

Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale,
de la Jeunesse et des Sports

L'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins

N° 2022-048 - avril 2022

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

L'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins

Avril 2022

Olivier HUNAULT – Yves PONCELET

Bénédicte ABRAHAM – Federico BERERA – Jean-Michel COIGNARD

Ghislaine DESBUISSONS – Matthieu LAHAYE – Françoise MALLET

Caroline MOREAU-FAUVARQUE – Catherine MOTTET

Fabrice POLI – Anne SZYMCZAK – Lionel TARLET

François VANDENBROUCK – Christian WASSENBERG

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des principales préconisations	3
Introduction	6
1. L'organisation générale du travail dans les classes de cours moyen.....	7
1.1. En 2021, 42 % des élèves de cours moyen sont dans des classes multiniveaux.....	7
1.2. Les emplois du temps.....	9
1.2.1. Des temps de récréations hebdomadaires allant d'une heure à plus de trois heures selon les classes	9
1.2.2. Les temps dévolus à l'enseignement des sciences et de la technologie, aux enseignements artistiques et à l'EPS sont inférieurs aux durées indiquées dans les instructions officielles.....	11
1.3. Les décloisonnements et les échanges de service	14
1.3.1. Les décloisonnements concernent principalement l'enseignement de l'histoire et de la géographie mais ils ont été réduits ou supprimés pour respecter les protocoles sanitaires pendant la pandémie	14
1.3.2. Les échanges de service peuvent présenter des avantages pour renforcer la qualité de l'enseignement délivré	14
1.4. Les salles de classes de cours moyen	15
1.4.1. L'organisation des tables est, le plus souvent, traditionnelle avec des élèves assis en rangées face au tableau	15
1.4.2. Les classes sont généralement équipées d'un ordinateur relié à un vidéoprojecteur, mais la projection ne se fait pas toujours sur un tableau où il est possible d'écrire et les visualiseurs restent excessivement rares..	16
1.4.3. Les ordinateurs et tablettes à disposition des élèves restent rares dans les classes de cours moyen	18
1.4.4. Un très large spectre est couvert en ce qui concerne les affichages : d'une absence totale d'affichage dans la classe à une occupation massive des murs, du sol au plafond, en n'épargnant parfois pas les fenêtres..	18
1.5. Les outils des élèves	20
1.5.1. En français comme en mathématiques, 40 % seulement des classes disposent de manuels et ils sont pratiquement inexistantes dans les autres matières	21
1.5.2. La gestion de classeurs est très difficile pour les élèves, l'utilisation de cahiers est à privilégier mais leur foisonnement laisse parfois perplexe.....	21
1.5.3. L'utilisation massive de photocopies pour les traces écrites de savoirs dans certaines classes interroge sur l'engagement des élèves par les enseignants dans la construction des apprentissages.....	22
1.6. Le travail personnel des élèves	23
1.6.1. Des textes institutionnels très nombreux prescrivant tous l'interdiction des devoirs écrits à la maison	23
1.6.2. Presque tous les enseignants donnent du travail oral et écrit à faire à la maison, mais les écarts d'une classe à l'autre sont très importants.....	24
1.6.3. 82 % du travail à la maison est en français ou en mathématiques ; la matière pour laquelle la part des travaux écrits est la plus importante est les mathématiques (44 %)	25
1.6.4. En moyenne, il n'y a pas de différence, concernant le travail à la maison, entre les écoles avec un indice de position sociale élevé et celles avec un IPS faible ; cependant, dans 15 % des classes visitées par la mission dans des écoles avec un IPS faible, les enseignants donnaient, en moyenne, au plus un item de travail personnel par jour, ce qui n'a jamais été observé dans les classes des écoles à IPS élevé.....	26

1.6.5.	<i>Conclusions concernant le travail à la maison</i>	27
1.7.	Les évaluations	29
1.7.1.	<i>En dehors des mathématiques et du français, les évaluations sont rares et le plus souvent limitées à un rôle d'évaluation bilan</i>	29
1.7.2.	<i>En mathématiques et en français, les évaluations se limitent souvent à des tests bilans de fin de séquence, les interrogations écrites très courtes sont excessivement rares</i>	30
1.7.3.	<i>La prise d'information des acquis des élèves par les enseignants est régulièrement menée par la lecture quotidienne de l'ensemble des cahiers du jour</i>	30
1.8.	La formation continue des professeurs des écoles	31
1.9.	La liaison école - collège	32
1.9.1.	<i>Les résultats aux évaluations nationales des élèves de sixième du collège de leur secteur sont inconnus des enseignants de cours moyen</i>	32
1.9.2.	<i>Les conseils école - collège ont eu du mal à maintenir un travail interdegré de qualité pendant la crise sanitaire</i>	33
2.	Les disciplines	34
2.1.	Le français.....	34
2.1.1.	<i>Le français est la discipline au plus fort taux horaire avec le tiers du temps d'enseignement qui y est officiellement consacré et elle bénéficie d'une attention des enseignants allant souvent encore au-delà de ce ratio</i>	34
2.1.2.	<i>L'étude de la langue, sans inclure le travail sur le lexique, occupe, pour plus de la moitié du temps consacré à l'enseignement du français, une part très importante, au détriment de l'enseignement de la compréhension et du travail sur la production écrite ou sur l'oral</i>	35
2.1.3.	<i>Les manuels de français sont peu présents dans les classes et peu utilisés ; quand ils le sont, c'est souvent comme une simple banque d'exercices de grammaire</i>	37
2.1.4.	<i>Les démarches pédagogiques se renouvellent et se diversifient ; toutefois, la formalisation des apprentissages fait parfois défaut</i>	37
2.1.5.	<i>L'enseignement du français, s'il est organisé conformément aux préconisations institutionnelles, tend à une forme de cloisonnement intra-disciplinaire</i>	38
2.1.6.	<i>Certaines composantes de l'enseignement du français méritent une attention particulière</i>	39
2.2.	Les mathématiques	40
2.2.1.	<i>Les affichages de mathématiques sont très présents dans les classes mais relativement peu exploités lors des séances de mathématiques</i>	40
2.2.2.	<i>Seules 39 % des classes visitées sont équipées d'un manuel et les leçons dans les cahiers sont trop rarement écrites par les élèves</i>	40
2.2.3.	<i>Trois champs des mathématiques méritent une attention renforcée : les fractions et les décimaux, la résolution de problèmes et le calcul mental</i>	41
2.3.	Les enseignements artistiques	46
2.3.1.	<i>Des organisations et des pratiques qui laissent percevoir une méconnaissance des programmes en vigueur</i>	46
2.3.2.	<i>Les enseignements artistiques laissent souvent peu ou pas de traces dans les classes et dans les cahiers des élèves</i>	47
2.4.	Les sciences et la technologie	49
2.4.1.	<i>Le volume hebdomadaire de 2 heures de sciences et technologie n'est vraisemblablement pas respecté</i>	49

2.4.2.	<i>Tous les thèmes du programme sont abordés, avec une prédominance pour ce qui relève des sciences de la vie et de la Terre et un déficit pour le champ des matériaux et objets techniques</i>	50
2.4.3.	<i>Les observations de classes mettent en évidence un contraste entre l'appétence des élèves et le manque de robustesse didactique et pédagogique des séances</i>	51
2.4.4.	<i>Conclusions</i>	53
2.5.	Les langues vivantes	54
2.5.1.	<i>Une exposition quotidienne parfois difficile à assurer</i>	54
2.5.2.	<i>Des séances révélant des pratiques trop souvent éloignées des attendus des programmes</i>	55
2.5.3.	<i>Conclusions</i>	59
2.6.	L'histoire et géographie	59
2.6.1.	<i>Un enseignement vivant et exigeant</i>	59
2.6.2.	<i>Une asymétrie entre histoire et géographie</i>	60
2.6.3.	<i>Une didactique marquée par une volonté d'impliquer les élèves, par une évolution du rôle de l'enseignant et par un large retrait de l'apport magistral ordonné et du récit</i>	62
2.6.4.	<i>Un outillage de travail des élèves qu'il faut à la fois simplifier et enrichir</i>	63
2.6.5.	<i>Les ressources de la polyvalence</i>	64
2.7.	L'enseignement moral et civique	65
	Annexes	67

SYNTHÈSE

Le programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche prévoit, pour l'année 2020-2021, dans le cadre des missions visant à l'amélioration de la qualité du service rendu à l'usager, une mission portant sur « *l'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins* »¹.

Les deux dernières années de l'école primaire, le cours moyen, sont, pour les élèves, une étape clef de la scolarité obligatoire permettant de les préparer à l'entrée dans le second degré. Une mission composée de quinze inspecteurs généraux de la mission enseignement primaire de l'IGÉSR² a été constituée pour établir un état des lieux de l'enseignement délivré pendant ces deux années scolaires. Cet état des lieux s'appuie sur des observations et des entretiens menés au premier semestre de l'année 2021 dans des écoles élémentaires et primaires. Les observations et les entretiens ont été conduits dans des conditions particulières en raison de la crise sanitaire mondiale : les déplacements, initialement prévus entre janvier et mars 2021, ont souvent dû être reprogrammés au second trimestre de 2021 et il n'a généralement pas été possible d'observer de séances d'éducation physique et sportive.

Les inspecteurs généraux se sont déplacés dans les douze régions académiques de la France hexagonale ; la Corse et les départements d'outre-mer n'ont pu être visités dans le cadre de cette mission, en partie à cause de la crise sanitaire. Les observations ont été faites dans 160 classes de 92 écoles réparties dans vingt-neuf départements. Dans chacune des classes observées, les inspecteurs généraux ont relevé des informations relatives à la salle de classe et aux outils pédagogiques présents dans la classe. Ils ont également demandé à l'enseignant de mettre à leur disposition l'ensemble des outils d'un élève. Les inspecteurs généraux ont généralement passé une heure et demie dans les classes, ce qui leur a aussi permis d'observer des séances d'enseignement dans différentes matières. Ces observations ont été complétées par des entretiens avec l'enseignant de chacune des classes observées ainsi qu'avec l'inspecteur de l'éducation nationale de la circonscription.

Dans la première partie du rapport, la mission établit un état des lieux de l'organisation générale de l'enseignement au cours moyen : les structures des classes, les salles de classes et leur équipement, l'organisation du temps d'enseignement et du travail à la maison, etc. Cet état des lieux a conduit à émettre des recommandations tout particulièrement sur les points suivants.

- **Le temps effectif consacré aux différentes disciplines**

Les inspecteurs généraux ont constaté des écarts fréquents entre les temps d'enseignement prescrits pour les différentes disciplines enseignées au cours moyen et les durées effectives consacrées à ces disciplines en classe, soit au travers des emplois du temps, soit en consultant les cahiers des élèves. Les disciplines pour lesquelles les durées sont particulièrement inférieures au temps prescrit sont : les sciences et la technologie, l'EPS, les arts plastiques et, dans une moindre mesure, les langues vivantes.

Par ailleurs, les emplois du temps ont conduit à constater des écarts considérables des durées hebdomadaires des récréations dans les emplois du temps élèves, allant d'une heure à plus de trois heures, selon les écoles, induisant des inégalités de traitement des élèves importantes.

- **L'équipement numérique des salles de classes**

Les inspecteurs généraux ont pu constater des progrès considérables concernant certains équipements numériques, ainsi 88 % des classes visitées sont équipées d'un vidéoprojecteur. Cependant, force est de constater que certaines classes ne disposent toujours pas de ce que la mission considère aujourd'hui comme l'équipement numérique minimal d'une classe de cours moyen :

- un moyen de vidéoprojection fixé au mur ou au plafond, projetant sur un support qui permet à l'enseignant ou aux élèves d'écrire (TBI ou simple tableau blanc pour feutres effaçables) et relié à un outil de type visualiseur permettant la vidéoprojection des écrits des élèves ;
- une connexion à Internet ;

¹ Programme de travail annuel pour l'année scolaire et universitaire 2020-2021, BOEN n° 33 du 3 septembre 2020.

² Tous les inspecteurs généraux ayant contribué à ce rapport étaient membres de la mission enseignement primaire en 2020-2021, à l'exception de Françoise Mallet qui a rejoint la mission en septembre 2021.

- quelques ordinateurs de fond de classe, fixes ou portables, destinés à l’usage des élèves.

Si un travail est sans doute à mener localement avec les collectivités territoriales, il doit également être mené auprès des enseignants, pour les aider à percevoir l’utilité d’un tel équipement en les formant à une utilisation pertinente et efficace de ces outils.

- **Le travail à faire à la maison**

Dans presque toutes les classes observées, les enseignants donnent du travail à la maison. L’interdiction, renouvelée depuis plusieurs décennies, de donner du travail écrit à la maison, n’est pas respectée par la plupart des enseignants. En effet, 83 % des enseignants observés le font au moins une fois par semaine et 29 % en donnent tous les jours ou presque. La mission considère que la distinction entre travail écrit et travail oral n’est pas pertinente pour décider de ce qui peut ou ne doit pas être proposé en travail à la maison et invite à produire un texte plus précis et susceptible d’être acceptable pour tous les acteurs et respecté.

- **L’exploitation des évaluations nationales de sixième**

Les inspecteurs généraux ont constaté chez les enseignants une méconnaissance généralisée des résultats des élèves aux évaluations nationales de sixième au sein du collège où sont affectés les élèves de leur école, voire de l’existence de ces évaluations. Les inspecteurs de l’éducation nationale (IEN) connaissent quant à eux l’existence de ces évaluations nationales, mais ont très souvent fait part de leurs difficultés à obtenir des résultats précis et exploitables des collèges se trouvant sur le territoire de leur circonscription. La mission invite les académies à fournir aux IEN les résultats de ces évaluations sous une forme appropriée, leur permettant d’apprécier le niveau de ces résultats en prenant en compte les spécificités des secteurs de collèges concernés et tout particulièrement l’indice de position sociale (IPS) du collège.

- **La formation continue des enseignants**

Les enseignants ont été interrogés sur les formations reçues, qu’il s’agisse des animations pédagogiques, des formations dans le cadre des plans français ou mathématiques, des formations statutaires ou spécifiques (directeurs d’écoles, stagiaires, enseignants débutants, enseignants en REP+, etc.) ou des formations optionnelles proposées dans les plans de formation départementaux ou académiques. Les enseignants font part, de façon quasi unanime, de leur grande satisfaction quant aux formations en constellations délivrées dans le cadre des plans français et mathématiques. Ces formations sont appréciées en les opposant à certaines animations pédagogiques reçues et tout particulièrement en rejetant deux types de modalités : les formations à distance et les formations en très grands groupes délivrées en amphithéâtres.

L’ensemble des formations, quel que soit le cadre, ont été fortement perturbées depuis le début 2020 avec la crise sanitaire. La plupart d’entre elles ont été annulées ou ont vu leur durée réduite. Ce constat conduit à recommander d’exercer une vigilance renforcée quant à l’ensemble des formations dispensées pendant les trois années scolaires à venir, en privilégiant des formations délivrées uniquement en présentiel et en petits groupes (20 personnes maximum).

Dans une seconde partie, le rapport se centre successivement sur chacun des enseignements délivrés au cours moyen. Ce qui permet d’une part de faire **un état des lieux pour chacune des disciplines** et d’autre part d’émettre quelques recommandations relatives à ces enseignements.

Les inspecteurs généraux n’ont observé des **manuels** de français, comme de mathématiques, que dans environ 40 % des classes de cours moyen, et pratiquement aucun manuel n’a été trouvé pour les autres disciplines dans les classes observées. La mission invite donc à un engagement fort sur ce point de tous les acteurs, tant pour accompagner les enseignants dans le choix de manuels que pour en renforcer les usages.

L’étude des structures des classes où sont scolarisés les 1 686 618 élèves de cours moyen, conduit à constater que près du tiers d’entre eux sont scolarisés dans des classes accueillant à la fois des élèves de CM1 et de CM2. Ceci doit conduire à une vigilance lors de l’écriture des programmes et des documents ressources, quand la mutualisation des enseignements de CM1 et de CM2 n’est pas possible.

Par ailleurs, **quelques ajustements de programmes sont proposés** par la mission en mathématiques, en sciences et technologie et en géographie.

Liste des principales préconisations

Le présent rapport contient de nombreuses recommandations concernant l'organisation et la mise en œuvre de l'enseignement en classe de cours moyen qui s'adressent tout particulièrement aux pilotes des circonscriptions que sont les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN), aux formateurs (conseillers pédagogiques de circonscription - CPC, professeurs des écoles maîtres formateurs - PEMF, maîtres d'accueil temporaire - MAT, formateurs en éducation prioritaire, enseignants pour les ressources et les usages numériques - ERUN, etc.), aux directeurs d'école et aux enseignants. Ces recommandations ne sont pas reprises dans cette partie du rapport.

Le rapport contient aussi de nombreuses recommandations concernant le pilotage aux niveaux national, académique et départemental ; la mission fait le choix de ne retenir ci-dessous que les recommandations qui lui semblent les plus importantes et les plus urgentes.

Recommandation n° 1 : Le temps effectif consacré à certaines disciplines

- Renforcer la vigilance sur le temps effectivement consacré à chacune des disciplines enseignées et en particulier à l'enseignement des sciences et de la technologie (1 h 50 min / semaine), aux enseignements artistiques (1 h 50 min / semaine), à l'EPS (2 h 45 min / semaine) et aux langues vivantes (1 h 20 min / semaine), en s'appuyant sur les emplois du temps et sur les outils des élèves.
- Cadrer plus précisément le temps des récréations en fixant à 15 minutes la durée des récréations à l'école élémentaire avec une durée hebdomadaire maximale de 2 heures, afin de garantir une meilleure équité en ce qui concerne le temps d'enseignement pour les élèves de l'ensemble du territoire national.

Recommandation n° 2 : L'équipement numérique des salles de classes

Soutenir l'installation dans toutes les classes :

- d'un moyen de vidéoprojection fixé au mur ou au plafond, projetant sur un support qui permet à l'enseignant ou aux élèves d'écrire (TBI ou simple tableau blanc pour feutres effaçables) et relié à un outil de type visualiseur permettant la vidéoprojection des écrits des élèves ;
- d'une connexion à Internet ;
- de quelques ordinateurs de fond de classe, fixes ou portables destinés à l'usage des élèves.

Faire un état des lieux précis, ou le tenir à jour s'il existe déjà, dans chaque circonscription, dans chaque département et dans chaque académie des classes de cours moyen ne disposant toujours pas d'un équipement numérique satisfaisant pour enseigner ; puis, là où les équipements ne sont pas encore satisfaisants :

- engager des discussions avec les responsables des collectivités territoriales pour faire évoluer la situation ;
- accompagner les enseignants des classes concernées à une utilisation pertinente et efficace des outils numériques.

Recommandation n° 3 : Le travail à faire à la maison

- Préciser dans un texte nouveau, abrogeant l'ensemble des textes antérieurs, la finalité et la nature du travail qui peut être demandé aux élèves en dehors de la classe.
- Éditer un document national à l'attention des parents précisant le cadre institutionnel du travail hors la classe.
- Préciser aux enseignants comme aux parents que le travail des élèves de cours moyen hors la classe ne doit pas dépasser 30 minutes par jour.

Recommandation n° 4 : L'exploitation des évaluations nationales de sixième

- Engager les services statistiques académiques à produire, en collaboration avec le collège des IEN, des outils permettant aux IEN de disposer des résultats des élèves de sixième aux évaluations nationales pour chacun des secteurs de collège de leur circonscription. Ces outils doivent soutenir

le pilotage de la circonscription en fournissant des éléments de comparaison avec les secteurs de collège de l'académie socialement proches.

- Fournir à chaque école les résultats moyens des élèves du secteur de collège ou de l'école aux évaluations nationales de sixième.

Recommandation n° 5 : La formation continue des enseignants

Les formations des enseignants, qu'il s'agisse des animations pédagogiques, des formations dans le cadre des plans français ou mathématiques, des formations statutaires ou spécifiques (directeurs d'écoles, stagiaires, enseignants débutants, enseignants en REP+, etc.) ou des formations optionnelles proposées dans les plans de formation départementaux ou académiques, ont été fortement perturbées depuis le début 2020 avec la crise sanitaire. La plupart de ces formations ont été annulées ou ont vu leur durée réduite ; ce constat conduit à émettre les deux premières recommandations ci-dessous.

- Organiser les animations pédagogiques exclusivement en présentiel pendant les trois années scolaires à venir et limiter à 20 le nombre de participants à ces animations, pour compenser les annulations de formations ayant eu lieu pendant la pandémie.
- Faire de la réalisation de l'intégralité des formations spécifiques aux professeurs des écoles de REP+ prévue dans le cadre des 18 demi-journées libérées une priorité de fin de pandémie.
- Encourager la participation d'enseignants de sixième aux formations destinées aux professeurs de cours moyen à chaque fois que cela est possible.
- Encourager le développement d'offres de formations à distance, via la plateforme M@gistère, pour les enseignants volontaires (hors animations pédagogiques).
- Inclure dans toutes les formations à destination des enseignants un volet concernant l'évaluation et en particulier l'importance de proposer de courtes évaluations fréquentes en cours de séquence pour soutenir les apprentissages des élèves en s'appuyant tout particulièrement sur les travaux de recherche en sciences cognitives sur le sujet.

Recommandation n° 6 : Les manuels

- Encourager l'achat de manuels pour les élèves.
- Développer des outils permettant d'accompagner les enseignants dans leur choix de manuels pour les élèves.

Recommandation n° 7 : Les programmes de cours moyen

- Préciser dans chacun des programmes de cycle 3, l'organisation ou les aménagements attendus dans le cadre d'un enseignement au sein d'une classe accueillant à la fois des élèves de CM1 et de CM2, comme cela est le cas pour plus de 30 % des élèves de cours moyen.
- Modifier les programmes de **mathématiques** de l'école élémentaire de la façon suivante :
 - Introduire l'étude des fractions simples et des fractions décimales au CE2, afin de permettre une introduction des nombres à virgule dès le début de CM1 et ainsi renforcer l'exposition des élèves aux nombres à virgule, en particulier dans les cours double CM1-CM2,
 - Ajouter une introduction des probabilités à l'école élémentaire, champ qui permettrait de renforcer l'utilisation des fractions en contexte. La notion de probabilité pourrait être introduite dès le CE2, avec un travail permettant de renforcer la maîtrise des fractions et des décimaux en contexte tout au long du cours moyen. Il est à noter que, depuis plus de dix ans, les sujets de CRPE, de toutes les académies, contiennent un exercice de probabilités, qui sont donc largement présentes dans la formation initiale des professeurs des écoles.
- Modifier les programmes de **sciences et technologie** du cycle 3 de la façon suivante :
 - Identifier précisément ce qui doit être traité au cours moyen (sans distinguer le CM1 et le CM2, afin de faciliter l'adaptation nécessaire en cours double) et ce qui relève de la sixième,

- Simplifier et rendre plus explicite la rédaction des programmes, en précisant les connaissances attendues en fin d'école primaire et les compétences travaillées tout au long du cours moyen,
- Recentrer les contenus des programmes sur les notions et concepts essentiels devant être abordés en réservant les pistes de travail pouvant être explorées aux documents ressources.
- Modifier les programmes de **géographie** du cycle 3 de la façon suivante :
 - Réécrire partiellement le programme de géographie, en dessinant plus fermement les liens entre CE2 et CM1, en introduisant plus explicitement la connaissance du territoire de la France (croisée avec l'actuelle entrée notionnelle) et en rendant plus accessible le contenu de la colonne « Démarches et contenus d'enseignement ».

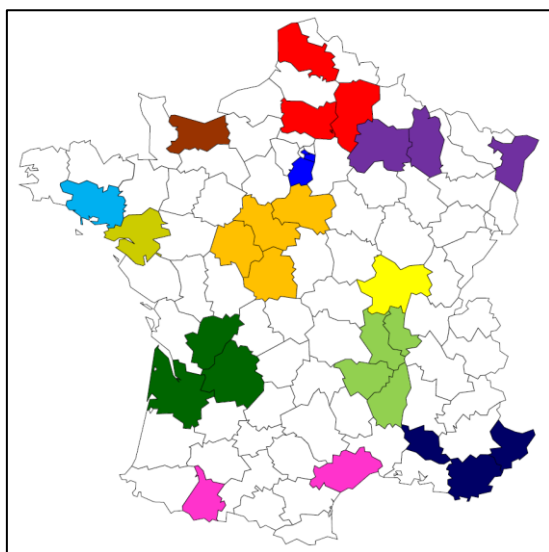
Introduction

Le programme de travail annuel de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche prévoit, pour l'année 2020-2021, une mission visant à l'amélioration de la qualité du service public rendu à l'utilisateur portant sur « l'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins »³. Rédigé dans le cadre de cette mission, le présent rapport a pour objectif de dresser un tableau, aussi précis que possible, de l'enseignement au cours moyen. Il s'intéresse aux salles de classes de façon générale (équipement, organisation, affichages, etc.), aux outils dont les élèves disposent (manuels, classeurs, cahiers, ordinateurs, tablettes, etc.) et à l'enseignement délivré dans chacun des enseignements du cours moyen.

Ce rapport s'appuie sur des observations et des entretiens menés au premier semestre de l'année 2021 par les inspecteurs généraux de la mission enseignement primaire de l'IGÉSR⁴. Les observations et les entretiens ont été conduits dans des conditions particulières en raison de la crise sanitaire mondiale : les déplacements, initialement prévus entre janvier et mars 2021, ont souvent dû être reprogrammés au second trimestre de 2021, jusqu'en juin pour certains ; les visites en écoles et les échanges avec les enseignants ont été réalisés de façon à ne pas nécessiter de moyens de remplacement ; certains entretiens, notamment avec les IEN, ont été menés en visioconférence ; etc.

Des observations ont été menées dans les douze régions académiques de la France hexagonale ; la Corse et les départements d'Outremer n'ont pu être visités dans le cadre de cette mission, en partie à cause de la crise sanitaire. Les observations ont été faites dans 160 classes de 92 écoles réparties dans les vingt-neuf départements en couleur de la carte ci-dessous.

Les vingt-neuf départements où des observations ont été menées

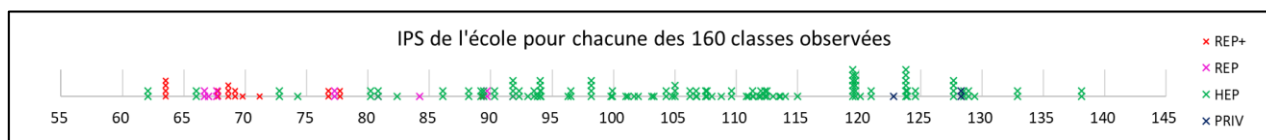


Les inspecteurs généraux ont fait en sorte d'observer des situations respectant la diversité des écoles élémentaires et primaires en France en ce qui concerne les territoires (urbains, péri-urbains ou ruraux), les secteurs d'enseignement (REP+, REP, HEP, privé), la taille et la sociologie des écoles (IPS⁵). Ils ont sélectionné les circonscriptions où ils désiraient mener leurs observations et ont désigné les écoles qu'ils souhaitaient visiter ou ont laissé ce dernier choix aux IEN en indiquant éventuellement des caractéristiques précises des écoles où ils souhaitaient se rendre.

³ Programme de travail annuel 2020-2021, *op. cit.*

⁴ Tous les inspecteurs généraux ayant contribué à ce rapport étaient membres de la mission enseignement primaire en 2020-2021, à l'exception de Françoise Mallet qui a rejoint la mission en septembre 2021.

⁵ Indice de position sociale, indicateur social établi par la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), construit sur le principe d'une valeur centrale égale à 100 et d'un écart-type égal à 30.



Source : données DEPP

Dans les classes observées, les inspecteurs généraux ont relevé des informations relatives à la salle de classe (choix d'organisation des bureaux des élèves et équipement numérique de la classe) et aux outils pédagogiques présents dans la classe (affichages, équipements divers [vivarium, globe, etc.], productions des élèves [maquettes, plantations, etc.]). Ils ont également demandé à l'enseignant de mettre à leur disposition l'ensemble des outils (cahiers, manuels, fichiers, agenda, évaluations) d'un élève en réussite ; ce choix d'un élève en réussite était animé par la volonté d'identifier le plus précisément possible l'intention de l'enseignant dans la construction et l'organisation de son enseignement. Les inspecteurs généraux ont généralement passé une heure et demie dans les classes ce qui leur a permis d'observer des séances d'enseignement dans différentes matières.

Ces observations ont été complétées par des entretiens avec l'enseignant de chacune des classes observées ainsi qu'avec l'IEN de la circonscription.

L'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) a été écarté des travaux de la mission : ce choix a été fait dès le début en considérant que les protocoles en place dans le cadre de la crise sanitaire avaient des effets importants sur cet enseignement et donc qu'une étude au cours de cette année scolaire ne serait pas représentative de l'enseignement de cette matière dans des conditions normales et ne permettrait donc pas d'en tirer des préconisations utiles.

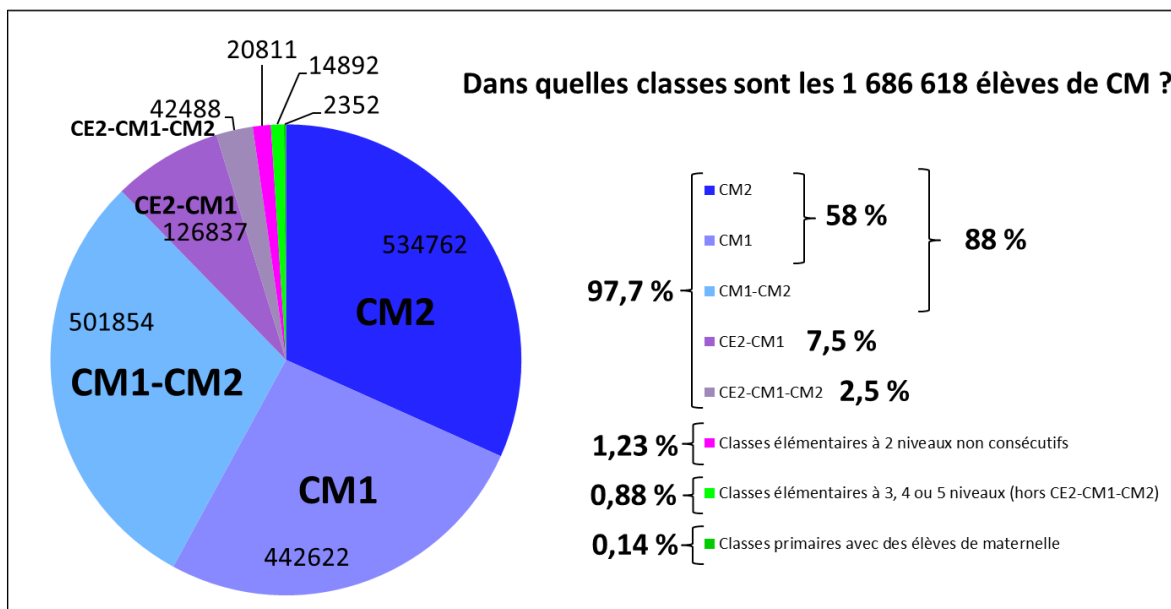
1. L'organisation générale du travail dans les classes de cours moyen

1.1. En 2021, 42 % des élèves de cours moyen sont dans des classes multiniveaux

Au cours de l'année scolaire 2020-2021, 1 686 618 élèves sont inscrits dans les classes de CM1 et de CM2⁶ dans l'enseignement public ou privé sous contrat. Parmi eux, 58 % le sont dans des classes avec un seul niveau, ces classes ayant un effectif de 24,8 élèves en moyenne. Pour les autres élèves de cours moyen, les enseignants doivent assurer simultanément un enseignement à plusieurs niveaux de classe. Le plus courant est la classe de CM1-CM2, où sont inscrits 30 % des élèves de cours moyen ; ces classes de CM1-CM2 ont un effectif de 23,4 élèves en moyenne.

Ces classes à double-niveau sont généralement une variable d'ajustement pour équilibrer les effectifs des classes de cycle 3 ou une contrainte liée à la petite taille de l'école. Elles peuvent être également un choix de l'équipe pédagogique : les inspecteurs généraux ont ainsi vu des écoles où toutes les classes de cours moyen étaient à double-niveau. Il peut s'agir d'un choix de l'équipe de cycle 3 qui a pris cette habitude avec des enseignants qui travaillent ensemble ; il peut aussi s'agir d'un choix contraint par des difficultés à gérer une cohorte considérée comme difficile et la volonté de disperser les élèves de cette cohorte dans le plus de classes possible. Des regroupements des élèves de CM1 ensemble et des élèves de CM2 ensemble peuvent alors être organisés pour l'enseignement de certaines disciplines comme l'histoire et la géographie pour lesquels les programmes sont distincts en CM1 et en CM2. La période sanitaire traversée en 2020-2021 a empêché ces regroupements et contraint les équipes à trouver d'autres solutions.

⁶ Les données de cette partie ont été fournies par la DEPP.



Source : données DEPP, enseignement public et privé sous contrat

Les 12 % d'élèves restants sont dans des classes multi-cycles, qui représentent plus de 200 000 élèves de cours moyen. Les enseignants doivent alors s'appuyer à la fois sur les programmes de cycle 2 et de cycle 3 pour assurer leur enseignement, en mutualisant ce qui peut l'être et en différenciant le reste.

La classe de CE2-CM1 est la plus fréquente (7,5 % des élèves de cours moyen, soit plus d'un élève de CM1 sur sept) ; elle est en général présente dans des écoles de taille moyenne (4 à 8 classes) suffisamment grandes pour éviter les cours triples, mais trop petites pour éviter une classe multi-cycle.

On trouve ensuite les classes à trois niveaux CE2-CM1-CM2 (2,5 % des élèves de cours moyen), souvent présentes dans les écoles élémentaires à deux classes ou les écoles primaires à trois classes. Dans quelques rares cas (1,2 % des élèves), deux niveaux non consécutifs sont réunis, créant une classe particulière pour équilibrer l'effectif global sur l'ensemble des classes de l'école ; il s'agit dans presque la moitié des cas d'une classe de CE2-CM2. Enfin, environ 1 % des élèves de cours moyen (soit un peu plus de 17 000 élèves) sont dans des classes plus particulières encore, accueillant trois niveaux ou plus ; il s'agit généralement de toutes petites écoles élémentaires ou primaires à une ou deux classes.

