 % des classes ont, en moyenne, recours de façon assez régulière à la démarche d'investigation, ce qui traduit un progrès à la fois sensible et continu. Le manque de temps est cité par les enseignants comme principal frein tandis que les actions d'accompagnement (formation, partenariat,...) sont perçues comme facteurs de changement. Une intéressante initiative apparaît dans l'enquête : la contractualisation entre l'IEN et les écoles s'engageant dans la démarche.

Il convient également de noter une forte disparité géographique qui se double d'une disparité pédagogique au sein même de la démarche, dans la mesure où certaines étapes (en particulier celle où les élèves sont incités à exprimer leurs représentations initiales) sont presque toujours présentes alors que d'autres (explorer véritablement les hypothèses émises par les élèves) sont trop systématiquement écourtées.

4.1.4. *La construction de la maîtrise de la langue peu exploitée*

Toutes les disciplines doivent concourir à l'acquisition de la maîtrise de la langue. L'enseignement des sciences constitue un bon support (et est identifié comme tel par les enseignants). Le lien sciences/maîtrise de la langue existe (rigueur syntaxique, orthographique des leçons, acquisition d'un lexique spécifique, ...) mais il n'est pas clairement explicité aux élèves.

Il existe peu de cahiers de sciences avec une distinction écrits personnels et écrits collectifs (environ 5 %), favorisant une production autonome de l'écrit en sciences et une amélioration progressive des productions des élèves. Le plus souvent, les leçons sont recopiées au tableau sans que les élèves participent à leur construction. Les élèves complètent également des textes à trous, surlignent le résumé présent sur la fiche photocopiée.

Au niveau de l'évaluation, il est très rare de dissocier les critères de réussite attendus en sciences et en maîtrise de la langue (ex : je suis capable de légender le schéma de l'appareil digestif, je suis capable de bien orthographier les mots), ce qui place en échec certains élèves alors qu'ils maîtrisent les contenus disciplinaires.

La fonction langagière de l'écrit scientifique se résume très majoritairement au vocabulaire. Les élèves copient, complètent des schémas et des photocopies mais l'articulation avec la construction de la maîtrise de la langue, dans ce qu'elle devrait avoir de spécifique (organisation d'un texte, connecteurs logiques, ...), fait défaut.

Les professeurs des écoles peinent incontestablement à exploiter les avantages liés à leur polyvalence : l'enseignement demeure scindé en champs disciplinaires trop cloisonnés. L'intérêt de réinvestir ce qui a été appris en français vers les sciences ou, réciproquement, ce qui a été découvert en sciences dans des activités liées à la maîtrise de la langue est sous-évalué, à moins que cette pratique ne se heurte à une véritable difficulté pédagogique nécessitant de véritables actions de formation.

4.2. La mise en œuvre des programmes

4.2.1. Les enseignants face aux programmes

Les enseignants de cycle 2 interrogés par questionnaire déclarent traiter de manière satisfaisante les thèmes inscrits au programme : de 78 % pour le repérage des caractéristiques du vivant à 28 % pour les maquettes et les circuits électriques. « Maquettes et circuits électriques » constitue le sujet le moins étudié pour une raison qui tient à l'absence de matériel. Dans l'ordre des thèmes insuffisamment abordés vient ensuite « les états de la matière », considéré comme difficile.

Ces deux explications ne sont absolument pas convaincantes : le matériel nécessaire est d'usage quotidien et le niveau de connaissances requis pour conduire cet enseignement ne dépasse pas celui attendu à la fin de la scolarité obligatoire.

Au cycle 3, hormis les objets techniques, abordés dans seulement 22 % des écoles, tous les sujets inscrits au programme sont traités de manière assez homogène, la fourchette s'étalant de 50 % (l'énergie) à 66 % (le Ciel et la Terre).

Parmi les hypothèses explicatives proposées par les enseignants de ce niveau, le paramètre « difficulté scientifique » n'est jamais évoqué. Cela laisse très perplexe car certains sujets nécessitent un bon niveau de connaissances actualisées de la part des maîtres. Une observation plus fine du contenu des cahiers d'élèves révélerait probablement un constat plus

alarmant quant à la bonne compréhension de la logique des programmes eu égard à la construction effective des notions scientifiques.

4.2.2. Les constats des inspecteurs de l'éducation nationale

Mise en œuvre des programmes

Les inspecteurs de l'éducation nationale interrogés sur la mise en œuvre des programmes constatent que :

- les sujets abordés dans les classes sont conformes aux programmes ;
- dans 50 % des écoles, les élèves « *ont un contact plus ou moins structuré avec les huit thèmes des programmes* » sur l'ensemble des trois années du cycle 3 ;
- aucun des huit thèmes n'est traité intégralement ;
- les articulations scientifiques logiques ne sont pas perçues.

Les progressions annexées aux programmes constituent des outils intéressants mais, à ce jour, ils n'ont pas encore produit les effets escomptés.

La contrainte liée à la gestion du temps constitue un véritable obstacle à la mise en œuvre d'un programme ambitieux et perçu comme inadapté aux classes multi niveaux.

Les difficultés voire les erreurs rencontrées sur les points considérés comme les plus compliqués (ex : la classification des êtres vivants), la perception très sommaire des différences entre programmes de 2002 et programmes de 2008, indiquent qu'une majorité de maîtres ne possèdent pas le minimum de connaissances scientifiques requises pour comprendre véritablement le programme ou, tout au moins, pour l'aborder sous un angle véritablement scientifique. L'éducation au développement durable est citée par plusieurs IEN comme en étant la preuve : les activités recensées relèvent davantage d'une « *bonne conscience écologique* » que d'un enseignement rigoureux.

Au cours du cycle 3, les thèmes sont tous abordés partiellement dans 80 % des écoles. En revanche, on constate un déséquilibre interne. Par exemple, la digestion pourra être vue trois années consécutives alors que la classification du vivant ne sera que très brièvement (ou pas) traitée. Les points peu rencontrés sont la classification du vivant, les volcans-séismes, les pollutions, la reproduction chez l'Homme, les transmissions de mouvement, les énergies... En général, les enseignants mettent en place les thèmes liés à des notions de la vie quotidienne (digestion, respiration, besoins des végétaux, les saisons...) qu'ils pensent maîtriser.

Les contenus ainsi que la terminologie utilisée restent souvent (70 %) issus des programmes de 2002 (ex : le monde construit par l'Homme et non pas les objets techniques ; le fonctionnement du vivant n'apparaît pas...) et parfois même des programmes antérieurs (ex : activités d'éveil).

Les enseignants (80 %) ne semblent pas percevoir le recentrage sur les contenus, l'importance de la présence d'un résumé clair et explicite et restent sur la mise en œuvre d'une démarche malheureusement mal maîtrisée. De plus, tous les champs des programmes ne sont pas traités

ou le sont de façon insatisfaisante. Par exemple, la classification du vivant est abordée à travers des activités de tri et non de classement.

Le socle commun

Les inspecteurs de l'éducation nationale constatent que les enseignants réduisent la question à celle de l'évaluation en général et de l'évaluation de compétences en particulier. Pour le reste, hormis quelques remarques portant sur la difficulté à faire coexister deux textes différents (les programmes et le socle), une situation générale semble s'être installée : les programmations et progressions sont adossées aux programmes tandis que le socle commun est perçu, à travers le livret personnel de compétences (LPC), comme une référence pour l'évaluation des élèves.

La mise à disposition de progressions adossées aux programmes et de grilles de référence pour l'évaluation est très appréciée. Elle ne permet pas, pour autant, de régler tous les problèmes :

- le concept « d'évaluation par compétences » n'est pas toujours maîtrisé ;
- il est beaucoup plus aisé d'évaluer des connaissances ponctuelles que des compétences, démarche nécessitant un transfert sur une situation nouvelle ;
- en sciences, l'évaluation demeure souvent « globale » et la validation des items du pilier 3 est plus fréquemment opérée à partir de l'activité réalisée par l'élève que sur la base d'une véritable situation d'évaluation ;
- le manque de temps et de matériel constituent de véritables contraintes.

Il est, malgré tout, assez raisonnable de considérer que la nécessité de renseigner le LPC a eu un effet de levier. Pour valider, les professeurs ont dû recourir à de nouvelles situations d'enseignement dans lesquelles les objectifs de connaissances ne pouvaient être exclusifs. Il n'est pas interdit de penser que le LPC constitue l'un des paramètres expliquant les progrès quantitatifs en matière de démarche d'investigation.

Bien que les compétences du socle du pilier 3 soient complétées (100 %) dans les livrets scolaires, le lien est fait *a posteriori*. Les enseignants mènent un enseignement scientifique en fonction des programmes puis adossent les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être au socle commun (80 %).

Les enseignants semblent avoir des difficultés à élaborer des tâches complexes pouvant servir de support d'évaluation aux compétences du socle (et aux programmes). Les compétences de fin de cycle sont mieux prises en compte en CE1 et CM2 (70 %) mais apparaissent peu dans les préparations des enseignants et les travaux des élèves.

4.2.3. *Un écart important entre les intentions des enseignants et les réalisations observables*

Le principal constat découlant des entretiens conduits auprès des maîtres des cycles 2 et cycles 3 des écoles visitées repose sur l'observation suivante : il existe, entre les propos et les documents présentés par les enseignants d'une part, et la manière dont ils se traduisent en productions des élèves d'autre part, un écart assez considérable.

Les programmes sont assez bien connus dans leurs grandes lignes et les maîtres tiennent à les décliner tout au long du cycle de façon à aborder un maximum de thèmes et à les articuler d'une manière qui se veut cohérente. Ces programmes ne sont pas, globalement, considérés comme difficiles.

Les cahiers des élèves, en revanche, révèlent plutôt un empilement d'activités se succédant sans lien logique et sans traduction structurée des trois objectifs de la discipline : acquérir des connaissances, pratiquer une démarche d'investigation et contribuer à la construction de la maîtrise de la langue.

Deux raisons majeures expliquent ce grand écart entre intentions et réalisations.

Les ambitions des professeurs subissent pleinement les aléas qui jalonnent le quotidien de la classe et les contraintes inhérentes aux questions matérielles : ils courent après le temps et sont soumis aux pressions que font peser les problèmes d'organisation. Par exemple, les maîtres veillent à adosser un travail sur les manifestations du vivant à des sorties sur le terrain, ou bien un sujet sur les états de l'eau à la fréquentation de la piscine ou de la patinoire, sans que l'on sache où se situe l'objectif principal. Les élèves vont-ils visiter une exploitation agricole pour traiter une ou des questions précises du programme ou bien l'enseignant profite-t-il de la visite pour aborder des sujets inscrits au programme ?

Les professeurs sont bien conscients de la nécessité de remettre à jour leurs propres connaissances avant de traiter avec leurs élèves un thème qui s'y rapporte mais ils peinent à se référer et à s'inspirer de la logique interne des programmes. Les entretiens ont révélé des insuffisances ou des lacunes qui affectent directement le type d'enseignement proposé aux élèves : les professeurs ne s'interrogent pas, par exemple, sur le fait que les fonctions de digestion, de respiration et de circulation soient englobées sous le vocable de « fonctions de nutrition », alors que cette écriture donne une indication précise sur le niveau scientifique attendu.

Les enseignants lisent, se documentent, accumulent des informations et multiplient leurs sources (souvent des manuels scolaires dont on notera, au passage, que certains s'attribuent indûment le label « conforme aux nouveaux programmes »), mais ils le font de manière un peu désordonnée. Au lieu d'interroger les programmes et de chercher à en comprendre la logique, ils conçoivent leur « mise à niveau » comme propédeutique à l'obligation qui leur sera faite de répondre, le moment venu, aux nombreuses questions que ne manqueront pas de leur poser les élèves.

Sans surprise, « l'effet maître » joue à plein : le cahier d'élève le plus riche a été observé dans une classe tenue par une professeure diplômée en SVT et titulaire du certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur ou de professeur des écoles maître formateur (CAFIPEMF). Mais au-delà de cette remarque, fondée sur un paramètre personnel, certaines organisations pédagogiques paraissent plus probantes. Citons, à ce titre, l'exemple de découplages bien conçus, qui apportent quelques éléments de réponses aux difficultés mentionnées ci-dessus : une forme de spécialisation disciplinaire qui s'accommode plus aisément de la nécessité de comprendre les programmes et une « rentabilité matérielle » liée au fait qu'un seul travail de préparation servira dans deux ou trois classes différentes.

4.3. Conclusion et perspectives

En résumé, il apparaît que les maîtres manifestent la volonté d'organiser leur enseignement sur la base des programmes de 2008 et celle de travailler, pour l'évaluation, sur la base du LPC. Les constats réalisés font apparaître à la fois des progrès et des lacunes.

Les progrès sont liés à l'accompagnement sur la durée. Depuis l'expérimentation de l'opération « la main à la pâte » en 1996, jusqu'au plan sciences de 2011, en passant par le PRESTE (plan national de rénovation de l'enseignement des sciences et de la technologie) et l'ASTEP (accompagnement à l'enseignement des sciences et de la technologie) à l'école primaire) les orientations institutionnelles ont fait preuve d'une très heureuse stabilité. Le dispositif d'accompagnement (réseau d'IEN ressources en sciences ; outils pédagogiques nationaux, départementaux ou de circonscription...) s'est déployé en continu sur des actions de formation qui commencent à porter leurs fruits dans plusieurs domaines.

Les lacunes s'expliquent en grande partie par un niveau de connaissances scientifiques insuffisant chez les enseignants et par des contraintes matérielles (manque de temps essentiellement).

