

Ministère de l'Éducation nationale
Inspection générale de l'Éducation nationale
Groupe de l'enseignement primaire

Mise en œuvre de la politique éducative

**Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de
l'arrêté du 24 mars 2006 sur l'apprentissage de la
lecture au cycle des apprentissages fondamentaux**

Rapporteurs	Viviane BOUYSSÉ	Michèle LEBLANC
	Philippe CLAUSS	Martine SAFRA

2 novembre 2006

SOMMAIRE

UN ENGAGEMENT REEL DES CADRES DES ACADEMIES	3
1. Une forte impulsion à chaque niveau	3
Un engagement personnel des recteurs	3
Les inspecteurs d'académie sont très présents sur le dossier de la lecture	3
Une action déterminée des inspecteurs	4
2. La formation initiale et la formation continue	5
LA MISE EN ŒUVRE DE L'ARRETE DU 24 MARS 2006 DANS LES CLASSES	7
Des points forts	7
Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépasse souvent ce qui est demandé dans les programmes	7
Les enseignants ont conduit une vraie réflexion sur les supports de l'apprentissage de la lecture	7
Dans la très grande majorité des cas, les maîtres ont engagé le travail sur le code qui leur est demandé	9
On relève aussi des points faibles	10
La continuité des apprentissages entre grande section de maternelle et CP est mal assurée	10
Les activités d'écriture sont moins systématiques qu'attendu	11
Le travail de compréhension ne semble pas bien appréhendé	11
La prise en charge de l'hétérogénéité des élèves demeure délicate	12
LE CLIMAT SUR LE TERRAIN	13
PROPOSITIONS	15

Mise en œuvre de la politique éducative
Application de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté du 24 mars
2006 sur l'apprentissage de la lecture au cycle des apprentissages
fondamentaux

Dans le cadre du suivi permanent des enseignements et de la politique éducative, particulièrement orienté en 2006-07 vers l'accompagnement de la mise en œuvre du socle commun, il a été demandé à l'inspection générale de l'éducation nationale d'évaluer l'application des directives ministérielles sur l'apprentissage de la lecture intervenues au début de l'année 2006 et de faire des propositions susceptibles d'améliorer la traduction pédagogique de ces textes dans les classes. L'enquête demandée portait sur les moyens mis en œuvre par les académies pour expliquer aux maîtres la portée de la réforme engagée et sur la mise en œuvre de cette réforme dans les classes.

L'inspection générale s'est centrée sur le cours préparatoire, principalement concerné par la circulaire du 3 janvier 2006 et l'arrêté du 24 mars 2006. L'enquête a été conduite par tous les inspecteurs du groupe de l'enseignement primaire, mesdames Viviane BOUYSSSE, Michèle LEBLANC, Marie MÉGARD, Martine SAFRA et messieurs Philippe CLAUS, Jean-Louis DURPAIRE, Pascal JARDIN, Jean HEBRARD, Alain HOUCHOT, Christian LOARER, Henri-Georges RICHON. Les inspecteurs ont consulté dix recteurs et seize inspecteurs d'académie. Ils ont entendu 64 inspecteurs de l'éducation nationale et sont allés dans 68 classes. Les inspecteurs de l'éducation nationale ont participé à l'enquête dans les écoles. En tout, ce sont presque 200 classes, réparties dans 18 académies¹ et 23 départements, qui ont été observées, chaque observation de classe étant complétée d'un entretien avec l'enseignant.

Il ne s'agit certes pas d'une enquête exhaustive, ni même portant sur un échantillon scientifiquement établi. Des convergences sont néanmoins très perceptibles, des tendances se dégagent qui peuvent donner des indications utiles pour l'avenir.

¹ Aix- Marseille, Amiens, Besançon, Bordeaux, Caen, Clermont-Ferrand, Créteil, Dijon, Lille, Limoges, Lyon, Montpellier, Orléans-Tours, Poitiers, Reims, Versailles.

UN ENGAGEMENT REEL DES CADRES DES ACADEMIES

Dans les dix académies visitées, l'inspection générale s'est attachée à évaluer l'action conduite par tous les échelons hiérarchiques pour faire percevoir aux enseignants la portée de la circulaire du 3 janvier 2006 et de l'arrêté modificatif des programmes du 24 mars 2006, en incluant la formation des enseignants dans le champ de l'observation.

1. Une forte impulsion à chaque niveau

Un engagement personnel des recteurs

Dans toutes les académies, les recteurs se sont fortement engagés dans la mise en œuvre des directives nationales et ont eu la volonté de marquer par leur implication personnelle l'importance qu'ils accordent à ce sujet. Partout, ils ont consacré du temps à cette question en comité de direction académique, définissant avec les inspecteurs d'académie une stratégie académique. Les formes d'intervention retenues peuvent différer selon les modes de pilotage académique, mais elles prennent toujours appui sur les inspecteurs d'académie et les inspecteurs de l'éducation nationale, chargés d'une circonscription du premier degré (IEN).

