

Inspection générale de l'Éducation nationale

Inspection générale de l'administration
de l'Éducation nationale et de la Recherche

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

Note à Monsieur le ministre
de l'Éducation nationale
Porte parole du Gouvernement



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



IGAENR

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

Rapporteurs :

Philippe CLAUS
Gilles PÉTREULT
Inspecteurs généraux
de l'éducation nationale

François LOUIS
Inspecteur général de l'administration
de l'éducation nationale et de la recherche

N° 2010-092
JUILLET 2010

Sommaire

Sommaire	1
Présentation	3
Première partie - La mise en œuvre des nouveaux programmes dans les classes.....	3
1. L'organisation des enseignements dans les classes.....	4
1.1 Les emplois du temps et leur mise en œuvre	4
1.1.1 À l'école maternelle : un guide pour l'organisation.....	4
1.1.2 À l'école élémentaire : une grande diversité d'interprétations	5
1.2 La répartition des contenus d'enseignement	7
1.3 Les supports pédagogiques.....	9
2. Les enseignements dispensés	10
2.1 En maternelle.....	11
2.2 En élémentaire.....	12
3. L'accompagnement des enseignants	16
3.1 Les inspecteurs d'académie.....	16
3.1.1 Des incitations pour l'inspection.....	16
3.1.2 Des instances de suivi	17
3.1.3 Une formation continue inégalement mobilisée.....	17
3.2 Les inspecteurs de l'éducation nationale et l'inspection.....	18
Deuxième partie - Évaluations nationales des acquis des élèves et pilotage du premier degré	20
1. Le déroulement des évaluations en 2010	20
1.1 Les leçons nationales de la campagne d'évaluation 2008-2009	20
1.2 Les conditions de passation et la remontée des résultats des évaluations se sont nettement améliorées.....	21
1.3 Un dispositif nettement moins critiqué	21
2. Une exploitation des résultats de plus en plus approfondie	22
2.1 Au niveau de l'école.....	22
2.1.1 Le premier niveau d'exploitation est celui de la classe.....	23
2.1.2 Un deuxième niveau apparaît : celui de l'école ou du cycle.....	23
2.1.3 Les limites de l'exploitation au niveau des enseignants	24
2.2 Le suivi et l'animation au niveau des circonscriptions du premier degré.....	25
2.2.1 L'exploitation des résultats : du niveau des écoles à celui des circonscriptions	25
2.2.2 L'exploitation des évaluations des élèves contribue à faire évoluer les pratiques d'inspection et à développer des évaluations d'écoles	26
2.3 Le pilotage au niveau départemental : un engagement des IA-DSDEN qui s'est confirmé	29
2.4 Le niveau académique : une implication de portée limitée.....	31
Recommandations	34
Annexe1 – Inspecteurs généraux ayant contribué aux enquêtes	36
1. Inspecteurs généraux de l'éducation nationale du groupe enseignement primaire.....	36

2. Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche correspondants académiques	36
Annexe 2 - Répartition des observations.....	37
Annexe 3 – Guide d'observation.....	39
1. Points généraux à observer et renseigner systématiquement	39
2. Points particuliers liés au cycle ou à la séquence observée.....	39
Annexe 4 – Note sur l'offre de manuels scolaires à l'école.....	41
1. L'offre de manuels reste dirigée par l'imprimé	41
2. Les manuels scolaires affichent la conformité aux programmes	41
3. Les manuels et les écoles numériques rurales (ENR).	43
4. Vers un nouveau manuel	44

Présentation

La réforme de 2008 vise l'amélioration des résultats de tous les élèves à l'école primaire. L'aide personnalisée - enjeu essentiel mais traité cette année dans un rapport spécifique du programme annuel -, la refonte des programmes et des horaires d'enseignement ainsi que la mise en place d'évaluations-bilans y occupent une place centrale.

Le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation nationale et de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche pour l'année scolaire et universitaire 2009-2010 prévoit « l'accompagnement des réformes et le contrôle de leur application » et indique que, « pour l'enseignement scolaire, dans la continuité des travaux conduits en 2008-2009, les inspections générales veilleront prioritairement à la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire ».

Ces travaux ont déjà donné lieu à plusieurs notes de synthèse¹. La dernière, en janvier 2010, concluait notamment que « la réforme de l'enseignement primaire est désormais entrée dans le fonctionnement habituel des écoles ». En complément de l'étude thématique prévue cette année au programme de travail des inspections générales sur les dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement des élèves, il apparaissait alors utile de centrer les observations sur deux autres aspects majeurs de la réforme du primaire : la qualité de la mise en œuvre des programmes dans les classes et celle des usages des évaluations-bilans.

La relation entre ces deux pôles complémentaires avec d'un côté ce que l'on attend que les élèves sachent, de l'autre le constat de ce qu'ils maîtrisent effectivement, doit permettre de guider l'enseignement du maître et l'action de l'encadrement ; entre programmes et résultats, le pilotage pédagogique recherche les réponses les plus efficaces pour chacun en proposant un ensemble de solutions adaptées aux situations observées ; la connaissance des résultats des élèves vaut notamment par sa capacité à interroger les pratiques d'enseignement, d'abord localement, mais aussi plus globalement pour aider à la mise en œuvre.

Les inspecteurs généraux de l'éducation nationale du groupe enseignement primaire et les inspecteurs généraux de l'administration et de la recherche correspondants académiques² ont contribué à la présente note selon trois méthodes complémentaires : analyse de documents, observation directe de l'enseignement, entretiens notamment avec des enseignants. Quatre sources³, relevant principalement de la classe et de son fonctionnement, ont permis de collecter les informations utiles : fiches d'observation de 94 classes, analyse de 225 rapports d'inspection, étude des emplois du temps de 100 classes, synthèse d'entretiens

¹ Leurs références sont les suivantes :

- *Première note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, n° 2009-003, janvier 2009.
- *Deuxième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire : évaluation des élèves de CM2*, n° 2009-028, mars 2009.
- *Troisième note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire*, n° 2009-072, juillet 2009.
- *Note sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire à la rentrée 2009*, n° 2009-105, décembre 2009.

² Cf. *Annexe 1 – Inspecteurs généraux ayant contribué aux enquêtes*, p. 3

³ Cf. *Annexe 2 - Répartition des observations*, p. 3.

réalisés dans 21 académies⁴ avec des équipes de cycle et d'école, des inspecteurs, les autorités académiques.

⁴ Auxquelles s'ajoutent les notes de suivi de préparation de la rentrée pour cinq autres académies.

Première partie - La mise en œuvre des nouveaux programmes dans les classes

Les programmes 2008 rappellent les grands objectifs des disciplines, ceux des domaines d'activités et d'enseignement qui les composent en mentionnant pour chacun d'eux les connaissances attendues ; les termes utilisés évoluent partiellement à chacun de ces niveaux, de nouvelles connaissances à enseigner apparaissent tandis que le champ de l'histoire des arts s'inscrit aux côtés des pratiques artistiques. Deux nomenclatures complètent ces programmes avec d'une part la liste des compétences attendues aux paliers 1 et 2 du socle commun, d'autre part des *repères pour organiser la progressivité des apprentissages* par niveau de classe pour le langage et l'écrit en maternelle ainsi que des *progressions* pour le français et les mathématiques pour les deux cycles de l'école élémentaire. Les programmes rappellent certains grands principes pédagogiques mais ne comprennent plus d'indications détaillées sur les méthodes à adopter.

Dans la réforme de l'enseignement primaire, l'aide personnalisée et l'organisation horaire avaient des incidences sur le fonctionnement des écoles, elles concernaient très directement tous les usagers et ont été traitées pour une application effective dès la rentrée 2008 ; les programmes, dont la mise en œuvre s'effectue au sein de la classe - ou éventuellement à travers une organisation définie localement par les enseignants eux-mêmes (sous forme d'échanges de services par exemple) - n'entraînent pas d'évolution globale du fonctionnement des écoles ; les programmes ont ainsi été en général, à cette période, simplement présentés aux enseignants. Le suivi de leur mise en œuvre s'est trouvé, dans la plupart des cas, assez modestement accompagné.

Du côté des enseignants, les contestations frontales sur les programmes se sont éteintes. Subsistent cependant un certain nombre de craintes ou d'interrogations : l'inquiétude première est celle de ne pouvoir parvenir à assurer pleinement son enseignement, lorsque s'exprime, de façon récurrente dans les entretiens, le sentiment que les programmes se sont alourdis, qu'ils comportent aujourd'hui un plus grand nombre de connaissances ainsi que des notions qui ont gagné en complexité, et que simultanément les horaires se sont réduits ; les questions portent alors sur l'organisation des apprentissages, estimant qu'en classe dans le temps imparti « il n'y a de place que pour des notions nouvelles » et que les occasions pour effectuer des retours nécessaires à la consolidation des acquis des élèves sont trop peu nombreuses ; ou bien, l'idée qu'il convient de « donner du sens aux apprentissages » conduit à privilégier des situations de découverte qui demandent du temps... et font que l'objectif de couvrir l'ensemble des programmes se transforme en une course que tous n'arrivent pas à achever. Certains enseignants vont jusqu'à s'interroger : « Quelles sont les conséquences si l'on ne fait pas tout le programme ? » Il convient de rappeler cet impératif envers les élèves, de bien encadrer la mise en œuvre des programmes, d'en observer régulièrement les résultats et surtout d'aider les enseignants à réorganiser leurs pratiques pédagogiques pour en couvrir l'ensemble tout en restant dans la perspective de leurs options d'enseignement.

Soulignons également que la relation entre les programmes et les compétences du socle commun est encore l'objet de nombreuses interrogations ; les maîtres ont dans l'ensemble privilégié l'usage des *repères* et *progressions* annexées aux programmes pour

organiser leur enseignement et celle des listes de compétences de fin de cycle pour rendre compte aux parents des progrès de leurs enfants.

Cette note cherche à identifier de grandes tendances sans bien sûr valoir pour toutes les situations, chacune devant être appréciée dans sa singularité notamment lors d'inspections qui ont pour références essentielles d'un côté les programmes, de l'autre les acquis des élèves.

Les constats effectués portent sur l'organisation du travail au niveau de la classe, sur les enseignements dispensés ainsi que sur le soutien institutionnel apporté aux enseignants pour la mise en œuvre de ces nouveaux programmes. À travers ces trois aspects, il s'agit de bien cerner la connaissance fine des programmes ainsi que d'identifier les ajustements didactiques et pédagogiques qui lui sont liés.

1. L'organisation des enseignements dans les classes

Pour que les élèves puissent acquérir les connaissances et compétences attendues, lors des changements de programmes les enseignants ont à revoir l'ensemble des outils qui structurent le travail de la classe : horaires par discipline et par domaine traduits dans un nouvel emploi du temps, programmations par discipline pour un niveau ou un cycle, refonte de certaines préparations pour répondre à des perspectives différentes dans des disciplines, à l'organisation de leurs domaines ou à l'arrivée de notions nouvelles ; enfin, il faut aussi mentionner les outils d'évaluation des élèves et de communication aux familles.

Trois entrées principales, constituant l'armature de l'organisation de la classe et du travail des élèves, ont ici été retenues pour rendre compte de la prise en compte des nouveaux programmes dans la structuration de l'enseignement dans les classes : les emplois du temps et leur mise en œuvre, les progressions et les supports pédagogiques.

1.1 Les emplois du temps et leur mise en œuvre

L'emploi du temps constitue un cadre horaire conçu en début d'année ou de période. Il ne correspond pas toujours exactement au temps réellement consacré à une discipline ou à une activité et la plupart des inspecteurs généraux s'accordent à souligner un écart important entre le temps prévu et le temps d'enseignement effectivement dispensé. L'exploitation des emplois du temps ne peut rendre compte à elle seule de la répartition du temps consacré aux différents enseignements. Cette donnée est à croiser avec le cahier journal et avec les écrits des élèves.

1.1.1 À l'école maternelle : un guide pour l'organisation

En maternelle, l'absence de contraintes horaires en 2008 comme dans les versions précédentes des programmes explique sans doute que l'on observe les mêmes organisations du temps qu'antérieurement : le découpage des journées, parfois uniforme pour les divers jours de la semaine, est le plus souvent présenté en fonction d'une alternance des modes de groupement des élèves (activités collectives, ateliers ou groupes, décloisonnement) ; il n'y a pas systématiquement d'indication des domaines dont relèvent les activités, les intitulés renvoyant parfois seulement aux supports (fiches individuelles, jeux de société...). Il n'est donc pas possible au travers de ces présentations d'apprécier le temps dévolu à chaque domaine d'activités, sauf celui qui concerne les activités motrices (« Agir et s'exprimer avec son corps ») en général bien identifié (une séance par jour de trente à quarante minutes). C'est particulièrement regrettable pour les apprentissages du langage oral dont on ne perçoit pas le caractère prioritaire ; les exercices préparant à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture plus nettement apparents en section de grands tendent à remplir, avec la lecture d'histoires, le

temps de langage à ce niveau, ce qui constitue un déséquilibre fâcheux négligeant la consolidation et l'enrichissement indispensables du langage oral.

La durée des temps d'apprentissage *stricto sensu* varie de manière très forte selon la part faite aux temps sociaux à portée éducative plus ou moins apparente : accueil (en début de chaque demi-journée ou seulement le matin), relaxation (en début d'après-midi pour les moyens et les grands), collation (en cours de matinée), préparation à la sortie (deux fois par jour), passages aux toilettes, récréations. Dans les classes visitées, le total de ces temps peut atteindre une heure trente par jour (non compté le temps de repos en section de petits) ; il est toujours moins élevé en section de grands mais, à ce niveau, on constate peu de différences dans l'organisation avec les sections antérieures.

L'emploi du temps comme organisateur pédagogique doit être travaillé avec les maîtres de l'école maternelle dans une triple perspective : équilibrer la journée des enfants, mieux répondre à leurs besoins (les plus jeunes manquent d'activités physiques), recentrer la réflexion des enseignants sur la logique d'apprentissages qui doit prévaloir en lieu et place d'une logique d'activités encore dominante. La fonction et l'organisation des « ateliers » sont à repenser.

1.1.2 À l'école élémentaire : une grande diversité d'interprétations

La forme de l'emploi du temps, l'intitulé des activités, l'horaire imparti à chaque domaine, la durée des séquences et leur distribution dans la semaine varient considérablement d'une classe à l'autre. Sur cent emplois du temps examinés⁵, il n'est pas possible d'en trouver deux identiques ou, au moins, construits sur une même répartition. Cette diversité est plus la conséquence de la variété des conceptions ou des modalités d'organisation pédagogique que du degré de conformité à la norme fixée par les programmes. L'emploi du temps reflète avant tout les choix personnels de l'enseignant.

La présentation des emplois du temps est, en général, soignée. Ils font l'objet d'une véritable attention de la part des maîtres : seuls, 5 % ont une forme négligée (parmi ceux-ci, deux documents recueillis sont inacceptables et fournissent aux élèves des exemples déplorables). Neuf sur dix sont réalisés par ordinateur et souvent sont imprimés en couleur.

Il est souvent difficile d'apprécier leur conformité. Trois conceptions de l'emploi du temps coexistent en effet et parfois sont combinées :

- des emplois du temps « globaux » et très simplifiés : l'horaire est découpé en grands domaines : français, mathématiques, découverte du monde, EPS, etc. Il n'est pas possible d'y lire une référence précise aux programmes ;
- des emplois du temps, à l'inverse, très détaillés, mais avec des intitulés très hétérogènes, mêlant des domaines (histoire, géométrie ...), des organisations (ateliers, regroupements, travail individuel, ...), des contenus (« grands nombres », « opérations », ...), des activités (débat, dictée de mots, « copie des devoirs », ...) et des lieux (gymnase, BCD, salle informatique ...) ;
- des emplois du temps se référant aux rubriques et aux sous-rubriques des programmes (de 2008 ou antérieurs) : ce sont, évidemment les plus simples à analyser.

L'application des programmes est assez lisible dans les emplois du temps des classes élémentaires. À partir de ceux-ci, deux séries de remarques s'imposent :

⁵ Les 100 emplois du temps ont été recueillis dans des classes élémentaires urbaines et rurales de 28 départements appartenant à 15 académies.