Dans l'optique d'une réécriture des programmes, il conviendrait de conserver les trois grands objectifs (acquisition de connaissances, pratique de la démarche d'investigation, construction de la maîtrise de la langue) et la matrice des programmes de 2008 tout en veillant à mieux adosser leur volume à l'horaire mobilisable pour cette discipline. Un recentrage sur les véritables fondamentaux en lien avec les programmes du collège est souhaitable. Cela se traduirait :

- pour le cycle 2, par un simple toilettage ;
- pour le cycle 3 : il conviendrait de conserver les huit grandes thématiques mais en réduisant assez sensiblement le nombre de points particuliers à traiter (27 actuellement) en liaison avec les programmes de collège.

La mobilisation de l'ensemble du dispositif de formation et d'accompagnement mérite d'être poursuivie voire renforcée.

5. Les usages du numérique à l'école élémentaire

Le développement des usages du numérique à l'école a fait l'objet d'une étude récente des inspections générales à l'occasion de la mise en place du plan Écoles numériques rurales (ENR). Le rapport pointait des effets de ce plan ENR sur les pratiques pédagogiques : « des usages avancés, pertinents pédagogiquement, donnant plus de densité aux séances collectives (TNI) et favorisant la différenciation pédagogique (classe mobile), mais aussi de nombreux tâtonnements appelant un effort de formation complémentaire ». Les inspections générales soulignaient cependant une carence importante : l'offre des ressources pédagogiques a été inadaptée. La nouvelle enquête effectuée dans le cadre du programme de travail pour l'année scolaire et universitaire 2012-2013 conforte les conclusions de l'étude précédente.

5.1. L'organisation des enseignements : une construction progressive des apprentissages à conforter

5.1.1. Des séances souvent ponctuelles

Dans le champ numérique, les divers constats concordent pour rendre compte de séances le plus souvent ponctuelles. Les enseignants interrogés reconnaissent ce manque d'organisation : « on fait informatique quand le temps le permet », « on va faire informatique dans la salle en demi groupe quand il y a un intervenant », « on fait informatique 45 minutes par semaine ! ». Les demandes institutionnelles en matière de numérique sont souvent différées au cycle 3 par facilité. Le cycle 2 consacre moins de temps à cette mise en œuvre. Seule une mise en œuvre concertée du brevet informatique (B2i) se traduit par la construction et la mise en œuvre d'une progression des apprentissages qui donne parfois lieu dans certaines écoles à la rédaction d'un document partagé sur le cycle, ou du CP au CM2. Inspecteurs et enseignants interrogés sont nombreux à regretter l'absence d'indications suffisantes dans les programmes.

Par ailleurs, l'expression « culture numérique », qui synthétise la finalité du programme, est interprétée de manière variée dans les écoles, elle n'apparaît jamais dans les documents présentés par les enseignants, elle n'est que très peu prise en compte dans les classes. Certains IEN voient dans l'usage permanent des outils un élément fort de cette culture numérique : « La quasi-totalité des maîtres présentent en inspection des documents personnels de préparation conçus et saisis à l'ordinateur. Certains commencent à proposer à l'IEN une consultation directe sur leur ordinateur avec parfois des structurations avancées (liens hypertexte entre emploi du temps et fiche de préparation) ». Les maîtres utilisent régulièrement les outils numériques usuels au service de l'organisation de leur enseignement, mais disposent-ils pour autant d'une véritable culture numérique ?

Par ailleurs, toutes les observations concordent pour constater que les usages des technologies usuelles de l'information et de la communication (TUIC) en classe se développent grâce aux efforts réels consentis à différents niveaux : politiques d'équipement des municipalités, évolutions techniques des matériels, formation des enseignants, développement des ressources adaptées au premier degré. Toutefois, les mêmes observateurs font état de larges confusions dans l'usage de termes comme informatique, TICE, TUIC, numérique. Les maîtres interrogés regrettent des équipements insuffisants ou défectueux : problème de la maintenance, nombre d'ordinateurs, obsolescence du matériel, liaison peu rapide à Internet et manque de formation. Une des difficultés des maîtres réside manifestement dans l'appréhension et/ou la maîtrise de l'outil. La gestion de classe par groupes nécessaire pour utiliser l'outil informatique lorsqu'il s'agit de salles informatiques demeure aussi un obstacle et explique, au moins partiellement, la mise en œuvre de séances stéréotypées et artificielles. L'intégration des TICE dans la pratique demande un investissement technique et didactique pour concevoir des séances plus interactives.

5.1.2. Des usages transversaux encore trop peu nombreux

Tous les observateurs constatent la très grande diversité des situations, selon les motivations et les compétences des enseignants et les équipements des écoles. La présence d'un TBI

semble favoriser un usage plus régulier du numérique dans toutes les disciplines, avec une plus grande fréquence en histoire - géographie, arts et histoire des arts, en musique et langue vivante. En français et mathématiques, des activités de manipulation sont également réalisées, les autres disciplines comme l'EPS sont moins investies. Les dictionnaires numériques sont très marginalement utilisés. Dans la majorité des classes, les élèves n'ont pas un accès personnel et permanent à l'ordinateur alors que « le dictionnaire papier est largement plus répandu car plus accessible pour un élève qui en éprouve le besoin ». Enfin, en ce qui concerne les disciplines artistiques, lorsqu'il y a utilisation du numérique, c'est essentiellement l'enseignant qui utilise l'outil informatique pour présenter des œuvres. Peu de classes utilisent l'outil informatique pour créer des productions artistiques (visuelles ou sonores).

5.2. La mise en œuvre du programme : les cinq domaines sont inégalement traités

Le programme du cycle des approfondissements est organisé selon cinq domaines déclinés dans les textes règlementaires définissant le B2i : s'approprier un environnement informatique de travail ; adopter une attitude responsable ; créer, produire, traiter, exploiter des données ; s'informer, se documenter ; communiquer, échanger. Comment ces cinq domaines sont-ils investis par les enseignants ?

Le premier constat porte sur le déséquilibre dans les apprentissages au long de la scolarité élémentaire : les enseignements qui portent sur le numérique sont concentrés sur le cycle 3.

5.2.1. *Deux domaines sont peu investis par les maîtres : l'éducation à la responsabilité dans les usages d'internet et le domaine relatif à la communication et aux échanges*

La question de la responsabilité est peu abordée dans le contexte scolaire parce que les élèves, contrairement à ce qui se passe à la maison, ne sont pratiquement jamais en situation d'utiliser internet de manière autonome. Les usages se font à la demande de l'enseignant et donc sous son contrôle. La rencontre avec des sites dangereux ne peut donc être que fortuite. C'est surtout le « principe de précaution » qui anime les enseignants et les incite à ne proposer que des parcours très balisés. Compte tenu de toutes ces démarches préventives, les problèmes surviennent rarement.

La démarche la plus communément mise en œuvre pour aborder ce domaine est l'utilisation d'une charte d'usage. Dans plusieurs départements, parents et élèves doivent signer en début d'année cette charte de bon usage. Mais, force est de constater que nombre de chartes d'usage parfois affichées en salle d'informatique sont rarement construites de manière active avec les élèves, ni réinvesties en cours d'année. Leur efficacité en terme de renforcement d'une conscience responsable des élèves est dans ce cas faible. De manière générale, la question de la responsabilité est insuffisamment traitée ; les maîtres ne connaissent pas les quelques ressources à leur disposition.

Le champ des réseaux sociaux est lui aussi délaissé. Il semble que la grande majorité des enseignants mesure mal les évolutions actuelles liées au développement des réseaux sociaux dès le plus jeune âge, et aux dérives que l'on observe autour d'eux. Pourtant un inspecteur a effectué une intéressante étude dans sa circonscription montrant qu'un élève de CM2 sur trois et un élève de CM1 sur quatre « disent avoir un compte Facebook »²⁴.

Pour expliquer que le domaine relatif à la communication et aux échanges est peu abordé, les enseignants interrogés évoquent d'abord des raisons techniques d'insuffisance d'accès à internet : sans connexion dans la salle de classe, les activités liées à l'informatique communicante ne peuvent être que réduites. Ces questions résolues, le domaine « communiquer, échanger » est pour les maîtres le plus difficile à mettre en œuvre. Il demande un projet peut-être plus complexe à bâtir pour ne pas tomber dans des situations artificielles (par exemple la mise en place d'échanges interclasses au travers de projets qui donneraient du sens à l'utilisation de la messagerie). Pour progresser, des départements ou des circonscriptions ont mis en place des situations favorables : des défis ou des rallyes réclamant l'usage de la messagerie électronique (rallye-lecture, défi mathématique...). En outre, l'utilisation d'un espace numérique de travail (ENT) constitue également un moyen très efficace de développer les compétences des élèves dans ce domaine ; les ENT sont cependant encore peu nombreux dans les écoles primaires.

5.2.2. *La maîtrise des fonctions de base d'un ordinateur est enseignée de façon satisfaisante*

Ces apprentissages de base semblent globalement réalisés. Le clavier est investi très tôt, souvent dès l'école maternelle. Le traitement de texte a également une large place. Toutefois, la relation entre cet apprentissage et l'écriture n'est pas toujours faite : beaucoup de classes l'utilisent simplement pour mettre au propre une production d'écrit. Il n'est pas perçu comme un prolongement de la main au même titre que le crayon ; les enseignants ne l'utilisent pas souvent pour la production première d'un écrit et la pratique ne fait pas l'objet d'une réflexion structurée. La réflexion est peu avancée sur la différence entre l'écriture manuscrite et l'écriture au clavier.

Les autres apprentissages sont moins fréquents. La recherche en ligne est, par exemple, peu pratiquée. Lorsqu'elle existe, elle est souvent limitée au cycle 3 car elle demande une bonne maîtrise de la lecture, et le tri de l'information nécessite des compétences autres que numériques.

5.3. Conclusion et perspectives

5.3.1. *La place du numérique dans les textes règlementaires qui régissent le premier degré doit être confortée, clarifiée et explicitée*

Il convient en particulier de :

- maintenir la maîtrise des outils dans le cadre du socle commun ;

²⁴ <http://www.ludovia.com/news-228-1510.html>.

- réaffirmer dans les programmes le numérique comme un outil pouvant être utilisé dans toutes les disciplines mais aussi en mettant l'accent et en insistant sur l'aspect citoyen de son utilisation avec notamment le développement d'une attitude responsable face à l'utilisation d'internet (réseaux sociaux, éducation aux médias et à l'information) et de décliner les usages du numérique dans toutes les disciplines, de manière à ce qu'ils soient intégrés dans l'acquisition des compétences ;
- proposer des repères de progressivité pour organiser les apprentissages (par niveau) dès l'école maternelle ;
- déployer une formation à distance dans le cadre d'une réelle acculturation des enseignants (et des cadres) au numérique.

5.3.2. *La loi sur la refondation de l'école et la stratégie numérique gouvernementale vont avoir des conséquences importantes pour les usages du numérique à l'école élémentaire*

Deux éléments fondamentaux sont apparus durant cette année scolaire : d'une part, la stratégie numérique gouvernementale présentée le 13 décembre 2012 par les ministres, d'autre part la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui accorde une place centrale au numérique.

Enfin, le récent rapport de l'Académie des sciences invite à se poser la question de l'algorithmique dans les programmes : faut-il donner la priorité aux questions de compréhension du fonctionnement de l'information et aux nouveaux équilibres à trouver en matière de formation entre ce qui doit être mis en mémoire humaine et ce qui relève de résultats obtenus via une machine ?

6. L'enseignement de la culture humaniste et de l'instruction civique et morale

6.1. Des objectifs ambitieux

6.1.1. *Des finalités communes pour des disciplines en réseau*

Les modifications introduites en 2008 dans les programmes des disciplines qui constituent la culture humaniste au cycle 3 et l'instruction civique et morale avaient trois objectifs principaux :

- inviter les enseignants à lier des enseignements jusque-là présentés séparément en fonction de finalités communes : « La culture humaniste ouvre l'esprit des élèves à la diversité et à l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts ; elle leur permet d'acquérir des repères temporels, spatiaux,

culturels et civiques. Avec la fréquentation des œuvres littéraires, elle contribue donc à la formation de la personne et du citoyen ²⁵» ;

- dresser une liste de repères « indispensables²⁶ » (dates, personnages, lieux) dont la maîtrise et la mémorisation constitueraient le fondement de la culture commune des élèves en histoire, en géographie et en histoire des arts ;
- introduire deux enseignements qui ne figuraient pas ou plus dans les programmes précédents : l'histoire des arts et la morale.

Les compétences attendues à la fin du cycle 3 éclairent partiellement les programmes, ce qui est attendu des élèves quant à la maîtrise des connaissances restant dans l'implicite. Le livret personnel de compétences, publié en 2010, ne recouvre pas exactement les compétences présentées dans les programmes et n'en précise pas le niveau d'exigence. Enfin, en janvier 2012, ces deux textes à valeur réglementaire sont complétés par la publication de repères annuels pour organiser la progressivité des apprentissages²⁷ dans toutes les disciplines à l'exception des deux disciplines artistiques et de l'histoire des arts. Cet ensemble de textes constitue pour les enseignants un ensemble de références complexe et hétérogène, difficile à utiliser.