Les recteurs ont fréquemment fait appel à des chercheurs et à l'inspection générale pour organiser soit une réunion académique, soit des réunions départementales ou interdépartementales à l'intention des inspecteurs, des conseillers pédagogiques de circonscription et souvent des formateurs. Ces réunions, qui, pour la plupart, se sont tenues avant l'été 2006, ont permis de travailler sur les nouveaux textes et ont ensuite été prolongées dans les départements. Dans une académie, le recteur est en outre intervenu sur cette question fin août dans le conseil d'inspecteurs de chaque département.

Les inspecteurs d'académie sont très présents sur le dossier de la lecture

Comme il est naturel, les inspecteurs d'académie sont également très présents. À la suite des temps d'information institutionnelle, ils ont souvent organisé, parfois en invitant un chercheur, des séminaires départementaux associant les équipes de circonscription (IEN et conseillers pédagogiques), des maîtres de CP et parfois des formateurs de l'IUFM. Mais ils ont surtout fondé leur action sur l'intervention des IEN. Ainsi ont-ils réservé en conseil d'IEN des temps de travail visant à renforcer l'appropriation des instructions données et à coordonner l'action de terrain conduite au plus près des enseignants par les équipes de circonscription. Certains suivent la mise en œuvre des directives ministérielles relatives à la maîtrise de la langue en demandant que chaque rapport d'inspection comporte un paragraphe identifié consacré à cette question et, en CP, spécifiquement à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

Un vrai travail de fond a souvent été conduit, établissant les relations entre la mise en œuvre du socle, les programmes personnalisés de réussite éducative et l'apprentissage de la lecture. Dans bien des cas, on a pris appui sur les groupes départementaux préexistants, consacrés à la maîtrise de la langue et à la prévention de l'illettrisme. L'observation des classes montre que les pratiques les mieux maîtrisées se rencontrent dans les circonscriptions où la formation sur les instructions de 2006 et sur les inflexions données s'est ancrée dans un travail antérieur tenace sur l'apprentissage de la lecture.

Le résultat de ces travaux est visible sur le terrain : les inspecteurs ont tenu un discours cohérent en réunion de rentrée des directeurs, s'appuyant dans près de la moitié des départements sur une circulaire de l'inspecteur d'académie spécifiquement consacrée à la lecture ; des séances d'animation pédagogique se sont tenues partout et ont été souvent harmonisées ; des actions spécifiques plus lourdes ont été offertes aux enseignants qui débutent en CP.

Une action déterminée des inspecteurs

Les inspecteurs de l'Éducation nationale soulignent la qualité de l'information offerte au niveau académique et départemental et l'intérêt des discussions en conseil d'IEN. Ils mentionnent également les documents ministériels et le DVD adressé à la rentrée, considéré comme un outil de travail utile. Ils se sont eux-mêmes engagés avec une grande détermination dans la mise en œuvre des programmes révisés. Tous les inspecteurs rencontrés ont engagé un travail significatif pour informer, accompagner et former les enseignants, particulièrement les maîtres de CP.

Pour cela, ils ont utilisé les leviers d'action classiques : réunions de directeurs, séances d'animation pédagogique concentrées sur le CP ou concernant l'ensemble du cycle II. Les IEN se sont attachés à expliciter les programmes et à les mettre en relation avec les pratiques des classes. Les exemples de travail conduits en ce sens sont nombreux : analyse de méthodes et outils produits par l'édition pour en repérer les points forts ou les manques et pour préciser les activités à conduire en classe lorsque le manuel est incomplet ; formulation par les maîtres de leurs pratiques, de façon à en identifier les manques éventuels, à mieux expliquer aux parents l'action conduite et à leur indiquer comment ils peuvent eux-mêmes aider leur enfant. Dans toutes ces situations, les enseignants sont amenés à réfléchir à leur façon de travailler et à confronter leurs démarches aux attentes institutionnelles, ce qui est particulièrement important : une enquête antérieure de l'inspection générale avait fait apparaître une distorsion chez certains enseignants entre leur représentation de leurs pratiques et la réalité de celles-ci. Il semble bien que l'action ainsi conduite dans de nombreuses circonscriptions permette de lever les malentendus et soit de nature à améliorer sensiblement la traduction dans les classes des programmes en vigueur.

Dans l'immense majorité des circonscriptions, tous les enseignants qui ont des élèves de CP ont bénéficié d'un temps de travail consacré à la lecture, le plus souvent en septembre et en octobre 2006, mais d'autres séances sont aussi prévues dans l'année. Les actions de formation plus longues sont le plus souvent offertes aux maîtres débutants et à ceux qui exercent pour la première fois en CP.

Au total, les cadres du système éducatif se sont très largement mobilisés pour diffuser l'information, donner les impulsions nécessaires et aider les enseignants à s'approprier les orientations données par le ministre.