Pour constituer le panel de 160 classes où elle a mené ses observations, la mission a veillé à choisir des situations variées, en privilégiant les classes à niveau unique (64 % des classes observées) et les classes de CM1-CM2 (30 % des classes observées), mais en observant aussi des situations moins fréquentes avec 5 classes de CE2-CM1, 2 classes de CE2-CM1-CM2 et 2 classes avec deux niveaux non consécutifs.

Près du tiers des élèves de cours moyen sont scolarisés dans des classes où se trouvent à la fois des élèves de CM1 et de CM2 ; cette situation est donc loin d'être anecdotique et mérite d'être prise pleinement en compte dans l'écriture des programmes. Si le programme de sciences et technologie s'adapte parfaitement à cette situation en permettant d'organiser, au sein d'une école, l'enseignement sur les deux années du cours moyen en délivrant les mêmes séances aux élèves de CM1 et de CM2, les choses sont très différentes pour le programme d'histoire pour lequel aucune mutualisation n'est *a priori* possible et à un moindre titre pour le programme de géographie pour lequel une mutualisation serait sans doute envisageable. La situation s'est encore aggravée en période de pandémie en ne permettant plus des décloisonnements qui étaient menés précédemment pour regrouper les élèves de CM1 d'une part et ceux de CM2 d'autre part pour les enseignements d'histoire et de géographie. Diverses solutions sont proposées localement comme les suivantes :

- inviter les élèves d'une partie de la classe à travailler en autonomie, par exemple pour traiter des exercices de mathématiques, pendant les séances d'histoire et géographie de l'autre partie de la classe, conduisant ainsi à dégrader la qualité de l'enseignement d'autres disciplines en laissant les élèves travailler sans accompagnement du professeur ;

- réduire le temps consacré à l’enseignement de l’histoire et de la géographie, pour permettre d’enseigner le programme dédié à chaque groupe de la classe, ou au moins une partie de celui-ci, sans perturber l’enseignement des autres disciplines ;
- enseigner, une année donnée, les programmes d’histoire et de géographie de CM1 à tous les élèves de cours moyen, puis l’année suivante ceux de CM2, en alternant ainsi une année sur deux, de façon à proposer l’ensemble des thèmes des deux programmes aux élèves de cours moyen en deux ans, en commençant par le programme de CM1 ou celui de CM2 selon les cas ;
- réorganiser les éléments des programmes d’histoire et de géographie de façon à traiter une partie des programmes de CM1 et une partie de ceux de CM2 chaque année de façon alternative, afin de proposer le même cours à tous les élèves de cours moyen.

Toutes ces solutions ne se valent pas, un enseignement de l’histoire et de la géographie sans incidence sur les autres disciplines et privilégiant une cohérence chronologique pour ce qui concerne l’histoire est à privilégier.

Ces cours à deux niveaux posent également des difficultés en mathématiques, en particulier pour l’enseignement des fractions et décimaux dont l’introduction est prévue au cours moyen. Contrairement aux instructions officielles, ces nouveaux nombres sont introduits en cours d’année en CM1, souvent tardivement entre février et avril, ce qui conduit, dans les classes de CM1-CM2, à aligner cette réintroduction en CM2, conduisant à une fréquentation trop réduite de ces nombres au cours moyen et une mise en difficulté des élèves lors de leur entrée au collège.

Recommandation : Préciser dans chacun des programmes de cycle 3, l’organisation ou les aménagements attendus dans le cadre d’un enseignement au sein d’une classe accueillant à la fois des élèves de CM1 et de CM2, comme cela est le cas pour plus de 30 % des élèves de cours moyen.

1.2. Les emplois du temps

La mission a récolté, à chaque fois que cela était possible, les emplois du temps des classes visitées. Si certains de ces emplois du temps ne donnent aucune information sur les horaires consacrés aux différents enseignements, la plupart d’entre eux indiquent des créneaux très précis permettant de voir la répartition pour chacun des enseignements et l’organisation prévue pour chacune des demi-journées de classes. Les éléments de cette partie s’appuient ainsi sur 95 emplois du temps qu’il a été possible d’exploiter pleinement. La mission est bien évidemment consciente qu’il s’agit là d’éléments déclaratifs et que le temps effectif consacré à telle ou telle discipline peut différer de celui affiché dans l’emploi du temps.

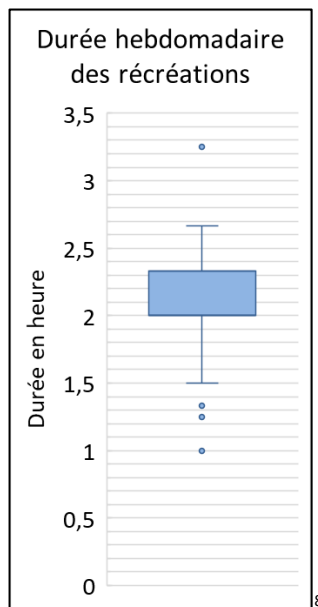
1.2.1. Des temps de récréations hebdomadaires allant d’une heure à plus de trois heures selon les classes

La durée des récréations est régie par un arrêté du 9 novembre 2015⁷ assez peu contraignant : « *Les temps de récréation, d’environ quinze minutes en école élémentaire (...), sont déterminés en fonction de la durée effective de la demi-journée d’enseignement* ».

Dans la majorité des emplois du temps, les récréations apparaissent sur des créneaux de 15 minutes, mais elles sont aussi régulièrement situées sur des créneaux de 20 minutes et même jusqu’à 30 minutes pour certaines récréations dans un cas.

Sur l’ensemble de la semaine, la durée des récréations est dans 79 % des classes comprise entre 2 h et 2 h 40 minutes. Ce qui correspond à un temps compris entre huit récréations de 15 minutes (43 % des classes) et huit récréations de 20 minutes (15 % des classes) avec des situations intermédiaires pouvant notamment correspondre à des récréations de 20 minutes le matin et de 15 minutes l’après-midi ou encore la suppression d’une ou deux récréations pendant des séances d’EPS.

⁷ Publié au JO du 24 novembre 2015.



Dans 20 % des classes, le temps consacré aux récréations est compris entre 1 h et 1 h 45 minutes. Ce temps inférieur aux autres classes est obtenu à partir de deux leviers :

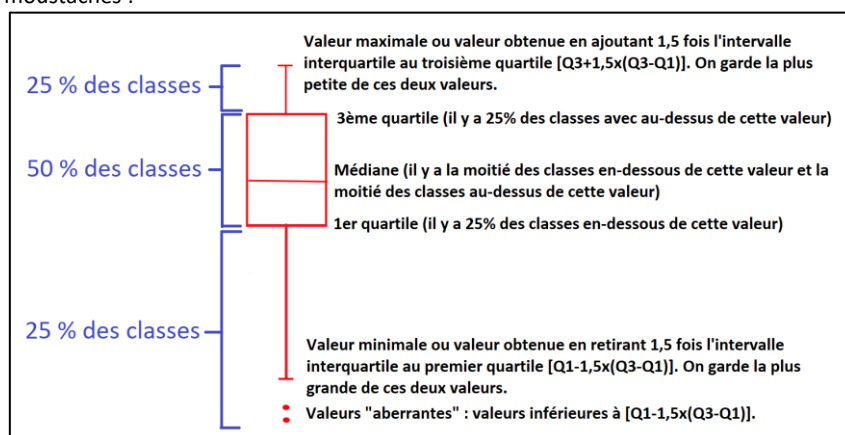
- des temps d’enseignement l’après-midi plus courts (entre 2 h et 2 h 30 minutes) sans récréation (les après-midi de 2 h sont possibles dans le cas d’un enseignement sur cinq jours) ;
- absence de récréation lorsque celle-ci a lieu pendant, au début ou à la fin d’une séance d’EPS.

Le temps hebdomadaire le plus long relevé pour les récréations, 3 h 15 minutes, correspond à un emploi du temps avec cinq récréations de 30 minutes le matin et trois récréations de 15 minutes l’après-midi. Il est à noter que ce temps de 3 h 15 minutes comparé au temps hebdomadaire minimal consacré aux récréations, c’est-à-dire 1 h, représente sur une année scolaire de 36 semaines 81 heures d’enseignement en moins, soit le temps dédié à l’enseignement de l’histoire, de la géographie et de l’enseignement moral et civique (EMC) sur une année, ou encore l’équivalent d’un peu plus de trois semaines et demie d’enseignement, soit une demi-période.

Il serait sans doute souhaitable de réécrire de façon plus explicite l’arrêté régissant le temps des récréations en précisant que le temps hebdomadaire ne peut, en aucun cas, excéder 2 h, conformément à la pratique en cours dans pratiquement les deux tiers des classes.

Recommandation : Cadrer plus précisément le temps des récréations en fixant à 15 minutes la durée des récréations à l’école élémentaire avec une durée hebdomadaire maximale de 2 heures, afin de garantir une meilleure équité en ce qui concerne le temps d’enseignement pour les élèves de l’ensemble du territoire national.

⁸ Lecture des boîtes à moustaches :



1.2.2. Les temps dévolus à l'enseignement des sciences et de la technologie, aux enseignements artistiques et à l'EPS sont inférieurs aux durées indiquées dans les instructions officielles

La répartition des 24 heures de classes hebdomadaires entre les différentes disciplines enseignées au cours moyen est donnée par l'arrêté du 9 novembre 2015 précédemment cité. La répartition est fournie hors temps de récréation en précisant que « *le temps dévolu aux récréations est à imputer de manière équilibrée dans la semaine sur l'ensemble des domaines d'enseignement* ». Ce terme « équilibrée » est assez flou : s'agit-il d'un même temps pour chaque discipline ou d'un temps au prorata de l'horaire de chacune des disciplines ? Dans ce qui suit, la mission a considéré qu'il s'agissait d'un temps au prorata de l'horaire de chaque discipline.

Le tableau ci-après rappelle l'horaire officiel, ainsi qu'un horaire attendu si l'on retire 2 heures de récréations au prorata de l'horaire officiel de chacun des domaines d'enseignement. Il donne ensuite le temps médian constaté dans les emplois du temps étudiés par la mission.

Horaires officiels hebdomadaires et horaires constatés dans les emplois du temps des classes

	Horaire officiel ⁹	Horaire attendu ¹⁰	Horaire médian observé ¹¹	Différence constatée	
				En minutes	En %
Français	8 h	7 h 20	8 h	+ 40 min	+ 9
Mathématiques	5 h	4 h 35	5 h	+ 25 min	+ 9
EPS	3 h	2 h 45	1 h 45	- 60 min	- 36
Histoire-géographie-enseignement moral et civique	2 h 30	2 h 15	2 h 15	0	0
Enseignements artistiques	2 h	1 h 50	1 h 30	- 20 min	- 18
Sciences et technologie	2 h	1 h 50	1 h 15	- 35 min	- 32
Langues vivantes	1 h 30	1 h 20	1 h 20	0	0

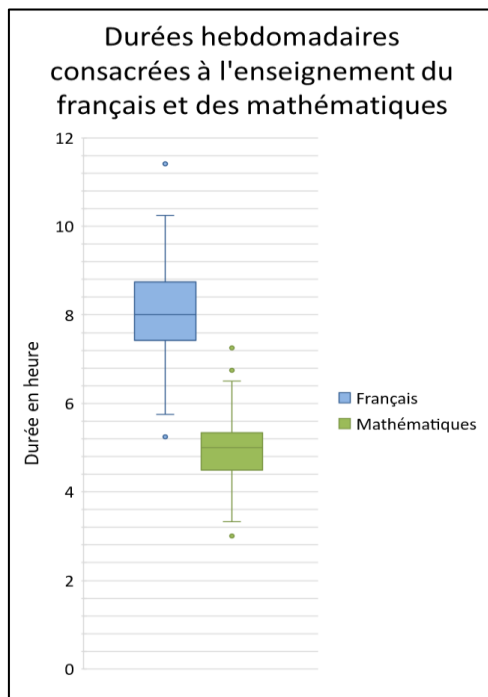
La mission est bien évidemment consciente que les horaires indiqués dans les emplois du temps sont purement déclaratifs et que le temps réellement consacré à chaque discipline ne correspond pas nécessairement à celui déclaré. Les emplois du temps donnent néanmoins des indices sur l'intention a priori des enseignants. Au-delà du temps, la qualité des enseignements et l'enrôlement des élèves pendant les séances sont essentiels pour faire acquérir les apprentissages visés aux élèves. Les outils des élèves fournissent des informations complémentaires sur l'effectivité du travail consacré à chaque des disciplines.

En français et en mathématiques, les horaires médians constatés correspondent exactement aux horaires officiels. En moyenne, les choses se passent donc comme si les temps de récréations étaient pris uniquement sur les disciplines autres que le français et les mathématiques.

⁹ Arrêté du 9 novembre 2015 fixant les horaires d'enseignement des écoles maternelles et élémentaires (JO du 24 novembre 2015).

¹⁰ Horaire officiel : 2 heures de récréation.

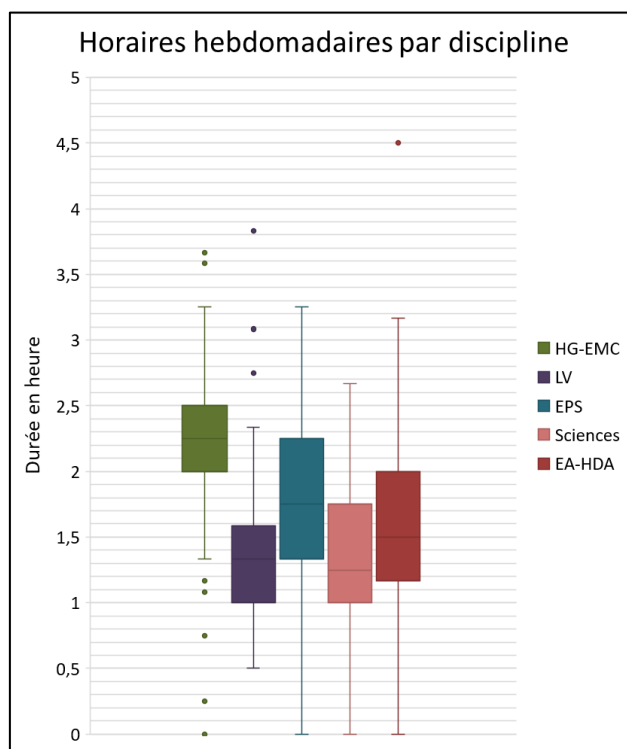
¹¹ Horaire médian observé à partir d'un panel de 97 classes.



Dans 76 % des classes, l'horaire de 7 heures 20 minutes attendu est atteint ou dépassé et au moins 8 heures de français apparaissent dans 51 % des emplois du temps et même plus de 9 heures pour 17 % des classes.

Pour les mathématiques, l'horaire attendu de 4 heures 35 minutes est atteint ou dépassé dans 73 % des classes et au moins 5 heures apparaissent dans 55 % des emplois du temps et même plus de 6 heures dans 7 % des classes.

Ce choix de ne pas imputer les récréations sur les horaires de français et de mathématiques conduit à plus que doubler l'impact de ces récréations sur les autres disciplines de façon globale, même si comme il est possible de le voir dans le graphique ci-après les répercussions ne sont pas identiques pour toutes les matières enseignées.



Pour **l'histoire, la géographie et l'enseignement moral et civique**, le temps d'enseignement officiel, hors récréation, est de 2 heures 30 minutes, dont 1 heure pour l'enseignement moral et civique. Ces matières bénéficient, en moyenne, d'un temps d'enseignement conforme aux attentes : le temps médian observé

dans les emplois du temps est de 2 heures 15 minutes. Le temps affiché dans les emplois du temps est d'au moins 2 heures dans 77 % des classes et d'au moins 2 heures et 15 minutes dans 58 % des classes. Cette conformité masque néanmoins une disparité entre les disciplines : en effet, l'EMC bénéficie normalement d'un temps d'enseignement d'une heure, soit 40 % du temps d'enseignement consacré à l'histoire, la géographie et l'EMC, mais, dans les emplois du temps, lorsque les plages dédiées à l'histoire-géographie et à l'EMC sont distinctes, ce qui est le cas dans 87 % des emplois du temps, la part de l'EMC n'est en fait que de 24 %, ce qui correspond en moyenne à 32 minutes sur les 55 minutes attendues. Le temps consacré à l'enseignement de l'histoire et de la géographie est donc, en moyenne, supérieur au temps préconisé par les instructions officielles.

En ce qui concerne **les enseignements artistiques**, ceux-ci apparaissent sous de nombreuses appellations dans les emplois du temps : arts, enseignements artistiques, éducation musicale, musique, arts visuels, arts plastiques, histoire des arts, etc. La mission ne s'attendait pas, *a priori*, à trouver des plages horaires dédiées à l'histoire des arts dans les emplois du temps, cet enseignement étant « pluridisciplinaire et transversal »¹², sans horaire spécifiquement dédié dans les programmes de 2015 contrairement aux programmes de 2008. En effet, comme cela est indiqué dans le programme d'histoire des arts de cycle 3, « *durant les deux premières années du cycle 3, le professeur des écoles exerce sa polyvalence pour trouver les cadres et les moments les plus propres à la construction de cet enseignement et de ses objectifs* »¹³. Dans un souci de simplification, les plages horaires consacrées à l'histoire des arts ont été incluses dans l'horaire de l'enseignement artistique. L'empan horaire de l'enseignement artistique dans les classes de cours moyen est très large, allant d'une absence totale dans une classe visitée à plus de 3 heures dans trois classes visitées, mais il est compris entre 1 et 2 heures pour plus des deux tiers des classes (68 %). L'horaire consacré aux enseignements artistiques est inférieur à 1 heure dans 16 % des classes. L'horaire médian est d'une heure et demie, il est donc inférieur de 20 minutes à l'horaire attendu en prenant en compte les récréations. L'horaire attendu, 1 heure 50 minutes n'est atteint que dans 36 % des classes.

Les **sciences et technologie** sont un domaine d'enseignement pour lequel les horaires dans les emplois du temps sont particulièrement inférieurs aux horaires attendus. En effet, l'horaire officiel est de 2 heures, soit 1 heure 50 minutes en prenant en compte les récréations, mais cette durée n'est atteinte que dans 20 % des classes. Dans 41 % des classes, l'enseignement de sciences et technologie apparaît sous une seule plage horaire durant entre 30 minutes et 1 heure et dans 4 % des classes cet enseignement est tout simplement absent des emplois du temps.

Pour **les langues vivantes**, l'horaire médian observé est conforme aux attentes. L'horaire attendu, 1 h 20 minutes, est atteint dans 53 % des classes. Dans toutes les classes observées, l'horaire hebdomadaire affiché dans l'emploi du temps est d'au moins 30 minutes ; cependant dans 12 % des classes la mission n'a trouvé aucune trace d'enseignement d'une langue vivante. Conformément aux attentes, dans la majorité des classes, des séances courtes sont proposées chaque jour avec généralement une séance plus longue une fois par semaine. Dans certaines classes, seules une ou deux séances hebdomadaires longues sont proposées, c'est notamment le cas lorsque les langues vivantes sont enseignées dans le cadre d'un échange de service.

Pour **l'EPS**, les choses sont plus complexes, les conditions d'observation, en pleine pandémie, avec des contraintes fortes pour respecter le protocole sanitaire, ne permettent pas de tirer de conclusion sur la situation hors période de pandémie. En effet, certains enseignants ont réduit les plages horaires consacrées à l'EPS de façon temporaire. Les 2 heures 45 minutes attendues ne sont atteintes que dans 7 % des emplois du temps consultés ; cependant 36 % des classes ont au moins 2 heures d'EPS à l'emploi du temps et seuls 9 % des classes ont moins d'une heure d'EPS hebdomadaire. Par ailleurs, 2 % des classes n'ont aucune plage dédiée à l'EPS dans l'emploi du temps. Cette place réduite de l'EPS dans certains emplois du temps peut s'expliquer, au-delà de la pandémie, par une répartition inégale de l'EPS selon les périodes en fonction de cycles spécifiques (natation, ski, voile, etc.) impliquant des horaires plus importants que les horaires attendus pendant d'autres périodes de l'année scolaire et donc un rééquilibrage pendant la période suivante. Cependant, cette répartition inégale n'explique pas la faible moyenne constatée (environ 1 h 45 minutes) avec une heure de moins d'EPS que la durée attendue.

¹² Programme du cycle 3, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

¹³ *Ibid.*

Recommandation : Renforcer la vigilance sur le temps effectivement consacré à chacune des disciplines enseignées et en particulier à l'enseignement des sciences et de la technologie (1 h 50 min / semaine), aux enseignements artistiques (1 h 50 min / semaine), à l'EPS (2 h 45 min / semaine) et aux langues vivantes (1 h 20 min / semaine), en s'appuyant sur les emplois du temps et sur les outils des élèves.

1.3. Les décloisonnements et les échanges de service

Lors des entretiens avec les enseignants des classes visitées, les inspecteurs généraux ont évoqué les décloisonnements et échanges de services. La situation était assez particulière lors de l'année scolaire 2020-2021 à cause des contraintes sanitaires liées à la pandémie. En effet, il était attendu des enseignants qu'ils ne procèdent pas à des brassages d'élèves de différentes classes, ce qui a entraîné la suppression des décloisonnements et souvent limité les échanges de service.

1.3.1. Les décloisonnements concernent principalement l'enseignement de l'histoire et de la géographie mais ils ont été réduits ou supprimés pour respecter les protocoles sanitaires pendant la pandémie

La situation d'avant la pandémie a souvent été évoquée lors des entretiens avec les enseignants. Il apparaît clairement que les décloisonnements pour travailler avec des groupes de besoins étaient quasi-inexistants au cours moyen même avant les contraintes liées à la crise sanitaire, et en particulier beaucoup moins fréquents qu'au cycle 2, où les dédoublements des classes de CP et de CE1 ont souvent agi comme un catalyseur pour développer ce genre de pratique notamment pour des travaux sur la compréhension ou pour l'apprentissage de la lecture. Au cours moyen, les décloisonnements les plus fréquents concernent l'enseignement de l'histoire et de la géographie pour les classes de CM1-CM2. En effet, ces programmes ont été rédigés par niveau de classe et non par cycle, ce qui rend difficile, pour les enseignants, une mutualisation entre le niveau CM1 et le niveau CM2. Dans les écoles où tous les élèves sont dans des classes à double niveau CM1-CM2, les usages pouvaient alors consister à reformer des classes à un seul niveau pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie.

Lorsqu'une seule classe de CM1-CM2 existe, créée pour équilibrer les effectifs des classes au sein du cycle 3, certaines équipes font le choix d'intégrer le groupe de plus faible effectif de cette classe dans une ou plusieurs classes du même niveau pendant les séances d'enseignement d'histoire et de géographie.

1.3.2. Les échanges de service peuvent présenter des avantages pour renforcer la qualité de l'enseignement délivré

Les échanges de services sont relativement importants, même si les protocoles sanitaires mis en place pendant la pandémie ont régulièrement conduit à leur réduction, voire leur suppression, pendant l'année scolaire 2020-2021. Ils sont généralement plus fréquents au cours moyen qu'au cycle 2. Ils ne concernent ni le français ni les mathématiques, ni même l'enseignement moral et civique, mais toutes les autres matières peuvent être concernées.

Les raisons invoquées pour ces échanges sont diverses :

- sentiment de manque de compétences de certains professeurs pour enseigner une matière, l'anglais étant le plus souvent évoqué ;
- échange entre deux enseignants ayant des appétences ou des compétences différentes, par exemple, échange de l'enseignement de l'EPS contre l'enseignement de l'éducation musicale et des arts plastiques ;
- répartition entre plusieurs enseignants de différentes disciplines pour alléger le travail de préparation de chacun ou s'appuyer sur les expertises de chacun des membres de l'équipe pédagogique. Par exemple dans une équipe de trois enseignants l'un traite l'histoire, un autre la géographie et le troisième les sciences et la technologie ; il est à noter qu'une telle répartition conduit à réduire considérablement le temps normalement dévolu aux sciences et à la technologie.

La mission considère que ce n'est pas un problème en soi si le partage de service reste limité et ne fait pas perdre l'avantage du professeur unique pour faire le lien notamment entre l'apprentissage des savoirs fondamentaux et l'enseignement d'une autre matière (référence à des éléments de lexique ou de grammaire

étudiés en français, référence à des opérations ou des nombres étudiés en mathématiques, etc.). Ils peuvent aussi conduire à concentrer certains enseignements, les langues vivantes notamment, sur un unique créneau hebdomadaire plutôt que plusieurs créneaux courts dans la semaine. Mais ils permettent aussi de disposer d'un enseignement normalement plus affûté, avec un enseignant qui a plus d'appétence pour la matière en question, plus de connaissances spécifiques et sans doute plus de temps pour préparer les séquences d'enseignement, puisqu'il est par ailleurs dispensé de préparer l'enseignement qu'il ne mène plus avec sa classe. Ces échanges de services peuvent aussi permettre de disposer plusieurs années de suite d'un même enseignant pour une même matière, en histoire ou en sciences par exemple, ce qui peut permettre de renforcer les références à ce qui a été mené et appris l'année précédente et ainsi améliorer les réinvestissements et les apprentissages des élèves. Un autre avantage des échanges de service est qu'ils permettent de s'assurer que les enseignements concernés sont effectivement enseignés avec un horaire généralement conforme aux attentes institutionnelles.

La mission tient néanmoins à alerter sur certaines pratiques d'échanges de service qui s'enkystent, avec une répartition qui n'est plus concertée, mais relève d'un héritage historique où lorsqu'un enseignant quitte l'école le professeur qui lui succède se voit confier l'enseignement que son prédécesseur assurait dans le cadre des échanges de service sans se soucier de ses appétences et de ses compétences. La mission a ainsi pu observer, dans une école où elle s'est déplacée, une enseignante titulaire d'une licence de sciences et de très loin la plus qualifiée de son école en sciences, qui n'était pas chargée de l'enseignement des sciences et technologie dans le cadre des échanges de service historiques de l'école et ne pouvait ainsi même pas enseigner les sciences à ses propres élèves...

Une autre difficulté liée aux échanges de service est la limitation qu'ils entraînent dans les ponts pouvant être faits entre les différentes disciplines. En effet, les enseignants rencontrés ignorent généralement ce qui est traité par leurs élèves dans la discipline dont ils n'assurent pas l'enseignement ; régulièrement les cahiers des élèves de la discipline enseignée par un autre professeur n'ont pas été consultés par la mission car ils ne quittent jamais la salle de classe de l'enseignant qui assure cet enseignement...

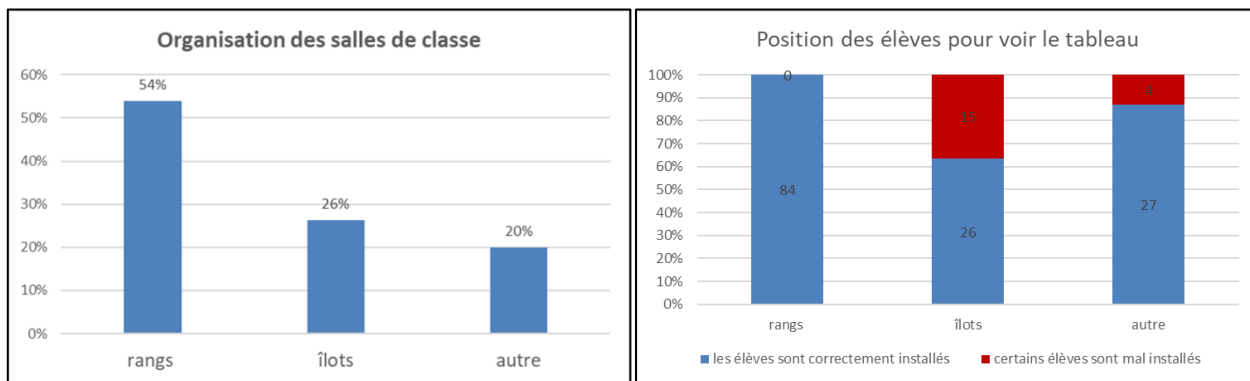
1.4. Les salles de classes de cours moyen

Les difficultés liées aux espaces d'enseignement et à leur équipement sont d'abord dues aux locaux mis à disposition : salle de petite taille, salle étroite toute en longueur, salle en L avec des angles morts, etc. Cependant, indépendamment des locaux mis à disposition, des choix, qui facilitent, ou non, les apprentissages des élèves, sont opérés. Ils relèvent, au moins en partie, des équipes enseignantes et des demandes faites à la collectivité territoriale : disposition du mobilier, équipement numérique de la classe, affichages au sein de la classe, etc.

Lors de leurs déplacements dans les classes de cours moyen, les inspecteurs ont effectué des relevés systématiques concernant un certain nombre d'éléments d'organisation de la classe et d'outils présents et visibles, disponibles pour l'enseignant ou pour les élèves.

1.4.1. L'organisation des tables est, le plus souvent, traditionnelle avec des élèves assis en rangées face au tableau

Les inspecteurs généraux ont observé l'organisation des bureaux d'élèves choisis par les enseignants. La disposition la plus souvent retenue, dans un peu plus de la moitié des classes observées, est une disposition en colonnes et rangées, où tous les élèves font face au tableau. Cette disposition classique permet à tous les élèves d'être bien positionnés pour observer le tableau. Dans de nombreuses classes, le positionnement des élèves était clairement pensé par l'enseignant en mettant à proximité du tableau, et donc de l'enseignant, des élèves à besoins particuliers ; dans certaines classes, cela ne semblait pas être le cas, avec certains élèves en difficulté très éloignés du tableau et du professeur.



Lorsque les bureaux d'élèves ne sont pas disposés en rangées et colonnes, la disposition la plus fréquente est une organisation en îlots de 3 à 6 élèves. Les enseignants motivent ce choix par la volonté de renforcer la coopération et la collaboration entre élèves. Les îlots sont organisés selon les cas par groupes de besoins homogènes, notamment pour permettre à l'enseignant de soutenir davantage un îlot regroupant les élèves les plus fragiles, ou au contraire par groupes hétérogènes permettant à des élèves plus avancés de soutenir le travail de leurs camarades en difficulté.

Cette disposition en îlots, qui peut être très intéressante pour certaines séances d'enseignement, présente néanmoins deux désavantages majeurs. D'une part, dans de nombreux cas (plus du tiers de classes observées), des élèves sont mal positionnés pour voir ce qui est écrit au tableau et doivent passer des journées entières en se contorsionnant pour recopier ou lire le tableau, ce qui génère de l'inconfort et n'est pas idéal en période de croissance des élèves. D'autre part, dans la plupart des classes, la disposition en îlots n'était pas vraiment justifiée ni exploitée d'un point de vue pédagogique pendant les séances d'enseignement observées.

Dans une classe sur cinq observées, une autre disposition des bureaux d'élèves était retenue, il pouvait s'agir de dispositions mixtes entre rangées et îlots, d'une disposition en U, d'une organisation particulière destinée à séparer clairement les élèves de niveaux de classe différents. Ces dispositions originales pouvaient elles aussi conduire, dans quelques cas, à ce que certains élèves soient mal installés pour voir le tableau.

La mission n'a pas d'avis tranché sur ce que doit être l'organisation des bureaux des élèves dans la classe, mais considère néanmoins que quelques conditions doivent être respectées :

- tous les élèves doivent être très bien installés pour voir le tableau, lire et recopier ce qui y est inscrit, suivre et participer au travail collectif s'appuyant sur ce qui est inscrit ou projeté sur le tableau ;
- le positionnement des élèves à besoins particuliers dans la classe doit être pensé pour pouvoir répondre au mieux à leurs besoins ;
- l'organisation doit être facilement modulable pour permettre des travaux de groupes, même sur des temps courts (en retournant les chaises par exemple).

Si les enseignants doivent y veiller lors de leur construction du plan de classe, les inspecteurs et les formateurs doivent également être vigilants quant au respect de ces trois conditions lors de leurs visites dans les classes.

Recommandation : S'assurer que la disposition des tables permette à tous les élèves d'être très bien installés pour voir le tableau et recopier ce qui y est inscrit. Veiller à ce que les élèves à besoins particuliers soient positionnés dans la classe pour répondre au mieux à leurs besoins. Penser l'organisation du mobilier de la classe de façon à permettre les modulations utiles à la mise en place de différentes modalités de travail.

1.4.2. Les classes sont généralement équipées d'un ordinateur relié à un vidéoprojecteur, mais la projection ne se fait pas toujours sur un tableau où il est possible d'écrire et les visualiseurs restent excessivement rares

En ce début de troisième décennie du 21^e siècle, les classes de cours moyen sont presque toutes équipées d'un vidéoprojecteur : 79 % des classes visitées disposent d'un vidéoprojecteur fixé au mur ou au plafond, 9 % disposent d'un vidéoprojecteur non fixé et seules 12 % n'en sont pas équipées. Les classes de cours moyen sont souvent les premières équipées dans les écoles. Les enseignants des classes non équipées ne

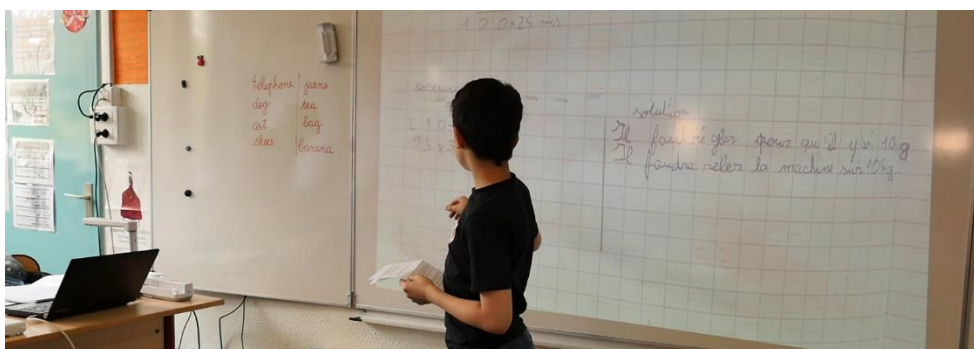
semblent pas nécessairement avoir beaucoup œuvré pour obtenir un tel équipement de leur municipalité, ce qui laisse penser qu'il s'agit sans doute, pour une grande partie de ces 12 % de classes non équipées, autant d'un manque d'appétence de la part des enseignants concernés que des difficultés de la mairie à financer un tel équipement.