1. La répartition des volumes horaires attribués à chaque domaine disciplinaire par l'arrêté du 9 juin 2008 n'est pas rigoureusement respectée

- Quatre emplois du temps sur cinq **s'écartent, de manière sensible de l'horaire officiel**, au moins pour un domaine disciplinaire⁶ :
 - en cycle 3, par exemple, l'horaire de français⁷ est, dans 20 % des classes prises en compte, inférieur à 7 heures alors que la durée prévue est de 8 heures. Dans trois cas, il est même inférieur à 5 h 30. En mathématiques, il n'atteint pas 4 h 30 dans 15 % des classes (au lieu de 5 heures). 40 % des classes ne font pas plus de 2 heures d'EPS (3 heures dans les programmes). L'horaire global réservé à la « culture humaniste » est inférieur à 3 h 30 dans plus d'une classe sur trois alors que ce volume doit atteindre une moyenne hebdomadaire de 4 h 20 (156 heures sur l'année). Enfin, l'enseignement des sciences et de la technologie (même en incluant toutes les plages réservées aux TUIC) reste inférieur à 1 h 30 pour une classe sur quatre (au lieu de 2 h 10). A l'inverse, 18 % prévoient un horaire supérieur à l'horaire fixé en français, 23 % en mathématiques, 5 % en EPS, 15 % en langues vivantes, 18 % en culture humaniste et 12 % en sciences et technologie ;
 - si au CP, l'horaire de français est traditionnellement respecté (toutefois, il n'atteint pas 9 heures dans deux cas, au lieu des 10 heures fixées), la « découverte du monde » ou « les pratiques artistiques et l'histoire des arts » bénéficient d'un temps nettement inférieur à la durée officielle dans une classe sur trois. En EPS, une classe sur deux n'a pas plus de deux heures à l'emploi du temps (au lieu de trois). Le temps affiché est supérieur à l'horaire officiel dans 30 % des classes en français, 15 % en mathématiques, 5 % en EPS, 15 % en découverte du monde ;
 - à tous les niveaux, le temps imparti à chaque discipline varie considérablement d'un lieu à l'autre : au CP, de 3 h 40 à 6 h pour les mathématiques, de 1 h 15 à 3 h 30 pour la découverte du monde d'une à trois heures et demie pour l'EPS ; et, surtout, au cycle 3, de 5 h 15 à 8 h 45 en français, de 3 h à 6 h 30 en maths, de 2 à 6 h pour la culture humaniste ou de 1 h 15 à 3 h 30 pour l'EPS.
- **Une faible proportion de maîtres (de 10 à 15 %) utilise la possibilité de globaliser le temps** d'enseignement sur l'année et de l'organiser par périodes ou par modules, pour équilibrer les volumes accordés à chaque domaine. Les emplois du temps sont, dans leur grande majorité, fixes et hebdomadaires.
- **La question des récréations** doit être posée : elles sont prévues dans la quasi-totalité des emplois du temps examinés (à l'exception de trois). Si leur durée qui avait été fixée en 2002 à 15 minutes de moyenne en élémentaire, est respectée dans la majorité des classes, on relève néanmoins que dans 40 % des CP (10 sur 25 recueillis) elle dépasse cette durée et atteint alors au moins 20 minutes (2 cas à 25 minutes ; 1 à 30). S'ajoutent quelques situations en CE1 et en cycle 3, représentant 10% des classes. Il n'apparaît pas acceptable que dans un horaire de 24 heures comprenant 2 heures de récréation, 40 minutes supplémentaires, voire plus, viennent réduire le temps d'enseignement dû aux élèves. Enfin, la manière dont le temps de récréation est

⁶ Seuls ont été relevés les écarts significatifs. L'horaire des récréations prélevé sur le temps d'enseignement a été pris en compte.

⁷ En intégrant toutes les activités susceptibles d'être considérées comme du « français », y compris le théâtre, les temps d'accueil ou la bibliothèque.

décompté sur le volume de chaque domaine disciplinaire est loin d'être équilibré dans de nombreux cas.

- Un point positif doit être souligné : tous les emplois du temps du cycle 3 examinés prévoient un **horaire de langues vivantes**, réduit à une seule séquence de trois quarts d'heure dans 12 % des classes mais porté à deux heures dans deux cas. De même, la moitié des CP bénéficie de cette activité pour une durée allant d'un quart d'heure à une heure et demie.

2. Si majoritairement les emplois du temps se réfèrent aux principales rubriques des programmes, rares sont ceux qui peuvent être considérés comme totalement « conformes ».

Globalement, les emplois du temps recueillis prennent en compte les domaines des programmes. Parfois, cependant l'utilisation de titres généraux tels que « découverte du monde » ou « culture humaniste » ne permet pas d'identifier la présence de certains enseignements tels que la géographie au cycle 3.

En particulier, **ils fournissent peu d'information sur la mise en place de l'histoire des arts ou de l'instruction civique et morale**, même au cycle 3 : à ce niveau, l'histoire des arts, ne fait l'objet d'une plage horaire identifiée que dans 10% des emplois du temps ; elle figure toutefois associée à une autre discipline dans un emploi du temps sur cinq. L'instruction civique et morale est présente plus d'une fois sur deux avec un horaire propre, mais parfois sous l'appellation « éducation civique ».

D'une manière générale, les « étiquettes » n'ont pas toujours été actualisées : ORL, production d'écrit, expression écrite, arts plastiques, mais aussi, dessin, chant, informatique, sport ... Parfois, il s'agit de termes isolés dans un emploi du temps conforme par ailleurs ; parfois, ils sont insérés dans un ensemble qui n'a que peu d'éléments communs avec les rubriques du programme et/ou qui annoncent des activités extérieures à la perspective du programme : logique mathématique, radio, acculturation, jeux de société, etc. Par ailleurs, on peut s'inquiéter de lire, sans information complémentaire « temps libre », « autonomie », « goûter » (sur le temps de classe, dans un CP qui a déjà des récréations de 20 minutes), « mise en route », « cartable », etc. Certaines classes **élémentaires** accumulent ainsi, les temps d'accueil, de respiration, de préparation de la sortie, les rituels, ...

En revanche, en cycle 3, beaucoup d'emplois du temps ont adopté **les principales rubriques des programmes de français et de mathématiques**. Ainsi, de grandes plages horaires, le matin, sont réservées à l'étude de la langue (en général, un jour pour le vocabulaire, un pour la grammaire, un pour l'orthographe et le dernier pour la conjugaison) avec parfois pour conséquence une réduction de la part dédiée à la lecture et à l'écriture. En mathématiques, le calcul mental quotidien est majoritairement présent et les quatre champs (nombres et calcul, géométrie, grandeurs et mesures, organisation et gestion de données) sont fréquemment répartis sur les quatre jours. Toutefois, « organisation et gestion de données » est souvent remplacé par « problèmes ».

Au total, seuls 25 % des emplois du temps peuvent être considérés comme conformes pour les domaines et les activités qu'ils mentionnent.

1.2 La répartition des contenus d'enseignement

Comme les emplois du temps, les répartitions des contenus d'enseignement ont été réorganisées dans l'ensemble des classes visitées, principalement en français et mathématiques.

Les repères pour organiser la progressivité des apprentissages pour le langage et l'écrit en maternelle ainsi que les progressions par cycle figurant dans les programmes pour le français et les mathématiques ont constitué une base solide, très largement utilisée par les enseignants. Celles-ci sont parfois employées telles quelles, au moins formellement, ce qui évite des débats internes aux équipes pédagogiques et ne traduit pas toujours une réelle intégration des exigences qui sont à la base de ces documents d'aide aux maîtres. Dans la plupart des cas, il s'agit d'une répartition des apprentissages entre les différentes périodes de l'année scolaire, mais on rencontre aussi assez souvent des documents plus aboutis organisant la mise en relation de ces contenus avec les compétences du socle commun ; certains enseignants ont aussi effectué un travail de recension d'activités pédagogiques possibles au regard de chaque élément des progressions. Il reste alors à définir les critères de réussite qui peuvent figurer dans les préparations.

Ces progressions sont aussi particulièrement utiles en termes d'appropriation des programmes par l'enseignant. Parfois, les documents employés constituent une simple reprise du sommaire des manuels de la classe, en particulier en mathématiques, tandis que d'autres sont issus directement de sites Internet sans avoir été suffisamment vérifiés. De même, certaines peuvent relever des programmes 2002, voire de 1995, reposant sur une organisation des domaines et des nomenclatures anciennes que ce soit en français (observation réfléchie de la langue) ou en mathématiques (calcul automatisé, calcul réfléchi) ou comportant des éléments sans réelle relation avec les programmes actuels (les guerres de Louis XIV ou de Napoléon).

Dans bien des classes, ces progressions n'existent pas pour tous les domaines d'enseignement. Presque toujours présentes pour la plupart des domaines en français (plus rarement cependant pour le lexique et la syntaxe en école maternelle) et en mathématiques, elles manquent trop souvent pour une ou plusieurs disciplines : la langue vivante figure rarement, l'histoire paraît un peu plus largement présente que la géographie, les sciences sont parfois absentes tandis que l'instruction civique et morale est bien plus rare tout comme l'éducation physique et sportive malgré quelques programmations tout à fait d'actualité et bien pensées rencontrées dans plusieurs classes.

Par ailleurs, en français et mathématiques, les progressions offrent un cadre assez bien suivi mais, pour les élèves, avec de longues révisions de début d'année comportant des redécouvertes sans rappel suffisamment structuré des connaissances acquises et des révisions peu nombreuses le reste de l'année. La continuité n'est pas suffisamment assurée et les apprentissages en pâtiennent : d'un côté les acquis pourraient être plus stables avec des rappels brefs et fréquents, de l'autre les programmes seraient mieux couverts avec des notions mieux construites.

Au-delà des programmations et de leur qualité, celle de la gestion du temps d'enseignement dans l'année comme dans la journée est un facteur déterminant. Les traces écrites dans les cahiers des élèves et les affichages témoignent de situations très contrastées. Pour bien des classes cependant, la découverte du monde ainsi que les enseignements artistiques sont moins traités que ce que les progressions peuvent prévoir.

La constitution de programmations adaptées aux nouveaux programmes pour chaque classe repose aussi sur un travail collectif dans l'école et au sein du cycle. De très nombreuses équipes s'y sont fortement engagées, complétant parfois cette approche par la mise au point de procédures et d'outils communs destinés aux élèves pour favoriser la continuité des apprentissages. Toutes les équipes rencontrées disent leur besoin de stabilité dans les choix arrêtés nationalement, leur besoin de temps pour construire les instruments nécessaires à une pleine appropriation de ces nouveaux programmes. Sans doute convient-il de faciliter la

production d'outils adaptés aux nouveaux programmes en proposant des repères de progression par niveau pour l'ensemble des disciplines de l'école élémentaire.

1.3 Les supports pédagogiques

La mise en œuvre des programmes demande aussi de revoir les supports pédagogiques utilisés par les élèves, qu'il s'agisse des ressources d'enseignement habituellement proposées par les éditeurs, des documents conçus par les enseignants pour leur classe ou des livrets scolaires pour rendre compte des progrès des élèves.

Dans les classes maternelles, la présence de fichiers d'exercices tend à se développer dès la section de petits ; les travaux sur photocopies abondent quand il n'y a pas de fichier. Ce recours précoce aux supports écrits est souvent justifié par la nécessité de « montrer que l'on travaille à l'école maternelle » et par la volonté de fixer des groupes d'enfants sur des activités que l'enseignant ne dirige pas ; il traduit parfois une mauvaise compréhension de l'importance donnée au domaine « Devenir élève ». La fonction de la « trace », pour importante qu'elle soit, ne doit pas leurrer : l'activité sur papier n'est pas un vecteur d'apprentissage quand elle constitue le tout de la démarche, quand les élèves appliquent des consignes sans connaître ni comprendre l'enjeu de ce qu'ils font, quand ils s'acquittent de tâches sans avoir l'habileté motrice nécessaire pour les effectuer avec précision et efficacité, quand ils ne comprennent même pas la différence entre le réel et les symboles qui le représentent. L'activité devient purement occupationnelle quand les élèves ne perçoivent que les aspects les plus matériels des tâches et oublient les enjeux cognitifs ; elle peut même être contreproductive quand ils sont supposés copier des motifs graphiques ou des modèles écrits (lettres, mots, chiffres) sans que le bon geste ait été enseigné.

En élémentaire, les ressources d'enseignement n'ont la plupart du temps été revues que marginalement par les éditeurs qui ont pu ajouter quelques chapitres pour les notions nouvelles, en particulier en mathématiques, sans nécessairement répondre à l'organisation des domaines des programmes en vigueur, par exemple en français sur la rédaction et la production d'écrit. Certains fichiers récents, estampillés « programmes 2008 », comportent des oublis fâcheux, par exemple les tables de multiplication en mathématiques.

La très grande majorité des classes élémentaires visitées dispose de plusieurs séries de manuels, mais le plus souvent édités avant 2008 et ainsi non conformes aux programmes en vigueur⁸. Les renouvellements les plus importants ont été effectués en mathématiques, pour des séries de manuels ou, plus fréquemment, seulement de fichiers à compléter (en mathématiques, mais aussi en français). Le changement d'au moins une série de manuels concerne environ un quart des classes, celui de fichiers est plus répandu.

De plus, une part importante d'enseignants, au cycle 2 comme au cycle 3, n'utilise pas de manuel distribué à chaque élève comme support pédagogique principal, soit par manque de crédits de fonctionnement pour renouveler toutes les séries au moment des changements de programmes, soit par choix, pour construire sa propre méthode en s'affranchissant des manuels.

Ainsi, très souvent, les enseignants composent leurs leçons à partir de plusieurs ouvrages venant de différents éditeurs, utilisant principalement les manuels et fichiers mais aussi les livres du maître ou bien employant parfois les documents d'accompagnement des programmes antérieurs (langage, sciences, arts, scolarisation des petits).

⁸ Cf. *Annexe 4 – Note sur l'offre de manuels scolaires à l'école* p. 3 et suivantes.

Les observations convergent pour souligner, dans presque toutes les classes, la place excessive de photocopies en tant que support d'apprentissage pour les élèves. Ce point a déjà été souligné dans plusieurs rapports.

Bon nombre de documents utilisés dans les classes sont ainsi des photocopies d'exercices, de textes ou d'iconographies tirés de manuels aux contenus souvent obsolètes et de qualité matérielle médiocre. L'inadéquation de certains supports ou exercices retenus peut conduire à des interprétations inadaptées des programmes en vigueur et fait obstacle à une bonne compréhension tant en termes de contenus que de démarches.

De plus, l'usage excessif des photocopies limite la quantité d'écrit produit par les élèves, leur qualité matérielle n'offre pas toujours la possibilité de percevoir les informations censées être contenues dans la documentation, tout particulièrement dans les disciplines liées aux sciences et à la culture humaniste, tandis que les élèves disposent de supports uniformes qui ne permettent ni de percevoir la diversité des fonctions qui leur sont dévolues ni de hiérarchiser l'information.

Un tel déploiement se montre somme toute peu valorisant pour l'élève, qu'il s'agisse du contact avec l'écrit - notamment en ce qui concerne la littérature de jeunesse où les photocopies collées dans un cahier ne sauraient remplacer le contact direct avec le livre - ou bien de l'image de son propre travail lorsque les photocopies accumulées seulement complétées par quelques mots sont simplement collées dans des cahiers, ou plus ou moins bien rassemblées dans des « porte-vues » dès les premières classes de l'élémentaire.

Dans les entretiens, les enseignants se montrent tout à fait conscients de faire une utilisation trop abondante et, dans certaines matières, excessive des supports photocopiés, en particulier en découverte du monde au cycle 2, en sciences, en histoire-géographie au cycle 3 et même souvent en mathématiques avec le travail sur des fichiers, mais ils allèguent que c'est là une manière d'essayer de gagner du temps, après lequel ils ont le sentiment de courir sans cesse et en vain. Un usage plus pertinent de tels supports passe d'abord par une amélioration de la compréhension des programmes afin de jeter un regard critique sur les activités proposées et leur limitation repose sur des méthodes de travail induisant une quantité plus importante d'écrit par les élèves.