Ce travail s'inscrit dans la continuité d'actions antérieures. Dans bien des académies, l'insistance sur l'acquisition du code déjà présente dans les programmes de 2002 avait fait l'objet de séances de réflexion animées par les équipes de circonscription. Il avait été ensuite renforcé dans les écoles concernées par le plan de prévention de l'illettrisme qui, écartant les questions parasites liées au nombre des élèves, a favorisé les séances d'analyse des pratiques et a conduit à faire prendre conscience de l'importance des choix didactiques en matière d'apprentissage de la lecture. Les clarifications de 2006 en ont été d'autant mieux reçues.

Il s'inscrit aussi dans la durée. Dans la plupart des circonscriptions, les inspecteurs ont prévu de conduire de nouvelles séances d'animation au cours de l'année scolaire. Ils mettent en place l'accompagnement nécessaire lorsqu'un maître ne parvient pas à équilibrer et articuler convenablement les différents domaines qui conduisent à la maîtrise de l'écrit. Le travail n'est pas achevé, mais il se révèle bien engagé.

2. La formation initiale et la formation continue

Il est difficile d'être aussi net sur la formation initiale et continue organisée dans les académies. Faute de temps suffisant, les inspecteurs généraux n'ont pas pu prendre connaissance de ce qui est effectivement fait dans les IUFM en formation initiale et en formation continue. Localement les inspecteurs d'académie et les IEN sont peu informés du travail de l'IUFM et, lorsque l'on interroge les enseignants débutants, ils ne peuvent rendre compte que d'un aspect très partiel des programmes de travail.

Certes, les recteurs sont intervenus, directement auprès des directeurs ou dans le cadre des conseils d'administration ; recteurs et inspecteurs d'académie ont souvent invité les professeurs d'IUFM aux réunions académiques et aux séminaires départementaux. Il existe également des liens sur le terrain avec l'IUFM, mais ils reposent sur des relations établies souvent de longue date entre tel inspecteur et tel professeur, qui se trouve alors associé à titre personnel aux actions de circonscription et qui invite l'IEN à participer à la formation initiale. Mais au total la formation initiale est sans doute le secteur que les cadres académiques sont le moins à même de connaître et, *a fortiori*, d'infléchir aujourd'hui. Ce qui ne signifie pas que les enseignements dispensés ne soient pas conformes aux programmes. Cela demanderait une enquête spécifique.

En formation continue, l'inspection générale n'a évidemment pas réalisé un doublon de l'enquête lancée par la DGESCO mais elle a interrogé les responsables locaux. Tous signalent un effort en faveur de la lecture, mais il semble bien que les difficultés soient réelles et imputables aux conditions générales d'organisation de la formation continue. Les crédits consacrés aux frais de déplacement font gravement défaut, souvent du fait des ajustements rendus indispensables par le suivi de la masse salariale. Les moyens de remplacement sont dans bien des cas amputés par la mise en place des stages filés des stagiaires professeurs des écoles de deuxième année (PE2). En effet, les trois stages antérieurs des PE2 étaient mis à profit pour remplacer les maîtres partant en formation

continue. Le potentiel de remplacement de stages de trois semaines est ainsi amputé d'un tiers. Néanmoins, dans des académies où le nombre de stagiaires PE2 est supérieur à celui des écoles à quatre classes, le stage filé des PE2 "excédentaires" est utilisé pour mettre en place des formations étalées sur l'année. Un département a conçu à cet égard un dispositif intéressant : le PE2 est placé dans une classe dont le maître, déjà compétent dans le domaine de la lecture, va bénéficier d'une formation d'un jour par semaine devant lui permettre d'être ultérieurement une référence et un appui pour des enseignants exerçant pour la première fois en CP.

En fait, il semble bien que les actions conduites localement, sans déplacement des enseignants, priment. Les équipes de circonscription réagissent rapidement aux impulsions nationales, plus rapidement qu'on ne peut le faire dans un plan de formation départemental ou académique, et les actions qu'elles conduisent, bien articulées avec les pratiques de classe, sont précieuses. Pour autant, il ne faudrait pas qu'elles se substituent progressivement aux actions de formation d'une certaine durée qui permettent mieux d'élucider les présupposés didactiques des méthodes d'apprentissage² et qui amènent les enseignants venant de diverses circonscriptions à réfléchir ensemble.

En conclusion, il faut souligner l'implication de toute la chaîne hiérarchique dans la mise en œuvre des dispositions prises en janvier et mars dernier. La "machine" éducation nationale a répondu rapidement aux demandes du ministre. Elle a su montrer les cohérences entre les différents éléments de la politique ministérielle, mettre en évidence les continuités et les évolutions, informer fort convenablement les enseignants des clarifications posées par les textes et des attentes institutionnelles. Il n'en reste pas moins qu'elle a besoin maintenant d'être confortée et d'entendre la confiance de sa propre hiérarchie.

² Des inspecteurs ont par exemple relevé des erreurs de compréhension de certains aspects du programme, par exemple la confusion entre compréhension du principe alphabétique et connaissance de l'alphabet. Il est clair que cela met en cause l'appropriation du programme par certains maîtres et induit un besoin de formation.