Les usages observés relèvent principalement de la vidéoprojection simple : de textes ou d'images (en histoire, en sciences et technologie, en arts, etc.), de cartes (en géographie), de vidéos (en sciences, en musique, en langue vivante, en histoire de l'art, etc.) ou de la vidéoprojection d'un document à compléter : un document distribué aux élèves est vidéoprojeté afin d'être complété face à la classe (par exemple, un exercice de grammaire ou de mathématiques). L'utilisation de l'interactivité offerte par certains outils (tableau numérique interactif - TNI - ou vidéoprojecteur interactif - VPI) ou le stockage en mémoire permettant de revenir sur un point traité précédemment n'ont que très rarement été observés.

Dans 10 % des classes disposant d'un vidéoprojecteur, la projection se fait sur un écran blanc ou sur un mur, ce qui ne permet plus d'écrire ou d'effectuer des tracés sur ce qui est projeté. Une telle disposition limite considérablement les usages pertinents de l'outil et ne permet plus qu'une utilisation passive de la vidéoprojection.

Seulement 8 % des classes visitées disposent d'un visualiseur¹⁴, ce qui est très faible si l'on considère le prix modique d'un tel équipement¹⁵ et l'intérêt pédagogique qu'il présente.

Utilisation d'un visualiseur pour projeter la résolution d'un problème de mathématiques produite par un élève d'une classe de l'académie de Versailles¹⁶



Les inspecteurs généraux ont ainsi régulièrement observé des élèves recopier au tableau un travail réalisé en classe ou à la maison (dictée, exercice de grammaire, opération mathématique, résolution d'un problème, etc.), tâche qui fait à la fois perdre un temps précieux à la classe et engendre des temps morts propices à la déconcentration des élèves. L'utilisation d'un visualiseur permet au contraire une présentation immédiate de la production de l'élève qui peut ainsi présenter et justifier son travail oralement face à la classe, ce qui permet de renforcer le travail d'expression orale des élèves et d'aider les autres élèves à mieux comprendre ce qui a été fait, notamment en comparant les productions de plusieurs élèves.

Recommandations :

Soutenir l'installation dans toutes les classes :

- d'un moyen de vidéoprojection fixé au mur ou au plafond, projetant sur un support qui permet à l'enseignant ou aux élèves d'écrire (TBI ou simple tableau blanc pour feutres effaçables) et relié à un outil de type visualiseur permettant la vidéoprojection des écrits des élèves ;
- d'une connexion à Internet.

¹⁴ Un visualiseur est un outil pédagogique interactif comprenant une caméra numérique reliée au vidéoprojecteur de la classe permettant de projeter un document comme un écrit d'élève ou la page d'un livre ou encore une action (que l'on peut enregistrer puis projeter en boucle) comme une construction géométrique ou une expérience en sciences.

¹⁵ Les premiers prix pour un visualiseur sont de quelques dizaines d'euros seulement.

¹⁶ Cette photographie a été prise dans le cadre d'une autre mission.

Faire un état des lieux précis, ou le tenir à jour s'il existe déjà, dans chaque circonscription, dans chaque département et dans chaque académie des classes de cours moyen ne disposant toujours pas d'un équipement numérique satisfaisant pour enseigner, puis, là où les équipements ne sont pas encore satisfaisants :

- engager des discussions avec les responsables des collectivités territoriales pour faire évoluer la situation ;
- accompagner les enseignants des classes concernés à une utilisation pertinente et efficace des outils numériques.

1.4.3. Les ordinateurs et tablettes à disposition des élèves restent rares dans les classes de cours moyen

Les salles informatiques qui ont pu exister il y a quelques années ont maintenant pratiquement toutes disparu des écoles. Elles étaient souvent peu utilisées ; l'absence de personnel dédié à leur maintenance conduisait souvent à une réduction des postes effectivement utilisables, le matériel peu renouvelé était souvent devenu obsolète et les besoins pédagogiques correspondaient assez peu à un usage d'ordinateurs par toute la classe en même temps. Le plus souvent, elles ont été démantelées et les postes ont été installés dans les différentes classes pour permettre aux enseignants de disposer de quelques ordinateurs de fond de salle.

Des ordinateurs de fond de classe sont présents dans 19 % des classes observées par la mission. Un à cinq postes sont généralement disponibles, le cas le plus fréquent étant deux postes (8 % des classes). Dans 4 % des classes observées, plus de cinq postes sont disponibles ; il s'agit généralement d'ordinateurs portables placés sur un chariot partagé entre plusieurs classes.

Les tablettes sont très rares dans les classes observées ; les inspecteurs généraux n'en ont vu que dans 9 % des classes où ils se sont rendus. Le plus souvent il s'agit d'un lot de six ou dix tablettes (6 % des classes observées) éventuellement partagé entre plusieurs classes. Les quelques séances où leur utilisation a été observée avaient nécessité un engagement très important des enseignants pour les préparer.

Recommandation : Soutenir l'installation dans toutes les classes de quelques ordinateurs de fond de classe, fixes ou portables destinés à l'usage des élèves.

1.4.4. Un très large spectre est couvert en ce qui concerne les affichages : d'une absence totale d'affichage dans la classe à une occupation massive des murs, du sol au plafond, en n'épargnant parfois pas les fenêtres

Les affichages dans les salles de classe sont de différentes natures. Il y a en premier lieu les **affichages obligatoires**, d'une part ceux relevant de la sécurité (consignes d'évacuation des locaux en cas d'incendie), mais aussi « *l'emblème national de la République française, le drapeau tricolore, bleu, blanc, rouge, le drapeau européen, la devise de la République et les paroles de l'hymne national* » qui doivent être affichés dans chacune des salles de classe des établissements du premier et du second degrés, publics ou privés sous contrat¹⁷. Les inspecteurs généraux ont pu constater que ces éléments obligatoires sont bien présents partout à l'exception de quelques classes où un ou deux éléments de la liste présente dans la Loi pour une École de la confiance de juillet 2019 sont manquants.

¹⁷ Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une École de la confiance, article 3.

Extrait des affichages dans une classe de l'académie de Lille



Il y a ensuite **les affichages à vocation pédagogique**. Ils peuvent avoir une fonction référentielle ou une fonction de mémorisation. Certains de ces affichages sont fixes et présents de façon continue tout au long de l'année, comme par exemple la frise chronologique présente dans presque toutes les classes visitées, qui est parfois complétée au fil des mois en fonction de ce qui est rencontré en classe ou lors de sorties (événements historiques, œuvres d'art, personnages célèbres, etc.). Des mappemondes et des cartes de France ont également été observées dans de nombreuses classes.

D'autres affichages sont ajoutés progressivement tout au long de l'année en fonction de ce qui est étudié : il peut s'agir de règles de grammaire, de conjugaisons de verbes à différents temps, de définitions mathématiques ou de procédures de calcul mental. Si les cartes sont systématiquement issues du commerce, les frises chronologiques sont régulièrement produites ou enrichies par les enseignants, et les documents en français et en mathématiques sont quasi exclusivement produits par les enseignants ou imprimés à partir de sites internet d'autres enseignants.

Frise chronologique progressivement construite dans une classe de l'académie de Strasbourg



Des affichages en français ont été observés dans 94 % des classes ; ils concernent principalement la grammaire (83 % des classes) et l'orthographe (60 % des classes), les affichages sur le lexique sont assez peu présents (22 %). En mathématiques, les affichages sont très fréquents également (88 % des classes observées) ; ils concernent surtout des connaissances (définitions ou propriétés à connaître), le calcul mental ne fait que très rarement l'objet d'affichage, si ce n'est les tables de multiplication (26 % des classes). La résolution de problèmes commence à faire l'objet d'affichages à la suite de formations menées dans le cadre du plan mathématiques ou d'animations pédagogiques, mais ces affichages restent rares (11 % des classes).

Les autres matières sont aussi souvent mises en valeur à travers des affichages : 51 % des salles de classes ont des affichages correspondant à la langue vivante étudiée, 41 % des salles de classes ont des affichages en sciences, 12 % ont des affichages en éducation musicale.

Ces affichages à vocation pédagogique sont parfois complétés par des sous-mains plastifiés dont disposent les élèves sur leur bureau, avec une face pour le français et une face pour les mathématiques.

Lors de leurs observations, les inspecteurs généraux ont pu constater qu'une utilisation pertinente des affichages pédagogiques n'est pas liée au nombre de ces affichages, même si certains sont nécessaires. Cette utilisation pertinente nécessite un usage régulier de ces outils par l'enseignant avec les élèves, mais aussi une formation des élèves leur montrant explicitement comment les utiliser et comment cela peut les aider à traiter les tâches qui leur sont demandées. Cet usage implique bien évidemment qu'ils soient écrits avec des caractères d'une taille suffisante pour pouvoir être lus par les élèves qui en sont le plus éloignés. Il est également nécessaire qu'ils soient évolutifs, en particulier pour les affichages relatifs au lexique, qui vont devoir contribuer à l'enrichissement du vocabulaire des élèves.

Les classes disposent presque toutes d'**affichages à vocation d'information** : emploi du temps hebdomadaire, emploi du temps de la journée, calendrier annuel.

Dans certaines classes, des **affichages à vocation civique** peuvent être présents en plus des affichages obligatoires mentionnés précédemment. Ils peuvent être de plusieurs types. Il peut s'agir d'un tableau de responsabilités permettant de désigner certains élèves pour certaines tâches à accomplir dans la classe (distribution de documents, écriture de la date au tableau, chef de rang, bibliothèque de classe, etc.). Il peut aussi s'agir d'une liste de règles de conduite en classe, vraisemblablement construite avec les élèves dans certains cas ; ces règles peuvent être accompagnées d'un tableau où chaque élève est positionné en fonction de son « *comportement* » en classe, avec des cases parfois associées à des « *droits* » ou des « *privileges* » (« *droit d'aller chercher une bande-dessinée au fond de la classe quand le travail est terminé* », « *droit de se déplacer librement dans la classe* », etc.). Ces affichages sont de natures très différentes selon les classes : si dans certaines classes ils sont écrits sur un mode plutôt négatif et consistent en une longue liste de choses à ne pas faire ; dans d'autres, au contraire, ils se veulent très positifs, donnent explicitement les attitudes attendues et encouragent l'entraide, la collaboration, le soutien mutuel (« *J'aide mes camarades quand ils rencontrent des difficultés.* »), l'image positive de l'erreur pour apprendre (« *Ici on apprend en faisant des erreurs* »), l'autonomie (« *Je suis responsable de mes apprentissages* »), l'ambition, etc.

Certains affichages ont une **vocation affective**, ils ont été produits par les élèves et sont affichés pour renforcer l'image positive qu'ils ont d'eux-mêmes, pour personnaliser et décorer la classe et renforcer ainsi le sentiment d'appartenance.

Poèmes d'élèves affichés dans une classe de l'académie de Lille



1.5. Les outils des élèves

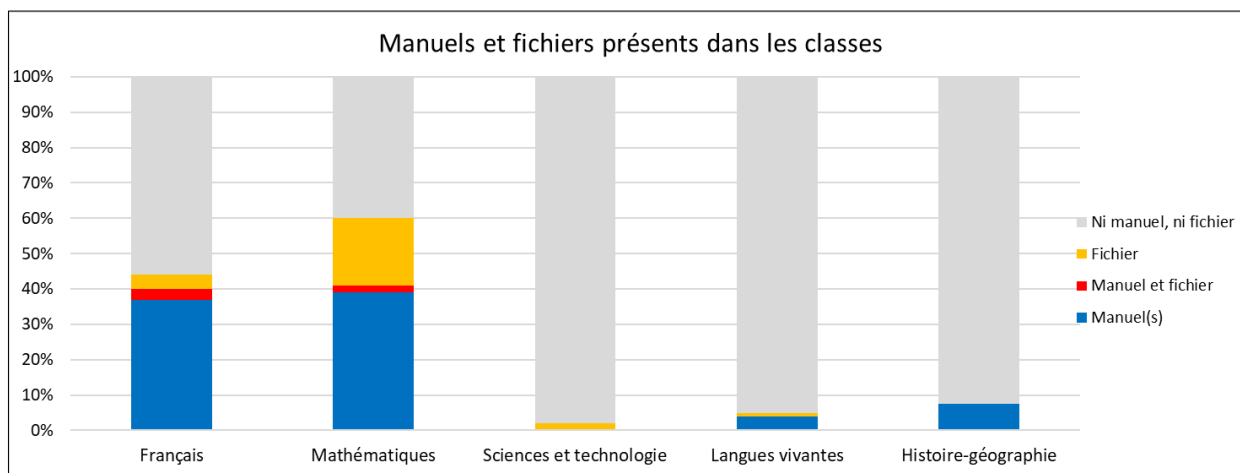
Dans chacune des classes où la mission s'est rendue, elle a observé l'ensemble des outils des élèves : manuels, fichiers, cahiers, classeurs, portfolios, agenda.

Dans toutes les classes, les élèves disposent d'une ardoise, d'un agenda et d'un cahier de liaison entre la famille et l'école.

1.5.1. En français comme en mathématiques, 40 % seulement des classes disposent de manuels et ils sont pratiquement inexistants dans les autres matières

Les fichiers très présents au cycle 2 sont peu fréquents dans les classes de cycle 3, ce dont chacun peut sans doute se réjouir, tant ils entraînent des pratiques peu intéressantes en désengageant les enseignants de la construction de leur enseignement et en limitant l'adaptation en continu aux besoins des élèves. Les fichiers observés concernent principalement les mathématiques. Cinq collections différentes de « fichiers » ou « mini-fichiers » de mathématiques ont été rencontrées ; dans 20 % des classes observées, l'enseignant utilise un fichier sans utiliser de manuel. Dans les autres disciplines, cette situation est rare : 4 % des classes en français, 1 % des classes en langues vivantes, 1 % des classes en sciences et technologie.

Les manuels sont assez peu fréquents en français et en mathématiques et quasi inexistants dans les autres matières où les ressources sont principalement proposées aux élèves sous forme de documents photocopiés en noir et blanc.



En français, les manuels sont présents dans 40 % des classes, avec une très grande diversité (10 éditeurs, 29 collections). En mathématiques, les manuels sont présents dans 39 % des classes, avec là aussi une grande diversité (12 éditeurs, 18 collections). Dans les autres disciplines, les manuels sont très rares : 4 % des classes en langue vivante, aucune classe en sciences et technologie. Ce faible nombre de manuels conduit à produire un grand nombre de photocopies et à utiliser des documents iconographiques en noir et blanc et souvent de piètre qualité.

Recommandations :

Encourager l'achat de manuel pour les élèves.

Développer des outils permettant d'accompagner les enseignants dans leur choix de manuels pour les élèves.

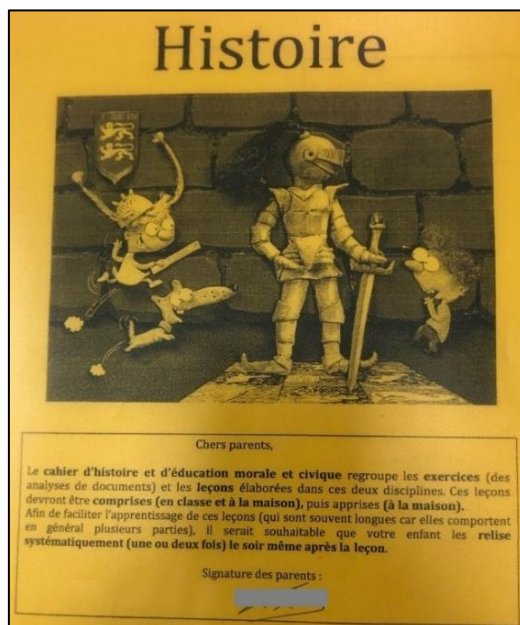
Intégrer aux formations et aux animations pédagogiques des volets destinés à donner à voir l'intérêt de l'usage de manuels en classe au quotidien.

1.5.2. La gestion de classeurs est très difficile pour les élèves, l'utilisation de cahiers est à privilégier mais leur foisonnement laisse parfois perplexe

Les inspecteurs généraux ont régulièrement constaté une très grande complexité dans les outils des élèves, complexité souvent liée au nombre d'outils utilisés. Comprendre le travail réalisé par les élèves a donc parfois été particulièrement difficile. Par exemple, en mathématiques, il faut parfois consulter un lutin dans lequel se trouvent des leçons, le cahier du jour, un cahier de mathématiques, un cahier de devoirs du soir, un cahier de calcul mental, une chemise dans laquelle se trouvent des constructions géométriques sur feuilles blanches et un fichier pour comprendre ce qui a été réalisé. Cette multiplicité d'outils interroge sur l'aptitude des élèves à s'y retrouver et à pouvoir s'appuyer sur ces outils lorsqu'ils rencontrent des difficultés ; il est clair que cela est impossible pour les élèves les plus fragiles. Les inspecteurs généraux ont même parfois dû abandonner l'idée de compléter le relevé d'informations qu'ils devaient remplir, tant il était impossible de s'y retrouver dans les outils de l'élève fournis, bien qu'il se soit agi des outils d'un élève en réussite...

Certaines classes utilisent des classeurs et des feuilles volantes ; les différentes observations menées mettent en lumière le fait que la plupart des élèves de cours moyen peinent à se servir de tels outils. Rapidement le désordre s'installe dans les classeurs et il devient difficile pour les élèves de conserver l'ensemble des travaux de l'année de façon ordonnée et organisée. Il a souvent été difficile pour les inspecteurs généraux d'établir ce qui avait été fait avec les élèves lorsque l'utilisation de classeurs est privilégiée. Les classeurs conduisent aussi souvent les élèves à n'avoir avec eux que les dernières leçons, les autres restant à la maison, ce qui fait qu'il n'est pas possible pour les élèves de s'appuyer sur un travail réalisé précédemment lorsqu'une nouvelle tâche leur est proposée.

Couverture d'un cahier d'histoire, accompagnée de consignes de travail, d'un élève de l'académie de Strasbourg



L'utilisation de cahiers facilite l'organisation des élèves, à condition, sans doute, de ne pas multiplier ces cahiers. Lors des visites menées en fin d'année scolaire, les inspecteurs généraux ont parfois constaté que certains cahiers n'étaient utilisés qu'au tiers et parfois moins. De nombreux enseignants expérimentés connaissent assez précisément les besoins en termes de nombre de pages de cahiers et regroupent plusieurs matières dans le même cahier (histoire et géographie, ou encore histoire, géographie et sciences et technologie, etc.) pour éviter tout gaspillage. D'autres enseignants utilisent les mêmes cahiers pour l'ensemble du cours moyen, ce qui permet d'éviter de fournir de nombreux nouveaux cahiers en début d'année. Ces choix présentent de nombreux avantages, en premier lieu une économie financière qui peut permettre l'achat d'autres matériels utiles pour la classe et notamment des manuels ou des livres pour la bibliothèque de classe. Cela est aussi positif pour l'environnement, en évitant le gaspillage de papier et permet donc une certaine exemplarité au sein de l'école. Par ailleurs, cela peut permettre également de réduire le poids des cartables des élèves. Surtout, cela manifeste une continuité des apprentissages et donne la possibilité, aux enseignants comme aux élèves, de revenir sur ce qui a été étudié précédemment, y compris l'année précédente.

Recommandation : Privilégier l'utilisation de cahiers à celle de classeurs en limitant autant que faire se peut le nombre de cahiers utilisés et en conservant plusieurs années de suite les mêmes cahiers à chaque fois que cela a du sens pour mieux structurer les apprentissages.

1.5.3. L'utilisation massive de photocopies pour les traces écrites de savoirs dans certaines classes interroge sur l'engagement des élèves par les enseignants dans la construction des apprentissages

Dans la plupart des classes, un usage excessif des photocopies est constaté par la mission. Au-delà des questionnements de coût et d'ordre écologique qui peuvent conduire à s'interroger sur l'impact de ces nombreuses photocopies sur l'environnement avec l'achat de cahiers et donc de papier servant non pas à écrire mais simplement à recueillir des feuilles photocopiées qui y sont collées, la mission s'interroge surtout

sur les effets négatifs de cette utilisation massive de photocopies sur la qualité de l'enseignement et donc sur les apprentissages des élèves.

Lors des séances d'enseignement, ces photocopies conduisent généralement à s'appuyer sur des documents iconographiques en noir et blanc et de piètre qualité, en particulier en histoire, en géographie et en sciences et technologie. L'utilisation de manuels permettrait de s'appuyer sur des documents de meilleure qualité et en couleur.

Ces photocopies comprennent très souvent des questions à trous ou à réponses courtes qui conduisent les élèves à répondre très brièvement avec une vigilance plus réduite que si la réponse était notée dans un cahier et avec un soin moindre quant à la qualité de la graphie.

Enfin, lorsque ces photocopies sont utilisées pour les leçons, en particulier en français et en mathématiques, elles nuisent considérablement à la phase d'institutionnalisation, les connaissances ou savoir-faire n'étant plus élaborés collectivement en classe, mais simplement distribués. La phase d'institutionnalisation est alors fortement réduite voire parfois remplacée par une simple lecture de la leçon photocopiée.

Recommandation : Réduire autant que faire se peut l'usage des photocopies, en privilégiant :

- l'usage de manuels, en particulier pour la qualité des reproductions iconographiques, comme source des documents étudiés en classe ;
- la conception collective de leçon avec les élèves en classe, pendant les temps d'institutionnalisation, avec la copie, à la main, des connaissances et savoir-faire à maîtriser dans le cahier de leçons ; cette phase de conception et de copie de la trace écrite contribue naturellement à l'acquisition de ces connaissances et savoir-faire.

1.6. Le travail personnel des élèves

Le travail personnel des élèves est un sujet récurrent de l'école élémentaire depuis de nombreuses décennies, avec d'une part des textes institutionnels publiés régulièrement prescrivant l'interdiction des devoirs à la maison et d'autre part une forte pression sociétale, des familles, mais aussi des autres enseignants, pour donner du travail à la maison : un professeur des écoles qui n'en donne pas est considéré comme un enseignant peu sérieux, qui ne fait pas bien apprendre ses élèves...

Un rapport entier pourrait être consacré à ce sujet, mais il reprendrait sans doute presque à l'identique ce qui a été dit et prescrit dans le rapport de l'IGEN de 2008¹⁸ ; seuls quelques éléments généraux seront donc repris ici en s'appuyant sur les données précises relevées par la mission.

La mission a cherché à savoir ce qu'il en était exactement du travail à la maison donné par les enseignants de cours moyen en 2021. Les enseignants donnent-ils des devoirs à la maison ? Les travaux écrits sont-ils bannis ou non ? Y a-t-il du travail dans toutes les matières ? Les enseignants des secteurs socialement défavorisés donnent-ils moins de travail à la maison que ceux des secteurs socialement favorisés ?

1.6.1. Des textes institutionnels très nombreux prescrivant tous l'interdiction des devoirs écrits à la maison

Pour le travail personnel des élèves, la circulaire de référence, souvent citée comme si elle était encore en vigueur, est la circulaire du 29 décembre 1956 :

« Des études récentes sur les problèmes relatifs à l'efficacité du travail scolaire dans ses rapports avec la santé des enfants ont mis en évidence l'excès du travail écrit généralement exigé des élèves. En effet, le développement normal physiologique et intellectuel d'un enfant de moins de onze ans s'accommode mal d'une journée de travail trop longue. Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants. Enfin le travail écrit fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité.

¹⁸ Viviane Bouysse, Christine Saint-Marc, Henri-Georges Richon, Philippe Claus (2008). Le travail des élèves en dehors de la classe – État des lieux et condition d'efficacité. Rapport n° 2008-086. IGEN.

En conséquence, aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif et les inspecteurs départementaux de l'enseignement du premier degré sont invités à veiller à son application stricte. »

Le texte indique également la possibilité de continuer à donner des devoirs non écrits courts : « Libérés des devoirs du soir, les enfants de 7 à 11 ans pourront consacrer plus aisément le temps nécessaire à l'étude des leçons, étude qu'il conviendra de borner selon l'âge de nos élèves, à la mémorisation de très courts résumés ou de quelques vers de la récitation, à la lecture d'une demi-page ou d'une page ».

Cette circulaire a été abrogée par une circulaire de 1994¹⁹ décrivant l'organisation des études dirigées à l'école élémentaire, mais renouvelant les demandes du texte de 1956 sur le travail à la maison : « Dans ces conditions, les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. À la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre. ».

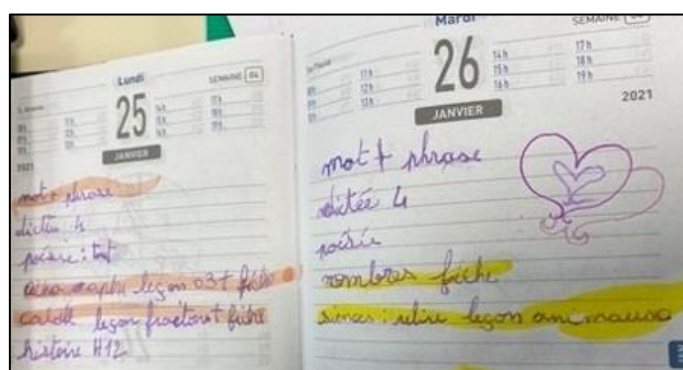
Cette circulaire de 1994 a elle-même été abrogée en 2009²⁰. Le seul texte actuellement en vigueur mentionnant le travail personnel des élèves d'école élémentaire est l'annexe de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République de 2013²¹ : « Cette réforme des rythmes va permettre de rendre effective l'interdiction formelle des devoirs écrits à la maison pour les élèves du premier degré ».

Cette insistance traduit le constat répété que cette interdiction n'a jamais été respectée.

1.6.2. Presque tous les enseignants donnent du travail oral et écrit à faire à la maison, mais les écarts d'une classe à l'autre sont très importants

Les inspecteurs généraux ont relevé, dans les agendas des élèves, le travail à faire à la maison chaque jour pendant une semaine du milieu de la période 3 (fin janvier), dans chacune des classes où ils ont mené des observations. Ils ont ainsi relevé le nombre d'items à traiter chaque soir tout au long de la semaine. Un item correspond à un type de travail dans une discipline, par exemple « revoir les leçons d'histoire H6 et H7 pour le contrôle ». On note que s'il faut revoir une, deux ou plus de leçons d'une même matière, cela compte pour un unique item et, de la même façon, devoir réaliser une opération posée ou trois opérations posées compte aussi pour un unique item. Chaque item a été catégorisé en fonction de la matière à laquelle il se rapporte et de façon binaire à la notion d'oral ou d'écrit, un item écrit étant un item nécessitant la production d'un travail écrit pouvant être présenté au maître. Par exemple, revoir des mots dans le cadre de la préparation d'une dictée est considéré comme un item oral, même si l'élève peut s'entraîner à les écrire, alors qu'un exercice de grammaire à traiter est considéré comme un item écrit.

Extrait d'un agenda d'un élève dans une classe de l'académie de Lille



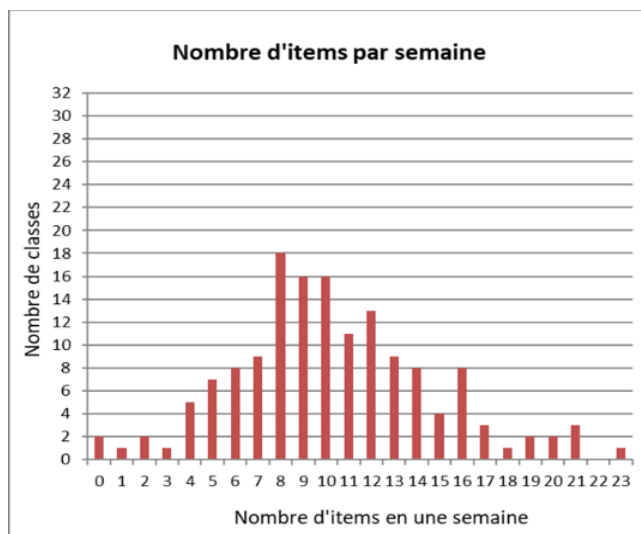
Si la semaine pendant laquelle les relevés devaient être faits semblait particulière par rapport aux autres semaines (pas de travail car absence de l'enseignant par exemple), alors les inspecteurs généraux ont décalé leur relevé d'une semaine pour qu'il corresponde effectivement à la pratique usuelle dans la classe.

¹⁹ Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994.

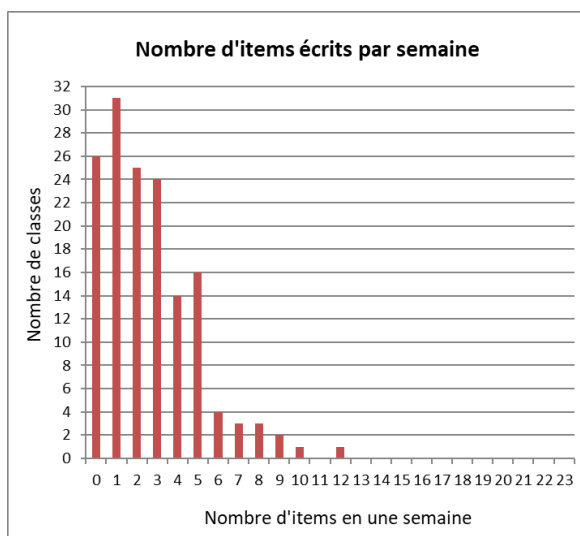
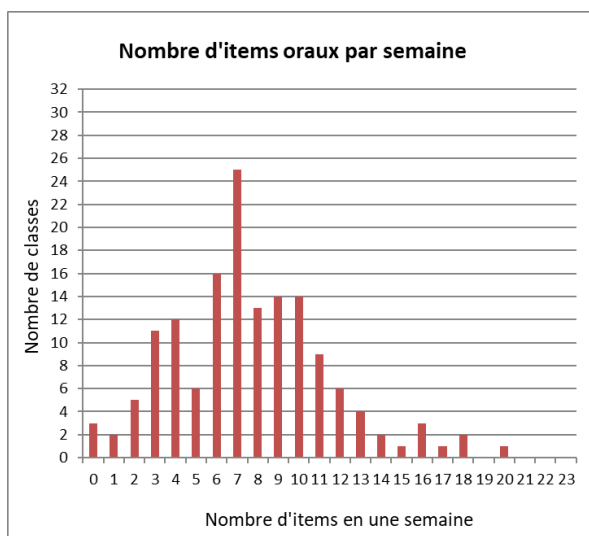
²⁰ Circulaire n° 2009-185 du 7 décembre 2009, dite de « simplification administrative ».

²¹ Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Les écarts entre les classes sont importants puisque qu'ils vont de deux classes où les enseignants ne donnent aucun travail à la maison à six classes où les enseignants donnent au moins 20 items de travail dans la semaine. Pour plus de la moitié des classes observées, le nombre d'items hebdomadaire est compris entre 8 et 12, soit 2 à 3 items chaque jour en moyenne.

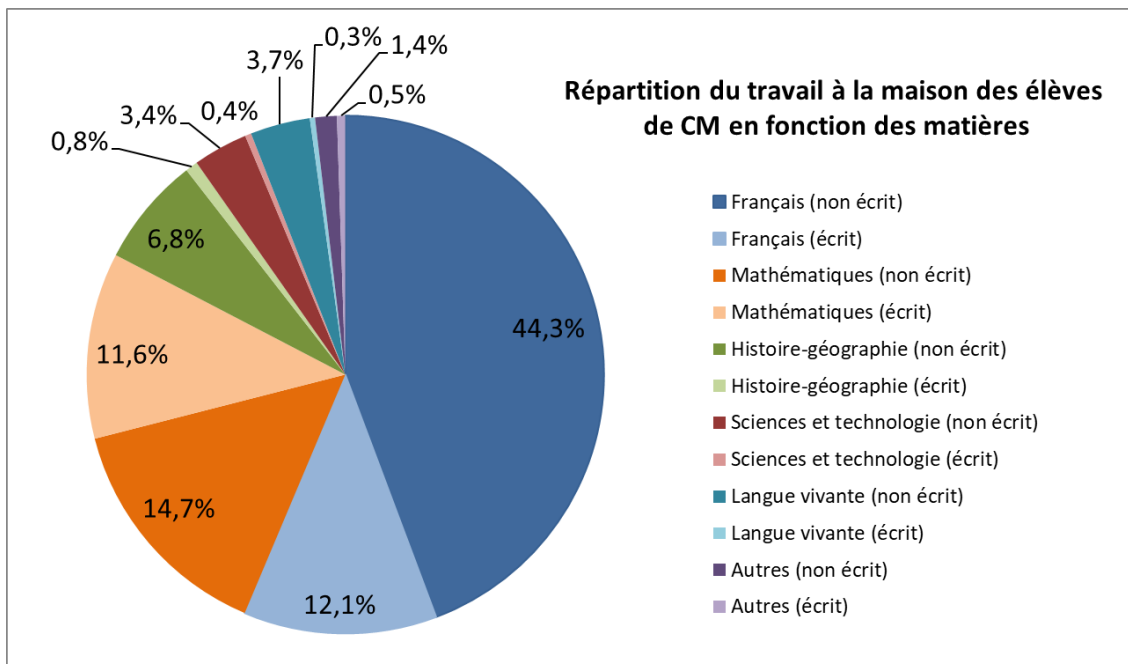


Les items oraux sont trois fois plus nombreux que les items écrits, cependant le constat du non-respect de l'interdiction de travaux écrits à la maison est généralisé : dans 83 % des classes, au moins un item de travail écrit est demandé dans la semaine et dans 29 % des classes observées, c'est en moyenne au moins un item de travail écrit par jour qui est demandé dans la semaine.



1.6.3. 82 % du travail à la maison est en français ou en mathématiques ; la matière pour laquelle la part des travaux écrits est la plus importante est les mathématiques (44 %)

Le français est la matière la plus présente dans le travail à la maison avec 56 % des items, alors que la matière représente 48 % de l'horaire hebdomadaire hors EPS. Les mathématiques sont également très présentes dans le travail à la maison (26 % des items) avec une part beaucoup plus importante du travail écrit que pour les autres matières : 44 % des items de mathématiques sont des items écrits contre seulement 21 % pour le français et 12 % pour l'ensemble des autres matières. Ces items écrits en mathématiques sont le plus souvent des opérations posées à effectuer à la maison.