Par ailleurs, les « cahiers-outils » et « cahiers de règles » sont désormais présents dans les classes ; ils constituent, avec les affichages, l'essentiel des références proposées aux élèves. Ils seront d'autant plus faciles à utiliser pour les élèves qu'ils seront composés de traces écrites référées à des leçons conduites en classe et écrites par les élèves eux-mêmes.

Dans les supports pédagogiques, il convient aussi de mentionner les livrets scolaires pour rendre compte des progrès des élèves. Même s'il n'est pas rare de voir des livrets correspondants à d'anciennes répartitions, ces supports ont été revus dans la plupart des classes en privilégiant l'entrée par les progressions pour le français et les mathématiques et les programmes eux-mêmes pour les autres disciplines. Le découpage selon les compétences de fin de cycle - auxquelles sont rattachés des contenus, des situations et plus rarement des critères - a aussi été adopté par un nombre significatif d'équipes de cycle. La publication du livret personnel de compétences devrait apporter des outils stabilisés et faire vivre une circulaire de novembre 2008, peu accompagnée sur le terrain et dont l'application n'a pas constitué jusqu'à maintenant une priorité.

2. *Les enseignements dispensés*

L'observation de séances d'enseignement liée à l'analyse des écrits des élèves et celle des outils utilisés en relation avec les programmes a permis d'identifier quelques obstacles et des améliorations à effectuer pour mettre en œuvre les nouveaux programmes.

2.1 En maternelle

La priorité qui doit être accordée au **domaine du langage et de la langue française** (ce second aspect étant réévalué dans le programme de 2008 par rapport aux programmes antérieurs) n'est pas évidente dans les emplois du temps, comme il a été dit plus haut. Elle ne l'est pas plus dans les pratiques observées, y compris dans des secteurs très défavorisés où le rôle de l'école maternelle est fondamental pour préparer les enfants à affronter les apprentissages systématiques et structurés du cycle 2 en réduisant l'impact scolaire des problèmes liés à l'environnement et aux conditions éducatives.

Le véritable travail sur l'oral que l'on s'attend à observer reste rare : les élèves ne sont que très peu sollicités pour une « expression en continu » (récits, explications, etc. dans lesquels les enfants enchaînent plusieurs énoncés), ne sont que rarement impliqués dans des échanges réglés, organisés, dans lesquels ils sauraient qu'ils apprennent à mieux parler, à mieux raconter, à mieux comprendre une histoire... Les moments dits de langage se limitent trop souvent à des échanges informels voire à la juxtaposition de prises de parole ; la communication fonctionne avec des moyens linguistiques souvent très approximatifs, mais on s'en contente. Parfois on essaie d'apporter des correctifs par le seul biais de l'aide personnalisée.

L'enrichissement du vocabulaire est sans doute plus travaillé qu'il ne l'était ; il reste à le rendre plus profitable en veillant à la mémorisation et au réemploi, adapté et en situation, des mots nouveaux découverts.

L'entrée dans l'écrit est de plus en plus précoce, souvent prématurée : le travail sur l'alphabet en petite section, sur les syllabes en moyenne section, voire sur des reconnaissances de mots (avec un traitement purement logographique), mérite d'être repensé. En section de grands, le temps passé à l'étude de la phonologie devient très important ; ce domaine qui se « didactise » bien et pour lequel l'édition propose des outils pertinents donne lieu à des activités adaptées. Mais il est souvent conduit en grand groupe et il n'est pas évident alors que ceux qui en auraient le plus besoin en profitent vraiment.

On lit beaucoup d'histoires aux élèves, dans des conditions qui mériteraient plus de réflexion sur les modèles de langue auxquels on les expose ; cette offre de lecture est de peu de profit s'il n'y a pas d'échanges rigoureusement organisés ensuite sur ce qui a été compris, voire sur des manières de dire. Or, on se contente de quelques questions et de réactions spontanées dans le meilleur des cas, trop souvent avec les plus habiles parleurs.

Le travail sur le passage de l'oral à l'écrit (« dictée à l'adulte ») ne se développe pratiquement pas.

Enfin, certains enseignants manquent de références sûres et de rigueur pour conduire les activités graphiques et l'apprentissage de l'écriture.

Globalement, la différenciation pédagogique est rare alors que les besoins sont très divers et que l'organisation dite en ateliers constitue un dispositif pédagogique pertinent pour mettre en œuvre des activités différenciées.

Le tableau ne s'est pas assombri mais les défauts de la pédagogie du langage en maternelle, tels qu'ils sont constatés depuis des années, ne s'estompent pas ; la relance de la politique de prévention de l'illettrisme doit être l'occasion d'aider les équipes pédagogiques à améliorer les interventions didactiques de nature à faire progresser les élèves, en particulier dans la maîtrise d'un langage oral explicite et structuré.

Pour l'**ensemble des autres domaines**, les constats sont assez semblables : les élèves sont souvent mis en activité, mais faute d'avoir précisé les acquisitions précisément attendues, d'avoir anticipé sur les actions et réactions des élèves et donc sur les orientations à donner

pour rendre l'activité productive en matière d'apprentissages (qu'il s'agisse des phases de découverte ou d'entraînement), les enseignants n'exploitent pas de manière adaptée les situations proposées, pourtant potentiellement riches dans la plupart des cas. La répétition d'année en année des mêmes activités dans certains domaines, sans réelle progressivité, pourrait être corrigée par un travail collectif sur des parcours d'apprentissage couvrant la scolarisation préélémentaire. L'abus d'exercices sur fiches, très formels voire stéréotypés, déjà évoqué, est particulièrement patent pour les mathématiques.

Les enfants *font* beaucoup de choses à l'école maternelle mais il n'est pas sûr qu'ils *apprennent* autant qu'ils le pourraient, en particulier ceux qui n'ont que l'école pour se préparer aux exigences de la scolarisation élémentaire. Globalement, les problèmes tiennent moins à un manque de connaissance des programmes par les maîtres qu'à une insuffisante compréhension des enjeux et des modalités des apprentissages premiers pour eux et pour nombre de leurs formateurs.

2.2 En élémentaire

Au-delà d'un déséquilibre global entre disciplines, les observations conduites dans les classes permettent de préciser les domaines sur lesquels les enseignements dispensés portent effectivement ainsi que les grandes tendances pour la conduite d'acquisitions qui apparaissent dans l'ensemble trop souvent centrées sur l'activité et l'exercice sans comprendre suffisamment d'explications. Seules les disciplines les plus largement observées font ici l'objet de constats et de commentaires.

En **français**, la mise en œuvre des nouveaux programmes n'a pas permis d'observer une amélioration de l'enseignement de l'oral qui reste presque partout, en élémentaire comme en maternelle, un point faible.

Les progressions comportent, pour chaque niveau de classe, des compétences qui peuvent aisément se traduire en situation d'enseignement. On observe cependant peu de moments où les élèves sont entraînés à prendre la parole en continu de manière raisonnée et très peu de séances réservées à l'apprentissage du langage oral, que ce soit dans les emplois du temps, dans les préparations ou dans la pratique ; d'autre part, en général, les situations observées apparaissent peu préparées avec des objectifs mal définis, ce qui s'accompagne alors d'une prise de parole confuse qui ne peut déboucher ni sur des échanges, ni sur des acquis langagiers. C'est certainement au cycle 3, dans le cadre de débats ou de récits organisés, lorsqu'ils sont régulièrement pratiqués - si l'on en juge à l'attention de toute la classe -, que l'on remarque les meilleurs enseignements de l'oral et que l'on observe des élèves capables de s'exprimer correctement en direction de tous, de s'écouter, de s'opposer des arguments et soucieux de se faire comprendre. Un tel travail apparaît aujourd'hui nécessaire dans la mesure où tout d'abord dans beaucoup de classes, il existe très peu d'interactions entre élèves qui apportent seulement des réponses minimales sans phrases complètes. De plus, ces activités organisées encouragent les maîtres à intervenir plus largement pour corriger les propos des élèves d'un point de vue langagier et linguistique ainsi que pour des reformulations.

En lecture, les observations témoignent d'un travail très nourri sur le code au cycle 2. La découverte des textes reste indigente au cours préparatoire et les pratiques courantes au CE1 ne constituent pas un réel enseignement de la compréhension. Ces pratiques sont essentiellement fondées sur des exercices de questions / réponses corrigés sans être réellement expliqués, que ce soit du point de vue de la langue (formation des mots, ...), du texte (identification des protagonistes et des événements référés aux éléments du texte, mise en

relations d'éléments éloignés,...) ou de la culture (explications de points significatifs qui peuvent échapper aux élèves). Des textes lus par le maître et commentés pourraient aussi contribuer à explorer des complexités que les élèves ne sauraient pas traiter.

Des pratiques plus conformes aux attentes existent au cycle 3, avec des moments de véritable réflexion sur les textes, mais les cahiers et classeurs regorgent de questionnaires qui aident principalement à l'exploration du texte sans vérifier une compréhension que celui-ci ne permet pas, seul, de construire. Des temps de lecture commune plus nombreux, comportant des explications construites et partagées par la classe permettraient certainement d'aider la grande majorité des élèves à entrer dans une meilleure compréhension de la langue, de celle des textes et de la réalité qui les environne.

La littérature de jeunesse continue d'être majoritairement utilisée - trop souvent par photocopies interposées - comme ressource principale pour aborder la lecture. La pratique des lectures longues, ou des lectures libres hors temps scolaire tend cependant en général à s'amenuiser même si l'on rencontre des classes, principalement au cours moyen, où la densité du travail accompli en pratique de lecture et compréhension des textes permet l'acquisition d'une vraie culture littéraire et permet de bonnes performances en lecture.

Pour la rédaction, il existe de fortes différences selon les classes. Dans la plupart des d'entre elles, une faible place lui est accordée avec des justifications portant sur la difficulté à maîtriser ce domaine. Les activités pourraient être travaillées de manière simple (guide pour améliorer son texte ; guide de correction orthographique) mais elles se révèlent souvent trop complexes par rapport aux outils dont les élèves disposent.

Les exercices de rédaction en tant que tels sont rarement observés et la plupart des séances, au cycle 2 comme au cycle 3, sont fondées sur la typologie de textes et organisées en séquences de plusieurs séances. L'écriture de textes simples, courts, ciblés sur des compétences dans lesquels la maîtrise de la langue, celle de la cohérence temporelle et logique sont des objectifs premiers constitue une étape essentielle, relativement présente au cycle 2 mais qui se rencontre trop rarement au cycle 3 alors que ces apprentissages ne sont pas achevés.

Tout indique qu'un temps important est consacré à l'étude de la langue. Ce domaine très largement traité est l'objet d'un travail abondant mais souvent redondant d'une année sur l'autre et peu productif dans la mesure où il reste formel, reposant sur des exercices peu variés - souvent la règle et la dictée -, restant détaché de l'enseignement de la lecture et de la rédaction. Par exemple, le programme de conjugaison n'est pas assimilé car bien des verbes étudiés sont hors programme et leur enseignement, en général conduit temps par temps, ne comprend pas d'apprentissage suffisant des conjugaisons elles-mêmes, de la valeur des temps et de leurs relations. En grammaire, pourtant largement traitée, le champ dédié à l'étude de la phrase est peu présent au cycle 3. Dans l'ensemble de ce domaine, le lexique spécifique est parfois mal utilisé et il existe des lacunes notionnelles chez certains maîtres. L'importance du temps consacré à l'étude de la langue doit sans doute s'accompagner d'aides didactiques et pédagogiques.

Notons enfin pour le français, dans de nombreuses classes, une trop faible quantité d'écrit demandée à des élèves qui se trouvent souvent réduits à compléter des exercices et à effectuer quelques copies.

En **mathématiques**, les enseignants connaissent mieux certains points de l'évolution des programmes que d'autres : ils citent volontiers l'extension de la connaissance des décimaux, l'introduction plus précoce de la division, les tables d'opérations mais ils sont moins nombreux à avoir perçu que les problèmes sont maintenant bien intégrés à chacun des domaines des mathématiques et que l'organisation et gestion de données en constitue un. La

connaissance des programmes et son appropriation par les maîtres doivent pouvoir se poursuivre.

Toutes les observations convergent pour estimer que l'enseignement des mathématiques se limite trop souvent à quelques explications magistrales presque toujours accompagnées par l'utilisation de fichiers (surtout en cycle 2) en lieu et place des cahiers individuels. Cet enseignement manque de vraies leçons construites comportant des moments de synthèse autour des connaissances à acquérir, ainsi que d'exercices permettant d'asseoir les compétences.

Pour *nombres et calcul*, le temps passé sur les techniques opératoires est important même s'il existe encore des oublis dans des classes à certains niveaux (soustraction posée au CE1 par exemple) tandis que le lien entre numération et calcul est quelquefois peu exploité. Les remarques portent également sur le temps dévolu aux problèmes, très inégal d'une classe à l'autre.

L'essentiel des observations concerne le champ du « calcul mental », dont la pratique régulière et systématique ne se retrouve que dans une moitié des classes environ, dont la progressivité est presque toujours très difficile à saisir et qui se trouve placée sous le signe de la rapidité, de l'automatisme, sans nécessairement comporter de temps pour des analyses, pour des explications, des formalisations et des moments de systématisation.

Dans le domaine de la géométrie, des progrès sont en général soulignés malgré un usage encore un peu limité d'instruments de géométrie.

Du côté des grandeurs et mesures, on peut noter qu'il existe assez peu de travail systématique sur les mesures et peu de problèmes qui leur soient liés.

Le domaine *organisation et gestion des données* apparaît comme nouveau ; les enseignants l'ont encore mal identifié et il existe encore peu d'activités explicites organisées en mathématiques à ce sujet.

L'enseignement de **langue vivante** est maintenant généralisé malgré des horaires annuels parfois réduits et il fait souvent l'objet d'une évaluation organisée répondant au *Cadre européen commun de référence en langues* (CECRL) dans les académies ou les départements, ce qui représente une avancée considérable. Les contenus dispensés restent cependant encore souvent identiques d'une année sur l'autre, notamment tout au long du cycle 3, et la progressivité des apprentissages devient un point à approfondir en conseil de cycle.

En sciences comme en histoire-géographie, les nouveaux programmes n'ont pas modifié sensiblement des enseignements qui existent de façon en général plus limitée que ce que prévoient les programmations des classes. Dans ces disciplines les supports pédagogiques sont restés stables, voire identiques, avec de nombreuses photocopies de manuels et de fichiers souvent anciens. La conception de l'enseignement en sciences et histoire-géographie ne semble pas avoir évolué.

Les traces écrites dans les cahiers et les affichages sont dans l'ensemble peu nombreuses tandis que les contenus abordés restent pauvres et très en deçà des attentes ; pour les **sciences**, en dehors d'écoles ayant adhéré à des opérations fortes du type *À l'école de la forêt*, la méthodologie utilisée dans les quelques séances observées permettent aux élèves de déployer une activité qui n'apparaît pas suffisamment liée à l'explication de notions ou à l'apport de connaissances.

Pour **l'histoire**, certains enseignants fournissent un travail remarquable avec de très bonnes productions, correspondant pleinement à l'esprit des textes de 2008. Mais le plus

souvent, l'évolution de la conception de l'enseignement reste peu perçue : il s'agit de s'attacher à mettre en place des repères essentiels à travers le traitement de sujets liés à des périodes, à travers la connaissance de dates d'événements et de personnages. Les écoles n'ont sans doute pas encore eu le temps d'organiser un enseignement qui doit trouver sa cohérence et sa continuité dans le cycle afin de traiter l'ensemble des périodes prévues.

La **géographie** reste assez peu traitée dans les classes ; les activités conduites s'apparentent le plus souvent à de la lecture documentaire ou à la présentation de nomenclatures liées à un champ de cette discipline. L'ancrage des séquences sur l'étude d'exemples préconisés par les programmes n'est pas compris et donc presque jamais mis en œuvre.

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.

L'**histoire des arts**, nouveau champ inscrit aux côtés des enseignements artistiques, a fait l'objet d'une observation systématique. Un important travail de constitution de ressources a été fourni dans bien des départements et circonscriptions. La situation demeure cependant très contrastée selon les écoles et les classes.