6.1.2. Des volumes horaires restreints et difficiles à mettre en œuvre

Les horaires consacrés aux disciplines de la culture humaniste sont difficiles à comprendre et à mettre en œuvre. Globalement, ces horaires sont moins importants qu'en 2002 du fait de la prise en compte de la diminution de deux heures de la semaine scolaire commune à tous les élèves. Au cycle 2, où les enseignements ne sont pas regroupés sous le chapeau culture humaniste, les élèves devraient disposer de 81 heures annuelles pour les enseignements artistiques et l'histoire des arts et de 81 heures pour la découverte du monde qui globalise espace, temps, sciences, technologie et instruction civique et morale, soit un total inférieur à celui consacré à ces enseignements en 2002. Au cycle 3, la grille horaire officielle prévoit 78 heures annuelles pour les disciplines artistiques et l'histoire des arts et 78 heures pour l'histoire, la géographie et l'instruction civique et morale, ce qui correspond à un horaire hebdomadaire moindre qu'avant la réforme. Par ailleurs la grille horaire invite à globaliser l'enseignement des disciplines de la culture humaniste : « *La déclinaison de cet horaire hebdomadaire sera fonction du projet pédagogique des enseignants, dans le respect des volumes annuels fixés pour chacun des domaines disciplinaires* »²⁸. Enfin, ces calculs sont théoriques puisque le temps des récréations n'est pas pris en compte et qu'il influe non seulement sur la part consacrée aux disciplines mais aussi sur l'organisation journalière des enseignements. Cette non prise en compte des récréations est proportionnellement plus pénalisante pour les disciplines de la culture humaniste que pour les mathématiques ou le français que, par choix, les enseignants évitent de pénaliser.

Les observations portées par les inspections générales en 2010 restent d'actualité, en particulier celles qui concernent l'organisation des enseignements. Le propos ci-dessous

²⁵ BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008 page 25.

²⁶ Idem.

²⁷ BO n° 1 du 5 janvier 2012.

²⁸ BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008 page 7.

présente dans un premier temps les principales caractéristiques de la mise en œuvre de la connaissance du monde au cycle 2 sous ces aspects liés à l'espace et au temps, il décline ensuite, pour le cycle 3, les questions liées à l'organisation des enseignements et à la mise en œuvre des programmes par disciplines. Il propose enfin quelques axes de réflexion pour améliorer la situation.

Les deux enseignements artistiques ne font pas l'objet d'une analyse spécifique. Les objectifs de ces enseignements n'ont pas été renouvelés en 2008, les pratiques des enseignants dans les écoles n'ont en la matière que très peu évolué.

6.2. L'espace et le temps au cycle 2 : un investissement modeste de la part des enseignants

Toutes les sources de la présente enquête convergent pour conclure à un modeste investissement des enseignants en faveur de la découverte du monde et donc de celle de l'espace et du temps au cycle 2. Modestie du temps consacré à cet enseignement, modestie quant à la qualité des préparations et de certains supports utilisés, liens faibles entre cet enseignement et celui consacré à d'autres domaines et à l'apprentissage de la lecture en particulier.

6.2.1. *Les séances ont souvent lieu en fin d'après-midi*

Dans la quasi-totalité des emplois du temps des classes de cours préparatoire, comme dans celles de cours élémentaire première année, une place est accordée à la découverte du temps et de l'espace. Le temps moyen consacré à cette découverte est d'une heure par semaine (deux séances de 30 ou 35 minutes), pratiquement jamais le matin et très souvent en fin d'après-midi. Il est souvent inférieur à ce temps et ne dépasse l'heure hebdomadaire que rarement. Dans un nombre non négligeable d'écoles, les observateurs relèvent des différences entre les deux domaines : on consacre plus temps à l'espace qu'au temps. Les observateurs relèvent aussi des différences entre les deux classes, la découverte du monde est moins investie encore au CP qu'au CE1.

6.2.2. *Les progressions de 2012 ne sont pas mises en œuvre*

Les progressions ne sont pas systématiques ; quand elles existent, elles traduisent une forme de progressivité de la découverte de l'espace et du temps qui s'appuie sur la relation à l'enfant : ce qui est proche de lui est traité avant ce qui lui est plus éloigné. Les progressions publiées en janvier 2012 ne sont pratiquement pas mises en œuvre au cycle 2, elles sont même souvent méconnues des enseignants. Ce choix a des conséquences sur le traitement du programme : les enseignants déclarent eux même qu'ils privilégient les sujets proches qui portent sur l'espace et le temps, traités par plus de 80 % des enseignants interrogés, alors que les sujets plus éloignés dans l'espace et le temps ne sont abordés que par 41 % d'entre eux.

6.2.3. Les supports d'enseignement restent à améliorer

Les affichages restent très succincts au cycle 2 avec une réflexion peu développée sur leur utilisation pédagogique. Ils renvoient d'une part à des rituels ou responsabilités données aux élèves : la date, la météo..., d'autre part à une exposition souvent permanente qui sert de rappel fortuit lors de leçons : les saisons, la carte de France, la carte du monde, etc.

En fait, les différents affichages concernant la découverte du monde sont moins nombreux et moins organisés que ceux des apprentissages fondamentaux. Ils sont manifestement ancrés sur des pratiques usuelles qui renvoient à des responsabilités confiées aux élèves ou à une possibilité de référence en cas de besoin lors d'une leçon. La permanence de l'affichage renvoie ainsi à un moindre investissement des maîtres dans la diversité des contenus qu'ils devraient aborder.

Les affichages en instruction civique et morale sont inexistants hormis le règlement de la classe.

L'usage systématique d'un manuel est rare en matière de découverte de l'espace et du temps. Quand il est présent, il sert plus de source de documents que de conducteur d'un enseignement structuré. Les enseignants interrogés ne se servent pas des livres du maître des manuels qu'ils utilisent. De plus en plus souvent les supports utilisés par les enseignants sont trouvés sur la toile, ce qui ne réduit pas le nombre de fiches à compléter par les élèves, ni l'usage toujours important de la photocopie, sauf lors de l'emploi régulier d'un TBI.

Pour la **découverte du temps**, les supports les plus fréquemment rencontrés sont les outils de repérage et de mesure du temps (montres, horloges, minuteurs, chronomètres, clepsydras, cadrans solaires et toute une variété de calendriers divers). L'usage de ces outils de mesure se fait souvent selon une progression qui conduit l'élève du temps court à l'année. Pour la découverte de temps plus éloignés ou de durées plus longues, les maîtres utilisent, dans un ordre décroissant, des frises chronologiques, des témoignages, des objets ou des récits. À ces outils usuels, il convient d'ajouter, de manière plus épisodique, des visites de musées ou la constitution d'un musée de classe.

Pour la **découverte de l'espace**, les supports utilisés sont quasi systématiquement la maquette, les photographies de paysages, les plans et cartes, plus rarement les vues aériennes et le globe terrestre.

Les sorties sur le terrain sont régulièrement mentionnées comme point de départ d'une séquence d'enseignement longue sur l'espace proche.

6.2.4. Des traces écrites peu nombreuses, pas d'évaluations spécifiques

Les traces écrites rédigées par les élèves sont peu nombreuses, même quand la volonté de faire avec les élèves des résumés de leurs découvertes est affirmée. En revanche les photocopies sont nombreuses et sont utilisées comme des contenus à mémoriser ou des exercices à trous qu'il faut compléter pour terminer une leçon. L'observation de ces traces interroge sur ce que l'élève conserve d'un enseignement et sur ce qu'il est censé mémoriser.

L'acquisition de vocabulaire est prégnante, elle semble absorber toute forme de réflexion et de compréhension.

Il y a peu d'évaluations spécifiques des élèves en matière d'espace et de temps au cycle 2. Le livret scolaire élaboré ou utilisé par l'école est le plus souvent renseigné à partir de l'observation des compétences des élèves en différentes situations.

6.2.5. *Les difficultés rencontrées par les maîtres nuisent à une véritable mise en œuvre des programmes*

Enseignants et inspecteurs relèvent que cet enseignement permet une véritable « décentration » de l'enfant, un enrichissement de l'apprentissage de la langue, une propédeutique de l'enseignement de l'histoire plus encore que de la géographie et la possibilité de construire les premiers classeurs structurés.

Les difficultés ne manquent cependant pas. Elles concernent d'abord le manque de temps pour traiter les programmes, eu égard à la priorité accordée à la lecture. La quasi-totalité des acteurs rencontrés ou interrogés dressent ce constat.

Ensuite, des difficultés matérielles sont aussi souvent citées : le manque de matériel numérique ou même de projection dans de nombreuses petites écoles, le manque de manuel.

Dans les classes à cours multiples, l'enseignement de la découverte du monde est jugée difficile, il y est encore plus sacrifié.

Enfin, des difficultés didactiques sont évoquées, elles concernent le plus souvent l'exploration des documents, particulièrement les paysages en géographie et l'usage du récit.

6.3. Les disciplines de la culture humaniste au cycle 3

6.3.1. *L'organisation des enseignements*

Les horaires déclarés ou affichés sont le plus souvent conformes au cadre réglementaire, mais les horaires effectifs sont en général bien inférieurs. En moyenne, 50 minutes hebdomadaires sont consacrées à l'histoire et à la géographie ; on note cependant que ce temps peut être dévolu à un autre enseignement lorsqu'on a pris du retard. De manière plus aléatoire, quelques plages horaires de 30 minutes hebdomadaires au mieux pour l'instruction civique et morale ; là aussi existe la tendance à consacrer ce temps à d'autres activités, lorsque les circonstances l'exigent.

Une plage horaire d'en moyenne 45 minutes par semaine est consacrée aux arts visuels et à la musique.

Dans près de la moitié des écoles de l'échantillon, les enseignants mentionnent la présence systématique de l'histoire des arts dans les horaires affichés ; cet enseignement est cependant régulièrement accolé aux enseignements artistiques ou à l'histoire.

Quelques situations plus marginales méritent d'être relevées : pour l'enseignement de l'instruction civique et morale, des temps d'ateliers « en autonomie » où les élèves complètent des fiches ou encore, dans telle école où les maîtres, s'inspirant de la pédagogie Freinet, mettent en place un conseil de classe toute les trois semaines qui tient lieu d'instruction civique sans trace écrite, ni véritable lisibilité des apprentissages conduits.

Lorsque l'enseignement de l'histoire des arts est bien identifié, il se traduit par des cahiers ou classeurs qui contiennent plus souvent de médiocres reproductions d'œuvres présentées que des écrits structurés par périodes ou par catégories de domaines artistiques. Par ailleurs, dans des classes de plus en plus nombreuses, les inspecteurs relèvent des œuvres sur les frises chronologiques et certaines œuvres « patrimoniales » sont affichées. Il s'agit cependant plus souvent d'objets décoratifs que de références pédagogiques.

- **Les progressions publiées en 2012 restent peu utilisées**

Les progressions publiées en janvier 2012 sont encore peu ou pas utilisées. Les raisons évoquées sont de nature diverse : dans 15 % des situations, les équipes avaient déjà des progressions qu'ils jugent encore satisfaisantes, dans 25 % des situations on juge les progressions spirales trop difficiles, particulièrement dans les classes à cours multiples, dans les autres écoles, soit on découvre ces progressions, soit on envisage de les mettre en œuvre après une formation. On peut noter cependant que les jeunes enseignants semblent plus enclins à utiliser ces nouveaux outils.

- **La culture humaniste dans les affichages : la frise historique et la carte administrative de la France**

L'élément permanent de l'affichage dans les classes du cycle 3 reste la frise historique. Il s'agit le plus souvent d'une frise acquise par l'école, elle est alors la même dans toutes les classes mais son usage pose manifestement des questions didactiques, liées à l'absence de proportionnalité dans l'échelle temporelle ou aux choix des repères effectués par l'éditeur. La préhistoire est ainsi sur la même échelle que l'antiquité. Les enseignants indiquent souvent sur la frise les événements ou dates qui ont été travaillés mais ces repères restent peu importants. Le choix de la frise est manifestement réalisé par l'équipe, mais on trouve peu d'exemples de son utilisation par les maîtres successifs durant les trois années du cycle.

La carte de France (carte administrative) et celle du monde sont souvent présentes et seraient souvent utilisées pendant les leçons.

L'affichage en éducation civique et morale est strictement réservé à la mise en évidence des règles de la classe. Ces dernières ne sont cependant même pas systématiquement exploitées.

De manière générale, au cycle 2 comme au cycle 3, on perçoit des invariants dans l'affichage : les programmes de 2008 n'ont pas changé en profondeur les pratiques.

- **Les productions écrites des élèves restent de faible qualité**

Les traces écrites sont le plus souvent rassemblées dans un classeur ou un cahier qui est identique dans la forme et les répartitions par discipline pour l'ensemble du cycle. Elles sont

plus nombreuses qu'au cycle 2 et plus on avance dans le cycle, plus les élèves copient des résumés et des observations à retenir. Les photocopies sont encore importantes en volume mais elles sont souvent l'expression d'une base documentaire qui s'agrémente d'écrits des élèves. En revanche, l'observation des cahiers montre que le temps passé à l'écriture doit être important et que l'aspect magistral des leçons conforte une modalité pédagogique de transmission très ritualisée. Les observations faites par l'inspection générale en 2005 restent pertinentes.²⁹

Un inspecteur résume très clairement la situation relevée par l'ensemble des observateurs : *« Les traces écrites sont quantitativement et qualitativement insuffisantes : peu nombreuses en raison de l'utilisation excessive de fichiers avec résumés à trous ; peu soucieuses de la maîtrise de la langue, avec un manque d'attention évidente lors des corrections pour l'orthographe, la qualité de la description ; le lexique, l'utilisation des temps du passé, l'expression des relations causales. La correction de ces éléments par l'élève, à la demande du maître, est rare. Les cahiers ou classeurs sont, à quelques exceptions près, mal tenus, le plus souvent mal organisés, peu structurés et lacunaires, donnant l'impression d'un empilement de photocopies disparates »*.

- **Le numérique : un usage répandu pour la préparation de la classe, un usage beaucoup plus rare en classe**

Les enseignants utilisent très régulièrement ces technologies pour préparer leur enseignement, en recherchant des documents ou des fiches de préparation sur de nombreux sites collaboratifs ou, pour l'enseignement de l'histoire des arts notamment, sur les sites des musées ; en outre, les préparations, cahier journal et tous les autres outils des enseignants sont rédigés de manière de plus en plus souvent systématique grâce aux outils numériques (traitement de texte, tableur...).