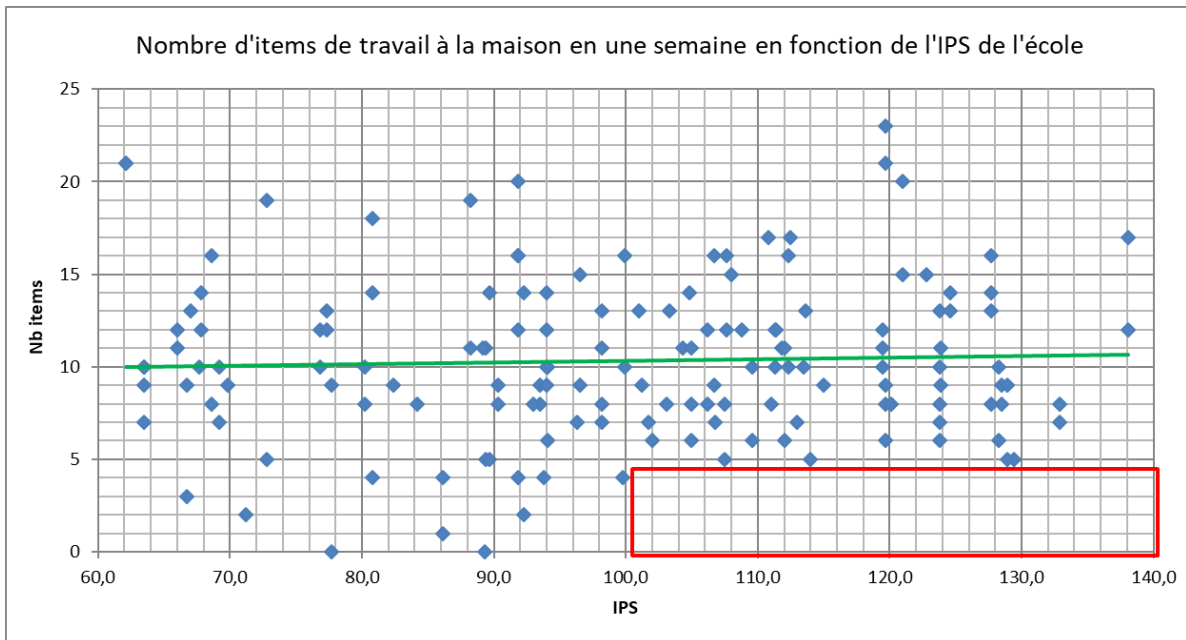
En histoire-géographie et en sciences et technologie, le travail à la maison consiste généralement en des leçons à revoir en prévision d'un contrôle de connaissances de fin de chapitre.

1.6.4. En moyenne, il n'y a pas de différence, concernant le travail à la maison, entre les écoles avec un indice de position sociale élevé et celles avec un IPS faible ; cependant, dans 15 % des classes visitées par la mission dans des écoles avec un IPS faible, les enseignants donnaient, en moyenne, au plus un item de travail personnel par jour, ce qui n'a jamais été observé dans les classes des écoles à IPS élevé

Une critique régulièrement soulevée concernant le travail à faire à la maison, au-delà de la charge de travail que cela représente pour des jeunes enfants après une journée de six heures de classe, concerne l'iniquité sociale qu'elle engendre, notamment par la difficulté que peuvent rencontrer certaines familles socialement moins favorisées à soutenir leurs enfants dans ce travail. L'argument devient sans doute de moins en moins prégnant avec l'augmentation importante du taux d'élèves ayant au moins un de leurs parents bachelier²² ou diplômé du supérieur.

Indépendamment des conséquences que peuvent avoir les différences d'encadrement à la maison pour effectuer les devoirs, la mission a cherché à savoir s'il y avait un lien entre l'indice de position sociale de l'école et la quantité de travail à la maison demandée par les enseignants. Le graphique ci-après montre la situation de chaque classe observée, celle-ci étant représentée par un point dont l'abscisse est l'IPS de l'école et l'ordonnée est le nombre d'items de travail à la maison donnés en une semaine. La dispersion des points apparaît clairement avec des écarts importants que ce soit pour les classes d'écoles à IPS élevé comme pour celles d'écoles à IPS faible. La droite de régression tracée est pratiquement horizontale avec un écart inférieur à 1 item par semaine entre l'IPS le plus faible et l'IPS le plus élevé. Le coefficient de détermination (R^2) est pratiquement nul (0,0017) montrant bien que la droite de régression tracée n'explique absolument pas la distribution des points du graphique. La quantité de travail à faire à la maison ne semble donc pas du tout corrélée à la sociologie de l'école, mais semble dépendre plutôt d'un choix personnel des enseignants ou des équipes enseignantes sans lien avec le niveau social des familles des élèves accueillis dans l'école.

²² En 1985, moins de 30 % d'une génération obtenait le baccalauréat. Entre 1995 et 2010, 60 à 65 % d'une génération obtenait le baccalauréat. Depuis 2012, environ 80 % d'une génération obtient le baccalauréat (chiffres DEPP).



Une particularité du nuage de points est néanmoins repérée par un rectangle rouge : dans aucune classe d'écoles où la sociologie est plus favorisée que la moyenne nationale, les enseignants ne donnent moins de 5 items de travail à la maison dans la semaine, alors que c'est le cas pour 11 classes d'écoles sociologiquement moins favorisées que la moyenne nationale, soit près de 15 % des classes socialement moins favorisées que la moyenne nationale visitées par la mission. Il semble donc y avoir un niveau plancher de travail à la maison pour les écoles en milieu favorisé, de l'ordre d'un peu plus d'un item à faire chaque jour en moyenne, plancher qui n'existe pas pour les écoles en milieu défavorisé, où les enseignants s'autorisent, ou peuvent s'autoriser, à donner moins de 5 items hebdomadaires de travail à la maison, voire aucun. Si l'on estime que le travail à la maison joue un rôle positif sur les apprentissages des élèves en les invitant à réinterroger des connaissances ou des savoir-faire travaillés en classe pendant la journée, on peut penser que des maîtres renforcent les biais sociologiques constatés dans les évaluations nationales en descendant en-dessous de 5 items de travail à la maison par semaine.

1.6.5. Conclusions concernant le travail à la maison

La référence régulière au texte de 1956 mérite sans doute d'être interrogée. La situation de l'école, des familles et des élèves est aujourd'hui différente : les élèves avaient, à cette époque, 30 heures de classe hebdomadaires, avec une journée de classe complète le samedi ; la France était alors plus rurale et artisanale avec une attente des parents pouvant être en partie tournée vers une participation des enfants à d'autres tâches que des devoirs scolaires ; enfin, les conditions matérielles et les possibilités de soutien parental pour étudier à la maison étaient plus limitées qu'elles ne le sont généralement aujourd'hui.

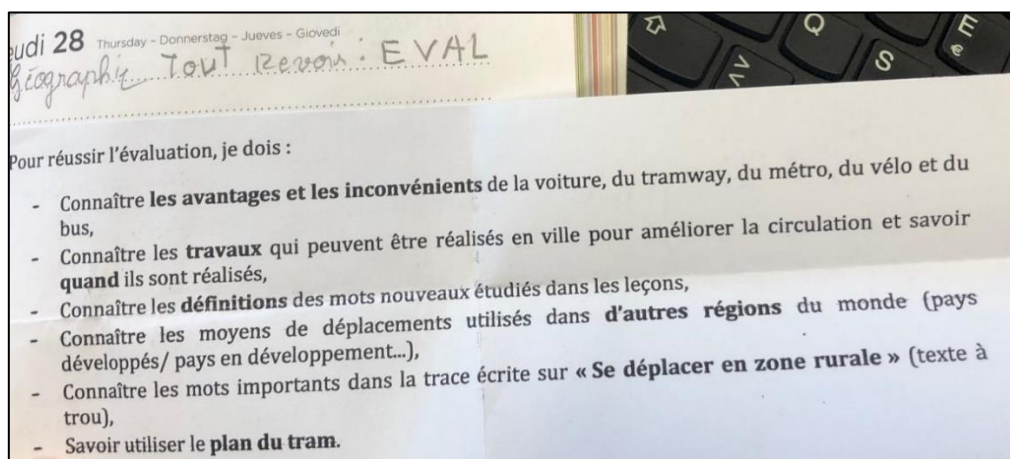
La mission ne peut donc que renouveler les recommandations du rapport de 2008 concernant la clarification des textes réglementaires : « Préciser dans un texte nouveau, abrogeant l'ensemble des textes antérieurs, la nature exacte du travail qui peut être demandé aux élèves en dehors de la classe » et « Définir clairement les notions de "devoirs", de "travail écrit" et "d'approfondissement du travail de la classe" ».

Pour la mission, ces textes ne doivent interdire ni les travaux oraux ni les travaux écrits, mais en préciser la nature ainsi que fixer la durée maximale de travail attendu.

Les travaux oraux doivent permettre de renforcer l'acquisition de connaissances ou la mémorisation d'automatismes en les réactivant après la classe. On peut penser ici à relire ou apprendre une leçon d'histoire, ou des mots spécifiques et leur définition introduits en sciences, ou encore une poésie. Dans le cadre de ces travaux, l'usage des verbes « apprendre » ou « revoir », souvent rencontrés dans les agendas, doit sans doute être évité en explicitant davantage ce que l'on attend des élèves, non pas seulement en termes d'action attendue pour apprendre, mais en précisant ce que les élèves devront savoir faire au terme de cet apprentissage. Que met-on derrière « apprendre la leçon sur l'imparfait », « revoir le chapitre sur les Gaulois » ou encore « Apprendre Num 12 », où « Num 12 » est la leçon sur les décimaux dans le porte-vue

de mathématiques ? Dans certaines classes où la mission s'est rendue, les enseignants explicitent précisément les attendus comme dans l'exemple ci-dessous relevé dans l'agenda d'une élève.

Extrait de l'agenda d'une élève d'une classe de l'académie de Strasbourg



De la même façon, les travaux écrits doivent permettre de renforcer la maîtrise d'automatismes ou de connaissances : un exercice de français consistant à déterminer l'orthographe correcte de mots dans des phrases dans des situations d'homonymie, ou la mise au passé ou au futur d'une phrase écrite au présent, ou encore la réalisation d'une opération mathématique posée. Il semble important de limiter le cadre de ces travaux écrits à la maison à des tâches de mise en œuvre directe d'outils étudiés en classe. En revanche, des travaux nécessitant un travail de production des élèves ne devraient pas être proposés en travail à la maison, mais uniquement en classe sous l'œil attentif de l'enseignant qui pourra ainsi accompagner précisément chaque élève en fonction de ses besoins. Par exemple, la construction d'un résumé en français ou de l'analyse d'un texte en histoire, ou encore la résolution d'un problème en mathématiques. De façon générale, un travail écrit à faire à la maison doit avoir une solution et un traitement uniques : si plusieurs réponses ou méthodes pour obtenir la réponse sont envisageables, le traitement de la tâche ne doit pas être proposé à la maison mais en classe.

De plus, il semble raisonnable, pour un élève de cours moyen, que le travail à la maison, qu'il soit oral ou écrit, ne dépasse pas 30 minutes par jour. Il est sans doute essentiel d'impliquer les parents dans cette limitation, en invitant les enseignants à demander à ces derniers de veiller à ce que ce temps ne soit pas dépassé, même si le travail à réaliser n'est que partiellement effectué. En effet, il ne faudrait pas que pour les élèves les plus fragiles les tâches demandées représentent un temps de travail personnel démesuré, par ailleurs, la réalisation seulement partielle d'une tâche dans le temps imparti est une information utile à l'enseignant quant à la nécessité de travailler avec les élèves concernés pour réexpliquer une notion ou pour retravailler des automatismes. Dans ce cadre, la mission renouvelle la recommandation du rapport de 2008 : « *Éditer un document national à l'attention des familles* ».

Au sein des classes, l'utilisation d'un visualiseur pour projeter au tableau les productions des élèves lors de la correction des devoirs faits à la maison doit d'une part permettre de rendre courts et efficaces les temps de correction de ce travail et d'autre part encourager les élèves à y apporter le plus grand soin.

Recommandations :

Préciser dans un texte nouveau, abrogeant l'ensemble des textes antérieurs, la finalité et la nature du travail qui peut être demandé aux élèves en dehors de la classe.

Éditer un document national à l'attention des parents précisant le cadre institutionnel du travail hors la classe.

Préciser aux enseignants comme parents que le travail des élèves de cours moyen hors la classe ne doit pas dépasser 30 minutes par jour.

1.7. Les évaluations

En amont de leurs visites dans les classes de cours moyen, les inspecteurs généraux avaient systématiquement demandé à disposer de l'ensemble des évaluations de l'année de trois élèves. Dans quelques cas, ils n'ont pas pu en disposer, ces évaluations étant conservées à la maison par les élèves et les enseignants n'ayant pas réussi à les récupérer malgré l'annonce précoce de la visite et de la commande relative à ces évaluations. Cependant, dans la plupart des classes, ils ont pu observer l'intégralité des évaluations mises en place.

Pour la mission, le rôle des évaluations est triple :

- Évaluer pour apprendre : en conformité avec les sciences cognitives, l'évaluation a un rôle essentiel dans le processus d'apprentissage, en proposant de courtes évaluations fréquentes, en cours d'apprentissage, permettant de mieux structurer et acquérir les connaissances et savoir-faire visés.
- Évaluer pour adapter l'enseignement aux besoins des élèves : en proposant des évaluations en cours de séquence, l'enseignant prend pleinement conscience de là où en sont la classe et chacun des élèves par rapport à ses attentes et peut ainsi moduler la suite de la séquence pour répondre au mieux aux besoins collectifs et individuels.
- Évaluer pour rendre compte des acquis des élèves en fin de séquence ou à l'issue d'un temps d'apprentissage : l'évaluation permet d'établir un bilan avec une vision précise des acquis des élèves et ainsi de rendre compte aux élèves et à leurs parents des progrès et des acquis à des moments clés de l'année scolaire.

Il est clair que le rôle premier de l'évaluation doit être de permettre d'améliorer les apprentissages, d'une part en donnant l'opportunité à l'élève de structurer ses apprentissages et de renforcer sa confiance en lui, et d'autre part en permettant au professeur de mieux réguler son enseignement.

1.7.1. En dehors des mathématiques et du français, les évaluations sont rares et le plus souvent limitées à un rôle d'évaluation bilan

La consultation des évaluations fait ressortir des situations relativement homogènes dans les différentes classes où la mission s'est déplacée, à quelques rares exceptions près. La situation n'est cependant pas la même selon les disciplines.

Pour **les enseignements artistiques, l'histoire des arts et l'EMC**, les élèves ne sont pas évalués. La mission n'a pratiquement jamais observé de traces d'évaluations dans ces champs d'enseignement.

Pour **les langues vivantes**, aucune évaluation n'a été observée dans la majorité des classes ; cependant, dans environ un quart des classes quelques évaluations ont été rencontrées. Il s'agit dans ce cas généralement d'une évaluation par période portant sur des thématiques pouvant être rencontrées au cycle 2 comme au cycle 3, comme : « Se présenter », « Les jours et les mois », « Les nombres », « Les couleurs », « Les parties du corps », etc. Ces évaluations sont menées en fin de séquence et portent uniquement sur du lexique avec, la plupart du temps, des réponses à donner sous forme de mots isolés.

Pour **l'histoire, la géographie, les sciences et la technologie**, des évaluations sont mises en place, souvent au rythme d'une évaluation par période. Il y a ainsi eu, en général, trois évaluations au plus dans une discipline donnée entre la rentrée de septembre et le mois de mars. Ces évaluations sont des évaluations de fin de séquences. Elles évaluent principalement des connaissances qui doivent être restituées sous forme de groupes nominaux ou de phrases courtes. Ces évaluations sont relativement longues : sans doute entre 30 minutes et une heure de travail selon les cas. Elles portent sur une thématique unique ou sur les différents chapitres étudiés pendant la période, par exemple :

- « Les Capétiens », « La révolution industrielle », « Le temps de la République », « Les croyances des romains et l'expansion du christianisme », « Saint Louis », en histoire ;
- « Qu'est-ce que se déplacer ? », « Représenter la Terre », « La France lointaine et le relief de la France », « Le vocabulaire d'internet », en géographie ;

- « L'origine de la matière », « Utiliser des critères pour classer les êtres vivants », « Qu'est-ce que la matière ? », « Le beurre », « Les volcans », « La digestion », « Comment bougent nos objets mécaniques ? », en sciences et technologie.

1.7.2. En mathématiques et en français, les évaluations se limitent souvent à des tests bilans de fin de séquence, les interrogations écrites très courtes sont excessivement rares

Pour **le français**, la situation est assez hétérogène selon les classes. Dans de très nombreuses classes l'orthographe est évaluée à un rythme soutenu sous forme de dictées : le plus souvent une dictée est proposée chaque semaine avec généralement un travail quotidien pour la préparer. Dans certains cas, une courte dictée est proposée quotidiennement avec des dictées plus longues une fois par semaine ou une fois toutes les deux semaines.

Le second type d'évaluation le plus fréquent, rencontré dans plus de la moitié des classes, concerne les conjugaisons : par exemple les élèves doivent restituer la forme d'un verbe donné pour les six pronoms usuels, ou remplacer dans une phrase donnée le verbe noté à l'infinitif par sa forme conjuguée, ou donner le pronom « qui convient » devant des verbes conjugués, ou encore compléter des tableaux croisant des verbes à l'infinitif avec différents pronoms. Ces évaluations de conjugaison portent principalement sur le présent et l'imparfait de l'indicatif ; dans de rares classes, le futur et le passé composé sont également interrogés dans les évaluations.

Dans un peu moins d'une classe sur deux, des évaluations de grammaire sont également présentes. Elles portent principalement sur la distinction des classes de mots (noms, articles, pronoms, déterminants, adjectifs, verbes, adverbes, prépositions, etc.) et le repérage de constituants d'une phrase (verbe, sujet, groupe nominal, complément du nom, adjectif, attribut du sujet, complément d'objet direct, complément d'objet indirect, complément circonstanciel, etc.) ; plus rarement le type de phrases (déclaratives, interrogatives ou impératives) ou la forme négative sont au cœur des évaluations.

Dans un peu moins de 10 % des classes, les évaluations de français comprennent des productions écrites, généralement qualifiées de « rédaction ». Il a souvent été difficile de récupérer les sujets précis de ces évaluations et seuls quelques indices ont pu être extraits des documents fournis : « description d'une image », « bilan de lecture », « rédaction sur Charlot », etc.

Pour **les mathématiques**, les évaluations sont plus fréquentes et plusieurs évaluations par périodes sont mises en place dans presque toutes les classes. Ces évaluations sont très majoritairement de longues évaluations de fin de séquence ; de courtes évaluations en cours de séquence pour permettre aux élèves et aux enseignants de faire un point avant de poursuivre dans la séquence ne sont pour ainsi dire jamais proposées.

Les compétences en calcul mental ne sont pratiquement jamais évaluées. Quand elles le sont, les évaluations sont soit trop générales, mêlant des restitutions de résultats mémorisés et des mises en œuvre de procédures de calculs automatisés, soit sans contrôle du temps, ce qui ne permet pas d'extraire une information claire sur l'efficacité des procédures utilisées et la réalité de la mémorisation attendue des faits numériques. Cela ne permet pas d'en tirer un véritable enseignement sur les compétences des élèves en calcul mental.

1.7.3. La prise d'information des acquis des élèves par les enseignants est régulièrement menée par la lecture quotidienne de l'ensemble des cahiers du jour

L'évaluation fait pleinement partie du processus d'assimilation des compétences et des connaissances. Cette évaluation est le plus souvent un moment distinct de la leçon dramatisant parfois excessivement l'évaluation. Une série de petites évaluations dans le fil du cours sont souvent bien plus efficaces pour la structuration des connaissances et la vérification par le professeur des acquis de chaque élève.

L'absence de petites interrogations régulières peut s'expliquer par la prise d'information de certains enseignants par une lecture quotidienne et systématique de l'ensemble des cahiers du jour des élèves. Cette lecture permet au professeur de prendre connaissance avec précision des réussites et des difficultés de chaque élève.

Cependant, cette lecture des cahiers du jour ne semble pas, ou plus, systématique dans de nombreuses classes. Ainsi, si dans certaines d'entre elles les cahiers du jour sont visés par le maître en général chaque jour et d'éventuelles erreurs corrigées, dans d'autres classes l'absence de toute trace de lecture par le maître sur la tenue du cahier et les erreurs présentes laissent penser que les cahiers des élèves ne sont jamais relus par l'enseignant.

Si la lecture régulière des cahiers du jour permet sans doute de prendre des informations quant aux progrès et aux difficultés des élèves, elle ne permet cependant pas de remplacer les courtes évaluations pour réguler les apprentissages des élèves, en facilitant la prise de conscience, par les élèves, de leurs éventuelles difficultés en cours de séquence afin de pouvoir mieux les surmonter.

1.8. La formation continue des professeurs des écoles

Pendant l'année scolaire 2020-2021, la formation continue des professeurs des écoles s'appuie principalement sur les 18 heures d'animations pédagogiques annuelles et les plans mathématiques et français. Cependant, la crise sanitaire est venue fortement perturber les dispositifs de formation depuis mars 2020, rendant régulièrement impossible la réunion de professeurs pour ces formations, ou limitant considérablement les remplaçants disponibles pour les formations en constellations.

Dans ces conditions, il était difficile de mener un véritable travail d'investigation sur les formations reçues par les enseignants de cours moyen et les effets de ces formations sur les pratiques enseignantes et les apprentissages des élèves. Les inspecteurs généraux ont cependant systématiquement questionné les enseignants pour savoir quel regard ils portaient sur les formations reçues avant la crise sanitaire ainsi que pour obtenir leur avis sur les formations reçues dans le cadre du Plan français et du Plan mathématiques. La mission a également cherché à savoir si ces formations avaient eu des incidences sur leurs pratiques pédagogiques.

Ce qui apparaît de façon quasi unanime pour les enseignants ayant bénéficié de formation en constellations est leur satisfaction quant à ces nouvelles modalités de formation. Ils apprécient tout particulièrement le travail en groupe restreint, sur un temps relativement long, portant sur des pratiques au cœur de la classe. Ils plébiscitent également les visites dans les classes de leurs collègues même si un certain nombre d'entre eux trouvent difficile en retour d'accueillir des collègues dans leur classe. Cette satisfaction largement partagée ne permet pas d'avoir l'assurance d'un effet positif à terme de ces formations sur les apprentissages des élèves, mais laisse penser qu'il y a sans doute là une condition nécessaire pour y contribuer. Le choix de certaines thématiques de travail laisse cependant perplexe, tant ces thématiques portent sur un champ très restreint ou éloigné des priorités que l'on peut considérer au regard des résultats des élèves aux évaluations nationales et internationales, comme par exemple : « Les grands nombres » ou « Calcul mental : doubles et moitiés » en mathématiques, ou « Donner à voir et à entendre de la poésie » en français.

L'enthousiasme manifeste des enseignants pour les formations en constellation semble s'appuyer sur deux éléments particuliers. D'une part, la qualité des formations reçues : on peut ici penser que les formations mises en œuvre pour les formateurs aux niveaux national et académique ont contribué à cette qualité mise en avant par les enseignants. D'autre part, un rejet massif des modalités de formation régulièrement utilisées en animations pédagogiques que sont les formations délivrées en très grand groupe, amphithéâtre ou dans de grandes salles, et celles menées à distance. À l'issue de la pandémie, après plus de deux années scolaires particulièrement complexes, il serait souhaitable de renforcer les animations pédagogiques pour récupérer les formations n'ayant pu être dispensées, en s'assurant que les 18 heures d'animations pédagogiques soient intégralement délivrées en présentiel et en limitant à 20 enseignants maximum le nombre de participants à chacune des animations pédagogiques mises en place.

Les formations à distance sont sans doute plus adaptées à des publics volontaires : de telles formations pourraient être proposées dans les plans départementaux de formation aux enseignants qui le souhaitent, en dehors du cadre des animations pédagogiques.

Un secteur particulièrement touché par la réduction des formations pendant la pandémie est celui des REP+, certaines formations prévues dans le cadre des 18 demi-journées libérées des professeurs des écoles ont été supprimées faute de remplaçants disponibles. Les seuls départements où ces annulations n'ont pas eu lieu,

ou de façon limitée seulement, étant ceux disposant de brigades de remplacements spécifiques pour les remplacements de ces 18 demi-journées des professeurs des écoles de REP+.

Recommandations :

Organiser les animations pédagogiques exclusivement en présentiel pendant les trois années scolaires à venir et limiter à 20 le nombre de participants à ces animations, pour compenser les annulations de formations ayant eu lieu pendant la pandémie.

Faire de la réalisation de l'intégralité des formations spécifiques aux professeurs des écoles de REP+ prévue dans le cadre des 18 demi-journées libérées une priorité de fin de pandémie.

Encourager le développement d'offres de formations à distance, via la plateforme M@gistère, pour les enseignants volontaires (hors animations pédagogiques).

1.9. La liaison école - collège

La crise sanitaire a souvent eu un effet néfaste sur les actions soutenant la liaison école - collège. Ces actions étaient limitées avant 2020, elles ont presque toutes disparu depuis le début de la pandémie tant la programmation d'actions interdégradés s'est révélée complexe dans ce contexte.

Les enseignants rencontrés ont systématiquement été interrogés sur la liaison école - collège, les interactions existantes et les retours qui leur étaient faits des évaluations nationales d'entrée en sixième.

1.9.1. Les résultats aux évaluations nationales des élèves de sixième du collège de leur secteur sont inconnus des enseignants de cours moyen

De façon quasi unanime, les enseignants de cours moyen ont fait part de l'absence d'échanges avec le collège relativement aux évaluations nationales. Les résultats des élèves de sixième du collège ne leur ont pas été présentés en conseil école - collège et les enseignants ignoraient les champs évalués dans ces évaluations. Certains ont indiqué avoir questionné le collège à ce sujet et avoir obtenu comme réponse de la part des chefs d'établissement ou des enseignants, soit qu'il n'était pas possible de leur faire un retour, soit que les évaluations étaient inexploitable, voire même que les résultats n'étaient pas fiables.

Plusieurs fois, quand les enseignants étaient questionnés sur les retours des évaluations nationales du collège de secteur, ils ont mentionné les bulletins de fin de trimestre qui leur sont traditionnellement transmis chaque année à l'issue du premier trimestre, montrant ainsi qu'ils ignoraient jusqu'à l'existence des évaluations nationales de sixième.

Quelques actions locales ont été menées sur quelques secteurs de collège. Par exemple, des principaux ont parfois présenté les résultats des élèves du collège en conseil école - collège, d'autres ont pu fournir un lourd travail sur les fichiers qui leur sont fournis pour produire et présenter des résultats par école²³. Certains IEN ont parfois récolté les résultats des collèges auprès de chacun des principaux pour les présenter en réunion de directeurs ; ces IEN ont régulièrement fait part de leur difficulté à récupérer les résultats de l'ensemble des collèges de leur circonscription d'une part, et sous une forme homogène d'autre part. Le cas particulier de l'académie de Strasbourg peut sans doute être mis en avant ici : l'académie fournit en effet directement aux IEN les résultats de chacun des secteurs de collège de la circonscription dont ils ont la charge, sous une forme leur permettant de prendre connaissance des forces et des faiblesses des élèves de chacun des secteurs de collège en comparant les résultats à la moyenne des résultats obtenus par les collèges de l'académie sociologiquement équivalents. Ce document unique et simple²⁴ permet de disposer d'éléments concrets pour prendre des décisions concernant les formations et les accompagnements au sein des écoles de chacun des secteurs de collège.

Recommandations

Engager les services statistiques académiques à produire, en collaboration avec le collège des IEN, des outils permettant aux IEN de disposer des résultats des élèves de sixième aux évaluations nationales pour chacun

²³ La mission n'a pas de certitude quant à la légalité de la manipulation des fichiers de données fournis par la DEPP pour obtenir des résultats par école.

²⁴ Un exemple d'une telle fiche est fourni en annexe 3.

des secteurs de collège de leur circonscription. Ces outils doivent soutenir le pilotage de la circonscription en fournissant des éléments de comparaison avec les secteurs de collège de l'académie socialement proches.

Fournir à chaque école les résultats moyens des élèves du secteur de collège ou de l'école aux évaluations nationales de sixième.

1.9.2. Les conseils école - collège ont eu du mal à maintenir un travail interdegré de qualité pendant la crise sanitaire

Comme précisé précédemment, il est difficile d'évaluer le travail mené dans le cadre des conseils école-collège alors que la plupart des travaux ont été interrompus en raison de la crise sanitaire depuis le début 2020. Il apparaît cependant qu'il existe des différences assez marquées entre secteurs de collège en ce qui concerne le travail mené dans le cadre de la liaison école - collège. Le travail conduit peut, sans doute de façon un peu caricaturale, être catégorisé en quatre niveaux.

- Niveau 1 : Le conseil école - collège se réunit deux ou trois fois par an, on y présente un certain nombre d'actions menées dans les écoles d'une part et au collège d'autre part. Les résultats aux évaluations nationales peuvent également y être présentés. Il s'agit principalement d'une structure destinée à partager l'information entre le premier degré et le second degré.
- Niveau 2 : Le conseil école - collège se réunit deux ou trois fois par an, on y présente un certain nombre d'actions menées dans les écoles d'une part et au collège d'autre part et on y discute l'organisation d'une demi-journée ou d'une journée d'accueil des élèves de CM2 au collège, soit pour suivre une journée de classe en sixième, soit pour une journée d'accueil spécialement organisée pour rassurer les élèves ou leur donner envie d'intégrer le collège.
- Niveau 3 : Le conseil école - collège se réunit deux ou trois fois par an, on y décide la création de commissions interdegrés chargées de mettre en place des actions communes aux élèves des écoles et du collège. Il peut s'agir d'actions comme une journée commune aux élèves de CM2 et de sixième, un cross commun à des élèves des écoles et du collège, un rallye mathématiques commun aux écoles et collège, un jury littéraire chargé d'évaluer les mêmes ouvrages au cours moyen et en sixième, etc. Ces actions, toutes intéressantes, ont cependant comme point commun d'être une parenthèse dans la vie scolaire usuelle et de ne pas avoir d'incidence sur le fonctionnement habituel de la classe, sur l'enseignement délivré dans les classes. Elles ont sans doute un impact assez limité sur les apprentissages des élèves.
- Niveau 4 : Le conseil école - collège se réunit deux ou trois fois par an, on y décide la création de commissions interdegrés chargées de mettre en place des actions communes aux élèves des écoles et du collège, mais aussi de travailler, entre professionnels, sur certains champs d'enseignement spécifiques, soit parce que des faiblesses ont été repérées lors des évaluations nationales, soit parce que les professeurs ressentent le besoin de renforcer leur enseignement sur un point particulier. Il peut, par exemple, s'agir de renforcer le travail sur le lexique en français, la résolution de problèmes en mathématiques, la compréhension dans toutes les disciplines, etc. Le travail des commissions ainsi construites peut être soutenu par les pilotes du réseau en proposant des formations interdegrés, que ce soit des formations d'initiative locale, ou des animations pédagogiques ou des formations dans le cadre des plans mathématiques et français auxquelles des enseignants du second degré sont intégrés, ou encore des formations interdegrés dans le cadre du temps libéré en REP+. L'objectif est alors d'agir sur les pratiques de classes au quotidien pour améliorer les apprentissages des élèves.

Les entretiens menés laissent apparaître un travail relevant du niveau 3 dans la majorité des réseaux d'éducation prioritaire avant la crise sanitaire. Seuls quelques rares réseaux mènent des travaux du niveau 4 ; il s'agit principalement de réseaux d'éducation prioritaire renforcée, qui utilisent les moyens supplémentaires alloués pour mettre en place de véritables travaux portant sur le travail quotidien au sein de la classe. Hors éducation prioritaire, le travail mené relève le plus souvent du niveau 2, voire du niveau 1 pour certains secteurs de collège. Cependant, dans certains réseaux hors éducation prioritaire, l'engagement des pilotes, du coordonnateur de réseau et des équipes a pu permettre de mener un travail relevant du niveau 3 avant la pandémie ; mais bien souvent la crise sanitaire n'a pas permis de poursuivre un travail interdegré du même niveau.

Recommandations :

Relancer les travaux interdégradés en s'appuyant sur les conseils école-collège afin de créer des commissions interdégradés chargées d'engager des travaux ayant un impact direct sur les pratiques de classe au quotidien et donc sur les apprentissages des élèves.

Encourager la participation d'enseignants de sixième aux formations destinées aux professeurs de cours moyen à chaque fois que cela est possible.

2. Les disciplines

Dans cette partie, la mission s'intéresse spécifiquement aux différents enseignements délivrés au cours moyen. Elle s'appuie sur les 160 visites de classes menées, d'une part sur les observations des outils de la classe et des élèves : affichages, manuels, cahiers, etc., et d'autre part sur les observations des séances qui se sont déroulées lors de ces visites.

L'EPS n'est pas abordée dans les paragraphes qui suivent. Comme précisé précédemment, les conditions d'observation, en pleine pandémie, avec des contraintes fortes pour respecter le protocole sanitaire, ne permettent pas de tirer de conclusion sur la situation hors période de pandémie. La mission préfère donc s'abstenir de toute remarque concernant une discipline dont l'enseignement était fortement perturbé lorsque les visites dans les écoles ont été menées.

Dans cette partie, des exemples de séances observées sont présentés dans des encadrés. Il s'agit de séances considérées comme étant de bonne qualité par la mission, elles n'ont cependant pas vocation à être traitées comme des modèles.

2.1. Le français

2.1.1. Le français est la discipline au plus fort taux horaire avec le tiers du temps d'enseignement qui est officiellement consacré et elle bénéficie d'une attention des enseignants allant souvent encore au-delà de ce ratio

L'horaire officiel en français est de 8 heures, ce qui, en enlevant les récréations au prorata du temps consacré à la discipline, correspond à un temps hebdomadaire de 7 heures 20 minutes. Ce temps prescrit est atteint ou dépassé dans 76 % des emplois du temps des classes visitées ; il est d'au moins 8 heures dans 51 % des classes, et même de plus de 9 heures pour 17 % des classes. L'horaire médian comme l'horaire moyen constatés sont de 8 heures, soit quarante minutes de plus que le temps prescrit.

Le français est également souvent la première matière travaillée en début de journée immédiatement après quelques rituels, voire au sein même des rituels, ce qui peut conduire à avoir un temps supérieur encore au temps déclaré dans les emplois du temps si une activité nécessite un temps supplémentaire pour être achevée.

De la même façon, les affichages de la classe concernant le français sont souvent très majoritaires avec en particulier de nombreux affichages concernant l'étude de la langue et surtout les conjugaisons.