On peut mentionner tout d'abord quelques excellentes pratiques qui peuvent impliquer plusieurs classes dans une même école avec des enseignants qui retiennent alors des entrées très différentes (peinture abstraite, impressionnisme, évolution de la représentation du paysage, cinéma). De nombreux organismes culturels ou de valorisation du patrimoine se sont également impliqués dans des projets d'importance conduits avec l'appui de conseillers pédagogiques pour les enseignements artistiques. Leur présence favorise la structuration d'activités, apporte un cadre apprécié des enseignants dans ce champ très ouvert. Au-delà de ces initiatives construites, l'histoire des arts relève plus souvent de compléments autour de productions en arts visuels avec mention de quelques œuvres relevant d'autres domaines, parfois très éloignés, ou d'événements rassemblés dans une frise chronologique. Pour de très nombreux enseignants, ce champ se confond avec les sorties à caractère culturel. Enfin, dans bien des classes on ne trouve pas trace d'un enseignement qui n'aura pas été considéré comme prioritaire au moment où les programmes évoluaient dans leur ensemble.

Les élèves pourraient pouvoir disposer d'outils spécifiques dédiés, de synthèses des œuvres commentées et l'idée de parcours ou de programmation au sein de l'école ou d'un cycle reste encore à construire. L'histoire des arts n'a encore pas véritablement trouvé sa place comme champ d'enseignement.

Les enseignants rencontrés auraient préféré une mise en œuvre plus progressive des nouveaux programmes et ils souhaitent vivement une stabilisation des réformes aussi bien dans les contenus d'enseignement que dans les modes d'organisation.

Les programmes de 2008 ne sont pas encore complètement assimilés et il apparaît nécessaire de consolider le travail dans la plupart des disciplines sur le plan didactique et quant à la conduite des enseignements tout en observant attentivement les résultats des élèves.

3. *L'accompagnement des enseignants pour la mise en œuvre des nouveaux programmes*

Pour intégrer l'évolution de programmes à leurs enseignements, procéder à tous les ajustements conceptuels et techniques, les maîtres s'appuient naturellement sur leurs pratiques et cherchent à cerner les points à transformer prioritairement. En dehors des initiatives institutionnelles, de la recherche de supports pédagogiques adaptés - soit émanant des éditeurs, soit éventuellement disponibles de façon très fractionnée sur quelques sites Internet -, le dialogue entre enseignants au niveau du cycle et de l'école représente un appui diversement mobilisé mais qui s'est accentué par l'accroissement du temps dévolu à la concertation au niveau de l'école. Un tel dialogue reste essentiel du fait de l'organisation des programmes par cycle, à l'exception du français et des mathématiques, et par la nécessité d'organiser les enseignements en vue de la validation des paliers du socle.

Dans l'immense majorité des écoles, les enseignants se sont efforcés de tirer les conséquences des nouveaux programmes - au-delà du choix d'un nouveau manuel scolaire - pour quelques disciplines ou domaines déterminés, notamment en recherchant des harmonisations dans des domaines du français, en réalisant un travail commun sur des progressions en sciences, histoire et géographie, ou encore en cherchant à bien identifier les objectifs à atteindre et les compétences à faire acquérir lors de la refonte du livret scolaire.

Au niveau académique, départemental et dans les circonscriptions, l'institution a conduit des actions pour favoriser une mise en œuvre des programmes qui, techniquement, se concrétise dans l'organisation interne de la classe sans comporter *a priori* d'incidences notables sur le fonctionnement des écoles. À cet égard, l'introduction de nouveaux programmes ne constitue pas un enjeu organisationnel immédiat et, dans le contexte de réforme d'ensemble du premier degré avec notamment la création de l'aide personnalisée, cette question a souvent été traitée de façon moins prioritaire par les recteurs et les inspecteurs d'académie. L'action de l'autorité académique s'est ici surtout attachée à mobiliser les inspecteurs de circonscription et les ressources des circonscriptions ainsi que la formation continue.

C'est dans le cadre des circonscriptions que la mise en œuvre des programmes a été le plus largement traitée, que ce soit en termes d'animation, d'aide au travail d'équipe ou de suivi, en particulier à travers l'observation et les conseils possibles durant les inspections.

3.1 Les initiatives des inspecteurs d'académie

Sur la question spécifique des programmes, presque partout les directeurs des services départementaux ont cherché à mobiliser les inspecteurs du premier degré, ils ont quelquefois créé des groupes de suivi pour traiter spécifiquement cet aspect de la réforme du primaire et, en général, ils ont mobilisé une part du plan de formation continue.

3.1.1 Des incitations pour l'inspection

Les demandes en direction des inspecteurs du premier degré ont d'abord consisté, dans la majorité des départements, à porter leur attention sur les trois points-clef de la réforme lors des inspections : conformité de l'enseignement dispensé aux programmes, prise en compte de la mesure des acquis des élèves, organisation de l'aide personnalisée.

Ces demandes d'observations ciblées constituent autant un outil d'information que d'aide au changement et elles sont assez régulièrement pratiquées pour accompagner les politiques éducatives nationales ou répondre à des objectifs plus localisés. Elles étaient ici

importantes pour témoigner de l'engagement de l'institution dans la mise en œuvre d'une réforme. Dans quelques départements le plan des rapports d'inspection a été revu pour ne pas omettre de mentionner les programmes (Seine-Saint-Denis, Landes) et dans certains autres l'étude d'un ensemble de rapports a permis de suivre cette mesure et de disposer d'informations sur la réalité de la mise en œuvre (Deux-Sèvres).

Dans l'ensemble ces incitations apparaissent efficaces pour accompagner la mise en œuvre des programmes puisque, dans les départements où elles ont été effectuées, neuf rapports sur dix comportent des remarques sur les programmes alors qu'ils ne sont qu'un sur deux lorsqu'aucune indication particulière n'a été donnée.

3.1.2 Des instances de suivi spécifiques

Certains départements ont également constitué des groupes de suivi ou des missions pour accompagner la mise en œuvre des programmes (Paris). Outre le fait qu'ils favorisent la mobilisation des équipes de circonscription, ils permettent de suivre le dossier de façon plus permanente et formalisée afin de bien percevoir la réalité des enseignements dispensés, afin de contribuer à définir les actions prioritaires et parfois de produire ou mutualiser des outils d'animation destinés aux circonscriptions.

3.1.3 Une formation continue inégalement mobilisée sur les programmes

Après le stade des présentations, les responsables rencontrés estiment à juste titre que les améliorations dans la mise en œuvre des programmes reposent maintenant sur l'identification des principales carences et sur l'organisation de formations adaptées.

Comme l'an dernier⁹, les inspecteurs de circonscription ont été invités cette année à consacrer une part des dix-huit heures à des sujets choisis, notamment pour bien investir l'aide personnalisée. Ceci a parfois été réalisé de façon très organisée au niveau de toute l'académie (Toulouse). L'histoire des arts a également fait l'objet de recommandations, mais pour des animations plus limitées. Pour la prochaine année scolaire, les entretiens conduits laissent penser que le livret scolaire de l'élève et l'enseignement des mathématiques seront des sujets privilégiés.

Les plans de circonscription laissent souvent apparaître une part significative des dix-huit heures laissée aux écoles, au titre des projets d'école ou des évaluations nationales, sans présence de dispositifs de suivi suffisamment élaborés qui permettent d'animer et d'encadrer les travaux conduits. De même, que les traditionnelles animations pédagogiques soient ou non formellement incluses dans les plans de formation continue académiques ou départementaux, on note la présence de nombreuses actions de formation dont le caractère secondaire ou périphérique surprend par rapport aux priorités majeures de la politique éducative ou par rapport aux résultats constatés localement. Enfin, l'emploi de ces dix-huit heures est trop souvent délégué à des associations ou à des éditeurs pour des séances d'animation sans que l'inspecteur, qui organise au nom de l'institution, n'ait nécessairement eu l'occasion de s'assurer que le sujet sera en relation réelle avec la mise en œuvre des programmes et répondra aux besoins des enseignants qu'il réunit. Si l'augmentation significative du temps habituel de formation des enseignants s'est accompagné d'indéniables difficultés à assurer

⁹ Pour plus de lisibilité et pour tenir compte d'évolutions dans les outils de gestion et par la publication de plans de formation départementaux et académiques qui intègrent ce volet, les dix-huit heures dites d'animation - traditionnellement organisées et largement réalisées par l'inspecteur et l'équipe de circonscription avec l'appui du département (déplacements, temps de formateurs) - sont ici traitées avec la partie de formation continue qui mobilise habituellement du remplacement, gérée au niveau départemental.

leur encadrement, il convient de se saisir pleinement d'un outil privilégié pour faire avancer la maîtrise didactique et pédagogique des enseignants.

Du côté des plans de formation, peu de modules sont étiquetés « nouveaux programmes », cette question étant considérée comme traitée dans toute formation disciplinaire. Les observations conduites dans le cadre de la présente note permettent cependant de penser que des formations clairement identifiées portant par exemple sur l'oral, sur l'exploitation et la gestion des données, les décimaux, sur l'enseignement de l'histoire et de l'instruction civique, dans des actions où suffisamment d'enseignants seraient présents, pourraient constituer une aide particulièrement précieuse pour la qualité des enseignements. De plus, on peut constater la part très modeste des actions didactiques dans les plans de formation du premier degré (souvent moins de 10 %), les volumes de formation étant largement occupés soit par des formations plus directement fonctionnelles où la didactique n'apparaît que dans un arrière-plan lointain – avec par exemple l'exploitation des évaluations dans des stages d'école -, soit par des formations obligatoires pour des publics définis (entrée dans le métier, directeurs) et pour l'accès à des qualifications (ASH).

Le rapprochement entre animation et formation conduit certains départements à mobiliser la totalité des heures pour des stages d'école, libérant ainsi des contraintes de remplacement et de calendrier. Ceci peut représenter une piste intéressante même si peu de stages ont ici pour objectif de mieux organiser les enseignements disciplinaires ; il convient alors parallèlement de donner aussi accès à des formations didactiques charpentées tout en maintenant des capacités à informer collectivement les enseignants sur les évolutions à conduire afin de répondre à des orientations nationales qui ont nécessairement à s'adapter.

3.2 L'implication des inspecteurs de l'éducation nationale à travers l'inspection des enseignants

L'implication des inspecteurs et de leurs équipes de circonscription pour la mise en œuvre des programmes a été soulignée par tous les inspecteurs d'académie rencontrés. Ceux-ci considèrent également que l'inspection constitue actuellement le seul outil de suivi de l'application des programmes par les maîtres tandis que les inspecteurs de circonscription expriment clairement leur attention à la mise en œuvre des programmes.

L'observation des entretiens conduits par les stagiaires lors des inspections en classe ainsi que l'analyse des rapports recueillis¹⁰ laissent penser qu'une meilleure prise en compte de l'ensemble des programmes lors des inspections est souhaitable.

Dans les classes, les contrôles de conformité sont effectués systématiquement mais ils n'apparaissent pas suffisamment approfondis pour permettre de s'assurer d'une mise en œuvre réelle des programmes : centrés sur les masses horaires de l'emploi du temps, ils s'intéressent plus rarement à la terminologie employée pour désigner les plages horaires, oublient de mentionner des absences (par exemple histoire des arts) ou l'existence de dénominations anciennes, ce qui permettrait d'engager une réflexion d'ensemble sur la mise en œuvre d'une discipline ou d'un domaine ; l'existence de progressions, d'outils de programmation, est en général soulignée. L'appréciation de la conformité porte ainsi surtout, de façon très globale, sur le respect des indications horaires. Les commentaires permettant d'apprécier la réalité de la mise en œuvre de l'emploi du temps - en le rapprochant par exemple du cahier journal ou des écrits produits par les élèves - sont extrêmement rares.

¹⁰ Prélèvement aléatoire de quinze rapports d'inspection rédigés récemment, émanant d'au moins trois inspecteurs, dans quinze départements.

En classe, certains inspecteurs cherchent aussi à s'assurer de la qualité de l'enseignement dispensé auprès des élèves par quelques sondages portant sur des points significatifs des nouveaux programmes. Cette pratique pourrait être plus développée, notamment pour certains points considérés comme importants.

L'analyse précise des résultats aux évaluations nationales pour le cycle auquel la classe appartient (identification et répartition des points à travailler, analyse des résultats des élèves plus faibles) reste encore peu fréquente dans les entretiens d'inspection.¹¹

L'étude des rapports d'inspection montre que la question de l'application des programmes est pratiquement toujours abordée de façon explicite dans les départements où les inspecteurs ont été sollicités dans ce sens ; ces rapports comptent souvent plusieurs mentions sur les programmes et parfois sur le socle commun. Cependant, il s'agit là aussi d'un contrôle de conformité très global des emplois du temps et des progressions, peu formalisé, avec des conclusions positives dans la grande majorité des cas et sans appréciations illustrées ou argumentées. L'attention portée aux cahiers des élèves constitue un moyen privilégié d'appréciation de la mise en œuvre des programmes tant du point de vue de l'approche de certaines disciplines ou de champs disciplinaires (lecture, vocabulaire, grammaire, etc.) que pour mesurer l'avancée de la conduite des enseignements.

Les résultats des élèves restent très peu pris en compte dans les rapports d'inspection : actuellement il s'agit, au mieux et assez rarement, de rappels chiffrés qui pourraient être analysés et commentés pour effectuer un lien avec l'organisation du travail de la classe et du cycle, pour rechercher avec l'enseignant les meilleures stratégies et guider les évolutions en termes de pratique. Certains inspecteurs d'académie notent ainsi que dans les rapports l'on trouve peu de remarques ou d'interrogations en direction du professeur des écoles pour l'inciter à réexaminer sa pratique à la lumière des résultats.

Les séances observées mentionnées dans les rapports ne sont pas dans l'ensemble remises en contexte, la finalité de l'activité l'est rarement (découverte d'une notion, révision, entraînement etc.) et il est le plus souvent difficile d'en apprécier la pertinence par rapport aux programmes ; de plus, la cohérence des notions abordées avec les programmes en vigueur n'est pas toujours interrogée. Dans les rapports, l'attention se porte beaucoup sur la différenciation, sur l'approche pédagogique retenue, avec une incitation fréquente à mettre en place des situations de recherche, quelle que soit la notion abordée.

De l'ensemble des rapports, il ressort également que, si les degrés d'exigence restent divers, la question des contenus est cependant devenue plus présente dans le cadre de l'inspection individuelle. Des progrès sont encore à accomplir pour que l'inspection constitue un temps d'impulsion de la mise en œuvre des programmes ou d'explicitation d'éléments plus complexe du programme.

La mise en œuvre des nouveaux programmes apparaît aujourd'hui engagée mais elle nécessite un appui institutionnel fort, efficient à tous les niveaux, continu sur plusieurs années, pour améliorer l'organisation de la classe et la qualité de l'enseignement dans les écoles en s'attachant autant aux aspects pédagogiques que didactiques.

¹¹ Cf. *infra*. Deuxième partie, *Une certaine inflexion dans les pratiques d'inspection*, p. 3 et suivantes.

Deuxième partie - Évaluations nationales des acquis des élèves et pilotage du premier degré

La question de l'utilisation des résultats des évaluations nationales des élèves de CE1 et de CM2 pour piloter le premier degré a été posée dès que le principe de ces évaluations nationales a été retenu. Mesurer nationalement les acquis des élèves en référence aux nouveaux programmes est un des éléments fondateurs de la réforme de l'école primaire. Qu'en est-il après deux années de mise en œuvre ? La forte opposition relevée dans la deuxième note des inspections générales s'est progressivement éteinte. Cette manière d'évaluer les effets de l'action n'est cependant pas encore entrée, de manière durable, sur le terrain du premier degré que ce soit au niveau des circonscriptions ou à celui des écoles. Le lien consubstantiel entre les enseignements et les évaluations, l'un et l'autre référés aux programmes de 2008, interroge encore certains enseignants.

1. Le déroulement des évaluations en 2010

1.1 Les leçons nationales de la campagne d'évaluation 2008-2009

Les directions du ministère ont amélioré le dispositif en tenant compte des critiques formulées par le terrain et des recommandations des inspections générales.

Sur le plan fonctionnel, la direction de l'évaluation et de la prospective a retrouvé sa place dans le dispositif, plus au niveau de l'analyse des résultats et de la recherche d'une comparabilité de ces derniers qu'à celui de l'élaboration des exercices d'évaluation.