LA MISE EN ŒUVRE DE L'ARRETE DU 24 MARS 2006 DANS LES CLASSES

Le choix des maîtres observés, sans être aléatoire au sens statistique du terme, a été le fruit du hasard. Aucune directive particulière n'a été donnée aux IEN. Compte tenu du temps imparti pour l'enquête, les inspecteurs sont allés dans des classes proches du siège de la circonscription ou dont les maîtres n'avaient pas été vus récemment. Dans l'échantillon observé, on relève peu de débutants (seuls 7 % des enseignants sortent de l'IUFM) ; près de la moitié sont des maîtres confirmés³. Moins de 10 % exercent en CP pour la première fois, près de 15 % le font depuis plus de 10 ans, près de la moitié (44 %) depuis plus de 5 ans. Plus de la moitié des enseignants rencontrés ont été formés en IUFM (56 %), 38 l'ont été en école normale, mais il faut relever 6 % qui n'ont pas bénéficié de formation initiale complète.

Les visites de classe, les entretiens avec les enseignants, les synthèses effectuées par quelques IEN pour l'inspection générale conduisent à mettre en relief un certain nombre de points très positifs mais également des faiblesses qu'il serait important de s'attacher à résorber. Il peut y avoir là une source de progrès dans les apprentissages.

Des points forts

Le temps consacré à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture dépasse souvent ce qui est demandé dans les programmes

La quasi-totalité des maîtres consacrent aux activités de lecture et d'écriture un temps important, souvent supérieur à ce que demandent les programmes : ils font au minimum deux séances de lecture-écriture dans la journée, mais souvent davantage (plus de 40 % des enseignants prévoient trois séances ou plus). La durée totale dépasse 2 h 30 dans un gros tiers des classes : encore ces chiffres sont-ils souvent sous-évalués, les enseignants ne décomptant pas spontanément les temps consacrés à ces activités dans d'autres domaines d'apprentissage, comme la découverte du monde

Les enseignants ont conduit une vraie réflexion sur les supports de l'apprentissage de la lecture

Les trois quarts des enseignants rencontrés signalent l'usage d'un ou de plusieurs manuels. Le plus fréquent dans l'échantillon observé est *Ribambelle* (cité dans 19 % des classes), mais on rencontre également *Ratus* (10 %), *Abracadalire* (9 %), *Mika* ou *Que d'histoires*, signalés chacun par 7 % des enseignants. Un certain nombre d'entre eux justifient leur choix par rapport à tel élément mais reconnaissent que sur telle autre dimension le choix n'est pas très adapté. Par exemple, *Ratus* est jugé "simple" et adapté aux élèves de ZEP contrairement à d'autres manuels qui sont jugés cependant plus riches et plus intéressants pour travailler la compréhension. Ce qui les conduit à compenser ou

³ 44 % des enseignants rencontrés exercent depuis plus de 15 ans

équilibrer les apports des manuels avec des ajouts qui peuvent être de nature différente selon la période de l'année.

Seuls huit enseignants ont changé de manuel cette année pour des raisons diverses :

- "pour avoir une méthode plus structurée et une étude des sons plus systématique" (5 cas) ;
- "parce que le précédent manuel était désuet" (1) ;
- "pour avoir un support facilement utilisable par un remplaçant" (1, auparavant, l'enseignant travaillait sans manuel) ;
- "en raison de la pauvreté du sens dans le manuel précédent" (1).

Les commentaires faits par les maîtres sur les manuels reflètent la complexité du choix qu'ils ont à effectuer. À les écouter, il est clair qu'ils tiennent compte de plusieurs critères :

- l'équilibre des composantes de l'enseignement de la lecture tel que les programmes le définissent,
- la progression du travail sur les sons,
- la nature des textes proposés, leur difficulté (définie à la fois par la langue et par la distance avec l'univers des élèves, ce qui est souligné particulièrement en ZEP),
- les besoins de leurs élèves.

La plupart des enseignants rencontrés savent préciser ce qui fait défaut dans le manuel utilisé et expliquent comment ils apportent les activités complémentaires nécessaires, souvent en s'appuyant sur un autre manuel ou fichier, parfois aussi en introduisant parallèlement l'appui d'une méthode gestuelle, qui associe un geste à chaque son.

La plupart des enseignants apportent des compléments au travail sur le code : fichiers d'activités d'éveil de la conscience phonologique, banques d'images permettant de trier les mots selon qu'ils comportent ou non le son étudié, comptines, syllabaires, logiciels, exercices empruntés à d'autres méthodes que celle à laquelle correspond le manuel de la classe. Les trois quarts des maîtres disent également compléter le manuel en lisant des albums, tantôt pour développer chez les élèves la culture de l'écrit, tantôt pour travailler le sens sur de "vrais textes" ; parfois les deux objectifs sont signalés.