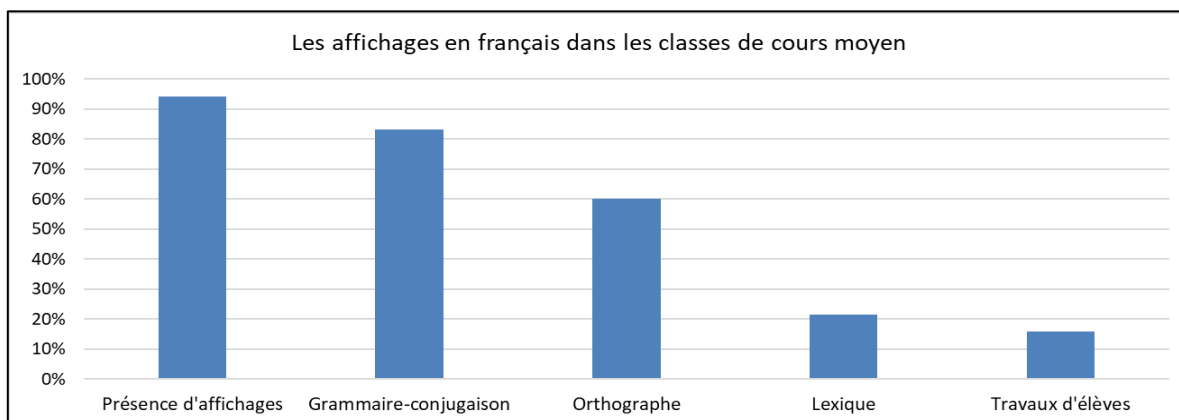
Extrait des affichages dans une classe de l'académie de Lille



Ce constat vaut aussi pour le travail à la maison, pour lequel la mission a relevé que 56 % des items de travail à la maison concernaient le français, une part là encore très supérieure au ratio d'un tiers attribué à l'enseignement du français dans les instructions officielles.

2.1.2. L'étude de la langue, sans inclure le travail sur le lexique, occupe, pour plus de la moitié du temps consacré à l'enseignement du français, une part très importante, au détriment de l'enseignement de la compréhension et du travail sur la production écrite ou sur l'oral

La mission a relevé des affichages de classe en français dans 94 % des classes où les visites ont été menées. Les éléments de grammaire, conjugaison et orthographe occupent en général très majoritairement les murs des salles de classe de cours moyen.



Certains emplois du temps ne mentionnent que la discipline « français », mais nombre d'entre eux distinguent un champ du français précis pour chacune des plages horaires consacrées au français, ce qui permet d'établir une répartition du temps moyen consacré à chacun de ces champs prévu dans les emplois du temps, comme indiqué dans le tableau ci-après.

Répartition des heures de français dans les emplois du temps des classes de cours moyen

	Temps hebdomadaire	Part en %
Étude de la langue – grammaire –conjugaison – orthographe	4 h 02 min	50
Vocabulaire – lexique	32 min	7
Production écrite	48 min	10
Littérature – lecture	1 h 48 min	23
Quart d'heure lecture – « silence on lit »	19 min	4
Poésie – récitation	15 min	3
Oral	15 min	3
TOTAL	8 h	100

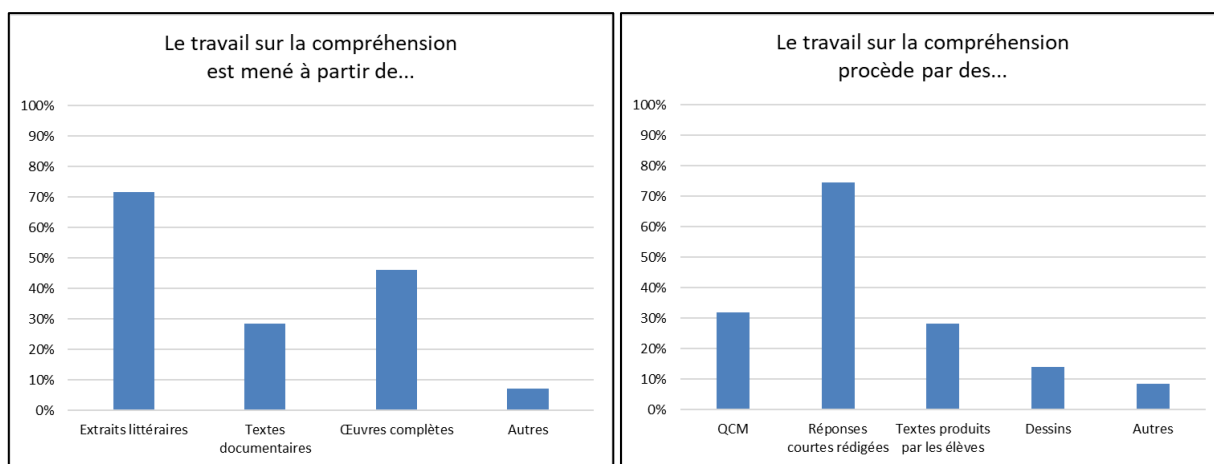
La mission note ainsi que le temps consacré à la grammaire, l'orthographe et la conjugaison correspond à la moitié du temps consacré à l'enseignement du français. En revanche, le temps consacré à la production écrite est limité à une dizaine de minutes par jour en moyenne, c'est-à-dire une durée très en-deçà de ce qui est souhaitable pour une bonne préparation à l'entrée en sixième. Les inspecteurs généraux n'ont d'ailleurs repéré aucun travail spécifique sur la production écrite dans les outils des élèves de 21 % des classes où ils se sont rendus.

Le travail sur la compréhension est généralement mené lors de plages horaires nommées « littérature » ou « lecture » ; ce travail consiste généralement à évaluer la compréhension de textes ou d'extraits d'une œuvre

complète comme le montre le graphique ci-dessous. Un travail sur la compréhension de documents composites ou de textes documentaires a été rencontré dans moins de 30 % des classes où s'est rendue la mission.

L'enquête internationale PIRLS évalue les compétences des élèves en compréhension à travers quatre processus regroupés en deux groupes hiérarchisés selon leur degré de complexité : « Prélever et Inférer », « Interpréter et Apprécier ». Le calcul de la moyenne européenne, en 2016, s'établit à 542 points pour ce qui concerne les processus « Prélever et Inférer », et à 539 points pour les processus « Interpréter et Apprécier ». En France, ces deux sous-scores, respectivement 521 et 501, s'écartent significativement du score global français (511), mettant en évidence une force relative sur les processus les plus simples « Prélever et Inférer » et une faiblesse relative sur les processus les plus complexes « Interpréter et Apprécier »²⁵.

Le travail sur la compréhension consiste le plus souvent en une série de questions sur une fiche photocopiée, auxquelles les élèves doivent répondre en une courte phrase rédigée sur une ou deux lignes ; cette modalité a été observée dans plus de 90 % des classes où un travail sur la compréhension a été rencontré dans les outils des élèves. Les deux autres modalités fréquemment rencontrées, dans environ 30 % des classes, consistent soit à proposer des QCM, soit à demander aux élèves de produire un texte pour répondre à une question précise ou dire avec leurs mots le contenu d'un texte.



Dans 18 % des classes visitées, la mission n'a repéré aucun travail sur la compréhension dans les outils des élèves.

Ainsi le travail engagé sur la compréhension relève en réalité davantage de l'évaluation, par questionnaire à réponses courtes ou QCM le plus souvent, que de l'enseignement. Les traces écrites d'une « méthodologie » de la compréhension sont extrêmement rares. Dans quelques classes visitées, la réflexion sur la compréhension en lecture s'étend toutefois à l'ensemble des disciplines enseignées pour englober la question des énoncés de mathématiques, par exemple. La mission a également rencontré des parties de classeur consacrées à la compréhension sur tout type de texte (article de presse, programme TV, etc.) à partir d'exercices qui isolent différentes difficultés (saisir les inférences, élucider le lexique employé, etc.). La séance suivante présente une modalité possible de travail de la compréhension.

Exemple de séance observée dans une classe de CM1 dans l'académie de Poitiers

La séance, intitulée « atelier lecture », s'ouvre sur un rappel de ce qu'est un connecteur. Les élèves, à l'oral, parviennent à définir le rôle de ce mot-outil et à en donner quelques exemples.

La classe est alors divisée en plusieurs groupes qui lisent tous un extrait plus ou moins long de *Émile et les détectives* d'Erich Kästner. Chaque atelier est muni d'une fiche qui propose une lecture du texte éclairée par une étude des connecteurs : il s'agit de les relever, d'identifier leur sens, de les remplacer par d'autres connecteurs, puis éventuellement, selon les groupes, de terminer par une activité d'écriture qui utilise ces connecteurs. Les

²⁵ Note d'information n° 17.24. PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. DEPP, décembre 2017.

groupes sont constitués à l'avance et le professeur différencie quelque peu l'activité proposée en fonction de la composition du groupe.

Un autre groupe, constitué de cinq élèves fragiles en lecture, se réunit autour du professeur. Le texte est lu à voix haute, successivement par le professeur et les élèves. Puis le professeur guide, pas à pas, la compréhension des élèves : de quels personnages parle-t-on ? À qui renvoie tel pronom ? Où la scène se passe-t-elle ? Comment le sait-on ? etc.

La séance est intéressante par la différenciation qu'elle propose : elle cible une difficulté (sens et usage des connecteurs) pour les élèves les plus experts et construit ce faisant une compétence langagière qui se décline aussitôt à l'écrit. Pour les plus fragiles, elle propose une aide à la compréhension qui suit le cheminement naturel de la lecture et éclaire toutes les difficultés éventuelles. Les élèves sont, dans tous les groupes, pleinement engagés dans l'activité.

De la même façon, le temps explicitement consacré à l'oral est très limité, avec seulement 15 minutes par semaine en moyenne. Lors de ce temps de travail de l'oral, souvent consacré à la présentation d'exposés par les élèves, que ce soit un exposé pour présenter un livre ou un exposé sur une thématique de leur choix, les inspecteurs généraux ont souvent constaté qu'une explicitation, par les enseignants, des critères d'évaluation de la qualité d'un exposé faisait défaut. Par ailleurs, les outils numériques permettant de vidéoprojeter des images ou des petits films ne sont généralement pas utilisés lors de ces exposés oraux, alors qu'ils sont pourtant susceptibles de développer chez les élèves des compétences intéressantes pour la suite de leur scolarité, et même de les préparer à ce que l'on attendra d'eux dans la vie professionnelle.

2.1.3. Les manuels de français sont peu présents dans les classes et peu utilisés ; quand ils le sont, c'est souvent comme une simple banque d'exercices de grammaire

Des manuels de français sont présents dans 40 % des classes où des observations ont été menées, avec une très grande diversité (10 éditeurs, 29 collections). Dans certaines classes, ils sont très anciens ; ainsi dans 14 % des classes où il y a un manuel, ceux-ci ont entre 12 et 23 ans. Les manuels les plus fréquemment rencontrés dans les classes sont :

- *Français, Livre Unique, Caribou, Istra (2016-2017) ;*
- *Les nouveaux outils pour le français, Magnard (2016) ;*
- *Le nouvel À portée de mots, Hachette (2019) ;*
- *Le nouveau Millefeuille, Nathan (2019).*

Un de ces quatre manuels est présent dans 53 % des classes où il y a un manuel de français (21 % de l'ensemble des classes observées).

Même lorsqu'ils étaient présents, les manuels de français ont été assez peu utilisés lors des observations de séances de français menées dans les classes ; le travail s'appuyant davantage sur des fiches photocopiées ou des œuvres complètes étudiées, leur utilisation se limitant souvent au traitement d'exercices de grammaire en classe ou en travail à la maison.

2.1.4. Les démarches pédagogiques se renouvellent et se diversifient ; toutefois, la formalisation des apprentissages fait parfois défaut

Dans un certain nombre de classes, l'enseignement du français en cours moyen, tel qu'il apparaît au cours des séances observées, témoigne de certaines évolutions conformes aux recommandations présentes dans les programmes. Les signes les plus évidents en sont :

- l'installation des rituels pédagogiques de début de séance ;
- la manipulation de la langue en grammaire ;
- la construction de la vigilance orthographique par débat en petit groupe ou en classe entière ;
- la diversité et la régularité des productions écrites proposées aux élèves dans certains cas.

Ce renouvellement des pratiques, qui s'appuie essentiellement sur la mise en activité de l'élève, est à saluer. Les séances observées témoignent d'un effort d'animation et de diversification de la part des enseignants et se signalent par un rythme soutenu, dynamique et propre à susciter l'adhésion des élèves. Ceux-ci s'engagent

aisément dans les activités proposées, le plus souvent de bon cœur, et s'adaptent rapidement à tout ce qui leur est demandé : passage du grand groupe au petit groupe, prise de parole devant la classe dans le cas des rituels, passage d'un outil à un autre, etc. L'exemple-type en est la phrase du jour, phrase dictée par le professeur, à partir de laquelle la classe réactive des apprentissages orthographiques récents, en quelques minutes. La mission observe que l'orthographe est d'ailleurs particulièrement concernée par ce renouvellement pédagogique, qui n'empêche pas la mise en place de dictées relativement fréquentes. L'exemple ci-dessous donne une idée de la façon dont peut se travailler la vigilance orthographique prônée par les didacticiens²⁶ de l'orthographe.

Exemple d'une séance d'orthographe dans une classe de CM1 de l'académie de Poitiers

En début de séance, le professeur rappelle qu'une dictée a été faite lundi (nous sommes jeudi), sur le Moyen-Âge (fonctions des châteaux forts). Il s'agit aujourd'hui de la corriger.

Le professeur distribue à chaque élève une version fautive de la dictée, qui reprend les principales erreurs faites par les élèves de la classe. Une première phase individuelle permet aux élèves un repérage de ces erreurs. Puis une deuxième phase, par binômes, valide ce repérage et propose une classification des formes erronées. Il s'agit de souligner en rouge les erreurs d'accords au sein du groupe nominal, en bleu celles qui figurent dans le groupe verbal, en vert les erreurs lexicales. Chaque binôme propose ensuite une correction.

Plusieurs élèves passent ensuite au tableau pour présenter leur analyse et leur correction, accompagnées des explications du professeur. Une version du texte corrigé est distribuée à chaque élève et collée dans le cahier.

En fin de séance, le professeur dicte à nouveau le même texte et relève les cahiers.

La séance se conclut par un bilan : le professeur interroge la classe sur les points d'orthographe qui ont été revus (la lettre « g » suivie ou non d'un « e », l'imparfait) et évoque la nécessité d'une vigilance orthographique, mobilisable dès que l'on écrit, éveillée par ce travail de classification des erreurs.

La séance est bien conçue en termes de rythme, d'alternance entre travail individuel et en binômes. Le texte de la dictée relève d'un autre champ disciplinaire, ce qui souligne la dimension transversale de la compétence orthographique.

La classification des erreurs par type, qui donne lieu à l'usage d'un code-couleurs réinvesti par ailleurs en production d'écrit, est une excellente activité. Elle permet aux élèves de prendre conscience de la langue, de développer un métalangage et de poser les bases de la vigilance orthographique.

De façon idéale, quand on travaille sur un texte avec des erreurs, il faut que ces erreurs soient préalablement soulignées ou repérées par l'enseignant, afin d'éviter d'inscrire une orthographe défailante dans la mémoire des élèves. En effet, ce qui est important, c'est la réflexion sur le type d'erreurs, leur classement, et les raisonnements qui permettent de les corriger. Le repérage est une compétence de plus haut niveau et n'est pas accessible à tous les élèves puisque, précisément, certains ont commis les erreurs en question.

La mise en activité fréquente, voire rituelle, des élèves, si elle constitue assurément une voie d'apprentissage, ne peut pour autant se suffire à elle-même. Elle doit précéder ou suivre une explicitation (que suis-je en train d'apprendre ?) et une formalisation des savoirs (que dois-je retenir ?). Or, la mission constate que l'explicitation comme les leçons en tant que telles sont rares, aussi bien lors des séances observées que dans les cahiers de leçon. C'est parfois le manuel qui fournit la leçon, ce qui interroge sur l'appropriation que peut en avoir l'élève. Le danger de cette pratique réside donc dans la centration sur l'activité qui devient l'objectif, sans qu'un véritable savoir ou une compétence clairement identifiée ne se construise en toute conscience chez l'élève.

Recommandation : Inscrire chaque activité pédagogique au service d'un objectif d'apprentissage clairement présenté aux élèves ; formaliser par écrit, même brièvement, les apprentissages conduits.

2.1.5. L'enseignement du français, s'il est organisé conformément aux préconisations institutionnelles, tend à une forme de cloisonnement intra-disciplinaire

La place réservée à l'horaire de français est le plus souvent généreuse, comme l'a déjà souligné ce rapport. Elle est également marquée par une tendance à un découpage du temps en fonction des différentes composantes de la discipline. Les emplois du temps recueillis font très souvent apparaître des moments

²⁶ Cf. par exemple les travaux de Catherine Brissaud et Danièle Cogis.

dédiés à l'orthographe, à la grammaire, à la lecture, à l'écriture, de façon conforme aux préconisations ministérielles²⁷. À cette organisation répond, de façon peut-être excessive, un certain foisonnement des outils de l'élève, déjà décrit plus haut²⁸. Ce sont parfois quatre à cinq cahiers qui semblent nécessaires au cours de français (cahier du jour, cahier de leçons, cahier de poésie, cahier d'écrivain, etc.), complétés souvent par un classeur lui-même subdivisé entre l'orthographe, la grammaire, la lecture ou la littérature. Cette prolifération vient d'une part en écho à la place donnée, comme le paragraphe précédent l'a souligné, à l'activité dans l'enseignement du français : chaque cahier représente en effet une activité, voire un moment dédié (écrire, lire et apprendre des poésies, faire ses devoirs le soir, faire ses exercices le jour, etc.). D'autre part, elle signale une forme de cloisonnement entre ces différents apprentissages, que la mission a par ailleurs constatée dans ses observations de classe.

Ainsi, une seule des classes observées établit par exemple un lien explicite entre l'activité d'orthographe et celle de la production écrite (voir encadré ci-dessus). Ce lien clairement établi entre les apprentissages orthographiques et l'amélioration de la production d'écrit est de nature à mettre en valeur la cohérence d'ensemble de l'enseignement et à faciliter les progrès de l'élève. Les séances de grammaire observées ne sont pas plus reliées à des activités d'écriture, qui pourraient consister en l'enrichissement de la phrase ou la production de phrases à partir de schémas grammaticaux. Le lien entre grammaire et orthographe, orthographe et lexique, langue et lecture, n'est pas non plus suffisamment explicite.

Recommandation : Signaler explicitement aux élèves le lien entre les différentes composantes de l'enseignement du français ; réduire le nombre de cahiers et supports, de sorte que la discipline ne consiste pas, aux yeux de l'élève, en une mosaïque d'activités fragmentées.

2.1.6. Certaines composantes de l'enseignement du français méritent une attention particulière

2.1.6.1 *L'enseignement de la grammaire s'enrichit des activités de manipulation de la langue par les élèves, mais doit recourir régulièrement à des phrases canoniques pour délivrer un savoir solide*

Toutes les séances observées présentent des activités de manipulation de phrases qui rencontrent un franc succès auprès des élèves. L'exemple le plus fréquent porte sur le complément circonstanciel : le professeur part d'une phrase minimale comme « *Les enfants jouent.* », qu'il fait compléter à ses élèves, puis à partir de laquelle il propose des jeux de substitution ou suppression : « *Les enfants jouent joyeusement/dans le jardin/tout l'après-midi, etc.* ». Ces activités de manipulation ne sont toutefois pas dépourvues de risques : les phrases proposées ne sont pas toujours propres à une analyse grammaticale et peuvent conduire à des erreurs d'analyse, le professeur se trouvant parfois pris au dépourvu face aux propositions de la classe. On remarque ainsi que la connaissance théorique des structures prototypiques est le plus souvent maîtrisée, alors que la déclinaison en exemples concrets fait difficulté. Un professeur est par exemple en mesure d'énumérer toutes les structures possibles du groupe nominal, de la plus simple (nom propre seul ; article + nom) à la plus complexe (déterminant + adjectif + nom + complément du nom), mais il éprouve ensuite des difficultés pour produire des exemples justes ou corriger des exemples erronés en relation avec les structures énoncées.

Recommandation : Encourager les pratiques de manipulation de la langue, en partant d'un corpus (de mots ou de phrases), élaboré préalablement par l'enseignant en fonction de la notion étudiée afin d'être sûr de les maîtriser. Les manipulations sont mises au service de la réflexion sur le corpus et des activités de classement qui permettent de construire les notions visées.

2.1.6.2 *La production d'écrit est l'objet d'intentions qui n'aboutissent pas toujours*

La mise en place de « cahiers d'écrivain » a régulièrement été observée par la mission : elle permet d'intensifier la pratique de l'écriture et de la varier, certes, mais lorsque les cahiers sont... remplis ! Certains professeurs font preuve d'une réelle inventivité dans ce sens, en faisant écrire des textes de nature très diverse (narrations, mais aussi descriptions d'objets fantaisistes, recettes de cuisine, modes d'emploi, etc.). L'ensemble des disciplines peut être convoqué dans ces travaux d'écriture, quand il s'agit par exemple de restituer des connaissances (Comment se forment les volcans ? Pourquoi la lune brille-t-elle ? etc.). L'écriture

²⁷ Cf. Recommandations pédagogiques pour l'école primaire de la rentrée 2019 qui préconisent « *d'inscrire ces leçons dédiées à la langue dans l'organisation quotidienne de son enseignement et [de] les annoncer comme telles aux élèves.* »

²⁸ Cf. 1.5.2.

longue, dans le sens d'un texte produit par l'élève, corrigée par le professeur, puis réécrite, donne lieu à des publications sur le blog de l'école ou autre. L'outil numérique est assez régulièrement utilisé.

D'autres professeurs font peu écrire leurs élèves²⁹ ou confondent toutes les activités de production : répondre à des questionnaires et inventer une histoire sont présentés comme des activités équivalentes, alors que la capacité d'invention et de construction n'est pas sollicitée de façon équivalente dans ces deux modalités d'écriture.

Recommandation : le recours au cahier d'écrivain est une très bonne piste, en l'ouvrant sur toutes les disciplines, en variant la longueur des écrits, en articulant les propositions aux activités de la classe, aux lectures conduites, à tous les événements de l'école.

2.1.6.3 L'enseignement du lexique est à renforcer

Cet enseignement demeure de toute évidence, comme l'attestent les cahiers, l'affichage mural, les séances observées, assez faiblement pratiqué en tant que tel : les professeurs donnent le sens des mots rencontrés au fil des leçons, font éventuellement remplir à cette occasion aux élèves un répertoire qui peut être, dans le meilleur des cas, interdisciplinaire, mais conduisent assez rarement un véritable enseignement du lexique. Quelques rituels de début de séance observés par la mission s'y consacrent, comme, par exemple, « *Trouver les mots de la même famille que...* ». Globalement, le lexique est le plus souvent abordé sous l'angle scientifique, c'est à dire articulé à un objectif de lexicologie : notions de synonymie, d'antonymie, d'homonymie, éléments sur la formation des mots, le sens des principaux préfixes, etc. Ces éléments de connaissance font bien partie du programme du cycle 3 mais ne sauraient le résumer : ainsi une séance observée, qui prend pour objet les synonymes du mot « ville », aboutit en réalité assez rapidement à une séance d'orthographe, faute de contenu. Il convient en effet de concevoir également le lexique dans son extension (quels sont les mots qui disent la ville ? qui la décrivent ? etc.). Cette difficulté à concevoir la didactique du lexique sous l'angle de l'extension limite de fait les possibilités pédagogiques.

Recommandation : Veiller à intégrer l'étude du lexique aux activités langagières (oral, lecture, écriture) de manière à élargir les catégories grammaticales des mots étudiés et à les contextualiser et concevoir les séances consacrées à l'étude des notions lexicales comme des prolongements ou des compléments de l'étude des mots en contexte.

2.2. Les mathématiques

2.2.1. Les affichages de mathématiques sont très présents dans les classes mais relativement peu exploités lors des séances de mathématiques

Des affichages relatifs aux mathématiques sont présents dans presque toutes les classes de cours moyen, la mission en a, en effet, observé dans 88 % des classes visitées. Dans 95 % des classes où il y a des affichages, il s'agit d'affichages relatifs à des connaissances (définitions, introduction de lexique, tables de multiplication, etc.) ou des savoir-faire (méthodes de constructions géométriques, procédures pour comparer des nombres, procédures ou algorithmes pour effectuer des calculs posés ou mentaux, exemples de résolutions de problèmes, etc.) ; dans les autres classes, ce sont plutôt des productions d'élèves et en particulier des constructions géométriques, souvent coloriées et à usage décoratif.

Si, dans la plupart des classes, ces affichages sont très intéressants, ils étaient relativement peu exploités lors des séances d'enseignement de mathématiques observées. Il serait utile de veiller à utiliser davantage les affichages de classe lors des séances de mathématiques en supprimant ceux qui se montrent d'une utilité limitée.

2.2.2. Seules 39 % des classes visitées sont équipées d'un manuel et les leçons dans les cahiers sont trop rarement écrites par les élèves

En mathématiques, les manuels sont présents dans 39 % des classes, avec une grande diversité (12 éditeurs, 18 collections). Les manuels les plus souvent rencontrés sont, dans l'ordre :

- *Les nouveaux outils pour les maths*, Magnard (2016-2017) ;

²⁹ Cf. les indications chiffrées indiquées en 2.1.2.

- *Outils pour les maths*, Magnard (2011) ;
- le nouvel *À portée de maths*, Hachette (2016) ;
- *Au rythme des maths*, Bordas (2017) ;
- *Pour comprendre les maths*, Hachette (2019).

Un de ces cinq manuels est utilisé dans 62 % des classes où il y a un manuel de mathématiques (24 % de l'ensemble des classes observées).

Pour la mission, les manuels de mathématiques sont trop peu fréquents dans les classes.

Pour les leçons, un cahier ou un porte-vue existe dans 87 % des classes visitées. L'absence d'un tel outil dans 13 % des classes interroge. En effet cet outil est indispensable pour permettre de garder la mémoire les connaissances et savoir-faire explicités lors des institutionnalisations en s'appuyant sur ces traces écrites. Trop souvent les traces écrites sont de simples photocopies collées dans le cahier ou glissées dans un porte-vue, laissant penser que les élèves n'ont pas été directement impliqués dans leur construction, ce qui risque de nuire à leur appropriation des connaissances et savoir-faire visés.

2.2.3. Trois champs des mathématiques méritent une attention renforcée : les fractions et les décimaux, la résolution de problèmes et le calcul mental

2.2.3.1 L'enseignement des fractions et décimaux continue de ne pas répondre aux besoins des élèves, une révision des programmes est recommandée

Les évaluations nationales et internationales mettent régulièrement en avant les difficultés récurrentes des élèves français pour comprendre les écritures fractionnaires et décimales, comme, par exemple, pour l'exercice ci-dessous proposé dans une évaluation nationale aux élèves à l'entrée en sixième en 2006, où moins de la moitié des élèves (48 %) ont répondu correctement.

Entoure la fraction égale à 80,4.				
$\frac{804}{100}$	$\frac{80}{4}$	$\frac{84}{10}$	$\frac{804}{10}$	$\frac{804}{1000}$

De même lors de l'évaluation TIMSS 2019, seuls 7 % des élèves français ont réussi à repérer les fractions supérieures à $\frac{1}{2}$ parmi les fractions $\frac{1}{3}$, $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{6}$, $\frac{4}{8}$, $\frac{3}{10}$ et $\frac{7}{12}$, avec 56 % des élèves affirmant que $\frac{3}{10}$ est supérieur $\frac{1}{2}$.

Certains affichages observés dans les classes et relatifs aux décimaux méritent d'être interrogés tant ils tendent à renforcer la conception erronée de certains élèves qu'un nombre décimal est composé de deux entiers séparés par une virgule.

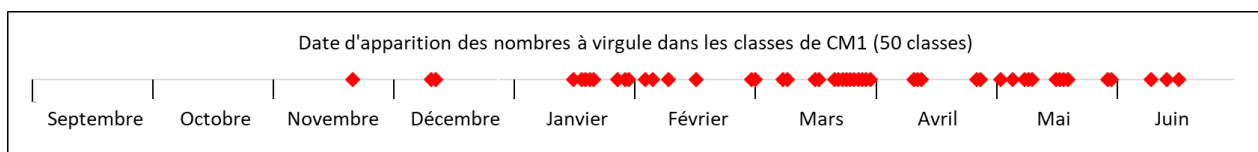
Lors de leurs visites dans les classes, les inspecteurs généraux ont relevé la date à laquelle apparaissait pour la première fois un nombre à virgule dans les cahiers des élèves. Sur les 160 classes visitées, ce relevé n'a pas été possible dans 34 classes, parfois faute de temps pour effectuer ce relevé, mais le plus souvent cette absence est dû à l'absence de date dans les outils des élèves permettant d'effectuer cette prise d'information.

Selon les ressources institutionnelles, cette introduction est attendue en début de période 2 au CM1, c'est-à-dire en novembre et dès le début de l'année scolaire en CM2, comme l'indique l'extrait des repères annuels³⁰ ci-dessous.

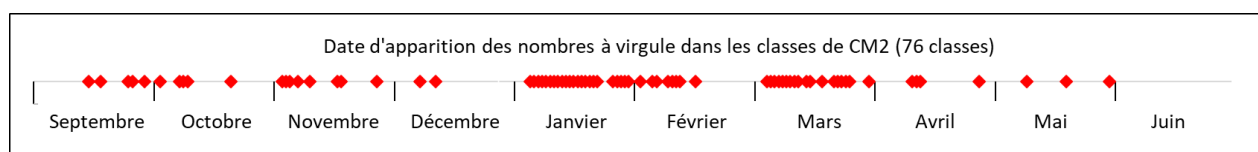
³⁰ Repères annuels de progression, Mathématiques, Cycle 3, DGESCO, 2018.

<p>À partir de la période 2, les élèves apprennent à utiliser les nombres décimaux ayant au plus deux décimales en veillant à mettre en relation fractions décimales et écritures à virgule</p> <p>(ex : $3,12 = 3 + \frac{12}{100}$).</p> <p>Ils connaissent des écritures décimales de fractions simples ($\frac{1}{2} = 0,5 = \frac{5}{10}$; $\frac{1}{4} = \frac{25}{100} = 0,25$; la moitié d'un entier sur des petits nombres).</p>	<p>Dès la période 1, les élèves rencontrent et utilisent des nombres décimaux ayant une, deux ou trois décimales.</p> <p>Ils connaissent des écritures décimales de fractions simples ($\frac{1}{5} = 0,2 = \frac{2}{10}$; $\frac{3}{4} = \frac{75}{100} = 0,75$; la moitié d'un entier).</p>
---	--

Parmi les 50 cahiers d'élèves de CM1 consultés, l'introduction en période 2 n'avait été réalisée que dans trois classes (6 %). Dans la moitié des classes l'introduction des nombres à virgule est menée après le 25 mars, et même en mai ou juin seulement pour 28 % des classes, laissant ainsi très peu de temps aux élèves, en particulier les plus fragiles, pour s'approprier ces nouveaux nombres.



En CM2, le travail sur les nombres à virgule est réintroduit tardivement, avec souvent, notamment dans le cas des cours double CM1-CM2, une apparition alignée sur l'introduction en CM1 de ces nouveaux nombres. Un travail en continuité avec le CM1, conduisant à travailler avec des nombres à virgule dès la période 1, n'a été observé que dans 13 % des classes. Dans 50 % des classes, l'introduction des nombres à virgule est menée après le 21 janvier, les élèves rencontrent alors des nombres à virgule pendant moins de la moitié de l'année scolaire de CM2. Dans 33 % des classes, cette réintroduction est menée uniquement au cours des deux dernières périodes de l'année scolaire.



La fréquentation des nombres à virgule par les élèves de cours moyen est donc généralement de trois mois seulement en CM1. Puis, après une interruption de plus de six mois conduisant sans doute à de nombreux oublis, ces nombres sont fréquentés seulement pendant les cinq ou six derniers mois de l'année scolaire de CM2.

Force est de constater que les nombreuses actions menées pour renforcer la fréquentation des fractions et des décimaux au cours moyen afin d'améliorer la compréhension de ces nouveaux nombres par les élèves ont été peu fructueuses.

La mission propose donc de modifier les programmes, afin de renforcer la fréquentation des fractions et des nombres décimaux par les élèves de cours moyen en alignant les programmes français sur des standards internationaux³¹.

Recommandation : Modifier les programmes de mathématiques de l'école élémentaire de la façon suivante :

- introduire l'étude des fractions simples et des fractions décimales au CE2, afin de permettre une introduction des nombres à virgule dès le début de CM1 et ainsi renforcer l'exposition des élèves aux nombres à virgule, en particulier dans les cours double CM1-CM2 ;
- ajouter une introduction des probabilités à l'école élémentaire, champ qui permettrait de renforcer l'utilisation des fractions en contexte. La notion de probabilité pourrait être introduite dès le CE2, avec un travail permettant de renforcer la maîtrise des fractions et des décimaux en

³¹ Cf. Sylvain Martinez, Eric Roditi (2017). Programmes scolaires et apprentissage de la notion de fraction à l'école élémentaire : Quelques enseignements tirés de TIMSS. Éducation & formations, pp. 23-40, DEPP.

contexte tout au long du cours moyen. Il est à noter que, depuis plus de dix ans, tous les sujets de CRPE, de toutes les académies, contiennent un exercice de probabilités. Les probabilités sont donc largement présentes dans la formation initiale des professeurs des écoles. Ajoutons ici que l'existence de plus en plus importante des sites de paris en ligne et des troubles de la dépendance qui y sont associés rendent nécessaire un enseignement des probabilités afin de mieux aider le citoyen à comprendre la notion de risque associée aux paris.

2.2.3.2 L'enseignement de la résolution de problèmes est en cours d'évolution dans certaines classes, mais dans beaucoup de classes le travail se limite encore à la résolution de quelques rares problèmes très élémentaires chaque mois, sans véritable enseignement explicite de méthodes et d'outils ; un renforcement des formations sur ce point est recommandé

La résolution de problèmes est quasi absente des affichages au sein des classes ; à cet égard, des affichages relatifs à la résolution de problèmes, présentant des modèles de représentations schématiques ou des exemples de problèmes résolus, n'ont été observés que dans 11 % des classes visitées.