Techniquement les leçons des difficultés rencontrées en 2009 ont été tirées :

- tous les items donnent lieu à remontée et analyse ;
- le nouveau codage permet de distinguer l'absence de réponse des réponses erronées ;
- l'application locale comporte une page destinée à la communication aux parents, son nouveau formatage (200 élèves par école) couvre effectivement les besoins de toutes les écoles ;
- l'application « web » offre aux inspecteurs des regroupements plus souples tant pour les petites écoles que pour celles de secteurs particulièrement typés ;
- la restitution par Business Object permet aux autorités locales (rectorats, inspections académiques et inspections de l'éducation nationale) tous les traitements souhaitables.

L'inspection générale constate cependant que dans les académies et les départements des outils d'exploitations nombreux et souvent fort ingénieux ont été élaborés parallèlement aux outils nationaux. Par ailleurs dans de trop nombreuses académies, les outils d'exploitation proposés par le ministère n'ont pas atteint les circonscriptions. Force est de constater que les services techniques de trop nombreux rectorats ne sont pas équipés ou suffisamment mobilisés pour soutenir les actions propres au premier degré.

Les protocoles 2010 répondent partiellement aux critiques relevées en 2009 :

- pour couper court à la polémique liée à la place des évaluations de CM2, seules des parties du programme de CE2 et de CM1 ont été évaluées ;
- pour assurer une meilleure comparabilité entre les exercices proposés en 2010 et ceux des années à venir, des éléments des protocoles 2011 et 2012 ont été testés dès cette année.

La question de la difficulté comparable des exercices 2009-2010 n'a pas été résolue totalement lors de l'élaboration des cahiers d'exercice. La DEPP a donc procédé à un redressement des résultats selon une méthode éprouvée. Le calendrier tardif de cette opération et la communication insuffisante de ses finalités a provoqué beaucoup d'incompréhension sur le terrain. Dans certaines circonscriptions et écoles, les cadres et les enseignants ont été surpris de découvrir deux mois après la passation et plusieurs semaines après leur travail d'analyse et de comparaison que les résultats après la procédure de redressement étaient bien supérieurs aux chiffres bruts qui avaient fait l'objet d'une information aux familles.

1.2 Les conditions de passation et la remontée des résultats des évaluations se sont nettement améliorées

Toutes les notes reçues témoignent d'une amélioration, parfois spectaculaire¹², entre la passation de l'évaluation en 2009 et celle de 2010 particulièrement en CM2.

Les questions de routage et de mise à disposition des logiciels sont aujourd'hui bien maîtrisées. L'engagement en amont des IEN et des conseillers pédagogiques ou des conseillers TICE, est très souvent souligné auprès des directeurs et des enseignants concernés. L'amélioration du protocole au regard des expériences de 2009 en CM2 et CE1 a été appréciée et elle a contribué à ce que les opérations se déroulent dans une excellente atmosphère. Les inspecteurs généraux notent que les débats idéologiques, si intenses la première année, ont disparu.

L'interrogation quant aux biais liés à l'application stricte des règles de passation et de correction subsiste. Les enseignants et les inspecteurs rencontrés estiment que les protocoles nationaux ont été bien respectés notamment quant aux horaires, aux temps impartis et aux consignes de correction. L'analyse par la DEPP d'un échantillon « encadré » montre cependant que l'empathie se traduit toujours par une surévaluation non négligeable des élèves.

Malgré la période de vacances d'hiver qui, dans certaines académies, débutaient dès le 5 février (Aix-Marseille, Rouen,...), les remontées des évaluations des élèves de CM2 se sont elles aussi bien déroulées, comme celle des élèves de CE1 qui vient de s'achever. Les constats de terrain confirment les chiffres mis en ligne : plusieurs départements ont enregistré un taux de 100 % alors même que certains d'entre eux avaient seulement atteint un taux de 60 % l'année précédente.

Enfin, excepté quelques problèmes techniques de liaison, aucune difficulté particulière n'a été observée s'agissant de l'enseignement privé sous contrat.

1.3 Un dispositif nettement moins critiqué

Tous les éléments qui précèdent montrent que l'évaluation, hormis pour quelques enseignants isolés, est techniquement acceptée et maîtrisée. Par ailleurs, plusieurs inspecteurs généraux signalent le souhait exprimé autant par des maîtres que par des inspecteurs que ce

¹² Cf. notamment Lyon, Orléans-Tours, Toulouse.

dispositif soit stabilisé dans son économie générale : date de passation, correction normalisée,...

Les critiques le plus souvent exprimées portent sur les points suivants :

- d'une part sur le contenu des épreuves. On s'interroge sur les difficultés intrinsèques de certains exercices, particulièrement en mathématiques où l'on rapporte à l'inspection générale que « la compréhension de l'exercice est plus évaluée que la compétence mathématique ». Certains enseignants regrettent que le champ de l'évaluation soit restreint au français et aux mathématiques, la présence d'évaluations nationales conférant une réelle reconnaissance aux disciplines concernées ;
- d'autre part sur la méthode, les questionnements portant alors sur le petit nombre d'items pour évaluer une compétence ainsi que sur le calendrier de passation du CM2, lorsque les items portent sur des questions qui n'ont pas encore traitées en janvier et l'embarras qui en découle face, aux parents, pour les maîtres. Cette critique était formulée plus vivement l'année passée ; de ce point de vue aussi, les choses ont évolué, une majorité d'enseignants reconnaissant aujourd'hui l'intérêt d'un dispositif d'évaluation qui offre la possibilité de réagir, au bénéfice des élèves, pendant la seconde moitié de la dernière année de l'école élémentaire.

Quant à l'opération d'*ancrage* effectuée par la DEPP afin de comparer, à partir d'un échantillon et selon une méthodologie rigoureuse, les résultats de cette année par rapports aux évaluations de l'an dernier, la méthode retenue comme la publication tardive des résultats modifiés, deux mois après les épreuves, n'ont pas été compris des enseignants, voire de l'encadrement local. Ces informations ne leur sont d'ailleurs pas toujours parvenues.

S'il est nécessaire de porter une attention particulière aux outils d'évaluation, tant pour assurer une comparaison satisfaisante entre les années que pour cibler plus justement la compétence ou la connaissance évaluée, la question de l'organisation de l'enseignement du français et plus encore des mathématiques est posée. Il faut rappeler qu'en 2010 aucun exercice de mathématique ne portait sur une notion spécifique des progressions du CM2.

2. Une exploitation des résultats de plus en plus approfondie

L'objet de la présente note n'est pas d'analyser les résultats des évaluations nationales. Les inspecteurs généraux rappellent cependant que pour les élèves de CM2 ces résultats confirment et renforcent les constats de 2009. En français, les élèves réussissent plutôt mieux les exercices qui portent sur des compétences de base (au moins 66 % de réussite) ; ils sont très nombreux à échouer (moins de 35 % de réussite) face à ceux qui portent sur l'orthographe grammaticale, la conjugaison (important point faible) ou la reconnaissance du pronom relatif. En mathématiques, ces résultats confirment, après ceux de 2009, que la performance des élèves (compétences acquises) est très loin de celle attendue notamment en regard des objectifs des nouveaux programmes (compétences attendues). C'est dire l'importance de l'exploitation des résultats dans les classes et les écoles et la place de l'étayage des circonscriptions et départements.

2.1 Au niveau de l'école

L'exploitation des résultats s'enrichit. En effet, si elle vise avant tout les élèves et la classe, elle tend à intéresser l'école elle-même.

2.1.1 Le premier niveau d'exploitation est celui de la classe

Le premier lieu d'exploitation de l'évaluation est celui de la classe et il est celui qui motive le plus les enseignants. Il convient de distinguer à cet égard :

- d'une part, comme le soulignent certaines notes, une réponse collective qui, dans son principe, consiste en une reprise devant la classe entière des notions mal assimilées ;
- d'autre part, une réponse plus ciblée, par la mise en place d'aide individualisée et de stages de remise à niveau. Si l'enseignant ne découvre pas à travers l'évaluation nationale quels sont ses élèves en difficultés, ces protocoles l'aident cependant à mieux identifier les obstacles rencontrés par chaque élève et à améliorer les réponses apportées.

Une forme plus collégiale émerge dans des écoles des académies de Rennes, d'Aix-Marseille ou de Lille par exemple. En effet, dans certaines écoles, la correction intègre des maîtres d'autres niveaux, ceux du CM1 ou du CP par exemple, ce qui favorise une prise en compte des résultats des évaluations dans d'autres classes que celles du CM2 ou du CE1. Il nous semble que ces pratiques, qui existent localement déjà en 2009, pourraient être encouragées à travers une gestion souple des indemnités au niveau des écoles.

Si la fonction régulatrice des évaluations est comprise et même plébiscitée¹³, l'effet rétroactif du bilan n'est pas à négliger. La question des progressions dans la classe et dans le cycle est fondamentale. De nombreux enseignants réalisent que leur organisation de l'enseignement du français et plus encore des mathématiques est à repenser. Une notion apprise ne peut être acquise que dans une organisation temporelle adéquate. L'effet rétroactif de l'analyse des résultats des élèves remet en cause les pratiques des enseignants, elle explique un certain nombre de critiques de l'outil. L'institution doit en tenir compte pour mieux expliquer et surtout pour inscrire le dispositif d'évaluations bilans de fin de cycle dans la durée.

2.1.2 Un deuxième niveau apparaît : celui de l'école ou du cycle

L'interrogation sur les progressions dépasse déjà l'exploitation des résultats au niveau de la classe. Le niveau de l'école ou du cycle est interrogé. Les directeurs et certains enseignants rencontrés par la mission d'inspection générale font preuve d'un intérêt grandissant pour la comparaison des résultats des écoles. Il ne s'agit pas de *classement* de l'école mais d'une aide pour se situer dans l'ensemble national, académique, départemental et encore plus dans la circonscription, ou le secteur de collège, perspective importante pour les enseignants du premier degré et leurs élèves. Les équipes d'écoles ont besoin de repères. Il ne s'agit pas tant d'outils de mesure d'une performance individuelle que d'une source d'appréciation des résultats de l'enseignement. Par la comparaison entre deux écoles d'une même aire de recrutement comparable, on s'interroge sur les raisons de résultats différents et on finit par comparer les pratiques.

Certaines inspections académiques, et plus fréquemment les inspecteurs de circonscription, se sont évertués à répondre à ce besoin sans attendre les outils nationaux, parfois parce que ces derniers ne leur étaient pas livrés (cf. ci-dessus). Dans l'académie de Lille ou dans le Doubs, par exemple, les inspecteurs proposent à l'aide d'un logiciel de traitement de données, des comparaisons par secteur de collège ; à Digne, l'inspection académique a réalisé par école une étude des résultats qui ont été présentés à chaque directeur.

¹³ Dans les écoles du Morbihan visitées par la mission, par exemple, les enseignants ont dit « *très nettement que, sans les évaluations nationales annuelles, il y aurait un risque majeur de s'habituer aux difficultés que connaissent les élèves* ».

Dans d'autres académies, l'IEN ou un conseiller pédagogique ont rendu visite à chaque école pour éclairer ses résultats.

De plus en plus souvent les inspecteurs d'académie souhaitent, avec plus ou moins de fermeté, que les résultats aux évaluations apparaissent comme indicateurs dans le projet d'école. Dans certaines académies des circulaires départementales le prévoient expressément comme à Nice, Rennes ou Bordeaux.

Les résultats sont normalement intégrés dans le livret de compétences conformément à la circulaire du 27 novembre 2008. Mais il semble que dans des écoles encore très nombreuses, les maîtres ne connaissent pas ces dispositions.

Enfin, dans certaines académies comme Créteil ou Poitiers on s'efforce d'enrichir cette approche en encourageant une nouvelle évaluation en fin d'année qui permettra de mesurer les progrès de l'élève et les effets des dispositifs d'aide.

À partir de la méthodologie et des analyses présentées par les inspecteurs de circonscription, beaucoup de directeurs – peut-être la majorité d'entre eux à présent - ont su mobiliser et animer leurs équipes au cours de cette année 2009-2010 afin que les évaluations soient l'objet d'un vrai travail de réflexion collégiale. Nombre d'entre eux « avouent » même y avoir trouvé une vraie satisfaction professionnelle autant qu'un intérêt « intellectuel ». Ils ne remettent plus en question la richesse des informations qu'ils y ont trouvées, ils reconnaissent aussi que, à travailler ainsi, les écoles trouvent au plan relationnel - celui de la dynamique collégiale - matière à de nouvelles impulsions.

2.1.3 Les limites de l'exploitation au niveau des enseignants

Des inquiétudes demeurent sur l'évaluation implicite de l'action de l'enseignant au travers de celle des élèves. La notion de mesure de la performance est ambiguë pour certains, contestée dans son principe par d'autres.

Comme on l'a vu plus haut, les enseignants exploitent les résultats de l'évaluation sous des formes diverses. Ils restent cependant trop souvent réticents ou démunis pour reconsidérer leurs choix pédagogiques, qu'il s'agisse de progressions ou de pratiques, les craintes d'une forme de normalisation sont manifestes. C'est certainement sur cette base, plus ou moins avouée, que se fondent encore les critiques du choix du calendrier des évaluations, tant il est vrai qu'une évaluation en début d'année peut éviter de s'intéresser aux conséquences des choix de l'enseignant et atténue la responsabilité directe sur les résultats des élèves. Le pilotage pédagogique de proximité devrait contribuer à lever ces réticences.

La question de la restitution des résultats aux familles demeure une question sensible. Le codage binaire qui traduit le choix de rendre compte de la maîtrise ou non de telle ou telle partie du programme est moins contesté dans son principe que dans ses conséquences en matière de rendu tant aux élèves qu'aux parents. Il faut en effet expliquer qu'un élève peut ne pas maîtriser une compétence orthographique attendue au cycle 3, sans pour autant être totalement en échec dans cette matière. La fiche dialogue avec les parents est une aide, mais elle ne remplace pas un échange précis qui suppose du temps. Le dialogue avec la famille est encore plus délicat quand il faut expliquer que telles ou telles notions n'ont pas encore été abordées dans la classe.

2.2 Le suivi et l'animation au niveau des circonscriptions du premier degré

Comme les écoles, les équipes de circonscription se sont mieux emparées des évaluations nationales pour piloter en prenant en compte davantage les performances des élèves.

2.2.1 L'exploitation des résultats : du niveau des écoles à celui des circonscriptions

Comme pour les écoles, les évolutions observées ne sont pas homogènes selon les circonscriptions. Les IEN s'emploient en règle générale à accompagner et mutualiser les usages qui peuvent être tirés de ces évaluations au niveau de chaque école afin d'exploiter au mieux les résultats des élèves. Ainsi :

- dans certains départements¹⁴, les IEN ont analysé avec leur équipe de circonscription les résultats de chaque école ; ensuite, ceux-ci ont été accompagnés par des hypothèses d'interprétation, puis communiqués aux écoles pour que celles-ci se les approprient, les affinent, les complètent et en tirent un certain nombre de propositions d'action pour le court comme pour le moyen terme¹⁵ ;
- une méthodologie analogue se retrouve dans d'autres académies et départements¹⁶ où, à l'incitation des IA-DSDEN, les circonscriptions ont procédé à des analyses pédagogiques approfondies des résultats des élèves par domaine et par item, globalement, ainsi que par secteur de collège et par école ;
- on a aussi relevé que l'équipe de circonscription s'est rendue prioritairement dans les écoles où une chute de performances par rapport à 2009 avait pu être enregistrée pour réfléchir avec les maîtres et en comprendre les raisons ;
- d'autres démarches d'exploitation des résultats ont également été relevées :
 - une mise en relation des résultats des élèves concernés par les items échoués avec les différents dispositifs d'aide dont ils bénéficient,¹⁷
 - la production au niveau des circonscriptions de fiches sur les points à améliorer,
 - l'élaboration d'outils de correspondance entre les évaluations nationales et les compétences du socle commun de connaissances et de compétences¹⁸ dans les académies de Besançon, Créteil, Rennes,
 - la mise au point de PPRE de « passage en 6^{ème} » (dans le Territoire de Belfort ou à Rennes).