La complexité du choix et les insuffisances de nombre de manuels sur un plan ou un autre expliquent que certains enseignants expérimentés en CP finissent par se séparer de manuels qui, à leurs yeux, comportent plus de contraintes que d'aides. Près du quart des enseignants rencontrés sont dans ce cas. Ils ont recomposé complètement un appareil, parfois complexe, qu'ils jugent plus adapté, qu'ils fabriquent et font évoluer en empruntant à diverses sources. Ils peuvent se servir d'albums, de phrases qu'ils constituent avec des mots décodables par les élèves, de textes créés par la classe, de supports liés aux activités de la classe. L'absence de manuel ne signifie pas absence de travail sur les relations graphèmes – phonèmes, mais sans doute cela exige-t-il une solide expérience et une vraie réflexion sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture.

De leur côté, les débutants trouvent au contraire dans les manuels des appuis rassurants et nécessaires.

La question des supports de l'apprentissage de la lecture n'a pas été éludée sur le terrain. Les propos recueillis traduisent souvent une vraie réflexion dans laquelle on peut sans doute voir les effets des formations dispensées par les équipes de circonscription ou des ressources qu'elles mettent à la disposition des équipes pédagogiques. Mais, on le voit bien, cette interface entre l'école et les parents que constitue le manuel, si elle est source de liens, peut aussi faire naître bien des malentendus.

Dans la très grande majorité des cas, les maîtres ont engagé le travail sur le code qui leur est demandé

L'observation des classes, des outils des élèves, des affichages présents dans les classes et les entretiens conduits avec les maîtres montrent clairement l'attention portée aux directives données. Le message de revalorisation du code est entendu. Le plan de prévention de l'illettrisme avait déjà permis aux circonscriptions d'explicitier en ce sens les indications des programmes de 2002, mais il ne concernait qu'une partie des écoles. Nombre d'enseignants se réfèrent désormais aux documents *Lire au CP* élaborés à l'époque.

Les enseignants observés accordent une place importante à l'apprentissage du code (sons / lettres / syllabes) et le montrent, ce qui n'était pas toujours le cas ; ils semblent avoir souvent commencé l'étude systématique du code plus tôt qu'ils ne le faisaient antérieurement. Certains disent d'ailleurs leur satisfaction des clarifications apportées.

Beaucoup de maîtres indiquent que la première semaine est consacrée à des réactivations d'acquis de la maternelle : travail sur les composantes sonores de la langue orale (syllabes, discrimination auditive fine, etc.), remémoration du capital de mots connus et travail sur l'alphabet et la reconnaissance visuelle, etc. Lors de l'observation, réalisée entre le 4 et le 23 octobre, 40 % des maîtres avaient fait étudier 1 à 5 sons, 45 % 6 à 10 sons, et 13 % plus de 10 sons. 80 % d'entre eux avaient introduit l'étude du premier son la première ou la seconde semaine.

Mais il faut relever certaines situations préoccupantes : 3 % des enseignants ont attendu la quatrième semaine pour le faire, mais surtout deux enseignants n'avaient encore étudié aucun son à la date de l'enquête. Cela peut traduire un parti pris pédagogique, mais cela peut également s'expliquer par une situation de classe particulière. Des enseignants retardent l'apprentissage systématique des relations graphèmes phonèmes lorsque leurs élèves n'ont pas commencé à appréhender le principe alphabétique ou n'ont pas l'habitude de manipuler la langue pour discriminer les syllabes et les phonèmes. Il est clair, en tous cas, que les situations de ce type, qui peuvent en effet concerner autour de 1 % des classes, méritent d'être analysées et suivies par les IEN.

Le rythme de travail est parfois surprenant : certains maîtres ont introduit le premier son dès la première semaine voire le premier jour et n'ont pourtant pas étudié cinq phonèmes. Peut-être est-ce pour prendre en compte la situation réelle des élèves ? Cela pourrait alors traduire une adaptation nécessaire aux acquis antérieurs des élèves ; peut-être a-t-on voulu essayer de travailler le code avant de revenir à d'autres procédures.

La situation inverse, étude très rapide de sons nombreux, par exemple une quinzaine de

sons en un mois, appelle également analyse et vigilance. Aller trop vite, sans prendre le temps de stabiliser les connaissances nouvelles, peut aussi mettre des élèves en réelle difficulté. Toutes ces situations méritent d'être examinées.

Les évolutions des pratiques se font toujours de façon progressive, elles ne trouvent leur pleine efficacité que lorsqu'elles sont assimilées, c'est-à-dire lorsque sont élucidés les présupposés didactiques. En ce début d'année scolaire, les maîtres ont procédé à des adaptations en se fondant sur les savoir-faire acquis. Les choses sont aujourd'hui bien engagées, même si des difficultés subsistent ici ou là.