Pour ce qui est de l'usage en classe avec les élèves, la situation est plus disparate. Les observateurs relèvent que, dans les écoles bien équipées, le TBI est systématiquement utilisé pour travailler sur de bons documents lisibles par toute la classe (souvent des œuvres d'art, des paysages photographiés, plus rarement des photographies aériennes). Lorsque des ordinateurs sont accessibles dans la classe, les observateurs relèvent quelques recherches sur la toile, ces dernières sont cependant peu nombreuses. Les enseignants font part à ce propos de leurs inquiétudes quant au contrôle de ce type de recherche. Les séquences construites en salle informatique sont rares.

- **La difficile mise en œuvre de la transversalité**

La grande majorité des enseignants a encore du mal à construire un enseignement visant des compétences transversales à plusieurs disciplines. De manière générale, le lien entre des programmes et le socle commun n'est pas compris. Les observateurs relèvent en particulier :

- l'absence de la littérature dans la réflexion sur la culture humaniste ;

²⁹ Sciences expérimentales et technologie, histoire et géographie : leur enseignement au cycle 3 de l'école primaire. Rapport IGEN octobre 2005.

- le peu de liens avec la maîtrise de la langue (trop rare travail sur le lexique, le discours narratif et descriptif, le système temporel...).

Seul l'enseignement de l'histoire des arts est souvent construit en relation avec d'autres domaines, en particulier les disciplines artistiques et l'histoire.

6.3.2. *Le programme d'histoire*

- **Une surreprésentation de la Préhistoire et du Moyen-âge, le XX^{ème} siècle peu investi**

Formellement, les grandes périodes du programme sont toutes abordées, mais les repères qui en constituent la trame font l'objet d'une étude parcellaire, jamais systématique. Les enseignants des écoles de l'échantillon reconnaissent que seules 65 % des classes de cycle 3 traitent de manière satisfaisante les temps modernes ou 61 % la Révolution et le XIX^{ème} siècle, mais seules 27 % des écoles jugent leur manière de traiter l'époque contemporaine satisfaisante, alors que 80 % des écoles sont satisfaites de leur manière d'enseigner la préhistoire, l'antiquité ou le moyen-âge.

Les observateurs de la mission d'inspection générale confirment et précisent ce bilan. La préhistoire occupe une place considérable, elle reste surreprésentée aussi bien dans les cahiers des élèves que dans les préparations des enseignants, alors que la période contemporaine se révèle lacunaire. Quelques constantes à l'intérieur de chaque période :

- dans l'étude de l'Antiquité, quantitativement bien traitée, le sujet de la naissance et de la diffusion du christianisme semble effrayer par sa complexité ;
- le Moyen-âge est souvent bien développé, particulièrement les sujets traitants des seigneurs et châteaux forts, de l'architecture religieuse ou des paysans ;
- les Temps modernes sont surtout vus par le prisme de la Renaissance et du règne de Louis XIV ;
- pour l'Époque contemporaine, certaines leçons sur la révolution française sont systématiques, le XIX^{ème} siècle est abordé par le chemin de fer et l'école de Jules Ferry, le XX^{ème} siècle par la première guerre mondiale. Par contre, les questions de vie politique aux XIX^{ème} comme au XX^{ème} sont rarement abordées, comme toutes les questions relatives à la société contemporaine et, paradoxalement, le second conflit mondial qui est moins systématiquement traité que le premier.

L'étude des repères est de même nature. Les élèves se contentent trop souvent de compléter une frise chronologique collective ou personnelle. Ce constat peut être nuancé au regard des enseignants qui utilisent les progressions. Il semble que dans ces classes, peu nombreuses, l'équilibre entre les différentes périodes et repères étudiés soit mieux respecté.

- **Le récit reste très peu utilisé**

Le récit est encore peu utilisé par les enseignants, près de 40 % des inspecteurs interrogés n'en mentionnent aucune utilisation. Le récit du maître est celui qui semble le plus inaccessible. Les enseignants interrogés ne s'y essaient pas, par manque de connaissances. Quelques inspecteurs relèvent cependant l'utilisation de récits de littérature de jeunesse, de romans historiques, mais l'apprentissage de l'histoire au cycle 3 est encore manifestement fondé sur et par l'étude de documents.

- **Un premier bilan : des enseignants de très bonne volonté, trop peu formés**

Par rapport au bilan de la mise en œuvre des programmes 2002, la mission peut relever les points positifs suivants :

- les programmes sont au moins formellement mis en œuvre ;
- les connaissances sont plus régulièrement évaluées ;
- le patrimoine est valorisé ;
- les travaux de groupes sont nombreux ;
- les documents sont systématiquement présentés sur un plan scientifique.

Mais tous les enseignants interrogés évoquent le manque de temps, la densité des programmes. Par ailleurs, les inspecteurs généraux constatent les difficultés que rencontrent les enseignants pour concevoir un enseignement de l'histoire plus motivant et plus performant. Les séances d'enseignement sont uniformément construites autour de l'explication de documents trop souvent hors de portée des élèves. Les synthèses de cet enseignement sont trop régulièrement caricaturalement réduites. Les enseignants parviennent difficilement à choisir des documents pertinents tant sur le plan scientifique que pédagogique. Les questions au programme sont difficiles pour des enseignants peu formés.

6.3.3. *Le programme de géographie*

- **La géographie reste le parent pauvre dans la classe**

Le programme de géographie est globalement suivi avec beaucoup plus de distance par les enseignants, ils n'y consacrent que très peu de temps. Ceux qui ont été interrogés par la mission d'inspection générale disent le mal qu'ils ont à présenter à leurs élèves des questions aussi centrales que celles qui relèvent de la production en France et en Europe ou des déplacements. Ces sujets sont, de l'aveu même des enseignants, insuffisamment traités dans les deux tiers des situations.

Les inspecteurs relèvent, de leur côté, que dans toutes les classes ou presque, le milieu local est étudié, surtout au CE2, et qu'au cours des deux années de CM, une présentation de la géographie de la France est proposée aux élèves, par le biais d'études de cartes, de statistiques et de quelques paysages. Les sujets et les démarches proposés par les programmes ne sont pas véritablement mis en œuvre. La mission d'inspection générale ne peut que confirmer ce

constat : le programme de géographie du cycle 3 n'est globalement pas compris par les enseignants, il est donc peu enseigné.

Les questions les mieux traitées sont, dans un ordre décroissant, les sujets de géographie de la population, surtout à l'échelle nationale, l'organisation régionale du pays et les principaux secteurs économiques. La géographie urbaine, celle de l'Europe et la place de la France dans le monde sont peu abordées et ne laissent pratiquement aucune trace dans les cahiers des élèves.

Les deux questions d'éducation au développement durable ne sont pas abordées comme telles en géographie, elles le sont plus régulièrement en sciences.

- **Les traces écrites sont très limitées**

Pas plus qu'en histoire, les repères du programme de géographie ne font l'objet d'une étude systématique. Les traces conservées par les élèves sont souvent embryonnaires et de nature diverses : cartes plus ou moins bien légendées, résumés, photocopies de photographies de paysage. Aucun inspecteur ne relève la présence de schémas de synthèse. Les écrits des élèves en matière de géographie sont très limités. Quantitativement, les pages de classeurs ou de cahiers sont deux à trois fois moins importantes en géographie qu'en histoire.

- **Les outils utilisés pour l'enseignement de la géographie sont souvent obsolètes**

Des cartes trop souvent anciennes, des planisphères et des photographies de paysages sont les outils les plus souvent présents dans les préparations des enseignants.

Les inspecteurs signalent que dans de nombreuses écoles les cartes murales qui sont présentées aux élèves sont très anciennes et donc souvent obsolètes, les manuels sont rarement proposés en séries cohérentes pour une classe et sont souvent anciens. Les outils numériques sont de meilleure qualité, mais leur usage est loin d'être généralisé.

- **Un premier bilan : un écart très significatif entre les programmes et leur mise en œuvre**

L'inspection générale ne peut relever que peu d'éléments positifs dans ce bilan. Les connaissances et les compétences des élèves sont lacunaires en géographie. Seule la capacité des élèves à repérer quelques lieux ou phénomènes semble pouvoir être mise à l'actif de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Les élèves ne peuvent ainsi maîtriser les objectifs ambitieux des programmes (« le programme de géographie a pour objectifs de décrire et de comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires³⁰ »).

Comme en histoire, de nombreux enseignants évoquent le manque de temps, l'abstraction des concepts mis en œuvre et un manque d'appétence pour cette discipline qui leur paraît fastidieuse et peu motivante pour les élèves.

Les inspecteurs, quant à eux, relèvent aussi régulièrement un manque de connaissances des enjeux actuels de la géographie chez de nombreux enseignants démunis en la matière.

³⁰ BO hors-série n° 3 du 19 juin 2008 page 25.

6.3.4. *Le programme d'histoire de l'art : un enseignement qui a sa place en interdisciplinarité*

- **Un enseignement surtout orienté vers les arts visuels et la musique**

La chronologie du programme d'histoire de l'art suit celle du programme d'histoire avec ses forces (art préhistorique, médiéval et renaissance) et ses faiblesses pour les périodes plus contemporaines. Quelques inspecteurs relèvent cependant que les arts visuels du XX^{ème} siècle sont aussi abordés dans les séances consacrées aux pratiques artistiques, hors chronologie.

Les domaines artistiques les plus souvent abordés relèvent majoritairement des deux domaines des pratiques artistiques à l'école primaire : les arts visuels avant tout (peinture, architecture et moins souvent sculpture) et la musique. La littérature et le théâtre sont souvent « classés » en « maîtrise de la langue » et les autres champs sont négligés.

Les œuvres de référence les plus souvent rencontrées par les inspecteurs relèvent de ce que l'on peut appeler les œuvres patrimoniales depuis les peintures de Lascaux jusqu'à « Guernica ». Dans les classes, les enquêteurs relèvent peu de traces d'exploitation du patrimoine local ou régional et une surreprésentation de la peinture et de l'architecture.

- **La pauvreté des traces dans les cahiers illustre les difficultés rencontrées par les maîtres**

Les traces visibles de l'enseignement de l'histoire des arts sont le plus souvent liées à l'enseignement de l'histoire ou des pratiques artistiques. Les programmations autonomes de cycle sont inexistantes et la présence de cahiers de suivi ou de portfolios est rare.

Les aspects positifs liés à ce nouvel enseignement sont relevés lorsque l'enseignement de l'histoire des arts est véritablement construit en réseau avec les autres disciplines de la culture humaniste et aussi parce qu'il contribue à mettre plus d'élèves en contact avec des œuvres du patrimoine mondial de l'humanité.

Les difficultés dont les enseignants font part sont nombreuses : la question du temps est lancinante, l'expertise propre des enseignants est aussi en cause, comme l'accès à des ressources libres de droit et facilement utilisables tant par les élèves que par les maîtres. De nombreux inspecteurs évoquent le manque de confiance, l'insécurité face à ce nouvel enseignement qui intéresse, qui est jugé très utile aux élèves, mais qui suppose formation et investissement lourd pour les enseignants.

6.3.5. *L'enseignement de l'instruction civique et morale : une variable d'ajustement des horaires*

- **Un enseignement centré sur les questions de vie scolaire**

Les observateurs et les enseignants interrogés font majoritairement état des questions relatives d'une part à l'élaboration et au respect des règles de vie, notamment dans la classe et l'école, à la courtoisie, la politesse et la civilité, d'autre part à la santé et à la sécurité, notamment routière. À un degré moindre, ils évoquent la citoyenneté et les symboles de la République.

En tête des sujets les moins souvent traités figurent l’instruction morale ; les traits constitutifs de la nation française ; l’Union européenne ; la francophonie, puis, à un degré moindre, les règles de droit et les règles d’organisation de la vie publique et de la démocratie.

L’enseignement de la morale, lorsqu’il existe, n’est jamais systématique, mais « incident » et « transversal », c'est-à-dire relié à des événements (de la classe, locaux ou nationaux) et à d’autres disciplines, en particulier l’histoire. Le recours à la maxime est exceptionnel et les très rares séquences consacrées à la morale s’appuient plutôt sur des formes de débat, dont les contours sont rarement précisés.

- **Un premier bilan : des enseignants mis en difficulté par le manque de temps, le manque de formation, le manque d’outils**

Les seuls constats positifs font état de progrès assez vagues, dans le dialogue, l’échange, le respect des règles de vie ou la construction de la citoyenneté, voire le climat relationnel dans la classe ou l’école, mais aucun inspecteur ne mentionne un impact précis, par exemple sur la diminution du nombre d’actes d’incivilité, ou simplement moins de bousculades durant les récréations.

La mission d’inspection générale relève trois difficultés quant à la mise en œuvre des programmes en la matière : le manque de temps, le manque de formation et le manque d’outils pédagogiques.

Force est de constater en effet que l’instruction civique et morale est une variable d’ajustement des horaires scolaires, en constante diminution depuis des dizaines d’années, alors même que les programmes ne s’allègent pas.

Force est également d’observer qu’elle n’est pas placée au centre des enseignements des IUFM, nonobstant l’épreuve consacrée à « Agir en fonctionnaire de l’État et de manière éthique et responsable ».

Enfin, force est de déplorer la quasi-absence d’outils pédagogiques mis à la disposition des maîtres. Alors que jusque dans les années 1960, les manuels de morale avaient fleuri³¹ et que s’étaient multipliés les ouvrages d’inspiration philosophique, souvent kantienne, à destination des maîtres, il est aujourd’hui difficile de trouver quelques ouvrages encore préoccupés par l’enseignement de la morale à l’école, deux ou trois peut-être depuis 1990. Les colloques consacrés à la question depuis vingt ans se comptent sur les doigts d’une main. Les manuels, même s’ils sont parfois de qualité, sont tout aussi rares. En somme, tout se passe comme si universitaires, pédagogues et éditeurs avaient laissé en friche le champ de la morale durant ces vingt dernières années.