Ceci étant, les possibilités d'accès aux résultats précis dans les circonscriptions ou départements se sont trouvées de fait limitées cette année.

Des outils nationaux performants ont été mis à disposition des académies. Encore faut-il pouvoir s'en saisir sur le terrain. Dans certains cas, les services académiques n'ont pas assuré suffisamment leur diffusion, dans d'autres la convivialité de ces outils est critiquée ; ailleurs, dans le Finistère par exemple, l'application *JADE* est regrettée.

¹⁴ L'Orne, par exemple.

¹⁵ À cet égard, on se doit de souligner le rôle que jouent les technologies et les outils informatiques qui favorisent la lecture, le partage et la comparaison des données recueillies.

¹⁶ Académie de Limoges, Calvados, Manche, etc.

¹⁷ Notamment dans l'académie de Paris.

¹⁸ Avec parfois la tentation d'une transcription directe des évaluations en validation de compétences.

Par ailleurs, de nombreux outils académiques et/ou départementaux ont été mis en place¹⁹, voire parfois au niveau des circonscriptions, au prix d'un travail fastidieux de saisie souvent effectué au niveau des circonscriptions pour faciliter ainsi une exploitation des résultats par école et par item.

En outre, on observe que les évaluations sont utilisées pour **l'élaboration et la diffusion de « tableaux de bord »** par les IEN. Plusieurs départements ont prévu qu'à terme, chaque école dispose d'un tableau de bord dans lequel figureront deux types d'indicateurs :

- des indicateurs départementaux fournis par les services de l'inspection académique ;
- et des indicateurs internes, propres à l'école, parmi lesquels figureront les performances des élèves aux évaluations nationales.

Par ailleurs, l'exploitation des résultats des élèves aux évaluations complète et renforce la signification des tableaux de bord dans les circonscriptions. On prend conscience que la définition de stratégies pertinentes nécessite des indicateurs de suivi fiables et précis. Parallèlement, des inspections académiques ont communiqué des synthèses aux IEN des résultats à mi-année de CM2 des futurs élèves de 6^{ème} par secteur de collège, ou ont développé des outils pour faciliter le travail avec les collègues²⁰.

2.2.2 L'exploitation des évaluations des élèves contribue à faire évoluer les pratiques d'inspection et à développer des évaluations d'écoles

Le développement d'un pilotage des écoles prenant davantage en compte l'analyse des résultats des élèves a deux autres conséquences : une inflexion des pratiques d'inspection d'une part, le développement des évaluations d'écoles d'autre part.

2.2.2.1 *Une certaine inflexion dans les pratiques d'inspection*

L'inspection individuelle des maîtres prend à présent davantage en compte la question des acquis et des progrès des élèves. Les résultats des évaluations font partie des éléments de contexte²¹ dont les inspecteurs prennent désormais connaissance avant une inspection²². On note aussi que les chiffres des évaluations figurent plus fréquemment dans les rapports d'inspection de certaines circonscriptions ou départements. **Dans plusieurs cas, une analyse partagée des résultats des élèves constitue un point central des pratiques d'inspection.**

Les réunions d'équipe sont plus nombreuses qu'il y a quelques années, elles s'intéressent notamment à l'analyse des résultats des élèves. Ces initiatives sont appréciées par les maîtres, même s'ils manifestent au départ un étonnement devant des modalités nouvelles d'évaluation.

Dans l'académie d'Aix-Marseille, par exemple, les évaluations sont évoquées lors des entretiens individuels, notamment lorsqu'est examinée la prise en compte des difficultés de certains élèves et les dispositifs d'aide et de remédiation, en particulier l'aide personnalisée. Les résultats sont souvent intégrés dans la discussion sur les objectifs pédagogiques, même

¹⁹ Ainsi, dans l'Essonne, par exemple, des applications informatiques permettant une analyse approfondie des résultats par champ et par compétence ont été mises à la disposition des IEN et des écoles. Dans les Deux-Sèvres, afin de faciliter le pilotage pédagogique et la mise en place d'un tableau de bord, deux logiciels ont été développés pour permettre une lecture fine des résultats des élèves et des écoles.

²⁰ Par exemple dans le Gard, les Deux-Sèvres.

²¹ Dans une circonscription du département du Nord visitée par les inspecteurs généraux, c'est très précisément dans le paragraphe « Contexte » de ses rapports pour tous les maîtres que l'inspectrice fait figurer les résultats des élèves aux évaluations.

²² Dans le département de l'Eure, par exemple, les inspecteurs généraux ont constaté que les résultats aux évaluations occupent à présent une place importante dans la démarche d'inspection. Dans l'académie d'Orléans-Tours ou encore en Ardèche, des IEN instaurent à présent des inspections d'écoles.

hors des classes de CE1 et CM2 ; ils servent alors de référence. L'évaluation des 60 heures d'aide personnalisée est également une occasion de se référer aux résultats des élèves aux évaluations nationales.

Ceci étant, la prise en compte « directe » des évaluations dans les inspections est délicate à mettre en œuvre ; comme on le souligne dans les Bouches-du-Rhône, ce type d'information « *reste délicat à manier, surtout dans une relation individuelle où toute interprétation « mécanique » pourrait heurter* ».

La portée de cette inflexion dans les pratiques d'inspection est donc encore hésitante et fort différente selon les circonscriptions et les départements :

- dans certains cas, si **les données tirées des évaluations** figurent effectivement dans les rapports d'inspection, elles **ne sont, pour autant, que rarement exploitées et commentées** dans les écrits²³ ; de l'avis de nombre d'inspecteurs d'académie, peu d'éléments, en fait, leur permettent de mesurer dans les rapports des IEN les progrès²⁴ des élèves²⁵ ;
- dans d'autres cas, le Rhône, par exemple, la lecture de rapports d'inspection montre que la question des acquis des élèves ne constitue pas un sujet d'observation, ni d'étude et/ou de dialogue avec l'enseignant : « *les évaluations nationales* » ne sont presque jamais mentionnées, les niveaux de réussite aux évaluations ordinaires de la classe non plus », en ajoutant que « *le pilotage par les résultats n'a pas encore franchi la porte de la classe..., ni même celle de l'école* » ;
- autre limite, soulignée dans plusieurs contributions (Bordeaux, Paris), le fait que les rapports d'inspection comportent **peu de références au socle commun** et à l'évaluation des compétences attendues des paliers 1 et 2 ;
- enfin, l'attention que portent les IEN à **l'articulation entre les dispositifs d'évaluation** d'un côté, **et d'aide aux élèves en difficulté** de l'autre, tout spécialement l'aide personnalisée²⁶ est très variable. Dans l'académie de Limoges, les IEN abordent la question du suivi et du contrôle de l'AP lors de leurs inspections ; ils disposent même d'une fiche de suivi départementale très régulièrement tenue et transmise à l'inspection académique, qui en fait la synthèse. Dans celle de Montpellier, si des rapports d'inspection font référence à des séquences d'aide personnalisée, les inspecteurs semblent éviter d'évaluer le maître dans ce cadre...

²³ Bouches-du-Rhône, Côtes-d'Armor, Eure, Finistère, Paris, etc.

²⁴ Sur les 30 rapports d'IEN analysés dans l'académie de Bordeaux, 6 d'entre eux abordent la question des évaluations, mais sans inclure de chiffres, en relevant surtout les outils mis en place ; les évaluations apparaissent nettement moins fréquemment, dans ces rapports, que les programmes. Dans la Vienne, si la plupart des 15 rapports fournis (émanant de 3 circonscriptions) abordent la question de l'évaluation des acquis des élèves, un seul, cependant, évoque les évaluations nationales (une classe de CM2). Dans les Côtes-d'Armor, l'analyse de 15 rapports d'inspection amène à la conclusion que « *l'appui sur les évaluations est toujours limité à la classe observée* » et que l' « *on ne peut donc pas parler de pilotage par l'évaluation au niveau des écoles* ».

²⁵ Dans une circonscription de l'académie de Poitiers, les inspecteurs généraux ont noté que l'IEN avait accompagné un travail approfondi d'analyse des résultats par la réalisation d'exercices analogues en CM2, en proposant de faire repasser les tests en juin de façon à pouvoir évaluer les progrès réalisés par les élèves. « *Cette initiative* », ajoutent les inspecteurs généraux, « *permet aussi d'expliquer aux enseignants les raisons du choix du mois de janvier comme date de passation des épreuves de CM2* ».

²⁶ L'enjeu que représente cette articulation est qualifié de « *point crucial* » dans la contribution relative à l'académie de Martinique.

2.2.2.2 *Une incidence sur les projets d'écoles et un développement des évaluations d'écoles*

D'une façon assez générale, les données tirées des évaluations (CM2 et CE1) ont été exploitées, à la fin de la présente année scolaire, pour ajuster les bilans des projets d'école et préparer de façon plus adéquate leur renouvellement²⁷ sur la période suivante²⁸ :

- dans divers départements, les circonscriptions ont mis en place des fiches navettes avec les écoles pour que les analyses qui fonderont les nouveaux projets soient également partagées²⁹ ;
- de même, des IEN ont élaboré, dans d'autres départements (Orne, Vaucluse), des documents d'aide à leur rédaction qui prendront désormais mieux en compte les indicateurs de performances des élèves.

Parallèlement, **les pratiques d'évaluations d'écoles se multiplient**. Certains inspecteurs d'académie les encouragent d'ores et déjà³⁰ ; mais, d'après les observations des inspecteurs généraux, il s'agit surtout, à ce stade, d'initiatives prises par des IEN (Bordeaux, Caen, Nord).

Cette double évolution – inflexion dans les pratiques d'inspection et développement d'évaluations d'écoles – s'inscrit dans le pilotage pédagogique tel qu'il apparaît dans les missions des inspecteurs publiées en mai 2009 par la direction de l'encadrement³¹. Dans ce texte, l'inspection individuelle est qualifiée d'« *essentielle pour vérifier la qualité de l'enseignement dispensé* » et « *pour assurer le pilotage de l'action éducative dans l'académie* », mais on invite aussi les inspecteurs à procéder « *à l'évaluation des enseignements, des écoles, des établissements ou à celle de champs disciplinaires ou éducatifs* » ; les inspecteurs ont « *désormais placer l'inspection individuelle dans une perspective de véritable pilotage pédagogique* ».

2.2.2.3 *Les animations pédagogiques et l'évolution du rôle des conseillers pédagogiques*

Comme pour la mise en œuvre des programmes³², l'exploitation des évaluations nationales a été facilitée par la mobilisation d'une part des dix-huit heures d'animation assurées par les inspecteurs de circonscription.

L'exploitation des évaluations modifie également le positionnement des conseillers pédagogiques de circonscription. Le plus souvent, ils se consacraient à suivre, à aider et à accompagner des enseignants de façon individualisée avec une priorité au suivi des professeurs des écoles stagiaires. Aujourd'hui ces pratiques se rééquilibrent au profit d'un suivi et d'un accompagnement d'équipes.

Ainsi, dans bon nombre de circonscriptions, les conseillers pédagogiques sont directement associés au travail d'analyse des résultats aux évaluations et disposent de la sorte, comme l'IEN, d'une vision d'ensemble de la situation de toutes les écoles, de leurs points forts et de leurs points faibles, ce qui leur permet de les aider à investir les domaines prioritaires susceptibles de faire évoluer les résultats des élèves. De plus, les CPC se sont souvent attachés cette année à répondre de façon positive à des demandes, formulées par des

²⁷ Dans les Alpes-Maritimes, en Corse, en Charente-Maritime, en Dordogne, dans les Hautes-Alpes, l'académie de Paris, etc.

²⁸ Dans certains cas, l'amélioration des résultats aux évaluations nationales est mentionnée comme objectif d'un projet d'école.

²⁹ Dans les Yvelines, par exemple, la nouvelle version des projets d'école prendra appui sur le tableau de bord du premier degré de l'académie de Versailles.

³⁰ Académie d'Aix-Marseille, Loiret, Oise...

³¹ Cf. notamment dans l'académie d'Amiens, tout particulièrement le département de la Somme.

³² Cf. *supra*, 3.1.3 *Une formation continue inégalement mobilisée*, p. 3.

équipes et des directeurs, pour participer à des conseils des maîtres centrés sur l'analyse des performances des élèves. Ces interventions des équipes de circonscription³³ pour l'analyse des résultats sont généralement appréciées par les écoles³⁴ ; elles permettent d'approfondir certains points du programme, d'aborder des questions pédagogiques plus générales et de reprendre la réflexion sur le projet d'école. Leur mission de conseil auprès des maîtres se renforce³⁵.

On relève encore que, dans les **modalités d'évaluation d'écoles** des conseillers pédagogiques ont été souvent impliqués dans les différentes étapes de la démarche. Leur concours a été également mobilisé pour **des interventions en stage et pour des animations**³⁶, ou encore pour **la production de ressources pédagogiques**³⁷.

Enfin, il faut relever le rôle particulièrement important des maîtres ou animateurs TICE³⁸ (cf. Orléans-Tours) dont la contribution est fortement sollicitée pour le travail de collation et de traitement des résultats des élèves.

2.3 L'exploitation des évaluations : un engagement des IA-DSDEN qui s'est confirmé

Durant la présente année scolaire, l'engagement des inspecteurs d'académie au profit de la mise en œuvre de la réforme de l'école s'exprime tout particulièrement à travers l'attention portée au dispositif d'évaluation.

2.3.1.1 *Les initiatives des inspections académiques visant à favoriser une exploitation optimale des données*

Dans la plupart des départements, les IA-DSDEN ont pris de façon résolue des initiatives pour favoriser une exploitation aussi développée que possible des données tirées des évaluations :

- les inspecteurs d'académie, prenant appui sur des IEN adjoints au rôle consolidé³⁹, ont souvent présenté en conseil d'IEN les résultats détaillés des élèves par champs disciplinaires, items et circonscriptions ;
- à Paris, le pilotage départemental a mis l'accent sur une démarche initiée en 2009, l'étude approfondie des items les moins réussis ; la mission chargée des évaluations nationales produit un document d'exploitation des items sur l'ensemble de l'académie « *extrêmement précis et diffusé à toutes les circonscriptions* » ;
- les inspections académiques se sont mobilisées pour **aider et accompagner les écoles selon diverses modalités**, notamment pour ce qui concerne l'élaboration et la

³³ Académie de Bordeaux.

³⁴ Taux de réussite par item / par enfant.

³⁵ En Ille-et-Vilaine, les CPC reçoivent à présent une lettre de mission de leur IEN, qui prend en compte, notamment, les performances de la circonscription, la liste des écoles et des enseignants devant être accompagnés et les champs disciplinaires concernés. En Corse, ils sont intervenus cette année dans les écoles alors que, l'année dernière, il était difficile de parler des résultats des évaluations.

³⁶ Leur rôle à cet égard est qualifié de « *déterminant* » par un inspecteur exerçant dans l'Eure.

³⁷ Dans le Gard, les conseillers pédagogiques ont été mobilisés dans un groupe départemental qui a mis au point un CD de ressources pédagogiques sur les outils de calcul à l'école élémentaire et qui servira de support aux animations pédagogiques.

³⁸ En Côte-d'Or, par exemple, les animateurs TICE des circonscriptions ont joué un rôle important pour l'évaluation CM2, en janvier dernier, en mettant à la disposition des maîtres et des IEN « *des outils performants* ».