Des traces écrites relatives à la résolution de problèmes n'apparaissent que dans 28 % des outils des élèves des classes visitées. Ce qui conduit à s'interroger sur l'existence d'un véritable enseignement de la résolution de problèmes dans la majorité des classes de cours moyen, ou du moins sur un enseignement permettant d'explicitier des méthodes de résolution et de fournir des outils aux élèves pour faciliter la résolution de problèmes.

Recommandation : Continuer à renforcer la place de la résolution de problèmes dans les formations proposées aux formateurs qui sont les référents mathématiques de circonscription et aux enseignants.

2.2.3.3 Un temps important est consacré au calcul mental, mais il n'y a que rarement un enseignement structuré centré sur la mémorisation de faits numériques et l'appropriation de procédures clairement identifiées ; la production d'un document ressource spécifique est recommandée

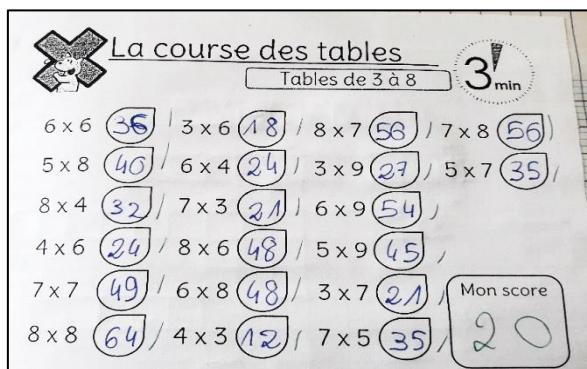
Des affichages relatifs à des procédures de calcul mental enseignées, comme par exemple « multiplier par 5 un nombre entier ou un nombre décimal », ou encore « ajouter 9, 19 ou 29 à un nombre entier » sont présents dans seulement 26 % des classes visitées par la mission.

Le calcul mental est complètement absent des cahiers de leçons de mathématiques des élèves dans 39 % des classes et dans 37 % des classes, cette présence se limite à ce qui est traditionnellement appelé la table de Pythagore, c'est-à-dire un tableau contenant les résultats des tables de multiplication des nombres entre 1 et 10. La mission n'a observé des procédures de calcul mental explicitement décrites dans les cahiers que dans 24 % des classes. Dans la plupart de ces classes, ces explicitations se limitaient à quelques procédures simples comme la multiplication d'un nombre décimal donné par 10, 100 ou 1 000. En revanche, la mission a également pu observer quelques classes avec de nombreuses traces écrites pour expliciter les procédures de calcul mental à maîtriser.

Dans la plupart des classes, le temps laissé pour effectuer les calculs mentaux était généralement non contraint ou trop peu contraint, ce qui n'encourage pas les élèves à abandonner les procédures de calcul mentaux non efficaces et rend par ailleurs difficile l'évaluation réelle du niveau de maîtrise des automatismes de calcul attendus à ce niveau de la scolarité.

Les faits numériques à mémoriser, comme les résultats des tables d'addition et de multiplication, sont régulièrement interrogés, mais il s'agit plus souvent de vérifier que ces faits numériques sont effectivement mémorisés que de mener un travail permettant de contribuer à cette mémorisation. Pour ces faits numériques, le temps de restitution laissé aux élèves est le plus souvent non contraint et non pris en compte dans les tests proposés, ce qui rend difficile d'évaluer la réalité de la mémorisation de ces faits numériques.

Exemple de test chronométré proposé dans une école de l'académie de Nantes



Exemple d'une séance de calcul mental dans une classe de CM1-CM2 de l'académie de Nantes

Description de la séance – « J'ai... Qui a... ? », travail sur les tables de multiplication.

Durée : moins de 5 minutes

De petites cartes ont été construites par l'enseignante selon trois modèles :

- une première carte où est inscrit « Début du chemin » et en-dessous « Qui a le résultat de 6×7 ? » ;
- une dernière carte où est inscrit « J'ai 20. » et en-dessous « Fin du chemin » ;
- toutes les autres cartes (entre 30 et 40 cartes) ont des inscriptions différentes sous la forme « J'ai [UN NOMBRE]. » et en-dessous « Qui a le résultat de [UN NOMBRE] \times [UN NOMBRE] ? ».

Jeu de cartes construit par l'enseignante



L'ensemble des cartes forme un unique chemin allant de la première à la dernière carte avec la première phrase donnant la réponse pour la carte précédente et la dernière phrase fournissant une opération dont le résultat est sur la carte suivante. Ainsi, quand le détenteur de la première carte dit « Qui a le résultat de 6×7 ? », c'est l'élève qui a la carte commençant par « J'ai 42. » qui doit prendre la parole et lire l'intégralité de sa carte. La partie se poursuit ainsi par la lecture de toutes les cartes jusqu'à la dernière carte et la lecture de « Fin du chemin »

L'enseignante distribue l'intégralité des petites cartes plastifiées qu'elle a elle-même construites. Chaque élève reçoit une ou deux cartes. L'enseignante donne le départ en faisant démarrer un chronomètre et l'élève qui détient la première carte lit sa carte, puis les autres continuent la lecture de leur carte au moment opportun. Si un élève se trompe, le groupe corrige immédiatement et l'élève qui a la bonne carte prend le relais. L'objectif est de faire le meilleur temps possible, sachant que le même chemin est proposé plusieurs fois dans la semaine. Les cartes sont distribuées de façon aléatoire, un élève donné reçoit donc des cartes différentes à chaque tentative.

La séance est brève et les élèves sont très concentrés. La séance présente l'avantage de motiver les élèves tout le long du chemin : sachant qu'un nombre peut être obtenu par différentes opérations, ils doivent donc rester vigilants tout au long du parcours. Les élèves se montrent également concentrés pour repérer d'éventuelles erreurs. Le fait que le travail soit collectif renforce l'engagement de tous en intégrant les élèves ayant le moins d'appétence pour les mathématiques. Un travail relatif au « respecter autrui » a été mené par l'enseignante pour que les élèves traitent avec respect les élèves faisant une éventuelle erreur ou mettant un temps relativement long à repérer qu'ils détiennent la carte devant être lue. On sent toute la difficulté qu'ils ont à faire cohabiter ce respect et leur motivation très forte à aller vite ; le travail important et efficace de l'enseignante sur ce point apparaît clairement. Cet exercice est également intéressant car le travail mené à l'oral contribue à la mémorisation des tables qui est une mémorisation verbale. Il présente également un intérêt dans le cadre de l'égalité filles - garçons en proposant une tâche en temps limité qui pose traditionnellement de plus grandes difficultés aux filles qu'aux garçons.

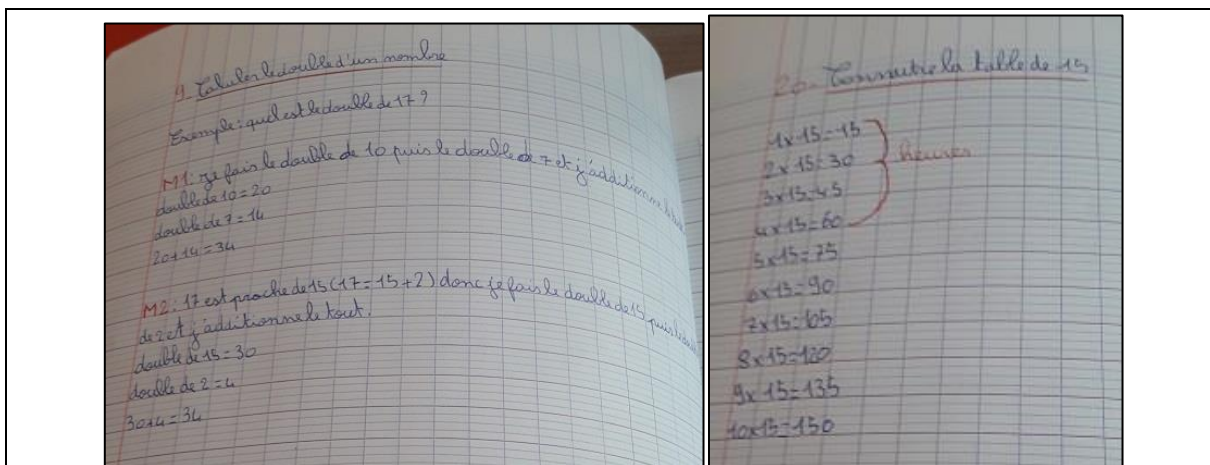
Exemple d'un cahier de leçons de calcul mental dans une classe de CM1-CM2 de l'académie de Versailles

Dans cette classe, les leçons de mathématiques comprennent une partie relative au calcul mental. Des procédures de calcul mental sont clairement explicitées et notées à la main par les élèves.

Les procédures les plus efficaces sont mises en avant ; dans certains cas ce sont deux procédures distinctes qui sont présentées en parallèle.

Extrait du cahier de leçon d'un élève

N°	Compétences
1	Compter de 10 en 10, de 10 en 100 à partir d'un nombre donné
2	Connaître les tables d'addition
3	Connaître le complément à la dizaine supérieure
4	Connaître les tables de multiplication 0-2-5
5	Ajouter ou soustraire un nombre de dizaines à un nombre
6	Connaître les tables de multiplication 1-3-4
7	Arrondir un nombre
8	Connaître les tables de multiplication de 6 et 7
9	Calculer le double d'un nombre
10	Connaître les tables de multiplication de 8 et 9
11	Ajouter 9 ou 11 à un nombre
12	Trouver le complément à 100 d'un nombre
13	Diviser un nombre et trouver le reste
14	Multiplier un nombre entier par 10, 100, 1 000
15	Multiplier des dizaines entières
16	Soustraire 9 ou 11 à un nombre
17	Multiplier par 11 ou 12
18	Calculer la moitié d'un nombre pair avec dizaine paire ou impaire
19	Multiplication de plusieurs nombres
20	Connaître la table de 25 (CM1) et de 15 (CM2)
21	Ajouter ou soustraire 99
22	Ajouter un nombre entier et un nombre décimal
23	Arrondir un nombre décimal à l'unité la plus proche
24	Multiplier un nombre décimal par 10, 100 ou 1 000
25	Diviser un nombre décimal par 10, 100 ou 1 000
26	Calculer la moitié d'un nombre impair
27	Calculer le quart d'un nombre
28	Ajouter ou soustraire des nombres



Ce cahier de leçons est la partie visible d'un enseignement explicite, permettant de mettre en avant les procédures les plus efficaces lors des temps d'institutionnalisation menés en classe, avant de permettre aux élèves de réutiliser eux-mêmes ces procédures lors de nouvelles proposition de calculs. L'écriture manuscrite traduit une volonté de permettre aux élèves de s'appropriier ces procédures dès les temps d'institutionnalisation.

2.3. Les enseignements artistiques

2.3.1. Des organisations et des pratiques qui laissent percevoir une méconnaissance des programmes en vigueur

Comme mentionné dans le paragraphe relatif aux emplois du temps, les enseignements artistiques y apparaissent sous de nombreuses appellations : arts, enseignements artistiques, éducation musicale, musique, arts visuels, arts plastiques, histoire des arts, etc. Ces différentes dénominations sont sans doute des héritages de programmes antérieurs, notamment l'intitulé « arts visuels ».

La mission ne s'attendait pas, *a priori*, à trouver des plages horaires consacrées à l'histoire des arts dans les emplois du temps. Si les programmes de 2008 prévoyaient un volume horaire de 20 heures consacré spécifiquement à l'histoire des arts, les programmes de 2015 n'attribuent pas d'horaire spécifique à cet enseignement qui est considéré comme étant « pluridisciplinaire et transversal »³², sans horaire dédié. En effet, comme cela est indiqué dans le programme de cycle 3, « durant les deux premières années du cycle 3, le professeur des écoles exerce sa polyvalence pour trouver les cadres et les moments les plus propres à la construction de cet enseignement et de ses objectifs »³³.

Programmes de 2008	Programmes en vigueur ³⁴
Pratiques artistiques et histoire des arts : 78 heures (L'enseignement annuel d'histoire des arts est de 20 heures et concerne l'ensemble des domaines disciplinaires)	Enseignements artistiques : 72 heures
<p>PRATIQUES ARTISTIQUES ET HISTOIRE DES ARTS</p> <p><u>Pratiques artistiques</u></p> <p>La sensibilité artistique et les capacités d'expression des élèves sont développées par les pratiques artistiques, mais également par la rencontre et l'étude d'œuvres diversifiées relevant des différentes composantes</p>	<p>ARTS PLASTIQUES</p> <p>(...) Durant le cycle 3, l'enseignement des arts plastiques s'appuie sur l'expérience, les connaissances et les compétences travaillées au cycle 2 pour engager progressivement les élèves dans une pratique sensible plus autonome, qu'ils apprennent à analyser davantage. Le développement du potentiel d'invention et de</p>

³² Programme du cycle 3, BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

³³ *Ibid.*

³⁴ BOEN n° 31 du 30 juillet 2020.

<p>esthétiques, temporelles et géographiques de l'histoire des arts.</p> <p style="text-align: center;">1 - Arts visuels</p> <p>Conjuguant pratiques diversifiées et fréquentation d'œuvres de plus en plus complexes et variées, l'enseignement des arts visuels (arts plastiques, cinéma, photographie, design, arts numériques) approfondit le programme commencé en cycle 2. Cet enseignement favorise l'expression et la création. (...)</p> <p style="text-align: center;">2 - Éducation musicale</p> <p>L'éducation musicale s'appuie sur des pratiques concernant la voix et l'écoute : jeux vocaux, chants divers, en canon et à deux voix, en petits groupes ou en formation chorale. Ces pratiques vocales peuvent s'enrichir de jeux rythmiques sur des formules simples joués sur des objets sonores appropriés. Grâce à des activités d'écoute, les élèves s'exercent à comparer des œuvres musicales, découvrent la variété des genres et des styles selon les époques et les cultures. (...)</p> <p style="text-align: center;">3 - Histoire des arts</p> <p>L'histoire des arts porte à la connaissance des élèves des œuvres de référence qui appartiennent au patrimoine ou à l'art contemporain ; ces œuvres leur sont présentées en relation avec une époque, une aire géographique (sur la base des repères chronologiques et spatiaux acquis en histoire et en géographie), une forme d'expression (dessin, peinture, sculpture, architecture, arts appliqués, musique, danse, cinéma), et le cas échéant une technique (huile sur toile, gravure...), un artisanat ou une activité créatrice vivante. (...)</p> <p>En arts visuels comme en éducation musicale, au titre de l'histoire des arts, les élèves bénéficient de rencontres sensibles avec des œuvres qu'ils sont en mesure d'apprécier. (...)</p>	<p>création est poursuivi. Les apprentissages sont nourris par l'introduction de connaissances plus précises et par une attention plus soutenue à l'explicitation de la production plastique des élèves, des processus artistiques observés, de la réception des œuvres rencontrées. (...)</p> <p style="text-align: center;">ÉDUCATION MUSICALE</p> <p>Dans la continuité du cycle 2 et pour préparer le cycle 4, l'éducation musicale en cycle 3 poursuit la découverte et le développement des deux grands champs de compétences qui structurent l'ensemble du parcours de formation : la perception et la production.</p> <p>Par le travail de la perception, celui de l'écoute de la musique, les élèves développent leurs capacités à percevoir des caractéristiques plus fines et des organisations plus complexes de la musique (...).</p> <p>Par le travail de production qui repose pour la plus large part sur l'expression vocale, ils développent des techniques permettant de diversifier leur vocabulaire expressif pour le mettre au service d'un projet d'interprétation (...).</p> <p style="text-align: center;">HISTOIRE DES ARTS</p> <p>L'enseignement pluridisciplinaire et transversal de l'histoire des arts structure la culture artistique de l'élève par l'acquisition de repères issus des œuvres et courants artistiques divers et majeurs du passé et du présent et par l'apport de méthodes pour les situer dans l'espace et dans le temps, les interpréter et les mettre en relation. Il contribue au développement d'un regard sensible, instruit et réfléchi sur les œuvres.</p> <p>Tout au long du cycle 3, l'histoire des arts contribue à créer du lien entre les autres enseignements et met en valeur leur dimension culturelle. (...)</p>
--	---

Au-delà des intitulés dans les emplois du temps, certaines pratiques de classes observées, comme des séances d'arts visuels ou des séances d'histoire des arts sans lien avec tout autre enseignement, laissent penser que les programmes actuels d'arts plastiques, d'éducation musicale et d'histoire des arts ont été peu accompagnés de formations auprès des enseignants et restent mal connus. Les productions des élèves que ce soit en arts plastiques ou en éducation musicale restent limitées.

2.3.2. Les enseignements artistiques laissent souvent peu ou pas de traces dans les classes et dans les cahiers des élèves

Comme cela a été mentionné plus haut, l'empan horaire de l'enseignement artistique dans les classes de cours moyen est très large, allant d'une absence totale dans une des classes visitées à plus de 3 heures dans trois classes visitées. Ces différences peuvent s'expliquer par des projets importants mis en place sur une période particulière et qui conduisent à augmenter l'horaire en arts plastiques ou en éducation musicale, puis à procéder à un équilibrage lors de la période suivante en réduisant cet horaire. Cependant, cette explication ne justifie pas le fait que l'horaire médian, égal à une heure et demie, soit inférieur de 20 minutes à l'horaire attendu en prenant en compte les récréations. L'horaire attendu, 1 heure 50 minutes, n'est atteint que dans 36 % des classes.

Si les emplois du temps des classes laissent clairement apparaître la place faite aux enseignements artistiques, même si celle-ci est légèrement inférieure à celle attendue, les outils des élèves laissent, quant à eux, peu de preuve de l'existence de cet enseignement et peu de trace des apprentissages visés pour les élèves.

Les affichages de classe ne comportent généralement pas d'éléments relatifs à l'enseignement des arts plastiques si ce n'est parfois quelques productions d'élèves dont l'état interroge quant à leur année de production... De la même façon, en éducation musicale, des affichages n'ont été observés que dans 12 % des classes et dans les deux tiers de ces classes, il ne s'agissait que d'une affiche du commerce avec des instruments de musique. Ce n'est donc que dans 4 % des classes qu'un véritable affichage sur le travail mené en éducation musicale a été observé. L'histoire des arts tient une place plus importante dans les affichages de classes, le plus souvent en utilisant la frise chronologique sur laquelle sont positionnés des peintres, des œuvres, des compositeurs, etc.

Dans les outils des élèves, les traces des enseignements artistiques sont également assez rares. Quelques dessins sont parfois présents dans une pochette, mais sans trace écrite permettant de repérer les objectifs d'apprentissage ou même la consigne donnée aux élèves. De plus, la mission a rarement observé des productions autres que des dessins.

Pour l'éducation musicale, les traces les plus fréquentes sont des chants présents dans un cahier regroupant à la fois des poésies et des chants. Dans quelques classes, des documents montrent des travaux réalisés en mêlant éducation musicale et histoire des arts, par un travail simultané sur une œuvre et un compositeur ou un auteur. Cependant, dans 73 % des classes observées, les inspecteurs généraux n'ont trouvé aucune trace écrite relative à l'éducation musicale.

Les travaux les plus importants réalisés en histoire des arts semblent être dans les classes où les enseignants ne suivent pas les préconisations des programmes et ont placé dans l'emploi du temps de la classe des créneaux hebdomadaires spécifiquement dédiés à cet enseignement, parfois plusieurs créneaux chaque semaine pour introduire une œuvre comme dans l'exemple ci-dessous.

Séance d'arts plastiques et d'histoire des arts dans une classe de CM1 de l'académie de Versailles

La séance est qualifiée de « séance d'arts visuels » par l'enseignante.

Intitulé et objectifs annoncés : Travail sur *La grande vague de Kanagawa* de Hokusai.

Durée : 15 à 20 minutes

Déroulement :

Le travail est mené en s'appuyant sur des extraits d'une vidéo produite par une enseignante et déposée sur la plateforme Youtube (<https://www.youtube.com/watch?v=tmCKTjy3SVc>). La vidéo est intitulée « Histoire de l'art : La Vague », on note ici le décalage avec les programmes qui mentionnent l'histoire des arts. L'enseignante diffuse un premier court extrait de la vidéo qui dure au total 8 minutes et 18 secondes ; puis elle interroge les élèves sur la façon dont ils comprennent l'extrait et perçoivent l'œuvre. La séance se poursuit ainsi à travers le visionnage et l'explication de plusieurs extraits, sous forme dialoguée.

En fin de séance les élèves sont invités à dessiner la vague de l'estampe.

La séance est pilotée de façon efficace selon le modèle de l'alternance entre de courts extraits de la vidéo et des échanges avec la classe, ce qui permet de rendre la séance vivante. Les élèves sont engagés. L'habitude de travaux de ce type permet de faciliter l'expression des élèves pour parler tant de ce qu'ils voient que de ce qu'ils ressentent ou pour faire des hypothèses.

Il aurait été intéressant d'enrichir la séance d'un travail à l'écrit, d'une part pour inviter les élèves à écrire des mots dont ils ne maîtrisent pas nécessairement l'orthographe comme « estampe » ou « Mont Fuji », et d'autre part pour permettre de garder une trace de la séance : nom de l'œuvre, de son auteur, de son histoire, d'éléments de repère pour situer l'œuvre dans le temps et l'espace, des effets produits par l'œuvre et des moyens utilisés pour produire ces effets, du lexique spécifique rencontré pendant la séance, d'éléments personnels de compréhension de l'œuvre, etc.

De façon générale, dans les classes où des traces existent (traces écrites relatives à l'histoire des arts dans cahiers, portfolio contenant des productions d'élèves en arts plastiques ou des photos de ces productions d'élèves, enregistrements effectués en éducations musicales, etc.), les enseignements artistiques témoignent d'une structuration plus marquée. Comme si ces traces écrites et ces recueils de productions artistiques, au-delà de l'aide qu'ils fournissent aux élèves pour fixer les apprentissages, permettaient à l'enseignant de prendre du recul sur l'enseignement qu'il délivre et l'engageait à mieux identifier les objectifs d'apprentissage, à créer du lien entre les différentes séquences proposées et, à terme, à mieux mettre en œuvre les programmes d'enseignement artistique.

2.4. Les sciences et la technologie

Les constats établis par la mission s'appuient sur les 160 visites de classes des inspecteurs généraux pour ce qui concerne les affichages, les contenus des cahiers et les outils des élèves, et sur l'observation d'une vingtaine de séances de sciences et technologie.

2.4.1. Le volume hebdomadaire de 2 heures de sciences et technologie n'est vraisemblablement pas respecté

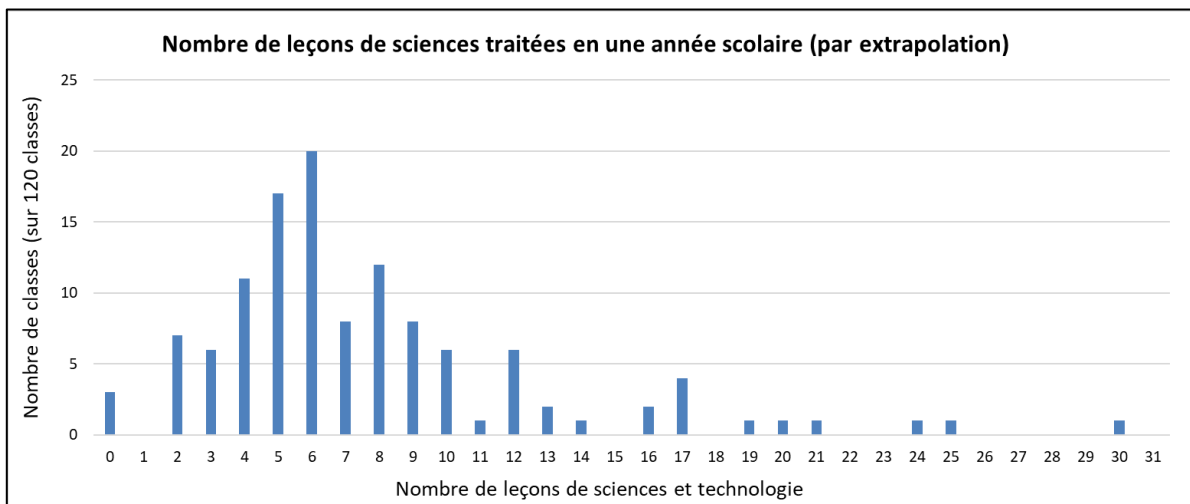
Comme noté dans le paragraphe relatif aux emplois du temps, la discipline sciences et technologie bénéficie d'un temps inférieur au temps attendu dans les emplois du temps : l'horaire officiel est de 2 heures, soit 1 heure 50 minutes en prenant en compte les récréations et cet horaire n'est atteint que dans 20 % des emplois du temps des classes visitées. Dans 41 % des classes, l'enseignement de sciences et technologie apparaît sur une seule plage horaire qui dure entre 30 minutes et 1 heure et dans 4 % des classes visitées cet enseignement est tout simplement absent des emplois du temps.

Les enquêtes TIMSS 2015 et 2019³⁵ faisaient déjà état d'un horaire effectif d'enseignement des sciences et technologie inférieur aux 2 heures hebdomadaires prévues dans la grille horaire de cours moyen. L'enquête TIMSS 2019 indique qu'en « *sciences, les prescriptions horaires officielles de 72 heures annuelles ne semblent pas respectées : les enseignants français déclarent n'y consacrer que 47 heures en CM1, soit un déficit de 35 %* ».

L'horaire moyen en sciences et technologie relevé dans les emplois du temps des classes visitées par la mission est de 1,29 heure, soit 46,4 heures par an, si l'on considère une année de 36 semaines, ce qui correspond à l'horaire relevé dans l'enquête TIMSS 2019. La mission en arrive donc au constat qu'en moyenne un tiers de l'horaire de sciences et technologie n'est pas assuré.

Le nombre de leçons traitées au moment des visites de classes confirme ce sous-engagement du domaine sciences et technologie. En effet, les inspecteurs généraux ont relevé le nombre de leçons traitées au moment de la visite et l'ont utilisé pour estimer le nombre de leçons qui devraient être vraisemblablement traitées sur l'ensemble de l'année scolaire, au prorata du nombre de jours de classe avant et après visite et en arrondissant le nombre de leçons ainsi trouvé à l'entier supérieur.

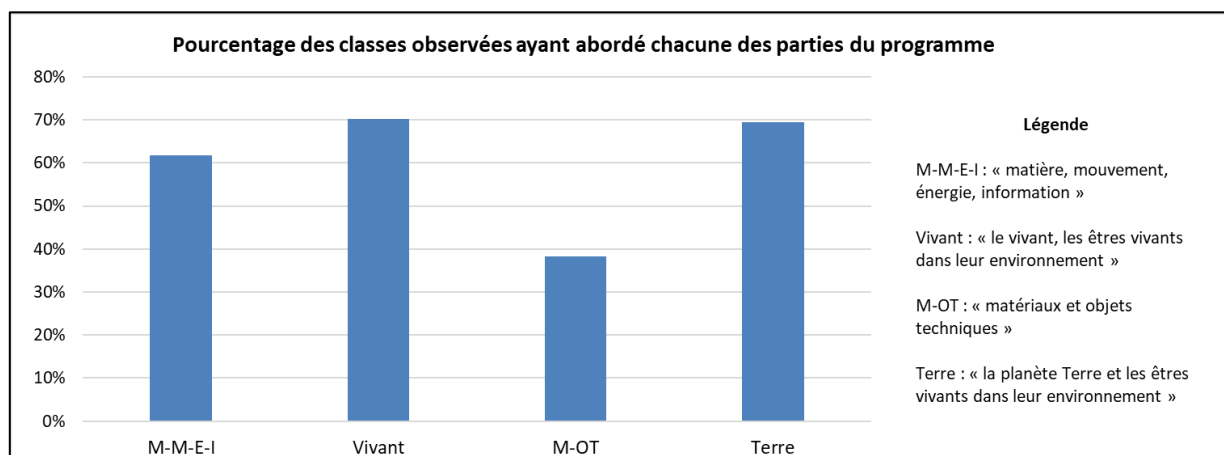
³⁵ Notes d'Information n° 20.46, décembre 2020 et n° 33, novembre 2016. DEPP.



On constate ainsi que plus de la moitié des classes (53 %) traitent au plus six leçons de sciences et technologie en une année scolaire. Moins d'un quart des classes (23 %) traitent au moins deux leçons par période, en moyenne, soit au moins dix dans l'année.

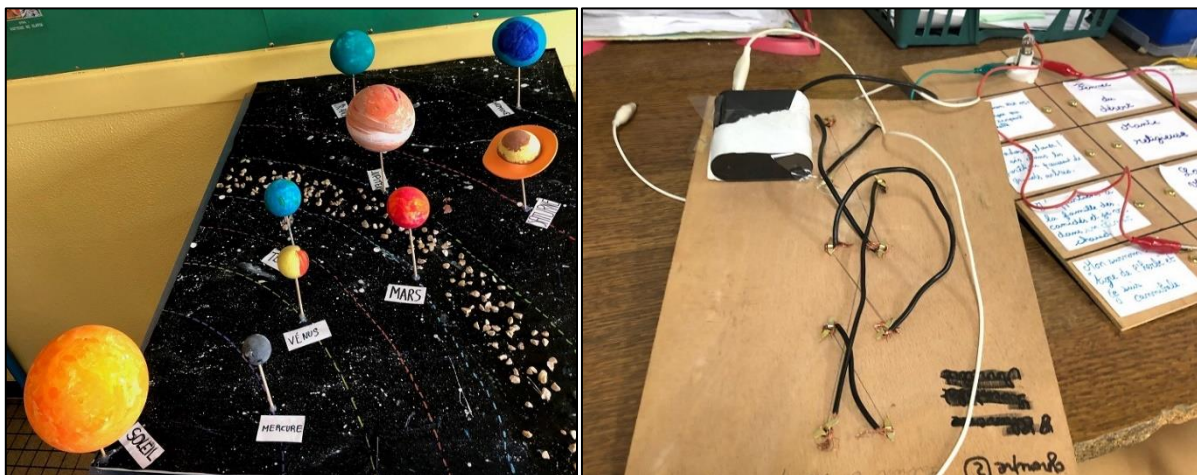
2.4.2. Tous les thèmes du programme sont abordés, avec une prédominance pour ce qui relève des sciences de la vie et de la Terre et un déficit pour le champ des matériaux et objets techniques

Au moment des visites, les quatre grandes parties du programme (matière, mouvement, énergie, information / le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent / matériaux et objets techniques / la planète Terre, les êtres vivants dans leur environnement) ont été abordées dans des proportions relativement similaires, sauf pour ce qui concerne « matériaux et objets techniques », déficitaire, et avec une prédominance marquée pour les parties relevant davantage des sciences de la vie et de la Terre. Le graphique ci-après indique, pour chaque partie de programme, le pourcentage des classes observées ayant abordé cette partie.



Dans 41 % des classes visitées, les sciences et technologie sont visibles dans la salle de classe (posters, affiches faites par l'enseignant ou les élèves, productions matérielles des élèves, plantations, etc.), pour les autres classes (59 %), il n'y a pas de trace visible des sciences et technologie dans la classe.

Dans environ 20 % des classes observées, des productions d'élèves sont mises en valeur. Il s'agit pour la moitié de ces classes d'affiches produites par les élèves et pour l'autre moitié de productions matérielles : maquettes du système solaire, fusées à eau, circuits électriques pour faire des quizz, plantations, etc.



Dans seulement 28 % des classes observées, un affichage relatif aux connaissances scientifiques est visible. Les quatre thèmes au programme, non exclusifs l'un de l'autre, sont présents de manière variable ; on retrouve la prédominance des domaines relevant des sciences de la vie et de la Terre et le déficit concernant matériaux et objets techniques :

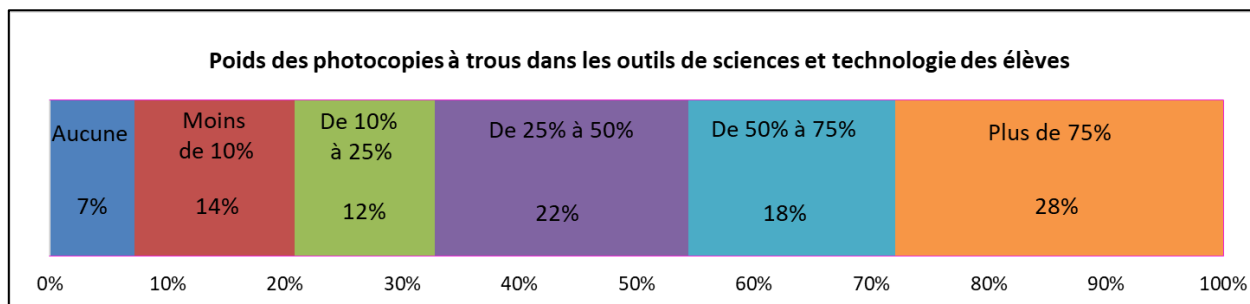
- la planète Terre. Les êtres vivants dans leur environnement : 56 % des classes ;
- le vivant, sa diversité et les fonctions qui le caractérisent : 47 % des classes ;
- matière, mouvement, énergie, information : 14 % des classes ;
- matériaux et objets techniques : 14 % des classes.

2.4.3. Les observations de classes mettent en évidence un contraste entre l'appétence des élèves et le manque de robustesse didactique et pédagogique des séances

Une grande diversité de modalités de travail a pu être appréciée par la mission sur l'ensemble des séances observées : les élèves sont systématiquement mis en activité, parfois par groupes ; des recherches documentaires ou des exploitations de documents sont proposées ; des démarches de réflexion, recherche, investigation sont pratiquées, et donnent parfois lieu à des débats puis des accords collectivement établis ; l'appui sur du matériel tel des mini-robots à programmer est observé ; certaines séances se déroulent en extérieur. Les élèves apprécient et s'investissent activement dans ces séances, ce qui est un point très positif qui indique que la pratique des sciences et technologie en cours moyen est une source intéressante de mobilisation et d'engagement actif des élèves dans leurs apprentissages.

Pour construire ces séances, les professeurs s'appuient très rarement sur un manuel, les sources d'inspiration souvent mentionnées étant des vidéos de type « C'est pas sorcier »³⁶, ou des ressources, notamment des fiches à trous, téléchargées sur des sites de collègues.