Parmi les autres causes rendant compte de cette désaffection, figurent l’image désuète voire négative de la morale et la crainte nouvelle, mais soulignée à plusieurs reprises, de rencontrer

³¹ Presque toujours sous la même forme : une notion, un texte explicatif, un récit illustratif, un résumé de quelques lignes à mémoriser, souvent sous forme de maximes, des exercices oraux et des exercices écrits dans lesquels puisaient les maîtres.

des difficultés avec des familles, hostiles ou éloignées de tout enseignement moral, parfois sur des bases religieuses.

Si on les rapporte aux résultats de l'enquête conduite, à peu près dans les mêmes conditions, en 2010, ces constats marquent bien peu d'évolutions. Les inspecteurs généraux notaient alors :

« En **instruction civique et morale**, la morale n'est presque jamais abordée et l'utilisation de maximes illustrées demeure rarissime. Par ailleurs, les traces écrites restent rares pour ce domaine parfois absent des livrets d'évaluation. Les exemples recueillis renvoient essentiellement à des interventions orales liées à des événements de la vie de l'école ou de la vie sociale, certainement utiles mais qui gagneraient à être complétées par l'enseignement attendu. »

En résumé, l'enquête confirme ce que l'intuition et l'enquête précédente indiquaient, et que résume très bien un des inspecteurs consultés : « D'une manière générale, l'instruction morale et civique, assimilée implicitement au « débat réglé », sans trace écrite, vise *de facto* à une simple régulation de la vie en collectivité ».

L'instruction morale constitue donc le cas très particulier d'être sans pratique et sans outils.

6.4. Quelques propositions

Le regroupement, au cycle 3, des diverses composantes dans un ensemble « culture humaniste » en référence au socle commun ne s'est pas traduit dans l'organisation de ces enseignements. L'histoire des arts, nouvel enseignement à la croisée des autres enseignements, a fait une entrée modeste dans le paysage de l'école primaire, la morale n'est pas encore véritablement enseignée : c'est dire la distance entre programmes et pratiques en matière de culture humaniste. Si on considère que les programmes doivent rester la référence pour concevoir un enseignement, ces derniers devraient mieux répondre à deux ensembles d'exigences.

6.4.1. *La nécessité de programmes précis et clairs*

La première exigence de nouveaux programmes en matière d'histoire, de géographie et d'instruction civique et morale est **une écriture sans ambiguïté**. Les contenus d'enseignement doivent être clairs, les niveaux d'exigences explicites. La référence pour les enseignants devrait être unique. Si des enseignements, comme l'histoire des arts ou la morale, devaient garder le statut particulier d'enseignements « transversaux », il convient que des indications plus précises soient données pour l'ensemble des disciplines concernées par cette transversalité.

6.4.2. *Un besoin de réflexion sur les volumes horaires et sur le parcours de l'élève*

Une deuxième exigence pour l'écriture de nouveaux programmes est liée à leur place dans **le temps de la semaine, de l'année et du parcours des élèves**. Tous les acteurs interrogés se plaignent du manque de temps. Ce facteur doit être mieux pris en compte pour la définition des contenus d'enseignement par des choix explicites mais aussi par une organisation

progressive et spiralaire sur la durée de la scolarité obligatoire. Ces choix et cette organisation doivent avoir un impact sur les questions retenues, sur les choix de supports d'enseignement et sur les démarches.

6.4.3. *L'accompagnement des maîtres est indispensable*

En outre, la mise en œuvre de nouveaux programmes doit être accompagnée. Au niveau local, le travail en équipe doit être encouragé pour favoriser la continuité et la cohérence à l'intérieur des cycles et entre l'école élémentaire et le collège. L'harmonisation des progressions et des évaluations est indispensable.

Enfin, le compte rendu de l'enquête met en évidence le manque de connaissances actualisées des enseignants dans les disciplines de la culture humaniste, aussi bien dans le champ des savoirs que de la didactique des différentes composantes de la culture humaniste. La formation initiale ne peut pas tout ; dans le cadre des parcours hybrides de formation continuée mobilisant les supports numériques, il y a un grand besoin à éclairer les enseignants dans la compréhension de ce qu'ils doivent enseigner et de la façon dont ils pourraient le faire.

7. L'enseignement de l'éducation physique et sportive

L'évaluation de la mise en œuvre des programmes d'EPS n'a pas fait l'objet d'une étude aussi approfondie que celles relatives aux autres disciplines de l'école primaire. Ce choix ne reflète nullement un manque d'intérêt de l'IGEN pour cet enseignement : il s'explique tout simplement par le fait que l'observation de cet enseignement a constitué le thème de travail du groupe de l'enseignement primaire en 2011-2012 et que des conclusions récentes sont contenues dans un rapport des inspections générales, « *La pratique sportive à l'école primaire* » (IGEN-IGAENR - mai 2012).

Les propos ci-dessous en constituent une traduction, complétée par les résultats de l'enquête réalisée au cours du premier trimestre de l'année 2012-2013 dans les écoles.

7.1. Le volume horaire prévu n'est pas réalisé

L'horaire hebdomadaire moyen (3 heures) dont cet enseignement devrait bénéficier n'est pas réalisé. Globalement, au-delà de fortes disparités locales, il convient de considérer que les élèves bénéficient d'un peu moins de 2 heures d'EPS par semaine, généralement réparties en deux créneaux horaires.

7.2. Les enseignants font travailler les élèves en référence aux compétences des programmes, sans profiter pleinement de la variété des situations

Les professeurs connaissent bien et appliquent fidèlement les programmes de 2008 pour ce qui concerne la mise en œuvre d'un enseignement structuré autour des quatre compétences

spécifiques. Ils peinent, en revanche, à faire travailler leurs élèves chaque année sur chacune de ces quatre compétences, de manière réitérée et référencée à des activités physiques, sportives et artistiques variées.

Les enseignants interrogés par questionnaire estiment, au cycle 2, que les dix activités de référence sont traitées d'une façon jugée satisfaisante selon un échelonnement allant de 96 % (jeux traditionnels et collectifs) à 14 % (escalade).

L'explication concernant la moindre fréquence de certaines activités repose, sans surprise, sur l'absence de matériel ou de local adaptés. Ces explications sont convaincantes quand il s'agit de l'escalade ou des activités de glisse mais elles sont plus étonnantes quand elles portent sur les activités d'orientation et les activités gymniques.

Pour la danse, son faible taux de pratique est référé à un niveau insuffisant de compétences des enseignants.

À noter aussi que, malgré l'obstacle lié à l'accès aux bassins de natation, cette activité est pratiquée dans 74 % des cas. Elle se situe ainsi au 3^{ème} rang : l'explication tient probablement au caractère obligatoire de l'acquisition du « savoir nager ».

Au cycle 3, les dix activités de référence sont traitées d'une façon jugée satisfaisante selon un échelonnement allant de 100 % (jeux sportifs collectifs) à 8 % (escalade).

Les explications, y compris pour la danse, sont identiques à celles avancées au cycle 2.

IL faut noter que, cette fois encore, le taux de pratique de la natation est égal à 54 %. Si l'on considère qu'il ne s'agit pas des mêmes élèves que ceux qui l'ont pratiqué au cycle 2, on constate un certain volontarisme dans un domaine où les contraintes matérielles sont pourtant réelles.

Sur le plan des contraintes d'équipement, il convient de signaler les délicates disparités géographiques adossées à la pratique de la natation. Le « savoir nager » constitue une obligation que la Nation s'est donnée, or, à ce jour, seuls les 2/3 des classes élémentaires ont accès à un bassin de natation satisfaisant tandis que 10 % des élèves en sont totalement privés.

Les maîtres disposent de progressions annuelles et de documents de préparation attestant une bonne compréhension des attentes institutionnelles. L'appropriation des progressions liées aux programmes, parues en janvier 2012, devrait être de nature à faire progresser les pratiques dans le sens souhaité.

Les rencontres sportives organisées par l'union de l'enseignement du premier degré (USEP) et l'union générale sportive de l'enseignement libre (UGSEL) donnent du sens à cet enseignement et en favorisent l'organisation méthodique. L'accompagnement par des conseillers pédagogiques spécialisés et la présence de plus en plus fréquente d'animateurs territoriaux ou fédéraux compétents (19 conventions de partenariat entre les fédérations nationales sportives et le MEN) favorisent la mise en œuvre des programmes.

7.3. Le pilotage institutionnel nécessiterait une forte réactivation

Il n'est pas acceptable, par exemple, que l'EPS, troisième discipline sur le plan des horaires, ne soit mentionnée que dans 1 % à 2 % des rapports d'inspection d'IEN.

Dans le contexte actuel, marqué par la volonté de mieux articuler les programmes de l'école primaire et ceux du collège dans la logique d'un socle commun rénové, il est important de signaler que ces deux programmes sont agencés actuellement selon une matrice commune parfaitement lisible.

8. Bilan et préconisations

Le bilan de la mise en œuvre des programmes met en évidence des éléments conjoncturels : des difficultés sont liées à la lourdeur des programmes de 2008 rapportée au temps réel de classe. Mais on ne saurait négliger des éléments de fond, récurrents, qui attirent l'attention sur des points de réflexion nécessaires : l'insuffisante maîtrise des fondements disciplinaires et didactiques ; l'inertie de l'entrée en application des nouveaux textes faute de capacité d'analyse, de formation ou d'accompagnement, de ressources ; voire une attitude attentiste eu égard au rythme des changements.

8.1. Un bilan des enseignements très mitigé, dans lequel n'entre pas seulement le facteur des programmes

Le bilan effectué par l'inspection générale montre une très grande hétérogénéité tant en matière de respect des programmes que de lecture souvent particulière qu'en font les maîtres :

- Hétérogénéité entre les disciplines, qui confirme les tendances antérieures. Pour l'enseignement du français et des mathématiques, les maîtres tentent de respecter au moins formellement les programmes et les horaires qui sont règlementairement attribués à ces disciplines alors que dans les autres domaines ils prennent plus de distance. La place particulière qu'occupent le français et les mathématiques tient à leur statut partagé de « matières fondamentales », à l'attention privilégiée que leur portent les parents mais aussi l'institution par le biais des évaluations nationales. Ces évaluations fournissent en outre des repères qui guident les enseignants.
- Hétérogénéité entre les lieux. D'une école à l'autre, les équipes ou les individus font des choix différents qui ne s'expliquent pas toujours uniquement par le contexte. Les formations ou l'accompagnement dont ils bénéficient dans la durée – et pas seulement au moment de la parution de nouveaux textes – constituent aussi une explication importante.

La quasi-totalité des équipes pédagogiques rencontrées par la mission d'inspection générale juge ces programmes trop lourds, voire « infaisables ». Plus que la légitimité des contenus à faire acquérir – même si quelques éléments sont mis en cause – c'est le « manque de temps » qui est le plus souvent allégué pour fonder cette appréciation.

La qualité disparate de la mise en œuvre des programmes s'explique par le niveau de maîtrise très hétérogène des outils conceptuels et didactiques par les professeurs des écoles, pour mettre en œuvre les programmes tels qu'ils existent et pour donner à leur enseignement toute l'efficacité attendue. La mission d'inspection générale relève des améliorations en mathématiques ou en sciences particulièrement. Mais dans tous les autres domaines, la logique d'activités prend le plus souvent le pas sur une logique d'apprentissage.

Le déficit de formation continue autour des programmes, et plus largement en matière de didactique des disciplines, est patent. Quantitativement, les services déconcentrés ont souvent accordé une place de choix à la maîtrise de la langue et depuis peu aux mathématiques, mais des disciplines comme l'histoire, la géographie ou l'instruction civique et morale ont été totalement négligées. Qualitativement, c'est l'ensemble des disciplines qui ne bénéficient pas d'un accompagnement suffisant.

Le suivi assuré par les inspecteurs est loin de couvrir tout le champ des programmes. Les séances d'enseignement réellement observées en inspection portent rarement sur d'autres matières que le français ou les mathématiques. Les rapports d'inspection ne font souvent que des allusions très évasives à l'ensemble des enseignements, entérinant par leur silence le statut très secondaire des autres domaines.

8.2. Des préconisations pour des programmes modifiés

Les inspecteurs généraux constatent des besoins réels de modification des programmes et la nécessité d'une réflexion approfondie sur le facteur-temps dans les apprentissages.

Des exigences auxquelles devrait satisfaire le texte revu des programmes

L'écriture de nouveaux programmes semble devoir répondre à plusieurs exigences que l'exposé ci-après juxtapose mais qui sont liées :

- **L'articulation renforcée et clarifiée entre socle commun de connaissances, de compétences et de culture et programmes.** Le socle commun et ses paliers éventuels à chaque fin de chaque cycle devraient préciser ce que les élèves doivent acquérir. Les programmes ont pour fonction d'explicitier les moyens de parvenir aux objectifs visés, c'est-à-dire ce qui doit être enseigné, avec un niveau de détail adapté.
- **Des textes dénués d'ambiguïtés.** La volonté de concision qui avait présidé à la rédaction des programmes de 2008 doit s'accompagner d'une exigence de précision. La définition des contenus d'enseignement doit être claire, les niveaux d'exigences dans la maîtrise des connaissances et des compétences explicites. Le cadre de référence pour les enseignants doit être très lisible et si plusieurs références complémentaires sont données, elles doivent être au moins coordonnées et cohérentes.
- **Des textes en continuité avec les précédents.** Les enseignants ont besoin d'une relative stabilité dans les programmes qu'ils doivent traiter. Il conviendrait de confirmer les atouts des programmes antérieurs en réaffirmant la priorité aux

apprentissages, à l'acquisition de connaissances et de méthodes sûres, à l'exigence et la rigueur éducatives. L'obligation de résultat, qui doit être rappelée, ne restreint pas la liberté pédagogique des enseignants qui trouvera à s'exercer plus aisément dans un cadre d'exercice clarifié.