³⁹ Cf. notamment le rapport sur l'académie d'Amiens.

communication aux écoles d'outils d'aide à l'analyse des résultats⁴⁰ ou/et l'exploitation des résultats en réunion de directeurs⁴¹ et de maîtres de CE1 et de CM2⁴² ;

- dans divers départements (par exemple dans l'académie de Besançon), le travail de compilation au niveau départemental des résultats des évaluations CM2 et les initiatives des inspecteurs d'académie vont dans le sens d'**une mutualisation des travaux des équipes de circonscription**⁴³ en matière d'exploitation pédagogique des évaluations, principalement pour ce qui concerne les conseils d'élaboration des progressions et les programmations d'écoles ; la mutualisation se traduit aussi à travers des modalités homogènes de communication des résultats des élèves aux enseignants ou aux principaux, avec le souci d'éviter des différences significatives pour cette transmission et l'impression négative qu'elles susciteraient ;
- dans les départements les plus avancés en termes d'usage des évaluations, la remontée des résultats au niveau national a été doublée par une collecte locale qui a permis de restituer rapidement des références brutes à l'ensemble des circonscriptions et des écoles.⁴⁴

2.3.1.2 Les évolutions des formations initiées par le niveau départemental

Parallèlement dans la plupart des départements, l'analyse des résultats des élèves a été prise en compte dans l'analyse des besoins de formation :

- les plans de formation départementaux pour 2010-2011 ont généralement été revus, en fonction de l'analyse des résultats des élèves⁴⁵ ;
- les inspecteurs d'académie ont demandé aux IEN d'articuler les actions de formation en circonscription avec celles du plan départemental, en faisant de l'attention à porter aux résultats des élèves un axe de formation majeur⁴⁶ ;
- la même préoccupation d'efficacité a conduit - sur la recommandation des recteurs dans tel et tel cas - à accroître sensiblement, dans la préparation des plans de formation continue départementaux de l'année 2010-2011, la part des stages à public désigné.

La mission d'inspection générale relève également que les évaluations nationales sont souvent présentées lors de formations destinées à ceux qui s'engagent dans de nouvelles fonctions (nouveaux titulaires, nouveaux directeurs) et que la même orientation concerne aussi la formation de formateurs à travers, parfois, la formule d'un séminaire de conseillers pédagogiques.

⁴⁰ Dans la Manche, par exemple, un triptyque méthodologique en trois temps : « *Évaluer, adapter, différencier* » a été élaboré à l'attention des écoles.

⁴¹ Dans les Alpes-de-Haute-Provence, l'inspecteur d'académie a reçu tous les directeurs d'école pour la saisie et une première analyse de leurs résultats.

⁴² Parmi les autres modalités d'accompagnement des écoles, on mentionnera la définition d'objectifs à atteindre (en particulier pour les RRS), la mise en place de groupes de travail départementaux ou de circonscription pour concevoir de nouvelles progressions, la régulation des projets d'écoles, etc.

⁴³ L'IEN chargé du dossier TICE a souvent eu un rôle déterminant à cet égard, en concertation avec ses collègues, notamment pour mettre en place un mode homogène de présentation des résultats qui soit valable pour l'ensemble des écoles d'un département.

⁴⁴ Par exemple le Tarn.

⁴⁵ Cf. Loiret, Var... En Côte-d'Or, les groupes départementaux disciplinaires élaborent d'ores et déjà des animations, particulièrement pour les mathématiques en CM2. Dans le Calvados, il est prévu que 12 stages R2 (deux semaines dissociées) soient organisés en 2010-2011, soit plus de 30 % des stages proposés.

⁴⁶ Dans l'Orne, par exemple, afin de mieux articuler les formations aux besoins des écoles, on a fortement développé des stages-écoles, ou des inscriptions groupées d'équipes de cycles ou d'écoles à des stages.

2.3.1.3 Dans quelques académies, une transposition aux circonscriptions de la démarche de « contrats d'objectifs »

Dans certaines académies, la volonté des responsables d'inclure les résultats des élèves dans des procédures de pilotage et d'évaluation se traduit par une transposition aux circonscriptions de la démarche de « contrats d'objectifs » introduite pour les EPLE par la loi d'orientation d'avril 2005. Diverses académies (Aix-Marseille, Bordeaux) ou certains départements (Loire, Lot) projettent ainsi de faire référence aux évaluations dans les contrats d'objectifs qu'ils se proposent d'établir avec des circonscriptions, ou encore dans le cadre des lettres de mission des IEN⁴⁷. Il s'agit, le plus souvent de la définition d'orientations de travail qui peuvent s'accompagner d'objectifs quantifiés.

2.3.1.4 Les limites identifiées par le niveau départemental

Pour beaucoup de départements (et d'académies), la mise à disposition assez tardive des résultats nationaux a conduit à ne pas communiquer ces résultats rectifiés aux écoles : les parents avaient été informés depuis longtemps et les chiffres bruts n'ont pas empêché les exploitations pédagogiques locales dès lors que quelques références externes pouvaient être produites pour indiquer s'il y avait un problème spécifique. Par ailleurs, la lisibilité cette année en termes de pilotage a été moindre du fait d'une procédure d'« ancrage » réalisée tardivement.

Une pérennité de l'utilisation des protocoles nationaux est indispensable. Ceux-ci ayant changé depuis quatre ans, une analyse comparative sur le moyen et long terme n'est plus possible.

Un autre enjeu réside dans l'exploitation des résultats des évaluations nationales pour référencer l'attestation de compétences des deux premiers paliers du socle. Dans l'immédiat, cette exploitation a une portée limitée même si quelques initiatives en ce sens ont néanmoins été relevées.⁴⁸

2.4 Le niveau académique : une implication de portée limitée

L'implication du niveau académique dans le suivi de la réforme durant la présente année scolaire apparaît en général de portée limitée⁴⁹, même si les rectorats se sont préoccupés, aux côtés des inspections académiques, d'assurer la fiabilité des constats relatifs aux résultats des élèves⁵⁰. Plusieurs raisons expliquent sans doute cet état de fait :

- depuis la mise en œuvre de la réforme à la rentrée de septembre 2008, ce sont les inspecteurs d'académie-DSDEN et les inspecteurs de l'Éducation nationale qui se sont trouvés « en première ligne » sur ce dossier ;
- cette position correspond à une tradition établie de longue date selon laquelle ce sont les inspecteurs d'académie qui ont compétence dans l'institution pour l'enseignement

⁴⁷ Dans certains départements de l'académie de Toulouse ou bien en Ile-et-Vilaine, un contrat d'objectifs de circonscription complète la lettre de mission de l'IEN.

⁴⁸ Dans des circonscriptions de Seine-Saint-Denis ou dans le Territoire-de-Belfort, où l'IEN adjointe a conçu un tableau de correspondance entre les items d'évaluation et les compétences validées dans le socle commun. Dans leur contribution pour l'académie de Besançon, les inspecteurs généraux ajoutent à ce sujet que « de manière plus fondamentale, les nouvelles évaluations nationales et la mise en place du livret de compétence du socle déstabilisent les enseignants par rapport à leur manière habituelle d'évaluer les élèves. Ils attendent de l'institution des exemples ou des modèles afin de ne pas inventer des critères d'évaluation qui leur seraient propres ».

⁴⁹ « L'investissement du niveau rectoral demeure très faible », indiquent les inspecteurs généraux à propos de l'une des académies visitées.

⁵⁰ C'est notamment le cas à Bordeaux.

primaire. Le fait que, depuis la mise en œuvre de la LOLF au 1^{er} janvier 2006, les recteurs se soient vu confier la responsabilité du BOP *académique* « Enseignement public du premier degré » a encore peu d'incidences en termes de « pilotage », dans la répartition effective des compétences entre les inspections académiques et les rectorats ; le pilotage global du premier degré demeure fortement déconcentré sur les inspecteurs d'académie-DSDEN ;

- de plus, les recteurs et leurs services ont été très mobilisés par deux enjeux majeurs cette année, la mise en œuvre de la réforme du lycée et celle de la formation des maîtres.

Dans la plupart des cas, comme les inspecteurs généraux le soulignent à propos de l'académie de Besançon⁵¹, « il n'y a donc pas (encore) de forme académique de pilotage du premier degré s'appuyant sur les évaluations nationales des élèves ».

Ceci étant, certains recteurs ont déjà pris ou envisagent de prendre des initiatives pour renforcer le pilotage et le suivi de la réforme de l'école primaire :

- ainsi, dans l'académie de Limoges, l'IEN du premier degré chargé de mission auprès du recteur, fait une analyse exhaustive, quantitative et qualitative, des conditions de passation et des résultats des évaluations pour l'académie, diffusées ensuite à l'encadrement pédagogique ;
- le recteur de l'académie de Bordeaux, pour sa part, envisage de faire des résultats aux évaluations le levier principal de cette réforme et il réfléchit, plus largement, à la manière de renforcer, dans cette perspective, le pilotage académique des IEN ;
- à Aix-Marseille, on souligne que « la notion de performance imprègne fortement le pilotage du système éducatif ; que ce soit pour le premier ou le second degré, la structuration et le cadrage définis au niveau académique donnent à chacun des acteurs une vision claire et des références quant aux objectifs qui leur sont assignés et aux résultats que leur contribution permettra d'atteindre »⁵² ; dans cette perspective, il est demandé explicitement aux IEN d'intégrer pleinement les résultats aux évaluations dans leurs outils de pilotage ; et le recteur anime chaque année un séminaire des IEN ;
- à Poitiers, la rectrice a demandé aux IA-DSDEN de recentrer les plans de formation départementaux sur des formations d'accompagnement aux enseignants.
- à Créteil, le recteur a réuni au début du mois de juin un séminaire académique des IEN du premier degré pour orienter leur action en 2010-2011⁵³.

Au total, il serait utile que le niveau académique favorise la mutualisation des expériences réussies dans ce domaine.

Dans leur nouvelle formule, les évaluations nationales sont considérées comme une source essentielle de connaissance à tous les niveaux : dans les écoles pour disposer d'éléments standardisés qui contribuent à l'identification des difficultés des élèves et qui

⁵¹ Dans cette académie, deux départements utilisent leurs propres outils même si le collège académique a été à l'origine d'un outil de traitement particulièrement riche.

⁵² Le programme de travail académique (PTA), qui couvre le premier et le second degré, est bâti autour de thèmes, puis d'axes de travail, directement adossés aux objectifs du projet d'académie ; il associe dans la réflexion et l'élaboration des actions des inspecteurs des deux niveaux d'enseignement. Dans l'académie d'Aix-Marseille, un groupe d'IEN des Bouches-du-Rhône a mis au point un outil d'exploitation des résultats destiné à aider au pilotage de la circonscription qui se diffuse progressivement.

⁵³ L'académie a également élaboré à l'intention des IEN des documents pédagogiques mutualisant des travaux réalisés dans les départements.

permettent de mieux organiser les apprentissages, dans les circonscriptions et départements afin de donner une réelle consistance à la notion de pilotage pédagogique.

Il importe aujourd'hui de **stabiliser** les conditions de passation d'un outil de référence directement lié à la mise en œuvre des programmes pour mieux intégrer ces données dans les pratiques de fonctionnement de l'éducation nationale et pour permettre un approfondissement des exploitations pédagogiques notamment dans les écoles et circonscriptions⁵⁴. C'est à ce prix qu'elles pourront concourir efficacement à la réussite des élèves.

⁵⁴ Selon l'expression d'un IEN chargé de mission de l'académie de Bordeaux, « on est encore dans une phase de traitement des résultats et de stabilisation des évaluations, pas dans celle des retombées sur le pilotage ».

Recommandations

Les résultats des élèves et la conformité aux programmes se répondent. Les évaluations nationales contribuent à recentrer l'action pédagogique sur les acquis des élèves et elles sont aussi une façon d'assurer la mise en œuvre des programmes. Cette référence à une norme concerne toutes les classes, elle est aujourd'hui appréciée et reconnue. Il convient que l'encadrement s'attache simultanément à la qualité de la mise en œuvre des programmes et au bon usage de l'exploitation des résultats des élèves.

L'hétérogénéité des situations observées montre que le travail engagé a grand besoin d'être consolidé et structuré. Pour améliorer la qualité de l'enseignement dispensé et des apprentissages conduits par les élèves, les recommandations peuvent concerner les thèmes suivants :

- Pour que toutes les disciplines soient enseignées
 - Dans les écoles, établir des emplois du temps identifiant clairement les temps consacrés à chaque activité ou discipline. Procéder à des régulations, selon une périodicité à définir localement, quand les temps n'ont pas été respectés.
 - Dans les écoles, mieux exploiter les projets éducatifs, impliquant ou non des partenaires extérieurs, en veillant à les orienter vers l'acquisition de connaissances et compétences identifiées et structurées
 - En circonscription, favoriser la construction de programmations de cycle pour les domaines autres que le français et les mathématiques dans toutes les écoles (animations pédagogiques, suivi des équipes de circonscription, comptes-rendus à faire circuler...).
 - Dans les académies et départements, consolider la présence et la qualité des formations didactiques dans les plans d'animation et de formation.
 - Au niveau national, proposer des progressions annuelles pour toutes les disciplines de l'école l'élémentaire.
 - Au niveau national, développer des évaluations exhaustives dans les disciplines autres que le français et mathématiques en proposant chaque année, pour les deux cycles de l'élémentaire, une vingtaine d'items sous la forme d'une banque d'outil ou dans un domaine qui revient tous les deux ou trois ans.
- Pour améliorer l'évaluation des élèves et l'exploitation des évaluations nationales
 - Dans les académies, départements et circonscriptions, développer les tableaux de bord d'écoles comportant les résultats des élèves.
 - Au niveau national, stabiliser les protocoles et les conditions d'exploitation des évaluations nationales sur la base d'évaluation bilan de chaque cycle référées aux programmes.
 - Au niveau national, apporter à l'encadrement local des possibilités rapides de traitement des données : séparer l'exploitation des données des évaluations, avec d'abord des chiffres bruts à travailler dans les écoles pour chaque élève ainsi que pour l'organisation des progressions et qui peuvent être rapportées à des données

agglomérées localement au niveau de la circonscription, du département ou de l'académie ; la comparabilité dans le temps peut ensuite être établie par les services ministériels et communiquée à titre indicatif aux écoles.

- Au niveau national, proposer des grilles de références nationales pour que le livret scolaire qui permet de communiquer avec les familles sur les progrès de leur enfant soit mieux référencé et soit cohérent avec le livret personnel de compétences.
- Pour disposer de manuels scolaires et de ressources pédagogiques adaptés
 - Au niveau national, renouveler le dialogue avec les éditeurs privés sur la base d'une demande de conformité plus grande avec les programmes.
 - Au niveau national, encourager l'édition de manuels scolaires couplés à des banques d'exercices interactifs pour développer les compétences des élèves et aider à la mémorisation des connaissances ; mettre en place une plate-forme d'accueil d'outils utiles aux enseignants et validés (rôle de l'« académie en ligne »).
 - Au niveau national, mettre en place un bureau virtuel du professeur des écoles facilitant l'accès aux ressources pour faire classe. Développer ces ressources dans les domaines où elles sont insuffisantes.
- Pour renforcer la portée de l'inspection
 - Dans les circonscriptions, chercher à apprécier la réalité de la mise en œuvre des programmes lors des inspections par une analyse attentive des emplois du temps, des progressions et des outils de la classe.
 - Dans les départements, élaborer des références communes à tous les rapports d'inspection permettant de prendre en compte l'ensemble des programmes enseignés dans la classe, y intégrer les résultats des élèves.
 - Dans les départements, définir chaque année par académie ou département les points privilégiés d'observation de la mise en œuvre des programmes. Dans chaque département, en rendre compte aux inspecteurs de circonscription dans une synthèse annuelle et utiliser les analyses pour définir les besoins de formation.
 - Dans les départements, conforter la démarche d'évaluation d'école.

Annexe 1 – Inspecteurs généraux ayant contribué aux enquêtes

1. Inspecteurs généraux de l'éducation nationale du groupe enseignement primaire

Léon Bertrand
Viviane Bouysse
Philippe Claus
Yves Cristofari
Jean-Pierre Delaubier
Jean-Louis Durpaire
Alain Houchot
Pascal Jardin
Christian Loarer
Marie Megard
Gilles Pétreault
Henry-Georges Richon
Martine Safra
Christine Saint-Marc
Jean-Pierre Villain

2. Inspecteurs généraux de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche correspondants académiques

Jean Pierre Bazelly (Reims)	Jean-Pierre Lacoste (Besançon)
Alain Brunet (Nice ⁵⁵)	Philippe Lhermet (Montpellier)
Marc Buisart (Toulouse)	François Louis (Caen)
Martine Caffin-Ravier (Paris)	Roseline Martel (Aix-Marseille)
Frédérique Cazajous (Nancy-Metz)	Luc-Ange Marti (Créteil, Martinique)
Marie-Françoise Choissard (Versailles)	Françoise Monti (Lyon)
Jean-François Cuisinier (Bordeaux)	Alain Perritaz (Rouen)
François Dontenwille (Rennes)	Jean-François Picq (Dijon)
Alain Dulot (Dijon)	Jean-Paul Pittoors (Créteil)
Jean-René Genty (Amiens)	Jean-Claude Ravat (Orléans-Tours)
Michel Georget (Lille)	Michel Roignot (Clermont-Ferrand)
Anne-Marie Grosmaire (Poitiers)	Martine Saguet (Aix-Marseille)
Jacques Haudebourg (Corse)	Jean Vogler (Strasbourg)
Jean-Pierre Hedoin (Grenoble)	

⁵⁵ Avec le concours également, pour la contribution relative à cette académie, de Gilbert Pietryk, correspondant académique de l'IGEN.