On relève aussi des points faibles

La continuité des apprentissages entre grande section de maternelle et CP est mal assurée

La continuité des apprentissages entre la grande section et le CP demeure mal assurée. Le lien entre les deux classes constitue manifestement un point faible du système. Aucun des maîtres rencontrés n'utilise un cahier commencé en grande section de maternelle (GS) alors que de nombreux maîtres de GS ont introduit un "cahier de sons" adapté à ce niveau. Les objectifs de l'évaluation de début d'année signalée par près de 40 % des enseignants ne sont guère explicites. Il ne semble pas que l'on ait exploité ces évaluations pour engager le travail en début d'année. Moins de la moitié des enseignants seulement disent savoir ce qui a été travaillé en GS et encore est-ce souvent le fruit d'une connaissance implicite ("On se connaît depuis longtemps"). Les réunions de conseil de maîtres de cycle II associant les enseignants de GS pour faire le point du travail réalisé en maternelle et des acquis des élèves sont loin d'être systématiques. Le plus souvent, ces réunions, lorsqu'elles existent, servent à faire un point sur les élèves. Même les enseignants de CP qui disent savoir ce qui se fait en maternelle ignorent en fait quels albums ont été travaillés l'année précédente, dans quelle mesure les élèves sont habitués à segmenter les mots en syllabes, quelle appréhension du principe alphabétique ils peuvent avoir, quels sons sont connus etc., c'est-à-dire que les enseignants de CP commencent l'année sans savoir où en sont les élèves, quels supports de travail leur sont familiers, quelles connaissances sont acquises ou bien engagées.

Cette méconnaissance des acquis entraîne une rupture dans la continuité des apprentissages : par exemple, la progression dans l'apprentissage des sons ne tient pas compte des sons travaillés à l'école maternelle. Mais également, et c'est plus grave, les attentes excessives de certains enseignants peuvent induire des jugements précoces sur des élèves qui n'auraient pas les "bases attendues" et qui sont perçus d'emblée comme "élèves en difficulté". Une réflexion sur l'évaluation des acquis à l'entrée en CP, sur l'usage qui peut en être fait pour repérer les points d'appui comme les points à élucider, apparaît nécessaire. Mais il faut pour cela se placer dans une optique qui n'est pas celle d'un diagnostic de difficultés, implicitement imputées à l'enfant : il faut observer les points d'appui disponibles pour construire de nouveaux apprentissages et, lorsque c'est nécessaire, apporter à tel élève ou tel groupe d'élèves l'étayage spécifique qui leur permettra d'effectuer ces apprentissages. Dans nombre de classes, l'absence de fait d'évaluation rend délicate la prise en compte des spécificités des élèves ; la différenciation de l'approche pédagogique devient alors aléatoire.

Les activités d'écriture sont moins systématiques qu'attendu

Le programme préconise de conjuguer lecture et écriture. Pour autant, ce travail n'est pas engagé de façon aussi systématique qu'on ne l'attend. Moins de 70 % des enseignants signalent des activités de graphisme, ce qui inclut manifestement l'apprentissage du tracé des lettres. À peu près le même pourcentage demande aux élèves de copier, moins de 60 % font des dictées de syllabes et des dictées de mots, très peu, en ce début d'année, des dictées de phrases. Il semble bien que l'association lecture / écriture ne soit pas suffisamment conduite. Il en est de même de la production écrite, qui, même sous la forme de dictée à l'adulte permettant aux élèves d'élaborer des textes respectant les normes de l'écrit, n'est citée que par moins de la moitié des enseignants.

Des inspecteurs signalent qu'ils observent dans de nombreuses classes une carence en écriture tout au long de l'année.

Le travail de compréhension ne semble pas bien appréhendé

Les questions posées aux maîtres sur la compréhension paraissent avoir déconcerté. Les réponses traduisent une certaine confusion sur ce point.

À la question *Comment conduisez-vous le travail visant à la compréhension ? Sur quels supports ?*, au demeurant peut-être mal posée, les maîtres répondent à près de 50 % en citant la lecture d'albums. Sans doute vise-t-on là le développement d'une culture littéraire et l'accroissement du lexique, mais rien n'est dit de la façon de dépasser une "imprégnation" par l'écoute. On n'évoque fort peu la reformulation par les élèves ou la mise en débat du sens du texte lu. Si cela ne résultait pas de la rapidité de l'enquête mais que cela corresponde à une méprise sur la portée des programmes, il serait évidemment nécessaire de travailler cette question en animation pédagogique.

La relation entre le décodage et la lecture n'est pas davantage évoquée. Les entretiens ne font guère apparaître la façon dont on prend appui sur les mots et leur organisation pour construire la signification du texte. Tout se passe comme si l'accès au sens du texte devait résulter naturellement de son décodage. Si telle est la perception des maîtres, les élèves les moins familiers avec l'écrit peuvent faire un contre sens sur ce que lire veut dire et risquent de ne pas acquérir les stratégies de lecture (mémorisation, retours sur le texte etc.) qui feront d'eux des lecteurs habiles.