- **La définition, concomitante à la rédaction des programmes et de manière bien articulée avec elle, d'un dispositif national d'évaluation du niveau des élèves.** S'ils sont libres de leurs méthodes pédagogiques, les enseignants doivent être aidés dans l'appréhension précise des connaissances et compétences attendues des élèves. La production centralisée d'exercices d'évaluation dans tous les domaines est de nature à expliciter au mieux ces attendus. Dans les deux domaines fondamentaux du français et des mathématiques, une standardisation des conditions de passation et un relevé des résultats des classes et/ou des écoles permettraient aux inspecteurs de mesurer l'efficacité ou les difficultés rencontrées par les équipes pédagogiques et d'assurer un accompagnement adapté.
- **Des liens explicites entre les disciplines et, en particulier, ceux qui permettent la construction de la maîtrise de la langue.** Les enseignants ont besoin que des indications précises leur soient données sur les interrelations entre les disciplines, et particulièrement entre le français et les autres disciplines. Pour chaque domaine, il conviendrait d'explicitier des objets, situations et modalités de travail ainsi que les compétences visées pour que la langue française fasse l'objet d'un véritable apprentissage au travers des divers champs disciplinaires, à l'écrit comme à l'oral, en production comme en réception.
- **L'intégration de la dimension numérique dans l'ensemble des champs : lire numérique, écrire numérique, compter numérique.** Une réflexion sur la littératie numérique à l'école élémentaire est nécessaire. Le B2i-école a permis une première prise de conscience des enseignants ; il est aujourd'hui urgent d'aller plus loin en permettant à tous les professeurs des écoles de maîtriser une culture numérique adaptée à leurs besoins.

Une prise en compte réaliste du temps d'apprentissage

Plusieurs variables doivent intervenir dans la réflexion :

- **La progressivité au long du parcours scolaire.** En tenant compte du parcours des élèves, on doit parvenir à mieux organiser la progressivité entre les enseignements de l'école élémentaire et ceux du collège ; les programmes de ces deux niveaux devraient être rédigés conjointement, ce qui est rendu indispensable par la création d'un cycle qui couvre la fin de l'école élémentaire et le tout début du collège. Ainsi, le temps des élèves doit être mieux pris en compte, notamment par une organisation à la fois progressive et spiralaire des enseignements sur la durée de la scolarité obligatoire. Les apprentissages stabilisés, solides, se construisent sur plusieurs années et les programmes doivent faciliter cette organisation dynamique dans le temps.
- **Le temps réel de la classe.** La semaine de neuf demi-journées compte 24 heures scolaires virtuellement mais il faut en déduire le temps de récréation des élèves et

les temps interstitiels de régulation nécessaire de la vie de la classe, ce qui conduit à un temps réel de travail de moins de 22 heures. Il importe que cette contrainte soit assumée par les concepteurs des programmes car les arbitrages sur la réduction du temps théoriquement imparti à chaque domaine que font individuellement les maîtres de l'école élémentaire finissent par être inégalitaires. Au-delà de cette précaution et en relation avec les nouveaux programmes, une réflexion devrait être relancée auprès des équipes pédagogiques sur l'organisation des journées scolaires ; l'habitude de placer le français et les mathématiques en matinée risque, si elle persiste, de conduire à laisser fort peu de place aux autres enseignements dans des après-midi qui auront une durée inférieure à trois heures, temps auquel tous les enseignants sont habitués à se référer.

- **L'intégration de toutes les composantes de la formation à donner aux élèves.** La définition des programmes et le réglage de leur extension devraient enfin tenir compte de deux contraintes. D'une part, des obligations sont faites à l'école primaire de mettre en œuvre une éducation à la santé, à la sexualité, à la sécurité, à l'environnement durable ; les programmes devraient intégrer « ces éducations à... » de telle manière qu'elles soient clairement adossées aux contenus à enseigner et ne paraissent pas s'ajouter et parasiter le temps des programmes. D'autre part, l'efficacité attendue de l'école suppose que soient prises en considération, outre les temps d'évaluation, les activités d'entraînement nécessaires à l'automatisation de certaines connaissances, à l'apprentissage de leur transfert et de leur intégration dans des situations de complexité croissante ; le report hors de l'école de ces composantes indispensables à la consolidation des acquis pénalise les enfants qui ne peuvent être aidés.

8.3. L'accompagnement de la mise en œuvre de nouveaux programmes et plus généralement des enseignements, en particulier grâce aux possibilités du numérique

Un processus d'accompagnement associant des modalités variées

Durant la décennie 2000, l'école primaire a connu deux programmes (si l'on excepte l'éphémère programme 2007). Leur mise en œuvre s'est effectuée de manière très différente : en 2002, avec la publication d'un nombre important de documents dits d'application ou d'accompagnement diffusés au long de la période d'entrée en vigueur des programmes de 2002 à 2005 ; en 2008, en laissant les équipes de terrain inventer leurs propres outils, les documents nationaux étant en nombre très limité. Mais un point commun a été le peu de prise en compte du numérique alors que celui-ci prenait un essor considérable.

L'accompagnement des maîtres (et des formateurs) est à repenser. Il faut désormais partir de leurs besoins tels qu'ils les expriment, besoins individuels et besoins liés au travail en équipe, et leur proposer des réponses adaptées. Internet facilite cela par les mises en relation qu'il autorise.

L'accompagnement devrait comporter plusieurs facettes indissociables, associant le travail autonome facilité par les supports numériques et des modalités impliquant équipes et formateurs. Sa continuité est indispensable au-delà de l'année qui suit la publication de nouveaux programmes. La mise en œuvre progressive des programmes, en commençant par la première année de chaque cycle, favorise grandement l'aide aux équipes, l'anticipation possible.

Des ressources, notamment sur supports numériques

Aujourd'hui bon nombre d'enseignants sont acteurs des réseaux sociaux, souvent dans leur vie privée, mais aussi dans leur vie professionnelle. L'Institution doit les accompagner pour faire en sorte que les outils et ressources dont ils ont besoin soient créés, disponibles, efficaces. Une mutation profonde du travail de l'enseignant est à l'œuvre ; grâce au numérique et à la capacité d'échange de productions, un précieux temps de travail doit être gagné sur la préparation de classe pour être réinvesti dans le suivi personnalisé des élèves.

C'est à l'éducation nationale de proposer un accompagnement pédagogique en ligne de qualité, vers lequel les enseignants auront naturellement envie de se tourner. Dans les parcours hybrides de formation mobilisant les supports numériques, il y a un grand besoin de réflexion et de créativité pour engager les enseignants dans la compréhension de ce qu'ils doivent modifier dans leurs habitudes, des raisons de cette nécessaire modification et dans la mise en œuvre de nouvelles pratiques dont la continuité sur plusieurs années (solidarité au long du cycle) et la cohérence globale (liens entre domaines) soient pensées.

Des plates-formes d'échanges sont à encourager, qui permettraient des discussions, des partages d'outils ponctuels comme de scénarios pédagogiques. Sans envisager de valider nécessairement tous les objets échangés, il paraît pertinent que des avis et des précautions d'usage soient donnés par des formateurs ou par des chercheurs.

Le travail en équipe facilité

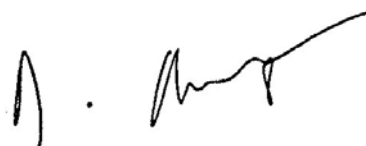
Le temps du service des enseignants non affecté à de l'intervention devant élèves, qui vient d'être allongé, pourrait être plus systématiquement et mieux mobilisé pour développer une réflexion en équipe sur les questions d'enseignement. L'accompagnement (partiel) de ce travail collectif par les membres de l'équipe de circonscription serait de nature à en soutenir l'efficacité.

Enfin, les évaluations d'école, dont on peut espérer qu'elles se multiplieront, semblent être de bons cadres de travail collectif pour identifier les problèmes locaux et parvenir à les résoudre en mobilisant les équipes de circonscription. Ces évaluations doivent s'attacher à traiter des sujets didactiques ; il n'est pas à exclure que certaines d'entre elles portent sur un objet précis à l'échelle du secteur de collège, en associant ainsi ce dernier et en mobilisant un ou des inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux dans le(s) domaine(s) concerné(s).

Ce travail collaboratif sera mieux accueilli et donnera sa pleine efficacité s'il y a une volonté partagée de tous les acteurs de s'inscrire dans une stratégie de résolution de problème, au service d'une meilleure réussite de tous les élèves.



Philippe CLAUS



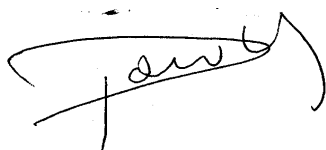
Daniel AUVERLOT



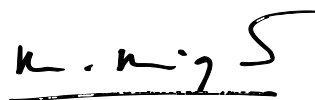
Viviane BOUYASSE



Jean-Louis DURPAIRE



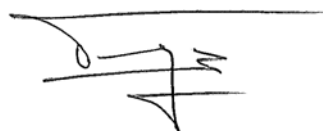
Pascal JARDIN



Marie MEGARD



Christian LOARER



Yannick TENNE

Annexe

Enquête Programmes 2008 de l'école primaire

Analyse quantitative des questionnaires retournés par les écoles

Le traitement par cycle du questionnaire a été plutôt bien compris.

Quelques – rares – écoles ont pu distinguer les questions traitées par niveaux. Une école a même traité le sujet par classe. Rappelons que quelques écoles ne concernent que le cycle 2 ou que le cycle 3. Elles n'ont pas toujours regroupé leurs réponses.

7 questionnaires ne sont pas utilisables du point de vue statistique puisqu'ils détaillent les notions, abordées ou non, de façon très précise, voire en fragments de programmes. Un est totalement anonyme (erreur dans la transmission ?).

Ainsi 70 questionnaires C.II et 70 questionnaires C.III sont réellement utilisables pour l'analyse quantitative.

Modalités de réponse aux items

Généralement les items sont cochés d'une croix dans la colonne correspondante, ou encore marqué d'un « oui » ou d'un « non ». Les items auxquels il n'a pas été répondu ont été classés en C (rares). Des précisions de notions peuvent parfois apparaître dans la colonne D « pourquoi ? » voire dans les colonnes A, B, C. La « répartition » des notions traitées a conduit à considérer la réponse B comme valide puisque certaines notions apparaissent comme traitées et d'autres non traitées (l'exemple des mesures en mathématiques étant le plus fréquent).

Deux types de références aux programmes

Incontestablement, la lecture de tous les questionnaires permet de distinguer deux attitudes face aux programmes de l'école primaire. Pour l'une, c'est une nécessité, un cadre de référence fort, jugé parfois trop lourd et trop contraignant mais que l'on fait tout pour mettre en œuvre. C'est généralement le cas des écoles de province, plutôt rurales ou de petites agglomérations.

Une autre appréhension des programmes se fait dans certaines écoles urbaines – plutôt de grandes villes – ou de banlieue parisienne, dans lesquelles les programmes ne sont pas aussi bien respectés et dans lesquelles la contestation des contenus interroge, tant la quantité des items critiqués ou non traités est élevée. La faiblesse des arguments marque parfois une difficulté sérieuse de positionnement vis-à-vis de la mission de service public qui est celle des enseignants concernés, notamment dans la relation à la difficulté scolaire. Ce constat interroge aussi le rôle effectif des personnels d'encadrement ou chargés du conseil pédagogique.

L'usage de la colonne D « pourquoi ? »

Elle peut ne pas être renseignée, même avec de nombreuses réponses B ou C.

Elle est généralement utilisée sur le mode de la justification, voire de l'autojustification. Elle peut être codée (académie de Créteil) de 1 à 5 selon la nature des motifs :

- manque de temps ;
- manque de matériel ;
- manque d'installation ;
- manque de formation ;
- notion trop complexe ;
- changement non identifié.

À de très rares exceptions près, l'équipe pédagogique se remet en cause et plutôt sur le mode « organisation de l'école à revoir » ou « travail en équipe à repenser ».

En revanche, lorsqu'ils existent, les commentaires renvoient vers des arguments convenus et bien connus des corps d'inspection :

- *mise en cause de l'environnement social* : niveau faible des élèves, langue française défaillante à la maison, de là une impossibilité de pratiquer du vocabulaire, de la grammaire, de la rédaction ;
- *mise en cause de la gestion du temps* : 24 heures d'enseignement, c'est moins d'école donc pas de temps suffisant pour traiter les programmes. Argument fréquent pour certaines formes de lecture, de pratiques d'écriture, de certains sujets de mathématiques (ceux nécessitant des manipulations), de la découverte du monde, des sciences, de l'histoire, de la géographie, etc. ;
- *mise en cause des programmes eux-mêmes* : ils peuvent être considérés comme trop lourds ou plus fréquemment comme comportant des sujets inadaptés à l'âge des enfants (en mathématiques, en grammaire, en conjugaison : les piagétiens abondent !) voire inutiles à leur formation (en mathématiques au cycle 2, en histoire, en géographie). Ils peuvent aussi être considérés comme inintéressants, voire « rébarbatifs ». L'excès d'abstraction, et là les mathématiques et l'instruction civique et morale sont directement visées, est parfois un élément avancé pour expliquer que l'on ne traite pas tel ou tel sujet. Trois mentions des programmes 2002 sont faites sur les activités orales et les « textes littéraires ».

Très peu d'écoles déclarent avoir fait des choix, ou ce sont des choix par défauts.