Annexe 2 - Répartition des observations

A. Nombre de classes observées par académie

Académie	Nombre de classes observées
Aix-Marseille	3
Amiens	8
Besançon	5
Bordeaux	3
Clermont-Ferrand	2
Créteil	13
Grenoble	1
Lille	14
Lyon	3
Guadeloupe	3
Martinique	2
Nantes	11
Orléans-Tours	5
Rennes	8
Toulouse	7
Versailles	6

94

B. Liste des notes de synthèse exploitées

Notes spécifiques	Extraits des notes de rentrée 2010
Aix-Marseille Amiens Besançon Bordeaux Caen Corse Créteil Dijon Lille Limoges Lyon Martinique Montpellier Orléans-Tours Nice Paris Poitiers Rennes Rouen Strasbourg Toulouse	Clermont-Ferrand Grenoble Nancy-Metz Reims Versailles

Annexe 3 – Guide d’observation

Quelques éléments simples - généraux ou significatifs de l’évolution attendue dans les apprentissages de la maternelle ou les enseignements en élémentaire - ont été identifiés par le groupe enseignement primaire pour observer la mise en œuvre des programmes dans les classes.

1. Points généraux à observer et renseigner systématiquement

- respect des horaires dans l’emploi du temps affiché ;
- analyse des progressions affichées ;
- degré de traitement du programme dans les disciplines dont l’horaire est annualisé (par l’observation des cahiers des élèves et/ou des outils de l’enseignant) ;
- relevé de la date des manuels en français et en mathématiques ;
- évocation des programmes par l’inspecteur dans l’entretien et dans ses rapports d’inspection ;
- remarques personnelles de l’inspecteur général en fonction de la séance observée.

2. Points particuliers liés au cycle ou à la séquence observée

- Classes maternelles
 - identification ou non des moments de langage à l’emploi du temps ;
 - traitement du « devenir élève » ; maintien ou non « d’imaginer », « sentir » et « créer » ;
- Classes élémentaires
 - **français cycle 2** : équilibre code/compréhension ; quantité d’écriture manuscrite des élèves ; mise en place ou non d’un enseignement systématique et programmé de la grammaire, de l’orthographe et du vocabulaire ;
 - **français cycle 3** : mise en place ou non d’un enseignement systématique et programmé de la grammaire, de l’orthographe et du vocabulaire et sur quelle durée ; volume horaire et modalités d’enseignement des pratiques réelles de rédaction ; modalités de travail en lecture orale ; conformité de la nomenclature utilisée par le maître à celle des programmes ;
 - **mathématiques** : supports utilisés ; place du calcul mental sur ardoise et du calcul posé ; intégration ou détachement de la résolution de problèmes ; sujets des leçons déjà conduites ;
 - **sciences** : présence ou non d’une introduction formalisée du développement durable ;
 - **histoire** : construction des repères essentiels à travers le traitement de sujets liés à aux différentes périodes, et à travers la présentation de dates d’événements et de personnages par le récit et l’étude de sources.
 - **géographie** : l’organisation de l’enseignement (adossé ou non à l’étude d’un exemple) ;

- **instruction civique et morale** : présence ou non ; titre des séquences ;
- **langue vivante** : présence ou non de l'enseignement d'une langue vivante ; relation avec le cadre européen de compétences en langue ;
- **histoire des arts** : présence ou non, intégration ou non dans les autres domaines de la culture humaniste ; titre des séquences ;

Annexe 4 – Note sur l’offre de manuels scolaires à l’école

Dans le contexte de la mise en œuvre des programmes 2008, le groupe de l’enseignement primaire de l’inspection générale a procédé en 2009-2010 à une étude sur les usages du manuel scolaire en croisant plusieurs méthodes : un examen de l’offre actuelle de manuels scolaires pour chaque discipline (français, maths, sciences, histoire-géographie-instruction civique et morale, langues vivantes étrangères) et de l’offre numérique en direction des écoles numériques rurales (ENR) ; la lecture d’une centaine de rapports d’inspection correspondant à des visites effectuées en 2009 pour y repérer d’éventuelles observations sur les usages des manuels scolaires ou des TICE ; des observations de pratiques de classe, à l’occasion de visites avec les IEN, suivies d’entretiens avec les enseignants ; des entretiens avec des directeurs d’école élémentaire sur leurs pratiques d’acquisition de manuels scolaires et de ressources numériques ; des entretiens avec des IEN sur la prise en compte des manuels scolaires et des ressources numériques dans leurs programmes de formation ; des entretiens avec des IA DSDEN sur les politiques départementales en matière de manuels scolaires et de ressources numériques.

1. L’offre de manuels reste dirigée par l’imprimé

L’offre de manuels scolaires apparaît abondante. On peut même parler de profusion. Les enseignants n’ont que l’embarras du choix, tout particulièrement en français et en mathématiques. Non seulement, les collections sont nombreuses, mais la gamme de produits est étendue ; autour du manuel traditionnel, on trouve aujourd’hui une série d’objets imprimés qui portent des titres variables : fichier, cahier, classeur-ressource, sans oublier les livres du maître ou guides de l’enseignant.

Les fichiers, notamment en mathématiques mais aussi pour l’étude du code au moment de l’apprentissage de la lecture, occupent une large place dans l’offre. Ils se développent aussi pour l’école maternelle dans divers domaines (activités graphiques, préparation à la lecture, activités numériques, etc.) ... Il faut ici redire que le recours au fichier, s’il est un moyen facile d’emploi pour le maître, est contre-productif pédagogiquement et particulièrement coûteux économiquement ; en effet, un élève a généralement quelques chiffres à écrire ou quelques mots, voire des syllabes ou seulement la terminaison des mots. Faut-il une page en couleur pour écrire 5 ou 6 nombres que le maître dicte, écrire en chiffres six nombres écrits en lettres (et inversement) et effectuer un problème de recherche sur deux ou trois lignes ? Il serait bien préférable de travailler sur le cahier du jour ou le cahier de mathématiques, de faire appel au cahier de brouillon pour les recherches.

2. Les manuels scolaires affichent la conformité aux programmes

La plupart des éditeurs se sont employés à présenter une offre répondant aux exigences des programmes 2008 dans les délais les plus courts. Plusieurs manuels affichent d’ailleurs sur leur page de garde « Conforme aux programmes 2008 ». Le plus souvent, les collections sont partiellement actualisées. Et, étant donné l’abondance de l’offre, tout particulièrement en mathématiques et en français, le choix est difficile à effectuer.

Ainsi, un éditeur présente une collection actualisée en mathématiques en CP, CE2, CM1 et annonce les deux autres niveaux pour 2010. Pour ce même éditeur, le manuel d'histoire est actualisé, pas celui de géographie ; le guide du maître correspondant à l'ouvrage d'histoire est inchangé, mais « une adaptation aux nouveaux programmes est disponible gratuitement » sur le site de l'éditeur. En sciences pour ce même éditeur, des ouvrages édités en 2003 sont auto-déclarés « conformes aux programmes 2008 » alors que la mention ne figure pas pour la géographie. Toujours pour cet éditeur, des ouvrages plus anciens restent commercialisés, étant toutefois renvoyés en fin de catalogue en « autres titres » : la date d'édition n'est pas explicite pour tous, ce qui est une difficulté supplémentaire pour l'enseignant. Pour un autre éditeur, sur 78 titres présentés sur son catalogue 2009-2010, 26 sont déclarés nouveaux. Pour les mathématiques, l'enseignant a le choix entre trois collections complètes, l'une déclarée « Programmes 2008 », les deux autres laissées sans précision sur la date d'édition. En tout cas, ces deux collections ne sont pas présentées comme respectant les nouveaux programmes.

Quelques auteurs de manuels ou directeurs de collections avaient critiqué très vivement les programmes au moment de leur élaboration, et même après leur sortie. Il leur a donc fallu expliquer comment leur proposition s'inscrivait finalement dans les instructions officielles en conciliant leur réflexion antérieure et les apports plus récents de la psychologie. Sur le site des éditeurs concernés, les auteurs expriment leur démarche en indiquant que leurs nouveaux manuels ont évolué et cherchent la réussite des élèves. Toutefois, certaines affirmations restent dans la lignée des attaques antérieures contre les programmes s'appuyant sur des interprétations totalement erronées comme celle qui consiste à dire que les programmes donnent priorité « aux seuls automatismes ».

Si globalement, les manuels nouvellement édités sont conformes, l'inspection générale a constaté divers écarts : ainsi, un manuel de mathématiques, bien que rappelant les programmes dans le livre du maître oublie la multiplication de deux nombres décimaux ; un manuel de français pour le CM1 ne tient pas compte de la limitation du nombre des verbes pour l'apprentissage de la conjugaison et traite de plusieurs verbes du troisième groupe hors programme, un autre à destination du CM2 développe le présent du subjonctif ; en sciences, un éditeur reprend des points entiers des programmes de 2002 (les hommes préhistoriques, les témoignages de l'évolution, les grandes étapes de la vie sur Terre) qui ont pourtant été retirés des programmes 2008 et omet le concept de biodiversité. Toujours en sciences, l'IGEN observe que les chapitres nouveaux (et donc mal connus des enseignants) sont quelque peu bâclés ; ainsi pour un éditeur, derrière un titre conforme aux programmes : « l'exemple d'un environnement géré par l'homme : la forêt », est traité un sujet bien différent : « qu'est ce qu'une forêt ? Pourquoi et comment la protéger ? ». L'étude de conformité des manuels scolaires n'est pas dans la tradition française. De plus, le nombre de titres édités est tel qu'une étude exhaustive est particulièrement difficile. L'inspection générale a constaté que les quelques équipes de circonscription qui avaient engagé un travail de ce type avaient dû renoncer devant l'ampleur de la tâche, même lorsqu'elles avaient pris soin de la limiter à un domaine (sauf en lecture) ou à un cycle donné.

La conséquence est que les maîtres sont face à un choix immense et qu'aucune indication ne leur est fournie sur la réelle conformité aux programmes.

Le pilotage par l'institution est donc particulièrement faible puisqu'il se limite à des programmes et éventuellement à des documents d'accompagnement de ceux-ci. Il faut ici observer qu'en 2002, les documents d'accompagnement avaient été très largement diffusés, mais qu'ils étaient aussi très volumineux (des centaines de pages). Leur lecture a été essentiellement celle des équipes de circonscription.

En 2008, la position diamétralement opposée a été prise : pas de documents d'accompagnement. Les équipes de circonscription se sont trouvées démunies, ce qui a affaibli le relais vers les enseignants.

De toutes façons, l'attente des maîtres est clairement de disposer d'outils prêts à l'emploi. L'inspection générale estime que le numérique devrait permettre de répondre à cette attente : des banques d'exercices et de documents pourraient être créées et proposées selon des progressions conformes aux programmes.

3. Les manuels et les écoles numériques rurales (ENR).

Les manuels occupent une place mineure dans le catalogue offert aux écoles. Celui-ci présente près de 400 produits en provenance d'une quarantaine de « diffuseurs/distributeurs », cette expression utilisée par le ministère recouvrant des éditeurs traditionnels de manuels scolaires (Belin, Bordas, Didier, Hachette, Hatier, Nathan), des éditeurs spécialisés dans le logiciel éducatif (Chrysis, Génération 5, Jocatop), des services d'aide à l'élève (Maxicours, Paraschool,...), des éditeurs publics (CNDP et plusieurs CRDP, CNED, RMN) et divers organismes, la plupart spécialisés sur une discipline particulière tels que Cabri pour les mathématiques, Auralog pour les langues étrangères, AFL pour la lecture...

Les produits ont été classés en diverses catégories : bénéficiaires de RIP, soutenus et institutionnels (127 ressources) ; manuels scolaires numériques (56 ressources) ; accompagnement éducatif (184 ressources) ; autres produits et services (20 ressources).

Les origines distinctes des produits expliquent largement leurs différences. Les outils offerts par les éditeurs multimédias qui dominent d'ailleurs largement – Chrysis, Génération 5 et Jocatop fournissent près du tiers des références – traitent de questions particulières d'ampleur plus ou moins grande (apprendre à conjuguer le verbe à l'indicatif, créer des fiches d'exercices sur l'espace et le temps, fournir des supports pour traiter des plantations, etc.). Ils sont spécifiquement conçus pour être utilisés de manière interactive.

Le réseau du CNDP et des CRDP offre une soixantaine de références. Cet ensemble est très éclectique puisqu'il touche à l'éducation artistique, la maîtrise de la langue française, l'éducation civique, la géographie, le patrimoine, la technologie, la numération, la géométrie, les langues étrangères, les sciences, la santé, l'image... Cette apparente profusion manque de cohérence. Le CNDP qui a des missions d'éditeur et d'ingénierie éducative devrait être une force de proposition plus structurante en offrant des outils innovants et répondant plus globalement aux besoins.

C'est finalement du côté des éditeurs de services que l'on trouve des produits plus modernes. Les apprentissages sont organisés selon une progression méthodique. L'approche est relativement proche de celle du manuel traditionnel. L'élève ou le professeur trouve un cours (minimal) et des exercices.

Les écoles numériques rurales se sont souvent trouvées en difficulté pour sélectionner des ressources numériques. Le crédit de 1000 euros consenti aux écoles relevant de l'opération ENR doit permettre l'équipement en ressources numériques pour l'usage des équipements prévus (TNI et classe mobile). À la date de l'enquête de l'IGEN (décembre 2009-janvier 2010), il est manifeste que cette question reste en suspens pour de nombreuses écoles labellisées ENR. Soit parce que les équipements tardent à être installés, soit parce que les procédures de choix ne sont pas vraiment accompagnées.

La définition des besoins est difficile, la connaissance des ressources proposées par le catalogue national insuffisamment maîtrisée. Des demandes de conseils ont été formulées soit auprès des animateurs en informatique, soit auprès des CDDP. Des réunions de concertation sont signalées dans la plupart des écoles concernées, des visites sur les sites des éditeurs, l'observation de « *l'estampillage RIP* ». Quelques noms de logiciels sont cités ainsi que des

ressources en ligne, mais sans que l'on puisse, pour le moment, distinguer une ligne directrice ou des choix prioritaires faits par les écoles.

4. *Vers un nouveau manuel*

L'accès à des bases de données numériques via internet ne doit pas se traduire par un abandon du livre à l'école primaire. Édité sur un support numérique, mais surtout pour l'heure sur un support papier, le livre reste un outil incontournable pour atteindre les objectifs des programmes tant en matière de lecture de fiction que de lecture documentaire. Le manuel scolaire est un ouvrage de « référence », c'est-à-dire un ouvrage vers lequel peut revenir régulièrement durant toute l'année scolaire (voire plus) et à tout instant. Le numérique ne devrait pas faire perdre cette fonction essentielle pour conduire l'élève à des connaissances assurées.

Toutefois, le développement de l'accès aux données numériques peut toucher la forme et le contenu du manuel scolaire aujourd'hui composé aussi bien de supports destinés à la « manipulation » que de « leçons ». L'appareil pédagogique des manuels gagnerait à être proposé sur des supports numériques d'un usage souple et plus facilement actualisable aussi bien sur le plan scientifique que pédagogique. Les exercices, les outils qui favorisent la recherche documentaire, l'observation, voire l'expérimentation doivent aujourd'hui être véritablement interactifs, permettre l'individualisation, favoriser le traitement positif de l'erreur ; ce qui est difficile lorsque le support est figé par une impression sur du papier.

En revanche, la synthèse des connaissances que les élèves doivent maîtriser, les récits ou les descriptions constituent un ensemble qui légitime la persistance de manuels ou d'ouvrages particuliers en même temps conformes aux programmes et adaptés à l'âge des élèves.