Certaines réponses, en pourcentage non négligeable (plus de 30 %), font apparaître une confusion préoccupante : on signale l'image qui accompagne le texte comme support du travail de compréhension. Si l'on ne procède pas à une vérification rigoureuse des hypothèses faites sur l'image en relisant et analysant le texte déchiffré, on peut induire chez certains élèves de la devinette plus que des hypothèses. Là encore, une confusion sur ce qu'est la lecture peut s'installer.

Même pour des objectifs qui paraissent clairs, comme donner le goût de la lecture, des représentations partielles ou erronées se devinent derrière des réflexions comme "Pour leur faire éprouver le plaisir de lire, je cherche des histoires drôles".

C'est du côté de la compréhension que l'effort d'explication et de formation doit prioritairement porter maintenant.

La prise en charge de l'hétérogénéité des élèves demeure délicate

La difficulté la plus fréquemment relevée par les enseignants est la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves. Le CP est un moment sensible de la scolarité où il faut "constituer la classe", c'est-à-dire créer une communauté de travail et installer une culture commune. En même temps, les enseignants sont confrontés à des élèves dont les besoins sont très différents. Certains élèves entrent en CP en sachant déchiffrer (et leurs acquis peuvent faire illusion : ils ont encore à apprendre, y compris en matière de code) alors que d'autres ne sont pas encore entrés dans l'écrit, dans l'approche analytique de la langue et ne parviennent pas à une discrimination fine des sons, soit qu'ils n'y aient pas suffisamment été entraînés à l'école maternelle, soit qu'ils ne soient pas prêts à le faire. Il faut rappeler à cet égard l'écart important de maturité entre des enfants nés en début d'année et qui ont nettement plus de six ans lors de la rentrée scolaire et ceux qui, nés en novembre ou décembre ont près d'un an de moins.

La difficulté de faire apprendre en tenant compte des besoins très différents des élèves est réelle. Dans ce domaine, des progrès ont été réalisés depuis une dizaine d'années : les "manques" sont mieux appréciés, les savoirs et savoir-faire qui comptent sont mieux appréhendés par les maîtres ; des outils (méthodes, jeux, exercices, etc.) sont connus et utilisés. Mais il demeure très difficile, surtout au CP, de concevoir un dispositif général qui permette de faire travailler des groupes différents avec profit pour chacun.

Les maîtres du cours préparatoire sont très conscients de la responsabilité qui est la leur. Ils travaillent avec un grand sérieux et prennent à cœur leur mission. La circulaire du 3 janvier 2006 et l'arrêté modificatif des programmes ne leur ont pas posé de problème. Ils mettent en place un apprentissage structuré, probablement davantage et plus tôt qu'ils ne le faisaient, et engagent pour la plupart l'étude systématique des relations graphèmes phonèmes. Mais il reste nécessaire de travailler sur des apprentissages essentiels, en particulier l'écriture et la compréhension, et de mieux penser la continuité des apprentissages entre l'école maternelle et le cours préparatoire ainsi que, et ce n'est pas le plus simple, la prise en charge de classes nécessairement hétérogènes.

LE CLIMAT SUR LE TERRAIN

La lecture et l'écriture constituent aux yeux des enseignants comme des inspecteurs le cœur de l'école primaire. Si les débats médiatiques de l'hiver dernier, portant sur une question qu'ils mettent au centre de leur exercice professionnel, ont créé de réelles perturbations, les clarifications apportées par la publication de la circulaire de janvier 2006 et par celle de l'arrêté modificatif des programmes, les réunions académiques et départementales qui ont suivi ont apaisé les tensions.

Les recteurs estiment que la question de l'apprentissage de la lecture n'a pas provoqué de difficultés réelles à la rentrée. De même, la plupart des inspecteurs d'académie estiment qu'en début d'année, cette question n'a amené que des difficultés ponctuelles ou de simples demandes d'explicitation des pratiques convenablement gérées dans les circonscriptions. On relève quelques plaintes de parents, voire une mise en cause explicite de la démarche utilisée par une enseignante, des questions, des communications téléphoniques de parents inquiets, une réponse maladroite d'IEN..., difficultés qui ont facilement été gérées localement.

Il faut néanmoins préciser que les choses peuvent être plus compliquées : la hiérarchie n'est pas toujours saisie des problèmes éventuels. Il peut se faire qu'une école, un inspecteur ne soient informés de l'inquiétude de parents que par une demande d'explication du ministère. Dans d'autres cas, les incidents sont traités localement sans que la hiérarchie soit nécessairement tenue au courant. On doit aussi signaler une certaine déstabilisation d'enseignants qui ne comptent pas parmi les moins performants et une difficulté des inspecteurs à expliquer des attentes institutionnelles que le traitement médiatique simplifie inévitablement.

La tension s'est accrue à nouveau ces dernières semaines. La tournure prise par les débats dans les médias inquiète.