Le poids des photocopies à trous dans les cahiers des élèves est excessif, comme l'indique ce graphique.



³⁶ <https://www.lumni.fr/marque/c-est-pas-sorcier> ou <https://cest-pas-sorcier.fr/>

Ces constats amènent à formuler quelques remarques sur les points faibles de l'enseignement de sciences et technologie au cours moyen. Les séances ne sont pas toujours très structurées et sont rarement calibrées pour être véritablement terminées dans le temps imparti ; elles se concluent par ailleurs rarement par une phase d'institutionnalisation des savoirs, pourtant essentielle à la formalisation des résultats obtenus ou des observations faites, à la synthèse des conclusions et l'élaboration des concepts-clés. Si la contextualisation de la séance est parfois présente, les objectifs d'apprentissage ne sont pas toujours explicités. La seule mise en activité ne peut être un objectif pédagogique en soi ; il est important de répondre aux questions suivantes : que va-t-on apprendre ? quelles sont les conceptions initiales des élèves sur lesquelles on peut s'appuyer pour les interroger et éventuellement les « déconstruire » ? L'enchaînement des séances dans une séquence pédagogique construite n'apparaît pas non plus toujours clairement : pourquoi réalise-t-on cette séance ? quel est son lien avec les séances précédentes ?

Les séances conduisent rarement à la mise en œuvre d'expériences quantitatives comportant des mesures ou nécessitant des exploitations par calculs simples. De manière générale, la place de l'expression orale des élèves pendant la séance, avec reprise par l'enseignant le cas échéant et manipulation de lexique spécifique, est insuffisante. De façon similaire, la trace écrite, dans ses deux dimensions : écrit de recherche individuel et écrit d'institutionnalisation, collectivement établi ou partagé, reste trop rare et limitée. L'autoévaluation « à chaud » en fin de séance, ou au début de la séance suivante, et immédiatement corrigée, a été observée une seule fois par la mission, alors qu'elle permet de réaliser un bilan immédiat des acquis et participe de la structuration des apprentissages. Dans le cadre de séances s'appuyant sur des démarches en autonomie ou petits groupes, notamment des démarches expérimentales, il est rare d'observer la mise en œuvre d'une différenciation à laquelle pourtant se prêtent très bien l'expérimentation autant que le travail sur la production d'une trace écrite : rédaction ; schématisation ; inclusion de photographies ou vidéos.

Exemple de séance observée dans une classe de CM2 de l'académie d'Aix-Marseille

La séquence s'intitule « Roboboule ». Deux séances d'une heure ont été observées : la séance introductive puis la séance de programmation du robot.

Description de la séance :

Lors de la première séance, après cinq minutes de découverte du robot par les élèves disposés en groupes de trois ou quatre, le professeur recueille leurs observations. Des débats s'engagent sur les propositions amenées par certains élèves (formulation d'hypothèses sur les fonctions que peut réaliser un robot, comme rouler, aspirer, projeter des objets, charger des téléphones). Dans le second temps de la séance, les élèves mettent le robot en marche, valident les hypothèses relatives à ses fonctions et font de nouveaux constats. Les observations sont consignées sur une fiche servant à recueillir les différentes étapes de l'investigation. Grâce à l'introduction d'un fond sur lequel le robot peut évoluer, les élèves constatent que le robot est en capacité de suivre une ligne tracée au sol.

La séance, structurée de telle sorte que chaque élève puisse être impliqué, se termine par une synthèse et une formalisation des constats et des acquis.

Lors de la deuxième séance, différents parcours de robot sont distribués ; chaque équipe constituée de trois élèves doit déterminer la séquence de code permettant au robot de parcourir l'itinéraire conformément à la consigne. Différents parcours sont prévus correspondant à des niveaux de complexité de programme différents, permettant ainsi à l'enseignant de varier la difficulté suivant le profil des élèves de chaque groupe. Une fois que le programme correspondant à un parcours est « réussi », le groupe se voit confier un parcours plus complexe. L'ensemble du travail est tracé dans des fiches adaptées.

Dans cette séance en deux temps, peuvent être soulignées notamment la mise en activité organisée des élèves, la place accordée à la synthèse de séance et à la trace écrite produite pendant les phases d'investigation et de synthèse, ainsi que la différenciation. La partie de programme relative aux objets techniques traitée ici peut avantageusement être articulée, toujours grâce à l'utilisation de ce robot, à la partie relative au mouvement, à la détermination d'une vitesse, donc à la mesure de durée et de distance, à la précision de ces mesures, et à la manipulation des grandeurs avec leurs unités.

Exemple de séance observée dans une classe de CM1-CM2 de l'académie de Toulouse

La séance s'intitule : « Quels sont les animaux présents dans le jardin et l'hôtel à insectes de l'école ? ». L'objectif est l'identification des espèces trouvées dans le sol à l'aide de clés de détermination.

Description de la séance :

Après avoir fait un rappel de la séance précédente (la récolte des animaux dans le jardin et l'hôtel à insectes de l'école), l'enseignante présente l'objectif de la séance : les élèves vont observer les animaux récoltés, les caractériser afin de les identifier et les nommer. L'enseignante explique progressivement la démarche à suivre pour ce travail à partir de questions posées aux élèves et de leurs réponses.

Les élèves sont répartis en groupe. Les tables individuelles ont été regroupées par quatre afin de disposer d'un plan de travail suffisamment grand pour que chaque élève participe au sein d'un groupe. Chaque groupe dispose comme matériel d'une boîte remplie de terre avec des animaux récoltés, des boîtes de pétri, d'une loupe et des documents ressources (clés de détermination). Pour chaque animal observé, les élèves remplissent une fiche carte d'identité : ils doivent faire un dessin d'observation de l'animal ; indiquer le lieu où l'animal a été trouvé ; observer le nombre de pattes et en déduire la famille à laquelle appartient l'animal observé ; noter d'autres particularités observées de l'animal ; identifier et nommer l'animal à l'aide des documents ressources. Les élèves avancent à leur rythme, avec un nombre d'animaux observés variable.

Ce travail est suivi par un temps collectif de mise en commun des observations et du travail d'identification des animaux trouvés. Puis, l'enseignante interroge les élèves à l'oral pour amener la discussion, à partir de l'identification des animaux trouvés, vers les questions de chaînes alimentaires, d'habitat des espèces et évoquer la notion de biodiversité, afin d'introduire les séances suivantes. À la fin de la séance, les élèves rendent à l'enseignante les cartes d'identité réalisées et prennent en photo les animaux trouvés, avec les quatre tablettes numériques à disposition dans la classe.

Au cours de cette séance, construite à partir de ressources Éduscol, les élèves apprennent à caractériser et identifier des êtres vivants, en pratiquant une démarche scientifique. À partir d'un travail d'observation, les élèves doivent extraire des informations des documents ressources afin de répondre à la question posée, et rédiger une synthèse écrite du travail réalisé sous la forme de cartes d'identités. Les élèves sont curieux, appliqués dans leur travail et participent à l'oral.

L'organisation des tables permet aux différents groupes de travailler en autonomie sans se gêner. L'utilisation de l'appareil photo de la tablette est utile pour construire la collection d'espèces trouvées.

2.4.4. Conclusions

Les observations et les échanges avec les professeurs conduisent la mission à identifier des causes aux déficits observés dans la conception et la conduite des séances qui sont de deux ordres : ce qui relève du geste professionnel du professeur et de ses choix didactiques et pédagogiques, et ce qui relève des programmes et de leur médiation.

Pour le premier point, la mission recommande d'améliorer la diffusion et la médiation des ressources pédagogiques existantes (Eduscol notamment) et des dispositifs favorisant l'enseignement de sciences et technologie comme notamment « partenaire scientifique pour la classe » (DGESCO - LAMAP) ; « les savanturiers » ; les programmes de science participative comme « Vigie nature école » (MNHN) ; *Science in school* (British Council). Elle recommande aussi d'inscrire systématiquement au projet d'école un volet concernant l'enseignement des sciences et technologie.

Pour le second point, la mission invite à engager une révision des programmes de cycle 3 en sciences et technologie. Les programmes actuels sont des programmes de cycles destiné aux quatre heures d'enseignement de sciences et technologie au cours moyen (deux heures chaque année) et aux quatre heures d'enseignement de sixième pour les trois disciplines physique-chimie, SVT et technologie. On pourrait donc considérer que la moitié du programme doit être traité au cours moyen, mais on peut aussi penser à une progression « spiralaire » qui conduirait à aborder en sixième de façon approfondie des notions déjà introduites au cours moyen. Cette dernière vision conduit ainsi à penser que l'intégralité du programme peut être abordé dès le cours moyen. Le verbe « pouvoir » est d'ailleurs utilisé plusieurs fois dans les repères de progressivité : « *Des premières transformations d'énergie peuvent aussi être présentées en CM1-CM2* » ; « *La mise en évidence des liens de parenté entre les êtres vivants peut être abordée dès le CM* » ; « *La mise en*

relation des paysages ou des phénomènes géologiques avec la nature du sous-sol et l'activité interne de la Terre peut être étudiée dès le CM ». Face au volume très important des programmes avec l'impossibilité de tout aborder au cours moyen et à l'utilisation régulière du verbe pouvoir pour indiquer ce qui doit être abordé au cours moyen, les enseignants semblent penser qu'il s'agit plus de propositions d'éléments pouvant être traités parmi lesquels choisir. Les observations menées ont permis de constater la grande diversité des choix effectués, à la fois pour ce qui est abordé au cours moyen et pour ce qui ne l'est pas, selon les classes. Le fait que rien ne semble vraiment obligatoire ou essentiel, renforce sans doute l'utilisation du temps consacré aux sciences et à la technologie comme variable d'ajustement, avec un horaire consacré très en-deçà du prescrit au vu des emplois du temps et des outils des élèves.

Ces constats conduisent à recommander une modification des programmes de sciences et technologie de cycle 3, conduisant à :

- identifier précisément ce qui doit être traité au cours moyen (sans distinguer le CM1 et le CM2, afin de faciliter l'adaptation nécessaire en cours double) et ce qui relève de la sixième ;
- simplifier et rendre plus explicite la rédaction des programmes, en précisant les connaissances attendues en fin d'école primaire et les compétences travaillées tout au long du cours moyen ;
- recentrer les contenus des programmes sur les notions et concepts essentiels devant être abordés en réservant les pistes de travail pouvant être explorées aux documents ressources.

2.5. Les langues vivantes

Les constats présentés ici s'appuient sur les visites de classes pour ce qui concerne les affichages, les contenus des cahiers et les outils des élèves, et sur l'observation de séances de langues vivantes. Les séances de langues observées concernent très majoritairement l'anglais, mais aussi l'allemand.

2.5.1. Une exposition quotidienne parfois difficile à assurer

L'emploi du temps de certaines classes que les inspecteurs généraux ont pu observer ne comprenait que deux plages hebdomadaires d'enseignement des langues vivantes, voire une unique plage hebdomadaire pour certaines classes. La mission souhaite ici rappeler que le programme de cycle 3 insiste sur le fait que *« c'est l'exposition régulière et quotidienne à la langue qui favorise les progrès des élèves »*. Les auteurs du rapport sur les langues vivantes³⁷ ont d'ailleurs préconisé la mise en place de séances quotidiennes en s'appuyant sur des études qui ont montré qu'elles permettent de mieux fixer les apprentissages.

Ce découpage en deux séances hebdomadaires, voire parfois une seule, peut être dû à un échange de services entre deux collègues, ce qui complexifie de fait l'organisation des emplois du temps et rend difficile un agencement perlé des séances de langues vivantes. Il convient de noter toutefois que, malgré la réserve émise quant à ce mode de répartition du temps hebdomadaire, les inspecteurs généraux ont pu relever que la mise en place d'un échange de services pouvait être une garantie de l'effectivité de la séance de langue, alors que cette même séance risquait d'être « oubliée » de temps à autre au profit de séances dédiées aux enseignements de français ou de mathématiques lorsque c'était le maître de la classe qui l'assurait.

Les inspecteurs généraux ont également observé que certaines écoles proposent aux mêmes élèves un enseignement de deux langues vivantes, en l'occurrence d'allemand et d'anglais, en réservant à chacune des langues un créneau hebdomadaire de 45 minutes. Les arguments avancés pour justifier une telle offre, que la mission ne saurait cautionner sous cette forme horaire, font état d'une part de la réponse apportée à une demande des parents d'élèves et, d'autre part, d'un constat de la difficulté à assurer une continuité des apprentissages entre l'école et le collège.

Au-delà des questions soulevées par la répartition horaire des séances, la mission s'est interrogée sur l'absence d'articulation, constatée de manière récurrente, entre les différentes activités langagières travaillées – y compris dans des situations vivantes et stimulantes pour les élèves – et les repères de progressivité qui sont donnés dans le programme de cycle 3 en vue d'aider le professeur à réfléchir à une progression.

³⁷ Chantal Manès, Alex Taylor (2018). Propositions pour une meilleure maîtrise des langues vivantes étrangères. Oser dire le nouveau monde. p. 51.

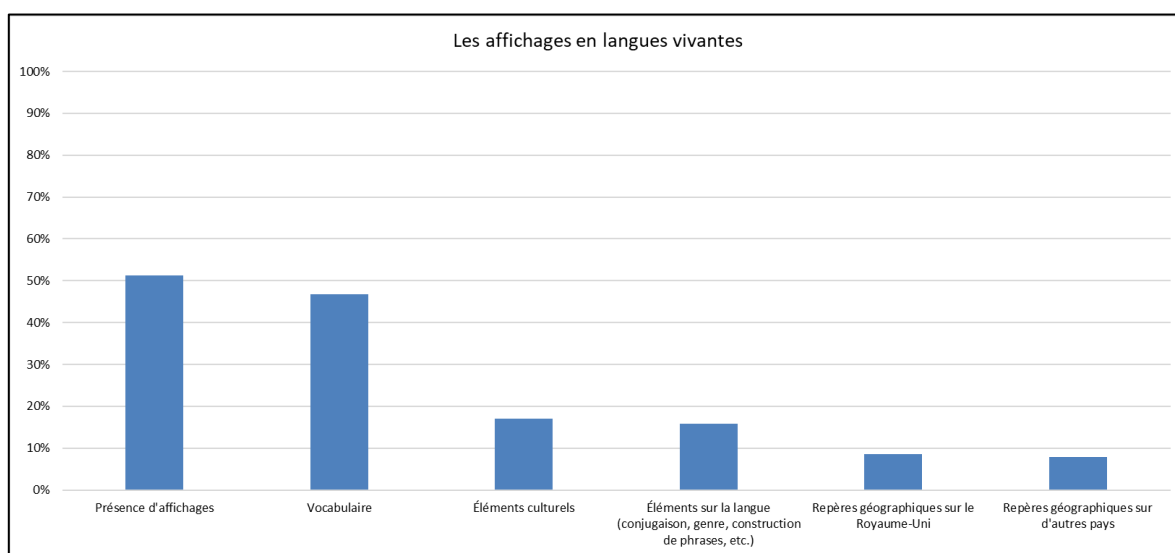
Enfin, le constat le plus préoccupant effectué par la mission a trait à l'absence de toute trace d'outil (manuel, cahier, fichier...) dans 12 % des classes visitées, où rien n'a été observé en lien avec l'enseignement d'une langue vivante, ce qui amène même à douter de l'effectivité d'un enseignement d'une langue vivante dans ces classes.

Recommandation : Privilégier des séances quotidiennes de langue vivante de 15 à 20 minutes, avec éventuellement une séance hebdomadaire un peu plus longue.

2.5.2. Des séances révélant des pratiques trop souvent éloignées des attendus des programmes

2.5.2.1 Une approche trop souvent exclusivement lexicale où les élèves sont invités à manipuler des vocables d'un champ sémantique de manière artificielle et limitée à l'énonciation de mots et non de phrases complètes

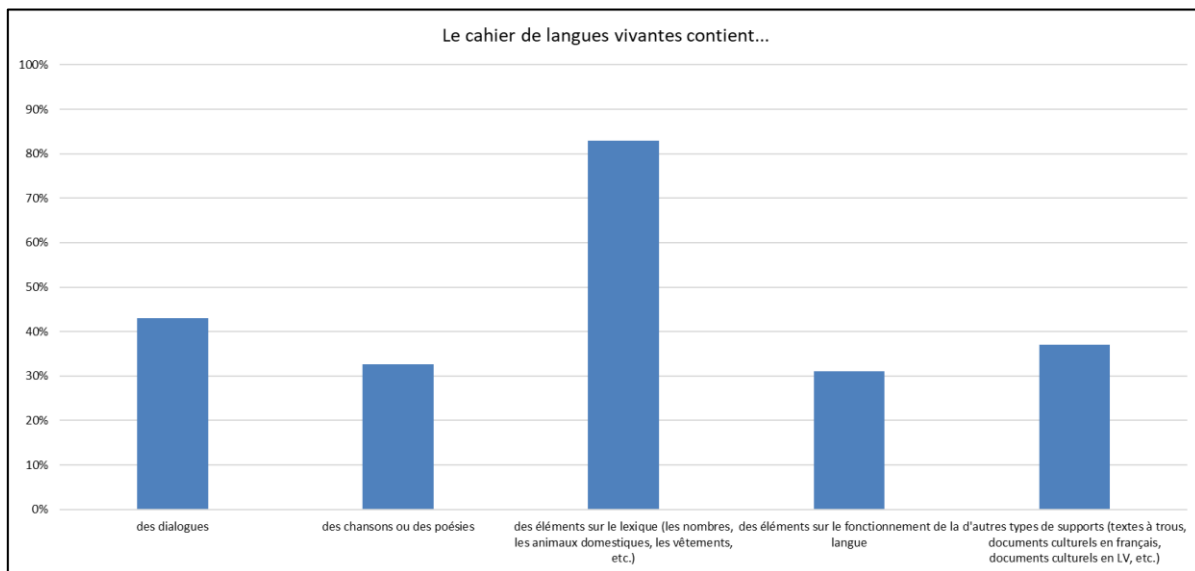
L'inventaire des traces sur les murs des classes, dans les cahiers des élèves et dans les emplois du temps des classes a permis aux inspecteurs généraux d'avoir un premier aperçu sur la place des langues vivantes dans les enseignements dispensés. Des affichages en langues vivantes sont présents dans la moitié des classes observées. On peut constater par ailleurs que le vocabulaire est très majoritairement présent dans ces affichages muraux de la classe, très loin devant d'autres rubriques comme celles de l'étude de la langue ou encore de composantes du champ culturel au sens large.



Recommandation : Inciter les équipes à installer systématiquement un « espace langues vivantes » dans l'école ou dans la classe (affichage de posters en langue étrangère, acquisition de quelques albums ou bandes dessinées en langue étrangère, etc.) afin de « faire vivre » davantage la langue apprise et de solliciter l'imaginaire des élèves sur le ou les pays dont ils apprennent la langue.

Pour ce qui est des cahiers des élèves, il s'agissait dans 83 % des cas d'un cahier de l'année, et dans 17 % des cas, d'un cahier regroupant les apprentissages sur plusieurs années.

Tout comme pour les affichages muraux, les inspecteurs généraux ont pu constater une forte prégnance des éléments lexicaux dans les cahiers des élèves.



De la même façon, les inspecteurs généraux ont souvent constaté, lors de leurs observations de séance, que l'entrée dans l'apprentissage de la langue était presque toujours guidée par la seule préoccupation de l'acquisition de vocabulaire. Ce type d'approche était par ailleurs généralement dépourvu de toute stratégie de réactivation systématique de ces vocables dans des contextes variés.

Pour la mission, il est essentiel de ne pas faire de la séance de langue une séance dédiée à l'apprentissage d'un lexique décontextualisé, mais bien une séance construite autour d'un ancrage culturel et de l'approche actionnelle qui, pour la résumer à grands traits, est une manière de donner concrètement du sens aux apprentissages en permettant aux élèves de réinvestir les savoirs acquis dans le cadre d'activités concrètes souvent ludiques comme les jeux de rôle, l'écriture d'une carte postale, la visite virtuelle d'un musée, etc.

Recommandation : Veiller à une introduction progressive et toujours contextualisée des vocables nouveaux afin que les élèves puissent les intégrer et les réactiver, chacun à son rythme.

Les petites vidéos, parfois présentées en introduction à un champ lexical, pourront être visionnées en plusieurs étapes pour ne pas lasser ou décourager les élèves et faire l'objet d'une stratégie d'écoute séquencée. Il est en effet possible à ce stade de demander aux élèves d'élaborer davantage leurs réponses qu'en donnant seulement un mot-clef et on peut les encourager à personnaliser leurs réponses et à les préciser.

2.5.2.2 Un déficit d'éléments rapportés à la culture des pays de la langue étudiée

Moins de 20 % des classes où se sont rendus les inspecteurs généraux disposent d'affichages culturels en lien avec la ou les langues vivantes étudiées par les élèves. De même, très peu de séances observées témoignent d'une place significative laissée aux aspects culturels au sens large. L'évocation de cet aspect se limite très souvent à deux ou trois sujets « standards » tels que Halloween, la famille royale britannique ou le cornet scolaire³⁸ allemand.

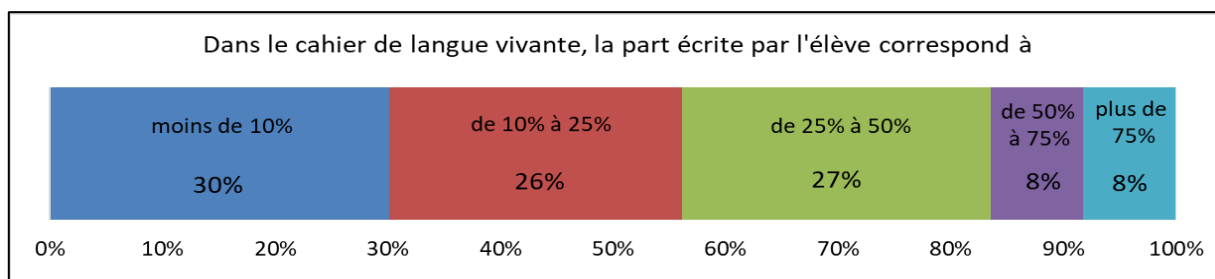
Recommandation : L'apprentissage des langues vivantes dès l'école élémentaire, porté par un double enjeu cognitif et social d'ouverture à l'autre et de citoyenneté, doit veiller à faire entrer les jeunes élèves dans la langue par la culture de l'aire linguistique concernée.

2.5.2.3 La production d'écrits, y compris de phrases simples et courtes, a rarement été observée

Si les séances observées sont, conformément aux préconisations des programmes, essentiellement dédiées à la pratique de l'oral, il a été beaucoup moins fréquent de constater dès ce niveau une entrée programmée des élèves dans de petites activités de production écrite (écrire un mail, une carte postale, une légende...).

³⁸ « Die Schultüte » est une tradition allemande très ancrée. Chaque enfant allemand qui entre à l'école élémentaire (« Grundschule ») reçoit à la rentrée une sorte de pochette surprise, en forme de cornet, contenant des bonbons, du matériel scolaire, de petites peluches, etc. en vue d'adoucir ce rite de passage.

Dans le cahier des élèves, les rares traces écrites se trouvent au milieu d'un nombre conséquent de feuilles pré-rédigées et photocopiées. Les élèves ont généralement au plus complété quelques « trous » avec des mots isolés.



Ces traces écrites sont principalement des mots recopiés et parfois il s'agit de quelques phrases courtes. L'observation de phrases produites par les élèves eux-mêmes est excessivement rare.

Dans cette perspective, les inspecteurs généraux ont observé avec intérêt quelques rares séances commençant par un rituel lors duquel les élèves étaient invités, au moment de l'énoncé de la date, de la météo ou de leur humeur du jour, à accompagner ce temps d'oral d'une petite production écrite créative au tableau ou dans les cahiers afin de fixer les apprentissages et articuler entre elles expression orale et expression écrite.

Séance d'anglais observée dans une classe de CM1 de l'académie de Lille

La séance, d'une durée de 30 minutes, s'intitule « *This is my body* ».

Description de la séance :

La séance s'ouvre par une phase rituelle lors de laquelle plusieurs élèves se rendent au tableau pour y énoncer et écrire la date du jour, décrire le temps qu'il fait. Cette première phase fait l'objet de traces écrites dans le cahier d'anglais des élèves. Elle est suivie d'une phase de questions - réponses visant à réactiver quelques automatismes langagiers et à vérifier leur ancrage. Par exemple, à la question « *How are you today ?* », les élèves apportent des réponses du type « *I'm happy today* » ou « *I'm tired today* » etc. Un court travail entre pairs s'engage ensuite sur le même modèle.

La nouvelle leçon qui porte sur l'acquisition du lexique du corps est ensuite introduite. Les élèves sont invités à un bref récapitulatif de leurs connaissances lexicales sur le corps qui feront l'objet d'un prolongement lors de cette séance. Une petite vidéo intitulée « *This is my body* » leur est présentée en ce sens. Après un premier visionnage en intégralité, un second visionnage est séquencé de sorte que les élèves puissent travailler la prononciation par répétition de phrases projetées au tableau. Pendant cette phase, les élèves s'impliquent corporellement en montrant sur eux chaque partie du corps évoquée (« *This is my nose* », « *these are my cheeks* », etc.). Cette phase est suivie d'un temps de vérification de la compréhension et de réactivation du lexique appris (« *Show me your nose, please* » etc.). Lors d'un troisième visionnage, les élèves sont attentifs à un point grammatical, à savoir l'expression du singulier « *this is* » et du pluriel « *these are* » et l'enseignante les invite à élaborer des phrases complètes en utilisant ce modèle. Les apprentissages font systématiquement l'objet de traces écrites dans un cahier dédié à l'anglais. En fin de séance, une fiche de travail est distribuée aux élèves qui vise à vérifier et consolider les acquis de la séance : les élèves associeront un mot à choisir dans une liste à une partie du visage et une partie du corps représentées par un dessin.

Dans cette séance, on peut souligner, parmi les points positifs, l'engagement actif de l'enseignante et des élèves. Les formes de travail sont variées, la séance est bien rythmée, les différentes phases s'enchaînent sans temps mort. Les élèves participent activement et avec enthousiasme, le support choisi est motivant. Un soin particulier est apporté à la prononciation et à la correction grammaticale. La séance atteste de la recherche d'une cohérence d'ensemble. Le niveau d'anglais de l'enseignante est tout à fait satisfaisant et celui des élèves relativement homogène. Une telle séance pourrait trouver un réinvestissement, dans la perspective de l'approche actionnelle qui doit guider l'enseignement des langues vivantes, dans l'élaboration de son autoportrait à l'aide d'adjectifs simples en vue de se présenter à un partenaire anglophone.

Séance d'allemand dans une classe de CM1-CM2 de l'académie de Nancy-Metz

Durée : 35 minutes

Il s'agit d'une séance en co-intervention avec l'ERUN de la circonscription, initiatrice du projet de séquence à laquelle appartient la séance observée qui s'appuie sur l'utilisation du logiciel de programmation de déplacements ScratchJr³⁹ et qui s'étend à un projet de réalisation, via la même application d'un « *flash mob*⁴⁰ » conçu en langue étrangère avec les élèves du collège.

Le but est de faire construire en allemand une programmation de parcours pour une souris.

Les objectifs énoncés :

Consolider les compétences linguistiques permettant, d'une part, d'ordonner un déplacement sur un quadrillage et, d'autre part, d'indiquer ses goûts alimentaires.

Réactiver le champ lexical de la nourriture.

Consolider les compétences de programmation et d'utilisation d'une application numérique.

Déroulement :

L'enseignante parle tout le temps en allemand (sauf consignes particulières) et utilise le TNI en continu.

Rappel de l'objectif : le parcours programmé doit permettre à une souris de parvenir à rallier un lieu où elle pourra récupérer un objet (ici alimentaire).

Rappel des consignes de programmation en utilisant les termes allemands appropriés.

Distribution d'une fiche photocopiée ; les élèves sont invités à coller dans le bon ordre les différentes bandes de phrases à utiliser pour la programmation.

Un élève vient faire au TNI les manipulations d'association entre les consignes écrites et le schéma de déplacement correspondant.

Un autre élève est invité à écrire sur ordinateur au tableau numérique les parties de texte correspondant aux consignes relatives à l'étape visualisée par l'enseignante.

Après cette première phase de rappel, les élèves se succèdent au TNI pour créer étape par étape un nouveau parcours pour la souris.

Audition de la chanson « *Ich esse gerne Schokolade* » avant de faire employer les expressions permettant d'exprimer ses goûts alimentaires (*ich esse/trinke gern...*, *ich esse/trinke nicht gern...*).

L'ERUN prend le relais et explique en français une succession de manipulations nécessaires pour permettre aux élèves de créer en binômes sur leur tablette un parcours personnalisé mettant en scène d'autres personnages avec de nouvelles contraintes ; une création dont l'ultime étape sera de procéder à un enregistrement des consignes et réactions des personnages mis en scène (*ich esse/trinke gern...*).

La séance est menée avec entrain ; les activités sont variées, complémentaires et articulent les compétences d'oral et d'écrit ; les élèves participent tous et manifestent une bonne habitude de travail en binôme. Les compétences langagières développées dépassent le simple cadre de l'aisance lexicale et atteignent – certes de manière inégale encore – un stade de verbalisation incluant des phrases simples résultant, à ce stade, d'une bonne mémorisation. Une approche plus ambitieuse de construction autonome de phrases semble à présent possible avec certains élèves de cette classe de CM2.

Il est à noter également l'aisance que les élèves ont acquise dans le maniement des tablettes numériques à partir d'objectifs d'apprentissage scolaire.

2.5.2.4 Peu de traces d'une approche comparative régulière et structurée

Les séances observées et les traces écrites consultées par les inspecteurs généraux témoignent de manière très inégale d'une approche comparative des faits linguistiques constatés dans la langue apprise avec ceux en vigueur dans la langue française, tout comme du souci d'une formalisation systématique, dans le cahier, des connaissances acquises, alors que de telles démarches régulièrement installées sont de nature à aider les élèves à structurer leur apprentissage de la langue vivante.

³⁹ ScratchJr est une application fonctionnant sur tablette permettant une initiation à la programmation dans un langage, fonctionnant par blocs, inspiré du langage Scratch, <https://www.scratchjr.org/>

⁴⁰ Mobilisation éclair : rassemblement d'un groupe de personnes dans un lieu public pour y effectuer des actions convenues d'avance, avant de se disperser rapidement.

La mission a néanmoins pu relever des marques d'attention portée par certains enseignants à l'étonnement de leurs élèves sur les singularités de la langue qu'ils apprennent (le genre neutre en allemand, en anglais l'absence de marque de vouvoiement, les pluriels irréguliers...) et l'opportunité ainsi saisie pour en garder trace dans le cahier.

2.5.3. Conclusions

Les inspecteurs généraux ont pu assister à des séances au cours desquelles les élèves participaient activement, avec un plaisir évident à utiliser la langue cible et au cours desquelles ils étaient mis en activité selon des formes variées de travail, à savoir en grand groupe, en petits groupes de diverses tailles, en binôme. Les activités les plus motivantes pour les élèves dans un tel contexte consistaient pour eux, par exemple, à s'engager corporellement ou encore à s'investir de manière valorisante dans des échanges construits avec leur enseignant ou d'autres élèves en s'appuyant notamment sur un vocabulaire de classe dont l'acquisition et la réactivation progressives portaient pleinement leurs fruits.

Cependant, dans de nombreuses classes où les inspecteurs généraux se sont rendus, l'enseignement de langue vivante se montre encore trop peu ambitieux, le temps qui y est consacré est inférieur au prescrit et les objectifs visés ne vont guère au-delà de ceux du cycle 2. Dans ces classes, les élèves ne produisent que très rarement des phrases entières tant à l'oral qu'à l'écrit et l'enseignement est souvent centré sur l'acquisition lexicale de mots isolés étudiés hors de tout contexte. Les outils des élèves sont majoritairement constitués de fiches photocopées rassemblées dans des cahiers dédiés. Les inspecteurs généraux ont observé des manuels de langue vivante dans 6 % des classes seulement.

2.6. L'histoire et géographie

Les constats et les recommandations fournis ci-dessous se fondent l'ensemble des visites réalisées par les membres de la mission et l'observation de séances d'enseignement d'histoire ou de géographie et sur les dialogues que celles-ci ont nourris⁴¹.

2.6.1. Un enseignement vivant et exigeant

Les constats opérés par la mission vont majoritairement dans le même sens : l'histoire et géographie ne souffre pas d'un déficit horaire, les élèves sont intéressés et manifestent de l'appétence pour ces matières scolaires, les séances témoignent d'un effort de préparation et se déroulent généralement dans un bon climat, les objectifs réflexifs, de compétences et de connaissances sont nombreux même s'ils pourraient souvent être plus explicites. Le fait qu'une nette majorité des élèves aiment participer aux leçons d'histoire et de géographie et qu'ils s'y sentent bien est d'ailleurs une constante, comme en témoigne le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (dispositif CEDRE), conçu et conduit par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP)⁴².

Le programme d'enseignement du cycle de consolidation présente de manière distincte l'EMC et l'histoire et géographie⁴³. L'horaire affecté aux différents enseignements du CM paraît en faire un bloc :

Histoire et géographie Enseignement moral et civique	90 heures annuelles	2 h 30 hebdomadaires
---	---------------------	----------------------

Mais en réalité, il maintient, comme le programme, une nette distinction entre eux, en attribuant à l'EMC 36 heures annuelles sur les 90, soit une heure hebdomadaire.

Les professeurs des écoles enseignant en cours moyen disposent donc de 54 heures annuelles pour traiter le programme d'histoire et géographie, ou plus exactement de 27 heures annuelles pour traiter les thèmes d'histoire et de 27 heures annuelles pour traiter les thèmes de géographie, soit 45 minutes hebdomadaires pour chacune de ces deux matières : en effet, si les compétences à construire sont pour partie communes,

⁴¹ Sur ces vingt-six séances, trois sont pluridisciplinaires, l'histoire ou/et la géographie y jouant un rôle significatif.

⁴² Voir par exemple *Cedre 2012 Histoire-géographie et éducation civique en fin d'école et de collège*, Les Dossiers de la DEPP (205), p. 27 [DEPP dossier 2016_205_551052.pdf](#)

⁴³ Arrêté du 17-7-2020, annexe 2, p. 60-66 et 67-76.

les six thèmes d'histoire sur les deux années et les six thèmes de géographie sur les deux années, eux, sont clairement distincts.