- *La gestion des classes multi-niveaux* est avancée comme un argument de complexité supplémentaire.
- *Les classes chargées* ne permettent pas de mener à bien certains enseignements : argument très fréquent en LVE, en lecture à haute voix et plus généralement pour

toutes les activités orales. Cet argument a un corollaire : le besoin de petits groupes (rédaction, échanges oraux, LVE, manipulations en mathématiques).

- *Les équipements sont mis en cause* : en EPS bien évidemment, mais aussi en sciences, notamment pour le domaine « objet techniques très peu traité », ou les maquettes et circuits en « découverte du monde ».
- *Le manque de financement* pour les équipements informatiques, pour les spectacles, pour la rencontre avec les œuvres d'art.
- *Le manque de formation* (arts visuels et éducation musicale, histoire des arts, mathématiques, français).

Plus généralement, il apparaît donc au déclaratif que ne sont traités que les sujets relativement simples et ne nécessitant que des procédures de mise en application, à l'écrit, et n'engageant pas la culture générale personnelle de l'enseignant. Les formes de complexité – au demeurant modestes – dans la mise en œuvre des contenus relevant de la culture scientifique, mathématique ou historique et géographique ou encore artistique sont de fait écartées. La question de la formation est bien présente dans ce déclaratif, mais sans doute faut-il aller au-delà en termes de professionnalisation des équipes. Des intervenants sont réclamés.

On observera enfin que les compléments d'information joints ou portés à l'issue des questionnaires (une douzaine) portent sur une demande d'allègement des programmes et sur la nécessité de s'attacher aux fondamentaux. Ainsi les activités visant à l'acquisition d'attestations sont jugées comme alourdissant les programmes. Mais ils portent aussi sur la demande d'avoir moins d'élèves par classe, etc.

NB : les résultats sur fichiers Excel permettent de lire les pourcentages de chacune des trois colonnes. La colonne D a été complétée, en cas de nombre élevé de réponses B et C, pour y répertorier le ou les motifs le plus couramment utilisés. C'est évidemment une approche globale qui pourra être affinée au cas par cas.

QUESTIONNAIRES ÉCOLES

Académies	Écoles	
CLERMONT-FERRAND	École publique 03510 Molinet	
	École élémentaire Messenger 03430 Cosne d'Allier	
	École primaire Le Bourg 03500 Meillard	
	École élémentaire Morel 03150 Montaigu le Blin	
	École Le Bourg 03190 Vaux	
	École élémentaire 03110 Saint Remy en Rollat	
	École élémentaire Coulon 03200 Vichy	
	École élémentaire du Marcoulet 03800 Gannat	
	École primaire 03300 Molles	
	École Pourcheroux 03600 Commentry	
	École Jean Moulin 03100 Montluçon	
	École Marcel Guillaumin 03200 Le Vernet	
	Écoles élémentaires publiques 03140 Fleuriet/Monestier	13
MONTPELLIER	École maternelle C. Freinet 30200 Bagnols/Cèze	
	École C. Freinet 1 30200 Bagnols/Cèze	
	École C. Freinet 2 30200 Bagnols/Cèze	
	École primaire 30330 Gaujac	
	Écoles élémentaires de Brouzet les Quissac et de Carnas 30120 Le Vigan	
	École publique 30250 Fontanes	
	École primaire 30730 Montpezat	
	École de Meynes 30840 Meynes	
	École Ed. Faure 30150 St Geniès de Courolas	
	École primaire rue du Pont de Nizon 30126 Lirac	
	École Les Tilleuls 30120 Collias	11
PARIS	École élémentaire 15 rue de Cherbourg 75015 Paris	
	École élémentaire 6 rue Vaucanson 75003 Paris	
	École élémentaire d'application 98 av. de la République 75011 Paris	
	École élémentaire 315 rue de Charenton 75012 Paris	
	École élémentaire 22 rue Saint Maur 75011 Paris	
	École élémentaire 31/33 rue Saint Bernard 75011 Paris	
	École élémentaire 165 rue de Bercy 75012 Paris	
	École élémentaire 56 av. Félix Faure 75015 Paris	
	École élémentaire 146 av. Félix Faure 75015 Paris	9

RENNES	École Jules Verne 56850 Caudan	
	École élémentaire Langevin 56600 Lanester	
	École élémentaire La Fontaine 35850 Romille	
	École publique Le Petit Prince 35137 Pleumelec	
	École rue Paul Émile Victor 35760 Saint-Grégoire	
	École Guy Gérard 35740 Pacé	
	École Jacques Prévert 56270 Ploemeur	
	École Marcel Pagnol 56270 Ploemeur	8
ROUEN	École élémentaire Pablo Picasso 76530 Grand-Couronne	
	École Le Petit Prince 76530 La Bouille	
	École élémentaire Salengro 76120 Grand-Quevilly	
	École élémentaire Henri Ribière 76120 Grand-Quevilly	4
VERSAILLES	École élémentaire R. Mique 78000 Versailles	
	École élémentaire 5 rue St Maurice 78890 Garancières	
	École Edme Fremy 78000 Versailles	
	École La Source 78000 Versailles	
	École 8 rue Contamine 78790 Septeuil	
	École élémentaire Les Gaudines 78770 Villiers le Mahieu	
	École élémentaire 78550 Houdan	
	École Anatole France 78650 Beynes	
	École Aragon 78190 Trappes	
	École Jean Jaurès 78190 Trappes	
	École Paul Langevin 78190 Trappes	
	École Auguste Renoir 78190 Trappes	
	École Henri Wallon 78190 Trappes	13
CRÉTEIL	École La Bertonnière 77160 Rouilly	
	École de Seynes 77190 Dammarie les Lys	
	Écoles du RPI Quiers-Clos Fontaine 77	
	Écoles du RPI Pécy-Vaudois 77	
	École publique rue Pierre Dupont 77160 St-Brice	
	École élémentaire G. Dumont 77000 Vaux le Pénil	
	École publique 77 Les Ecrennes	
	École él. place de la Mairie 77560 Villiers Saint-Georges	
	Écoles élémentaires Les Grands Bois 77820 Le Chatelet en Brie	
	École publique 77 Compayré	
	École La Dixmesse 77860 Quincy-Voisins	
	École Guynemer rue Guynemer 77100 Meaux	

	Écoles du RPI Boutigny-Villemareuil-St Fiacre 77	13
LA RÉUNION	École Commerson 97490 Ste Clotilde	
	École Georges Fourcade 97 Bois d'Olive	
	École Jean Jaurès 97410 St Pierre	
	École primaire Espérance 97438 Ste Marie	
	École primaire La Confiance 97438 Ste Marie	
	École Desbassyns 97438 Ste Marie	
	École Eugène Dayot Rte Ligne Paradis	7
	TOTAL questionnaires retournés	78

Le cycle 2

FRANÇAIS								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Expression orale								
Récit présentation d'un travail, etc.	44,29%	31	55,71%	39	0,00%		Petits groupes nécessaires	70
Écoute et compréhension d'un texte lu par maître	87,14%	61	12,86%	9	1,43%			70
Récitation	91,43%	64	7,14%	5	1,43%	1		70
Résultats		156		53		1		
LECTURE								
Déchiffrage	98,57%	69	1,4%	1	0,00%			70
Travail de la compréhension	96,30%	63	10,0%	7	0,00%			70
lecture à haute voix	80,00%	56	20,0%	14	0,00%			70
Lecture d'œuvres intégrales	80,00%	56	20,0%	14	0,00%	0		70
Résultats		244		36		0		
Écriture								
Apprentissages graphiques, copie...	90,00%	63	10,0%	7	0,00%			70
Écriture sous dictée	92,86%	65	5,7%	4	1,43%	1		70
rédaction	52,86%	37	44,3%	31	2,86%	2	Accompagnement de chaque élève	70
Écriture au clavier ; utilisation d'un dictionnaire électronique	8,57%	6	35,7%	25	55,71%	39	Pas ou peu d'équipement	70
Résultats		171		67		42		

VOCABULAIRE								
Acquisition de mots	77,14%	54	21,4%	15	1,43%	1		70
Synonymes et contraires	75,71%	53	24,3%	17	0,00%			70
catégorisation	75,71%	53	21,4%	15	2,86%	2		70
familles de mots	78,57%	55	20,0%	14	1,43%	1		70
ordre alphabétique	88,57%	62	11,4%	8	0,00%	0		70
Résultats		277		69		3		
GRAMMAIRE (rubriques reprises ici de la progression annexée au programme)								
Phrase	97,14%	68	2,9%	2	0,00%			70
Classes de mots	57,14%	40	41,4%	29	1,43%	1	Trop difficile à ce niveau	70
Fonctions	65,71%	46	31,4%	22	2,86%	2	idem	70
Genre et nombre ; accords	71,43%	50	27,1%	19	1,43%	1		70
Verbe	55,71%	39	41,4%	29	2,86%	2	idem	70
Résultats		243		101		6		
ORTHOGRAPHE								
Correspondances Lettres / Sons	97,14%	68	2,9%	2	0,00%			70
Valeurs des lettres <i>c, s, g</i>	92,86%	65	7,1%	5	0,00%			70
Mots invariables	88,57%	62	11,4%	8	0,00%			70
Accords / groupe nominal	74,29%	52	25,7%	18	0,00%		Trop difficile	70
Accords / groupe verbal	77,14%	54	22,9%	16	0,00%		Trop difficile	70
Résultats		301		49		0		

MATHÉMATIQUES

MATHÉMATIQUES								
NOMBRES ET CALCUL								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
La numération décimale inférieure à 1 000	100,00%	70	0,00%		0,00%			70
Tables d'addition Tables de multiplication par 2, 3, 4 et 5	78,57%	55	20,00%	14	1,43%	1	tables 3 et 4 pas indispensables	70
Techniques opératoires de l'addition et de la soustraction, celle de la multiplication	71,43%	50	27,14%	19	1,43%	1	multiplication pas indispensable au CP	70
Résolution de problèmes	61,43%	43	37,14%	26	1,43%	1	pas de temps	70
Première approche de la division	50,00%	35	38,57%	27	11,43%	8	trop difficile	70
Calcul mental	77,14%	54	22,86%	16	0,00%		difficile à mettre en place	70
Résultats		307		102		11		
GÉOMÉTRIE								
Orientation et repérage	88,57%	62	11,43%	8	0,00%			70
Figures planes et solides	70,00%	49	30,00%	21	0,00%			70
Utilisation des instruments	72,86%	51	27,14%	19	0,00%		manque de temps	70
Vocabulaire géométrique	84,29%	59	15,71%	11	0,00%		difficile	70
Résultats		221		59		0		

GRANDEURS ET MESURES								
Unités usuelles de longueur, de masse, de contenance et de temps ; la monnaie.	32,86%	23	62,00%	46	1,43%	1	contenance, masse inutile et difficile	70
Résolution de problèmes portant sur des longueurs,	31,43%	22	58,00%	45	4,29%	3	difficile à ce niveau	70
Résultats		45		91		4		
ORGANISATION ET GESTION DE DONNÉES								
Représentations usuelles	55,71%	39	22,00%	16	21,43%	15	de quoi s'agit-il ?	70
Tableaux, graphiques	52,86%	37	36,00%	30	4,29%	3		70
Résultats		76		46		18		

ÉDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Activités athlétiques	80,00%	56	20,00%	14	0,00%			70
Activités aquatiques ; natation	71,43%	50	17,14%	12	11,43%	8		70
Activités d'escalade	11,43%	8	4,29%	3	84,29%	59	besoin en matériel	70
Activités de roule et glisse	20,00%	14	12,86%	9	67,14%	47	matériel	70
Activités d'orientation	42,86%	30	22,86%	16	34,29%	24	difficile à mettre en œuvre	70
Jeux de lutte	67,14%	47	12,86%	9	20,00%	14		70
Jeux de raquettes	44,29%	31	27,14%	19	28,57%	20	matériel	70
Jeux traditionnels et jeux collectifs avec ou sans ballon	97,14%	68	2,86%	2	0,00%			70
Danse	61,43%	43	22,86%	16	15,71%	11	compétences	70
Activités gymniques	44,29%	31	27,14%	19	28,57%	20	besoin de locaux	70
Résultats		378		119		203		

LANGUE VIVANTE								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
CP : sensibilisation	35,71%	25	32,86%	23	31,43%	22	ressources humaines	70
CE1 : activités d'expression	52,86%	37	37,14%	26	10,00%	7	idem+ petits groupes	70
CE1 : activités de compréhension	47,14%	33	40,00%	28	12,86%	9	petits groupes	70
Activités de mémorisation	57,14%	40	32,86%	23	10,00%	7		70
Résultats		135		100		45		

DÉCOUVERTE DU MONDE								
SE REPÉRER DANS L'ESPACE ET LE TEMPS								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Découverte d'espaces proches et représentations	81,43%	57	18,57%	13	0,00%			70
Comparaison avec des espaces lointains et d'autres milieux	41,43%	29	51,43%	36	7,14%	5		70
Découverte de formes usuelles de représentation de l'espace	61,43%	43	34,29%	24	4,29%	3		70
Repérage dans le temps vécu	85,71%	60	12,86%	9	1,43%	1		70
Utilisation d'outils de repérage et de mesure du temps	72,86%	51	24,29%	17	2,86%	2		70
découverte et mémorisation de repères éloignés dans le temps	37,14%	26	44,29%	31	18,57%	13		70
Résultats		266		130		24		

DÉCOUVRIR LE MONDE DU VIVANT, DE LA MATIERE ET DES OBJETS								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commen- taire le plus fréquent	Nb écoles
Repérage des caractéristiques du vivant	77,14%	54	22,86%	16	0,00%			70
Interactions entre les êtres vivants et leur environnement	58,57%	41	37,14%	26	4,29%	3		70
États de la matière	52,86%	37	40,00%	28	7,14%	5	difficile	70
Maquettes, circuits électriques	25,71%	18	40,00%	28	34,29%	24	matériel	70
Règles d'hygiène et de sécurité	70,00%	49	20,00%	14	10,00%	7		70
Résultats		57		112		39		

PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS								
ARTS VISUELS								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisant e	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Expression plastique, dessin	75,71%	53	22,86%	16	1,43%	1		70
Réalisation d'images fixes ou mobiles	34,29%	24	28,57%	20	37,14%	26	manque de formation	70
Acquisition de techniques	51,43%	36	40,00%	28	8,57%	6		70
Expression sur les projets et les réalisations	41,43%	29	44,29%	31	14,29%	10	chronophage	70
Rencontre avec des œuvres	44,29%	31	48,57%	34	7,14%	5	manque de moyens	70
Résultats		173		8		48		

ÉDUCATION MUSICALE								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	
Apprentissage de comptines et de chansons	88,57%	62	11,43%	8	0,00%	0		70
Écoute d'extraits d'œuvres	65,71%	46	30,00%	21	4,29%	3	matériel	70
Repérage d'éléments musicaux caractéristiques	35,71%	25	31,43%	22	32,86%	23	besoin de formation	70
Reconnaissance des grandes familles d'instruments	47,14%	33	45,71%	32	7,14%	5	idem	70
Découverte de spectacles	40,00%	28	25,71%	18	34,29%	24	moyens financiers	70
Résultats		194		101		55		

INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Connaissance et usage des règles de la vie collective et de politesse	97,14%	68	1,43%	1	1,43%	1		70
Principes de la morale ; notions de droits et de devoirs	70,00%	49	25,71%	18	4,29%	3		70
Éducation à la santé et à la sécurité	65,71%	46	28,57%	20	4,29%	3		70
Information sur les formes de maltraitance	18,57%	13	31,43%	22	50,00%	35	inadapté aux enfants	70
Connaissance des emblèmes et symboles de la République	61,43%	43	20,00%	14	18,57%	13	ne relève pas du cycle 2	70
Résultats		219		75		55		

Le cycle 3

FRANÇAIS								
LANGAGE ORAL								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisant e	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Expression orale	62,86%	44	37,14%	26	0,00%		effectifs trop chargés	70
Situations d'échanges variées	64,29%	45	34,29%	24	1,43%	1	idem	70
Récitation	91,43%	64	8,57%	6	0,00%			70
Résultats		153		56		1		
LECTURE								
Travail de la compréhension sur textes variés ; analyse des textes	91,43%	64	8,57%	6	0,00%			70
Lecture à haute voix	51,43%	36	44,29%	31	4,29%	3	effectifs trop chargés	70
Lecture d'œuvres intégrales et exploitations en classe	80,00%	56	20,00%	14	0,00%			70
Apprentissage de l'utilisation de manuels ; recherches diverses	47,14%	33	37,14%	26	15,71%	11	pas de manuels - travail individuel	70
Fréquentation d'une bibliothèque ou une médiathèque	44,29%	31	31,43%	22	24,29%	17	pas à proximité	70
Résultats		220		99		31		

ÉCRITURE								
Copie	91,43%	64	7,14%	5	1,43%	1		70
Prise de notes	15,71%	11	35,71%	25	48,57%	34	inadapté à ce niveau	70
Rédaction (textes variés)	54,29%	38	45,71%	32	0,00%		activité chronophage	70
Entraînement à la correction et à l'amélioration des productions	44,29%	31	55,71%	39	0,00%		nécessite de l'individualisation	70
Résultats		144		101		35		
VOCABULAIRE (rubriques reprises ici de la progression annexée au programme)								
Acquisition de mots	78,57%	55	21,43%	15	0,00%			70
Maîtrise du sens des mots	82,86%	58	17,14%	12	0,00%			70
Familles de mots	94,29%	66	5,71%	4	0,00%			70
Utilisation du dictionnaire	94,29%	66	5,71%	4	0,00%			70
Résultats		245		35		0		
GRAMMAIRE (rubriques reprises ici de la progression annexée au programme)								
La phrase	91,43%	64	7,14%	5	1,43%	1		70
Les classes de mots	80,00%	56	18,57%	13	1,43%	1		70
Les fonctions	81,43%	57	18,57%	13	0,00%			70
Le verbe	75,71%	53	22,86%	16	1,43%	1	trop de conjugaisons	70
Les accords	88,57%	62	10,00%	7	1,43%	1		70
Résultats		292		54		4		

ORTHOGRAPHE								
Correspondances grapho-phoniques	87,14%	61	12,86%	9	0,00%			70
Marques du pluriel des noms et adjectifs	90,00%	63	10,00%	7	0,00%			70
Accords	90,00%	63	10,00%	7	0,00%			70
Formes verbales	81,43%	57	17,14%	12	1,43%	1	très compliqué	70
Homophones grammaticaux	88,57%	62	11,43%	8	0,00%			70
Mots invariables	92,86%	65	7,14%	5	0,00%			70
Régularités : syllabes finales ; débuts de mots...	74,29%	52	22,86%	16	2,86%	2	difficile	70
Résultats		423		64		3		

MATHÉMATIQUES								
NOMBRES ET CALCUL								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Les nombres entiers naturels	98,57%	69	1,43%	1	0,00%			70
Les nombres décimaux et les fractions	92,86%	65	7,14%	5	0,00%			70
Calcul : mental, posé, instrumenté	78,57%	55	21,43%	15	0,00%		calcul instrumenté peu pratiqué	70
Résolution de problèmes liés à la vie courante	75,71%	53	24,29%	17	0,00%		manque de temps	70
Résultats		242		38		0		
GÉOMÉTRIE								
Relations et propriétés géométriques	95,71%	67	4,29%	3	0,00%			70
Utilisation d'instruments et de techniques	91,43%	64	8,57%	6	0,00%			70
Figures planes	92,86%	65	7,14%	5	0,00%			70
Solides usuels	70,00%	49	28,57%	20	1,43%	1	complexe : volumes surtout	70
Problèmes de reproduction ou de construction	78,57%	55	21,43%	15	0,00%		manque de temps	70
Résultats		300		49		1		

GRANDEURS ET MESURES								
Longueurs, masses, volumes	64,29%	45	35,71%	25	0,00%		volumes trop complexes	70
Aires	75,71%	53	21,43%	15	2,86%	2	inutiles pour certaines	70
Angles	80,00%	56	15,71%	11	4,29%	3		70
Repérage du temps, durées	84,29%	59	14,29%	10	1,43%	1	matériel	70
Monnaie	87,14%	61	10,00%	7	2,86%	2		70
Problèmes concrets	81,43%	57	18,57%	13	0,00%		manque de temps	70
Résultats		331		81		8		
ORGANISATION ET GESTION DE DONNÉES								
Tri de données, classement ; lecture et production de tableaux, de graphiques ; analyse	68,57%	48	31,43%	22	0,00%			70
Proportionnalité : situations faisant intervenir les notions de pourcentage, d'échelle, de conversion, d'agrandissement ou de réduction de figures	47,14%	33	45,71%	32	7,14%	5	ne devrait pas relever du cycle 3, manque de formation	70
Résultats		81		54		5		

EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Activités athlétiques	80,00%	56	17,14%	12	2,86%	2		70
Activités aquatiques ; natation	55,71%	39	21,43%	15	22,86%	16	proximité piscine	70
Activités d'escalade	7,14%	5	15,71%	11	77,14%	54	matériel	70
Activités de roule et glisse	21,43%	15	22,86%	16	55,71%	39	matériel	70
Activités d'orientation	38,57%	27	35,71%	25	25,71%	18	difficile à mettre en œuvre	70
Jeux de lutte	58,57%	41	14,29%	10	27,14%	19		70
Jeux de raquettes	65,71%	46	17,14%	12	17,14%	12		70
Jeux sportifs collectifs	100,00%	70	0,00%	0	0,00%			70
Danse	45,71%	32	30,00%	21	24,29%	17	formation - intervenant	70
Activités gymniques	40,00%	28	27,14%	19	32,86%	23	manque d'installations	70
Résultats		359		141		200		

LANGUE VIVANTE								
	Colonne A Éléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Éléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Éléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Activités d'expression	62,86%	44	28,57%	20	8,57%	6	besoin de petits groupes, manque de formation	70
Activités de compréhension	74,29%	52	18,57%	13	7,14%	5	idem	70
Travail du vocabulaire	78,57%	55	12,86%	9	8,57%	6		70
Travail de la grammaire	37,14%	26	48,57%	34	14,29%	10	ressources humaines	70
Ouverture sur des modes de vie liés à la langue étudiée	60,00%	42	34,29%	24	5,71%	4	idem	70
Résultats		219		100		31		

SCIENCES EXPERIMENTALES ET TECHNOLOGIE								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfai- sante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentair e le plus fréquent	Nb écoles
Le ciel et la Terre	70,00%	49	27,14%	19	2,86%	2	manque de temps	70
La matière	65,71%	46	31,43%	22	2,86%	2	idem	70
L'énergie	50,00%	35	40,00%	28	10,00%	7	trop complexe	70
L'unité et la diversité du vivant	64,29%	45	31,43%	22	4,29%	3	manque de temps	70
Le fonctionnement du vivant	68,57%	48	28,57%	20	2,86%	2	idem	70
Le fonctionnement du corps humain et la santé	68,57%	48	30,00%	21	1,43%	1	idem	70
Les êtres vivants dans leur environnement	64,29%	45	31,43%	22	4,29%	3	idem	70
Les objets techniques	20,00%	14	52,86%	37	27,14%	19	manque de matériel	70
Résultats		330		191		39		

CULTURE HUMANISTE								
HISTOIRE								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
La Préhistoire	82,86%	58	14,29%	10	2,86%	2		70
L'Antiquité	78,57%	55	18,57%	13	2,86%	2		70
Le Moyen Age	80,00%	56	17,14%	12	2,86%	2		70
Les Temps modernes	65,71%	46	31,43%	22	2,86%	2	manque de temps	70
La Révolution française et le XIXème siècle	61,43%	43	32,86%	23	5,71%	4	manque de temps : fin d'année	70
Le XXème siècle et notre époque	27,14%	19	55,71%	39	17,14%	12	idem	70
Résultats		277		119		24		
GEOGRAPHIE								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	
Réalités géographiques locales et région	77,14%	54	20,00%	14	2,86%	2		70
Le territoire français dans l'Union européenne	68,57%	48	28,57%	20	2,86%	2		70
Les Français dans le contexte européen	44,29%	31	42,86%	30	12,86%	9	manque de temps-difficile	70
Se déplacer en France et en Europe	40,00%	28	41,43%	29	18,57%	13	idem	70
Produire en France	35,71%	25	34,29%	24	30,00%	21	inadapté aux élèves	70
La France dans le monde	58,57%	41	35,71%	25	5,71%	4		70
Résultats		227		142		51		

PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS								
ARTS VISUELS								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Expression plastique, dessin ; création	70,00%	49	30,00%	21	0,00%			70
Acquisition de techniques	44,29%	31	48,57%	34	7,14%	5	manque de formation	70
Rencontre avec des œuvres ; notion d'œuvre d'art	52,86%	37	42,86%	30	4,29%	3	manque de matériel	70
Résultats								
EDUCATION MUSICALE								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Jeux vocaux et chant (canon, 2 voix, chorale...)	65,71%	46	30,00%	21	4,29%	3		70
Jeux rythmiques	47,14%	33	28,57%	20	24,29%	17	manque de formation	70
Ecoute d'extraits d'œuvres	58,57%	41	28,57%	20	12,86%	9	idem	70
Repérage d'éléments musicaux caractéristiques	30,00%	21	37,14%	26	32,86%	23	idem	70
Résultats		141		87		52		

HISTOIRE DES ARTS								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commen- taire le plus fréquent	Nb écoles
Préhistoire et Antiquité gallo-romaine	52,86%	37	37,14%	26	10,00%	7	manque de temps, de formation et de matériel	70
Le Moyen Age	48,57%	34	42,86%	30	8,57%	6	idem	70
Les Temps modernes	37,14%	26	51,43%	36	11,43%	8	idem	70
Le XIXème siècle	34,29%	24	50,00%	35	15,71%	11	idem	70
Le XXème siècle et notre époque	32,86%	23	52,86%	37	14,29%	10	idem	70
Résultats		144		164		42		

TECHNIQUES USUELLES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succincte- ment	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commen- taire le plus fréquent	Nb écoles
Appropriation d'un environnement informatique de travail	58,57%	41	24,29%	17	17,14%	12	manque de matériel accessible	70
Réflexion sur les attitudes responsables	48,57%	34	25,71%	18	25,71%	18	idem	70
Création, production, traitement et exploitation de données	51,43%	36	27,14%	19	21,43%	15	idem	70
Information et documentation	45,71%	32	32,86%	23	21,43%	15	idem	70
Communication, échanges		12	28,57%	20	54,29%	38	pas de situation en dehors de la correspon- dance scolaire	70
Résultats		155		97		98		

INSTRUCTION CIVIQUE ET MORALE								
	Colonne A Eléments traités de manière satisfaisante	Résultats	Colonne B Eléments traités de manière peu approfondie ou trop succinctement	Résultats	Colonne C Eléments non traités	Résultats	Colonne D Commentaire le plus fréquent	Nb écoles
Estime de soi, respect de l'intégrité des personnes	91,43%	64	8,57%	6	0,00%			70
La règle de droit dans l'organisation des relations sociales	72,86%	51	22,86%	16	4,29%	3		70
Les règles élémentaires d'organisation de la vie publique et de la démocratie	51,43%	36	37,14%	26	11,43%	8	chronophage recoupe l'histoire	70
Les traits constitutifs de la nation française	60,00%	42	30,00%	21	10,00%	7	idem	70
L'Union européenne et la francophonie	44,29%	31	35,71%	25	20,00%	14	trop difficile	70
Résultats		224		94		32		