Au-delà des incidents internes à l'Éducation nationale, qui ne sont pas sans effets sur les personnels enseignants et sur les inspecteurs - tensions dans certains conseils d'IEN, questions vigoureuses dans les instances paritaires -, c'est la publication dans la presse quotidienne régionale d'encarts de l'association SOS éducation qui a suscité de réelles inquiétudes sur le terrain⁴. L'amalgame fait entre manuel et "méthodes", la mise en cause explicite des enseignants ne sont évidemment pas acceptés de professionnels qui font leur métier sérieusement. Les maîtres se sentent sous surveillance ou remis en cause par des parents inquiets. "On n'a pas l'impression qu'on nous fasse confiance et ça me met un peu en colère" dit une enseignante confirmée dont la classe est remarquablement gérée. Les maîtres expriment la difficulté à se défendre, soulignant que

⁴ Extrait du site internet de *SOS éducation* : "[...] nous sommes en train de publier dans toute la presse régionale des annonces pour mettre en garde contre les méthodes de lecture utilisés dans la majorité des écoles. [...] Nous [...] proposons [aux parents d'élèves de CP] de nous envoyer un courriel pour nous donner le nom du manuel de lecture de leur enfant, ainsi que le nom de l'école où il est scolarisé. Tous les témoignages de parents, **qui resteront anonymes**, nous permettront d'apporter au ministre de l'Éducation Gilles de Robien des informations précises et concrètes sur la non-application de la réforme sur le terrain."

les arguments échangés dans la communication publique ne peuvent rendre compte de la complexité des problèmes (apprendre à lire n'est pas un simple acte technique, un enfant qui apprend à lire n'est pas une disquette que l'on formate et remplit) et de celle des réponses de professionnels. Il ne faut pas non plus négliger l'impact négatif que peut avoir, sur les apprentissages d'un enfant de six ans, une tension entre son enseignant et ses parents.

Enfin, des inspecteurs et des enseignants évoquent avec une certaine préoccupation le moment où se feront jour des difficultés dans l'apprentissage. Ils craignent qu'elles ne prennent des proportions excessives et qu'elles soient imputées à la pratique des maîtres.

Cadres intermédiaires et enseignants ont bien compris l'importance des demandes qui leur étaient faites et ont pris la mesure des contenus du programme. Ils se sont attachés à y répondre et tous recherchent l'efficacité. Les dernières semaines ont créé, chez les parents comme chez les maîtres, un trouble préjudiciable à un fonctionnement serein de l'école. Il est aujourd'hui nécessaire de rassurer les parents et de conforter l'action des professionnels de terrain en disant clairement la confiance dans le travail réalisé.

PROPOSITIONS

1. Poursuivre le travail engagé sur le terrain en évitant dans l'immédiat la publication de nouveaux textes. Les directives actuelles sont claires, les outils de mise en œuvre sont nombreux et appréciés (DVD adressé aux écoles à la dernière rentrée, livrets *Lire au CP* notamment). De nouveaux documents seraient analysés pour y rechercher du nouveau, d'éventuelles divergences, ce qui produirait de la confusion.
2. Continuer à aider les équipes pédagogiques en insistant sur les objectifs suivants :
 - mieux assurer la continuité entre l'école maternelle et le cours préparatoire, par exemple en prenant appui sur le livret *Le langage à l'école maternelle* récemment publié ; engager les conseils des maîtres de cycle II à centrer leur travail sur les questions d'ordre didactique, développer les formations conjointes ;
 - assurer l'équilibre souhaitable entre les deux éléments qui fondent la compétence de lecteur ; à cette fin, développer à son tour le travail de la compréhension en lecture tout en restant vigilant sur l'acquisition du code et en renforçant la part de l'écriture dans l'apprentissage ;
 - favoriser une pédagogie différenciée et, pour cela, proposer aux équipes enseignantes une aide concrète à la mise en œuvre des dispositifs de travail adaptés à une gestion différenciée de la classe.
3. Mieux former l'encadrement de proximité (conseillers pédagogiques / IEN) pour leur permettre d'apporter cette aide "concrète" aux maîtres ; enrichir cet encadrement en mobilisant plus de maîtres expérimentés.
4. S'appuyer sur les repères qui devraient être issus du travail sur le socle commun pour clarifier les exigences prioritaires et apporter les indications nécessaires à une évaluation pertinente.
5. Aider les enseignants à retrouver de la sérénité :
 - faire confiance aux maîtres de CP et aux cadres intermédiaires, qui ont montré dans leur immense majorité leur engagement et leur sérieux ;
 - si possible, en communication publique, tendre à corriger les représentations mécanistes qui ont pu s'installer dans le grand public et singulièrement chez certains parents d'élèves : ce n'est pas la "méthode", *a fortiori* quand elle est assimilée de manière erronée au manuel, qui fait la réussite ou l'échec ; les maîtres doivent mobiliser des stratégies et des techniques variées pour prendre en charge la variété des fragilités, des difficultés, des atouts et richesses de leurs élèves. C'est là leur responsabilité, c'est là que réside leur expertise professionnelle, qui peut certes être perfectionnée mais qui doit être respectée.