Les réflexions portant sur l'enseignement d'histoire et géographie, comme pour les autres disciplines, ne peuvent pas faire abstraction de ce capital horaire, en matière de contribution espérée aux objectifs des domaines du socle de connaissances, de compétences et de culture, d'acquis disciplinaires et, enfin, de choix à opérer par les professeurs des écoles. Sur ce dernier plan, on mesure en effet aisément que pour traiter douze thèmes en deux années en comptant sur une heure et demie par semaine, les professeurs doivent accomplir un travail exigeant de hiérarchisation des objectifs, de choix des démarches les plus efficaces, de mobilisation des ressources de la polyvalence et d'outils de travail facilitant leur tâche et celle de leur classe, de vérification attentive des acquis durables des élèves. Et qu'ils doivent aussi, là où la taille des équipes enseignantes le permet, s'interroger, comme on le fait déjà dans de nombreuses écoles, sur les ressources du travail en commun et de la complémentarité.

2.6.2. Une asymétrie entre histoire et géographie

2.6.2.1 L'histoire, une matière qui mobilise les enseignants

Les indices de l'intérêt pour l'histoire et de l'investissement dans son enseignement sont nombreux : adéquation majoritaire entre les sujets des séances et le programme, nombre total de séances réalisées et importance des traces écrites, présence fréquente de frises chronologiques construites⁴⁴ ou enrichies à partir d'achats dans le commerce, diversité des corpus documentaires mobilisés, ponts construits avec l'enseignement du français, etc.

Dans ce contexte plutôt favorable, quelles pistes de progrès les constats de la mission permettent-ils d'indiquer ?

- l'établissement de programmation des thèmes, des repères annuels de programmation et des compétences aussi précis que possible, afin d'éviter le phénomène bien repéré de rente de situation des thèmes et repères de la première période ou des deux premières périodes de l'année, qui aboutit régulièrement au non-traitement des fins de programme ou à leur prise en charge par l'enseignant de CM2 (cas assez fréquent de la Révolution et de l'Empire), au risque d'un déséquilibre de son travail ;
- une utilisation plus intense des affichages et des ressources informatives (manuels, dictionnaires et encyclopédie, ordinateurs...) de la salle de classe, afin d'habituer les élèves à la vérification (y compris en matière de calculs) et à la recherche ciblée d'informations ;
- une meilleure lisibilité des traces écrites, afin que les élèves et les familles s'y retrouvent plus aisément⁴⁵ ;
- enfin, une diversification des démarches pédagogiques, actuellement très nettement dominées par le travail sur documents et la leçon collective dialoguée.

Une partie importante de ces pistes est évidemment commune avec l'enseignement de la géographie.

2.6.2.2 La situation préoccupante de la géographie

Sur les séances observées strictement en histoire et géographie, cette dernière matière pèse 11,5 % du total (19 % si l'on intègre les séances pluridisciplinaires). Ce trait est significatif d'une situation d'ensemble, que documentent les observations de la mission : si des cartes sont le plus souvent affichées aux murs des salles de classe, elles ne sont quasiment jamais utilisées alors que les occasions de localiser sont fréquentes, tous enseignements confondus ; le nombre de leçons traitées est systématiquement inférieur à ce qui prévaut en histoire et un travail à la maison est plus rarement demandé ; une partie significative des séquences et séances de géographie ne porte pas sur le programme ou bien seulement sur le tout début du programme de CM1 : sont privilégiés des points de passage jugés importants à connaître et héritiers d'une tradition qui

⁴⁴ L'introduction en fournit ci-dessus un exemple intéressant.

⁴⁵ Les membres de la mission ont fréquemment éprouvé une certaine difficulté à identifier les leçons, à repérer la progression au sein des thèmes et des séquences, à distinguer les savoirs validés des documents collés ou glissés, etc. Même si les élèves avaient majoritairement compris et intériorisé les habitudes de leur professeur en la matière, en était-il de même pour les familles et pour les élèves les moins à l'aise, ou bien quand un long laps de temps séparait une série de séances de l'évaluation ?

les identifie à l'enseignement de la matière, tels que océans et continents, lignes remarquables pour se repérer sur la Terre, carte topographique, hydrographique ou urbaine de la France, vocabulaire descriptif de base, telle méthode (comme la lecture de paysage)... Il faut effectivement aborder ces objets d'étude, qui ne sont d'ailleurs pas occultés par les programmes de l'école élémentaire ; mais en l'état actuel des textes, ils relèvent plutôt du cycle 2, et notamment de ce que l'on peut aborder au CE2, et du thème introducteur du CM1, et n'ont pas vocation à se substituer à tous les autres.

La mission a cependant observé plusieurs séances de géographie de qualité, formatrices et motivantes, bien en prise avec le programme du cours moyen.

Séance de géographie dans une classe de CM1 de l'académie de Normandie

« Se loger / dans des espaces urbains » (CM1, thème 2)

Durée : une heure

Recours au TBI

Déroulement :

Rappel des acquis (qu'est-ce qui explique les implantations urbaines ? quelle définition simple peut-on donner d'une agglomération ? ...).

Vidéoprojection d'une photographie aérienne oblique de Caen : la classe arrive assez vite à identifier l'agglomération, mais a plus de mal à décrire rigoureusement ce qui est projeté ; l'essentiel est de repérer qu'il y a un tout et des parties distinctes.

Six groupes travaillent chacun sur une photographie (au sol, aérienne, en hauteur...) de différents types de quartiers de différentes communes des agglomérations de Caen et de Lyon, puis partagent brièvement ce qu'ils ont vu et compris avec le reste de la classe.

Dissolution des groupes et distribution d'une feuille A3 à chaque élève, qui doit y localiser les photographies précédemment examinées sur des plans de Caen et de Lyon ; le travail prend progressivement son sens par un effort de comparaison des bâtiments, des modes d'habitat, de la proximité avec la ville principale, etc., qui permet d'argumenter les choix de localisation et correspond bien aux attendus du thème 2 du programme.

Récapitulation des acquis.

Constitution de la trace écrite : à l'aide de quatre vignettes fournies par l'enseignante, chaque élève aboutit, par collage des vignettes sur une feuille, à l'organisation spatiale type des agglomérations françaises. Cette feuille pourra être comparée à des situations réelles à telle ou telle occasion⁴⁶.

2.6.2.3 Une série d'hypothèses explicatives

L'écart entre histoire et géographie s'origine sans doute dans un trait de la culture française. Il révèle aussi la plus grande difficulté ressentie par les enseignants à s'informer et à réunir une documentation à jour dans la seconde de ces matières ; à ce double point de vue, l'absence de manuels scolaires en histoire et géographie fait sentir ses effets négatifs en géographie plus encore qu'en histoire. Il puise certainement aussi dans la différence d'écriture du programme entre les deux matières :

- en histoire, les repères annuels de programmation portent sur des périodes, des événements, des personnages... : « Celtes, Gaulois, Grecs et Romains : quels héritages des mondes anciens ? », « De l'année 1789 à l'exécution du roi : Louis XVI, la Révolution, la Nation », « La ville industrielle » (française durant l'âge industriel)... ;
- en géographie, l'entrée se fait prioritairement par des notions disciplinaires : « Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France / dans un espace touristique », « Se déplacer de ville en ville, en France, en Europe et dans le monde », « Habiter un écoquartier »...

⁴⁶ De manière sans doute significative, plusieurs des bonnes séances de géographie observées ont été réalisées dans le cadre d'une organisation des services permettant à un(e) enseignant(e) de se spécialiser dans cette matière : cela a été notamment le cas pour « La culture et les loisirs en ville », dans un CM1 d'une école de REP+.

Les quelques dialogues noués avec les enseignants à ce propos donnent à penser que la seconde de ces écritures les tient davantage à distance que la première, et leur paraît appartenir plutôt à un discours de la monovalence qu'à la réalité et aux difficultés de leur polyvalence.

Recommandations :

Réécrire partiellement la partie géographie du programme d'histoire et géographie, en dessinant plus fermement les liens entre CE2 et CM1, en introduisant plus explicitement la connaissance du territoire de la France (croisée avec l'actuelle entrée notionnelle) et en rendant plus accessible le contenu de la colonne « Démarches et contenus d'enseignement ».

Faire mieux connaître les ressources d'accompagnement mises à disposition par le ministère, singulièrement les « fiches » Éduscol accompagnant les programmes du cycle 3⁴⁷.

2.6.3. Une didactique marquée par une volonté d'impliquer les élèves, par une évolution du rôle de l'enseignant et par un large retrait de l'apport magistral ordonné et du récit

2.6.3.1 La leçon dialoguée sur documents : prégnance, atouts et exigences

Depuis une quarantaine d'années, quoique à un rythme différent selon les écoles, les âges des élèves et la formation des enseignants, l'enseignement de l'histoire et géographie à l'école élémentaire a connu une mutation globale. Comme a pu l'observer la mission, ce qui relevait de la novation durant les années 1970 voire 1980 est aujourd'hui devenu une norme implicite : la leçon dialoguée fondée sur une activité d'exploitation, individuelle ou de groupe, d'une série de documents par les élèves. Le rôle de l'enseignant est devenu prioritairement celui d'un créateur de situation (choix d'un objet d'étude, recherche d'une documentation s'y rapportant, préparation des conditions d'exploitation de cette dernière) et d'un animateur durant les moments de recherche des élèves, de partage et de synthèse.

Cette didactique offre de nombreuses opportunités : elle permet l'exposition des élèves à une grande diversité de traces du passé ou de situations du présent ; elle enclenche un effort de lecture / description / compréhension et de prise de parole ou de production écrite ; elle offre des conditions favorables – quoique pas faciles à réunir – à l'émission d'hypothèses, à la formalisation orale et écrite, à la différenciation pédagogique et à l'entraînement au travail collaboratif.

Les inspecteurs généraux ont suivi de nombreuses séances intéressantes, qui en relevaient, comme en témoigne l'exemple suivant :

Séance d'histoire dans une classe de CM1 de l'académie de Bordeaux

« La Révolution française, moment très important » (CM1, thème 3)

Durée : une heure

Déroulement :

Rappel des acquis : à partir du cahier de devoirs, des élèves posent des questions à d'autres élèves sur la leçon précédente.

Plusieurs documents iconographiques sont vidéoprojetés et commentés. Celui qui fait l'objet du plus long travail est un tableau de la prise de la Bastille, bien référencé (anonyme, vers 1789-1791, huile sur toile 57,5 cm sur 72,5 cm). Le début de la séance avait été oral et collectif, cette étape est individuelle et écrite.

Projection d'un film de la série *L'Histoire par l'image*, exigeant mais qui permet aux élèves de vérifier si les hypothèses qu'ils avaient énoncées durant l'étape précédente sont vérifiées.

La séance s'achève par un travail de positionnement de périodes et d'événements sur une frise chronologique ; avec la définition du mot « constitution » qui est donnée à ce moment-là, ce travail sur la frise constitue la trace écrite.

⁴⁷ [Questionner l'espace et le temps : explorer les organisations du monde | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire \(education.fr\)](https://eduscol.education.fr/cid98981/s-appropriier-les-differents-themes-du-programme.html)

Mais cette didactique suppose de pouvoir répondre à de nombreuses exigences : mobiliser des documents pertinents (de bonne qualité matérielle, accessibles aux élèves sans devoir être édulcorés au risque de perdre leur intérêt de trace de l'activité humaine, sur lesquels le professeur possède suffisamment d'informations pour qu'il puisse les présenter à la classe et les soumettre aux bonnes questions...), gérer le temps, s'adapter aux indices de lassitude, exploiter l'organisation retenue (le travail de groupe n'est profitable aux membres du groupe puis à l'ensemble de la classe qu'à certaines conditions), faire argumenter les élèves, etc. S'il est important de rappeler que l'on peut très souvent attendre des élèves plus que l'on ne croit, il faut aussi se souvenir qu'il n'est pas possible d'espérer du travail sur documents plus qu'il ne peut donner. La mission a ainsi pu entendre à plusieurs reprises des questions qui étaient en fait des devinettes, car ni les acquis antérieurs, ni la documentation réunie, ni l'effort réflexif de la classe ne pouvaient apporter de réponse aux questions posées.

2.6.3.2 Deux quasi-absents : la leçon ordonnée et le récit

De la même manière que la forme hégémonique d'enseignement de l'histoire et géographie des années 1950-1960 avait ses limites, la séance dialoguée sur documents, souvent couplée au travail de groupe ou à une alternance de travail individuel, de groupe et de classe, en a aussi.

La mission a pu constater de temps à autre qu'elle générerait de l'ennui chez une partie des élèves ou un niveau sonore fatigant pour l'enseignant et l'ensemble de la classe, qu'elle parcellisait les acquis si la phase de partage et de synthèse n'était pas aboutie, qu'elle restait en-deçà de la richesse et de la complexité des situations historiques et géographiques retenues, qu'elle était coûteuse en temps, qu'elle débouchait sur une trace écrite en rupture avec la démarche et les objectifs (un résumé préalablement préparé et fourni ou dicté en fin de séance, un « simple » collage des documents...).

Comme l'ont fait un certain nombre d'enseignants rencontrés par la mission, il importe de pallier une partie de ces limites en faisant des points d'étape réguliers et en apportant périodiquement des informations qui débloquent la situation ou la dynamisent, c'est-à-dire en mobilisant spécifiquement une parole professorale.

Il importerait certainement aussi de ne plus considérer comme exclu :

- de traiter certaines parties des repères de programmation du programme par une leçon ordonnée, ayant recours à un petit nombre de documents majeurs présentés et analysés par l'enseignant et ponctuée périodiquement par d'éventuelles questions des élèves et par un choix collectif de trace écrite. Ces leçons permettraient notamment d'aborder des thèmes complexes et néanmoins importants, ou pour lesquels il n'existe pas de documents accessibles directement aux élèves. L'engagement de ces derniers ne serait pas moindre a priori : il serait différent ;
- d'introduire, quelle que soit la forme pédagogique retenue, des temps de récit, afin de restituer de manière simple et convaincante telle atmosphère, telle journée historique, telle réalité quotidienne contemporaine éloignée du vécu de la classe, la réalisation de telle œuvre artistique majeure, telle découverte scientifique... (sans hésiter à préciser comment l'on sait ce que l'on va raconter ou d'où provient le récit que l'on va lire). Les cérémonies du centenaire de la République en 1892 ou se déplacer au quotidien aujourd'hui dans une partie de la France très différente de celle où est implantée l'école, cela se découvre par l'analyse de documents ou cela se donne à voir et à entendre par des moyens audiovisuels, mais aussi cela se raconte grâce au professeur des écoles, professionnel qui est le mieux placé pour en ajuster la découverte à sa classe.

2.6.4. Un outillage de travail des élèves qu'il faut à la fois simplifier et enrichir

2.6.4.1 L'enseignement de l'histoire et géographie laisse des traces significatives dans les « cahiers » (au sens large) des élèves

Comme la mission l'a constaté, le matériau réuni au fil des séances d'histoire et de géographie est riche : synthèses écrites, documents, dessins, cartes ou textes ou frises complétés, définitions... ; l'absence de toute « trace » en la matière est exceptionnelle.

Quelles évolutions les constats opérés permettent-ils de proposer ? Tout d'abord, un effort de simplification, qui vaut pour l'ensemble des supports de travail des élèves comme cela a été suggéré dans l'Introduction : plutôt un cahier que le couple lutin / classeur, que ne maîtrisent pas bien tous les élèves ; une diminution

des feuillets collés ou glissés dans des pochettes s'ils n'ont pas été le support d'un travail effectif et significatif des élèves ; une indication de date pour chaque trace écrite pour permettre à chacun de mieux s'y retrouver. D'autre part, le choix d'un support fixe pour les travaux de recherche, d'exploitation de documents et de production graphique ou écrite : une partie bien identifiée du cahier d'histoire et géographie, le cahier du jour, etc., de telle sorte qu'il soit aisé de se remémorer comment l'on est parvenu à un savoir stabilisé et validé sur tel ou tel thème. Enfin, une mise en adéquation renforcée de la trace du travail en classe et de la nature de ce travail : un résumé dicté ou fourni à l'issue d'une exploitation de documents ne rend compte ni de la démarche ni des efforts de l'enseignant et de sa classe s'il ne renvoie pas explicitement aux documents utilisés, aux méthodes de travail mobilisées, etc. ; des documents non référencés (nature, émetteur, date / période de diffusion / réalisation, dimensions / lieu de conservation...) ne sont pas utilisables par l'élève lors de sa lecture à la maison et vont à l'encontre de la sensibilisation à la rigueur des démarches scientifiques.

Ces supports de travail, de remémoration et de mémorisation, que beaucoup de professeurs des écoles mettent déjà en œuvre, facilitent une diversification du rythme, du format et de la nature des évaluations et le renforcement très souhaitable de la dimension cumulative de l'enseignement de l'histoire et géographie : savoirs factuels à évaluer et à réactiver périodiquement sur l'ensemble du CM ; petit nombre de notions à construire, enrichir et remobiliser ; compétences, les unes propres, les autres partagées, sur lesquelles fonder le travail individuel et collectif.

2.6.4.2 L'absence presque totale de manuels constitue un manque certainement dommageable

Cette question est ancienne, régulièrement soulevée par des rapports de l'inspection générale et pourtant apparemment figée en l'état : sauf exception, les classes sont dépourvues de manuels d'histoire et géographie. Cette absence a des effets sur l'ensemble du dispositif d'enseignement, alourdissant les exigences qui pèsent sur les enseignants dans un contexte de polyvalence, privant les élèves d'un rapport régulier au livre (documentaire en l'occurrence) et aux habiletés à construire pour en exploiter le contenu – habiletés qui leur seront nécessaires en troisième année du cycle 3 –, amenant souvent à faire du cahier ou du classeur une sorte de manuel bis, alors que telle n'est pas leur vocation.

La mission recommande donc que, partout où cela est possible, les conseils des maîtres et les conseils des maîtres de cycle 3 s'interrogent sur ce point.

2.6.5. Les ressources de la polyvalence

À plusieurs reprises, la mission a perçu le rôle que jouait l'histoire et géographie dans la mise en œuvre de la polyvalence : dictées de français adossées à des savoirs lexicaux et thématiques construits durant des séances d'histoire, approches conjointes en histoire et EMC (par exemple sur la parité femmes - hommes) ou en géographie et sciences et technologies (par exemple dans le cadre d'un défi sciences sur le thème de la création de l'eau douce). Elle encourage ces efforts, exigeants mais profitables.

Séance de géographie dans une classe de CM1-CM2 de l'académie de Bordeaux

« Consommer en France » (CM1, thème 3) et « Mieux habiter » (CM2, thème 3)

Niveaux : CM1-CM2

Durée : une heure

Déroulement

Intitulé et objectifs annoncés : « poursuite du travail sur le cycle de l'eau et les usages de l'eau » / sur la fiche de préparation : comprendre des questions liées au développement durable et agir en conséquence – lire et utiliser différents langages.

Rappels sur le cycle de l'eau et, au passage, rappel de connaissances sur la carte hydrographique de la France. Les besoins et les usages de l'eau dans le monde et le coût hydrique des activités, avec prise en compte de la dimension écologique.

Vidéoprojection d'une synthèse lue progressivement à haute voix par les élèves et complétée collectivement au fur et à mesure (les élèves disposent de fiches photocopiées : type traces écrites à compléter).

Distribution d'une auto-évaluation pour faire un bilan immédiat des acquis (les élèves qui avancent le plus vite sont autorisés à prendre un livre). L'auto-évaluation est corrigée immédiatement individuellement.

Tout au long, recherche de l'expression juste, explicitation systématique des données (« que signifie concrètement 70 % de l'eau ? »), calcul mental, lecture à haute voix, découverte de divers types de graphiques, etc.

2.7. L'enseignement moral et civique

Le premier constat concernant l'EMC a été mené précédemment dans le cadre de l'étude des emplois du temps. Si le temps moyen consacré à l'enseignement de l'histoire et géographie et de l'enseignement moral et civique est conforme aux attentes dans les emplois du temps des classes, cette conformité globale masque des temps consacrés à chacune des disciplines ne correspondant pas aux instructions officielles : le temps consacré à l'histoire et géographie est supérieur aux attentes, alors qu'en moyenne, seules 32 minutes sont consacrées à l'EMC quand un temps hebdomadaire de 55 minutes est attendu.

Une plage spécifique pour l'EMC n'apparaît que dans 67 % des emplois du temps des classes observées ; dans 20 % des classes, l'EMC apparaît sur des plages mixtes avec l'histoire et/ou la géographie, ou parfois sur des plages communes à l'éducation musicale ou aux arts plastiques. Dans les 13 % de classes restantes, aucune plage de l'emploi du temps ne mentionne l'EMC.

Ce faible temps consacré à l'EMC s'est traduit concrètement lors des visites de classes de la mission par un nombre très limité de séances d'EMC observées, dont plus de la moitié avaient été explicitement demandées par l'inspecteur général menant la visite. Il n'est donc pas possible, à partir de ces quelques visites, d'extraire des généralités sur l'enseignement de l'EMC dans les classes de cours moyen.

L'affichage de classe relatif à l'EMC est souvent maigre, en dehors des affichages obligatoires. Il n'y a pas de travail donné en EMC et presque aucune évaluation n'a été trouvée dans les outils des élèves sur ce domaine d'enseignement. Il n'y a pas de manuel non plus et s'il existe parfois un cahier spécifique, ou une partie de cahier ou de classeur dédiée à l'EMC, ceux-ci sont très peu remplis. Les enseignants interrogés sur leur travail dans le cadre de l'EMC disent ne pas nécessairement respecter l'horaire prévu à l'emploi du temps mais « faire tous les jours un peu d'EMC ». Ils entendent par-là, semble-t-il, l'apprentissage régulier de la vie de groupe et des règles de comportement à l'école, le règlement des petits conflits quotidiens, etc. C'est en effet un rôle important de l'école primaire, depuis toujours, mais s'agit-il d'EMC ?

Les quelques séances bien construites auxquelles les inspecteurs généraux ont pu assister ont permis d'observer des élèves intéressés par cet enseignement souvent articulé à l'actualité, faisant une petite part à l'expression des émotions ressenties, fait assez rare.

On a pu noter un recours intéressant à de petites vidéos produites par l'opérateur Canopé, accrochant l'attention des enfants avec des images et du son et permettant d'enseigner un vocabulaire spécifique qui resterait sinon passablement abstrait. Le recours à des supports pédagogiques de qualité paraît en effet nécessaire pour éviter que la séance ne consiste en un échange non construit, trop abstrait ou de piètre qualité, comme la mission a pu l'observer parfois.

Séance d'EMC dans une classe de CM2 de l'académie d'Orléans-Tours

Intitulé et objectifs annoncés : Lutter contre les discriminations

Durée : 1 heure environ

Déroulement :

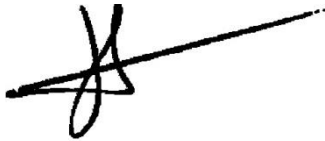
Travail à partir d'une série de vidéos (Canopé) abordant le sujet de la discrimination sur un terrain de sport.

- projection de vidéos avec plusieurs personnages et plusieurs situations ;
- analyse de ce que l'on voit ;
- reprise de chaque situation pour faire parler les élèves de ce qu'ils voient, de ce qu'ils comprennent, de ce qu'ils pensent de la situation, du comportement des différents joueurs, de celui du coach, des émotions de chacun, la discussion étant régulée par l'enseignant ;

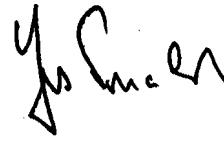
- explication de certains mots comme « stéréotype », « préjugé » ou « discrimination » ;
- travail individuel sur une fiche en fin de séance.

Très pertinente, la conduite de classe allie travail individuel et collectif, questions/réponses et éléments de cours notamment sur les faits et sur le vocabulaire. Le recours à de courtes vidéos semble efficace, cela permet d'accrocher l'attention des enfants avant de les faire passer des images aux mots. Le thème comme le support utilisé suscitent l'intérêt des élèves.

Pour la mission,



Ollivier HUNAUT



Yves PONCELET

Annexes

Annexe 1 :	Liste des principaux sigles utilisés	69
Annexe 2 :	Liste des écoles où des classes de cours moyens ont été observées.....	70
Annexe 3	Exemple d'une fiche « évaluations sixième » d'un secteur de collège mise à disposition des IEN par le service statistique de l'académie de Strasbourg	73

Liste des principaux sigles utilisés

CM : Cours moyen

CM1 : Cours moyen 1^{ère} année

CM2 : Cours moyen 2^e année

CPC : Conseiller pédagogique de circonscription

CRPE : Concours de recrutement des professeurs des écoles

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DGESCO : Direction générale de l'enseignement scolaire

DSDEN : Direction des services départementaux de l'éducation nationale

EMC : Enseignement moral et civique

EPS : Éducation physique et sportive

ERUN : Enseignants pour les ressources et usages numériques

IA-DASEN : Inspecteur d'académie - directeur académique des services de l'éducation nationale

IA-IPR : Inspecteur d'académie - inspecteur pédagogique régional

IEN : Inspecteur de l'éducation nationale

IGEN : Inspection générale de l'éducation nationale

IPS : Indice de position sociale

MAT : Maître d'accueil temporaire

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

PE : Professeur des écoles

PEMF : Professeur des écoles maître formateur

TNI : Tableau numérique interactif

VPI : Vidéoprojecteur interactif

Liste des écoles où des classes de cours moyens ont été observées

Région	Académie	Dép.	Circonscription	École
Auvergne-Rhône-Alpes	Clermont-Ferrand	43	Le Puy nord	École élémentaire, Polignac
				École Taulhac, Le Puy en Velay
	Grenoble	07	Privas-Lamastre	École primaire, Veyras
	Lyon	69	Saint-Étienne nord	École Montreynaud Molina, Saint-Étienne
			Lyon 5-1	École Aveyron, Lyon
Lyon 7 La Mulatière	École Julie-Victoire Daubié, Lyon			
Bourgogne-Franche-Comté	Dijon	71	Macon nord	École annexe, Macon
				École André Higonet, Hurigny
			Macon sud	École Marcel Pagnol, Macon
Bretagne	Rennes	56	Vannes	École Docteur Calmette, Vannes
				École Jacques Prévert, Vannes
Centre-Val de Loire	Orléans-Tours	36	La Châtre	École élémentaire, Montipouret
				École élémentaire, Thevet Saint Julien
		37	Tours centre	École George Sand, Tours
				École Mirabeau, Tours
		41	Vendôme	École Jean de La Fontaine, Morée
				École La Loirelle, Pezou
				École Robert Girond, Saint Ouen
		45	Saint Jean de la Ruelle	École La Cormegeaie, Vendôme
				École Victor Hugo, Ingré
				École Jules Lenormand, St Jean de la Ruelle
École Louis Aragon, St Jean de la Ruelle				
Grand Est	Nancy-Metz	55	Verdun	École élémentaire, Génicourt-sur-Meuse
				École Ligier Richier, Souilly
	Strasbourg	67	Reims sud	École Blanche Cavarrot, Reims
			Strasbourg 7 + Int.	École Conseil des XV, Strasbourg
Truchtersheim-K.	École Dannenberger, Souffelweyersheim			
Hauts-de-France	Amiens	02	Soissonnais	École Jules Verne, Belleu
				École René Hocquemiller, Courmelles
			Soissons Centre	École de la Gare, Soissons
		École Galilée, Soissons		
		60	Senlis	École Bois Saint-Denis, Chantilly
				École Cézanne, Chantilly
	Creil	École Victor Hugo, Creil		
		École Édouard Vaillant, Creil		
Lille	62	Arras 3	École élémentaire, Willerval	
		Lens	École Thérèse Cauche, Lens	

Île-de-France	Créteil	94	Cachan	École Belle Image, Cachan
			Ivry-sur-Seine	École Makarenko, Ivry-sur-Seine
				École Henri Barbusse, Ivry-sur-Seine
			Villejuif	École Henri Wallon, Villejuif
	École Irène Joliot-Curie, Villejuif			
	Paris	75	5-6	École Madame, Paris
			13B	École Kuss, Paris
	Versailles	91	Dourdan	École Le Pont de Bois, Saint-Chéron
				École Le Centre, Saint-Chéron
Grigny			École Lucie Aubrac, Grigny	
			École Jean Moulin, Grigny	
Normandie	Normandie	14	Caen Sud	École Charles-Huard, Saint Martin de Fontenay
				École Docteur Derrien, Argences
			Caen 2	École Marco Polo, Saint Germain la Blanche Herbe
				École La Haie Vigne, Caen
			Caen 3	École Fernand Léger, Caen
				École Authie sud, Caen
Vire	École Jacques Prévert, Vire Normandie			
Nouvelle-Aquitaine	Bordeaux	33	Bordeaux Bouscat	École Olympe de Gouges, Bruges
			Lormont	École Condorcet, Lormont
				École Marcel Pagnol, Lormont
		24	Bergerac est	École Edmond Rostand, Bergerac
				École de l'Alba, Bergerac
			ADASEN Périgueux	École privée Ste Marthe - St Jean, Périgueux
			Nontron nord D.	École de Puy-de-Fourche, Brantôme-en-Périg.
	Périgueux sud		École Marcel Fournier, Trélassac	
		École Saint-Laurent-sur-Manoire, Boulazac Isle M.		
	Poitiers	16	Sarlat est Dord.	École primaire, Coly Saint Amand
			Angoulême est	École George Sand, Angoulême
				Charente Préélémentaire
École René Defarge, Angoulême				
École privée Saint Paul, Angoulême				
Occitanie	Montpellier	34	Frontignan Littoral	École Le Murier Blanc, Balaruc le Vieux
				École Les Crozes, Frontignan
				École Lou Planas, Balaruc-les-Bains
		Montpellier ouest	École Léo Mallet, Montpellier	
	Toulouse	65	Tarbes Val d'A. M.	École Paul Guth, Ossun
				École Jules Ferry, Bagnères-de-Bigorre
			Lourdes-Bagnères	École Lapacca, Lourdes
				École primaire, Montgaillard
École primaire, Trebons				
Tarbes centre sud	École Théophile Gautier, Tarbes			
	École Jules Verne, Tarbes			
Pays de la Loire	Nantes	44	Saint-Brévin-les-Pins	École François Dallet, Saint-Brévin-les-pins
			Saint-Nazaire est	École Jean Jaurès, Montoir-de-Bretagne
				École Geneviève Grattier, Saint-Malo-de-Guersac

Provence- Alpes-Côte d'Azur	Aix-Marseille	84	Avignon 2	École La Trillade A, Avignon
			Orange	École Coudoulet, Orange
				École Les Amandiers, Camaret-sur-Aigues
	Nice	06	Nice 2	École Arènes de Cimiez, Nice
			Nice 7	École Arziari, Nice
		83	Saint Raphaël-Fréjus	École René Char, Fréjus
				École Jean Giono, Fréjus
			La Garde	École Michel Zunino, La Garde
			Toulon 3	École Les Remparts, Toulon

Exemple d'une fiche « évaluations sixième » d'un secteur de collège mise à disposition des IEN par le service statistique de l'académie de Strasbourg

Synthèse des résultats aux évaluations nationales d'entrée en sixième – FRANÇAIS - 2020

UAI	Nom	Effectif	IPS	Groupe
		82	102	groupe 3

Les collèges de l'académie sont répartis en quintiles selon leur IPS, i.e. en 5 groupes de même taille.
Les collèges ayant les IPS les plus faibles sont dans le groupe 1, tandis que ceux ayant les IPS les plus élevés sont dans le groupe 5.

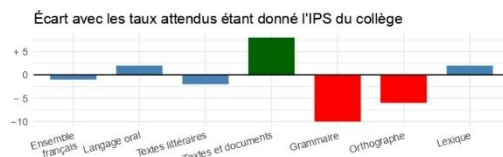
Répartition (en %) par niveau de maîtrise en français

	Maîtrise			
	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très Bonne Maîtrise
Collège	0,0	6,2	86,4	7,4
Groupe	1,0	10,0	77,4	11,6
France	1,0	10,6	75,0	13,3



Scores moyens selon les domaines en français

Domaines	Collège	selon l'IPS	Écart	Groupe	France
Ensemble français	257	258	- 1,0	260	261
Langage oral	249	247	+ 2,0	249	248
Textes littéraires	262	264	- 2,0	264	268
Textes et documents	271	263	+ 8,0	266	264
Grammaire	244	254	-10,0	256	260
Orthographe	257	263	- 6,0	265	267
Lexique	263	261	+ 2,0	264	265



Répartition (en %) par niveau de maîtrise au test spécifique en compréhension de l'écrit

	Maîtrise		
	À besoins	Fragile	Satisfaisant
Collège	7,4	29,6	63,0
Groupe	15,5	23,7	60,8
France	15,8	23,7	60,5



Synthèse des résultats aux évaluations nationales d'entrée en sixième – MATHÉMATIQUES - 2020

UAI	Nom	Effectif	IPS	Groupe
		82	102	groupe 3

Les collèges de l'académie sont répartis en quintiles selon leur IPS, i.e. en 5 groupes de même taille.
Les collèges ayant les IPS les plus faibles sont dans le groupe 1, tandis que ceux ayant les IPS les plus élevés sont dans le groupe 5.

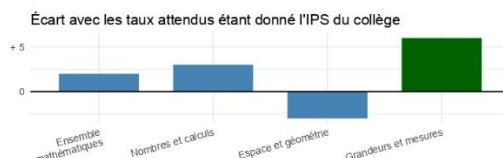
Répartition (en %) par niveau de maîtrise en mathématiques

	Maîtrise			
	Insuffisante	Fragile	Satisfaisante	Très Bonne Maîtrise
Collège	0,0	24,4	69,5	6,1
Groupe	1,8	23,5	62,5	12,2
France	2,3	25,8	59,9	12,0



Scores moyens selon les domaines en mathématiques

Domaines	Collège	selon l'IPS	Écart	Groupe	France
Ensemble mathématiques	253	251	+2,0	256	252
Nombres et calculs	251	248	+3,0	252	248
Espace et géométrie	248	251	-3,0	254	254
Grandeurs et mesures	261	255	+6,0	260	256



Répartition (en %) par niveau de maîtrise au test spécifique en résolution de problèmes

	Maîtrise		
	À besoins	Fragile	Satisfaisant
Collège	11,0	22,0	67,1
Groupe	11,2	23,2	65,6
France	13,9	24,6	61,5

