



RÉPUBLIQUE
FRANÇAISE

*Liberté
Égalité
Fraternité*

depp Direction de l'évaluation,
de la prospective
et de la performance

Pratiques d'enseignement du français en classe de CM2

Résultats de l'enquête Praesco Français 2021

Lucie Goube, Agnès Lugand, David Potrel, Christelle Raffaëlli, Anne Vibert,
Maryse Bianco, Pascal Bressoux, Laurent Lima

Série Études

Document de travail n° 2024-E09
septembre 2024

Pratiques d'enseignement du français en classe de CM2

Résultats de l'enquête Praesco
Français 2021



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

61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15

Directrice de la publication

Magda Tomasini

Auteurs

Lucie Goube, Agnès Lugand, David Potrel, Christelle Raffaëlli,
Anne Vibert, Maryse Bianco, Pascal Bressoux, Laurent Lima

Série études : e-ISSN 2779-3532

SOMMAIRE



➤ Introduction.....	9
➤ Cadre général de l'enquête	10
Modalités de conception, contenus du questionnaire et modalités d'administration.....	10
Cadre conceptuel et présentation du questionnaire	14
Questions sur les caractéristiques individuelles des enseignants et leur contexte d'enseignement	16
Questions générales sur les pratiques d'enseignement du français en CM2	17
Échantillon	24
Sélection des écoles.....	24
Repérage des enseignants éligibles	24
Participation et redressement des données	25
➤ Contexte d'exercice et pratiques d'enseignement du français.....	26
Contexte d'exercice	26
Facteurs de difficultés	27
Enseignements perçus comme difficiles.....	28
Activités de formation	29
Pratiques générales d'enseignement du français	31
Préparation des enseignements	31
Choix des supports et activités pour la mise en œuvre des enseignements de français	33
Modalités de travail et gestion de l'hétérogénéité des élèves.....	35
Prise en compte du travail de l'élève dans la construction des apprentissages	36
Pratiques spécifiques au contenu : l'enseignement de la chronologie.....	37
Préparation des séquences et des séances.....	37
Modalités d'organisation de la première séance	37
Mise en évidence des procédures.....	40
Mise en commun et étape de synthèse	40
Pratiques spécifiques au contenu : l'enseignement de l'accord sujet/verbe	42
Préparation des séquences et des séances.....	42

Modalités d'organisation de la première séance	43
Mise en évidence des procédures	45
Mise en commun et étape de synthèse.....	45
Modalités d'évaluation.....	46
Conclusion.....	47

➤ **Un ressenti et des pratiques sensibles aux caractéristiques personnelles, professionnelles et aux contextes d'exercice..... 48**

Construction d'indicateurs pour comparer les pratiques48

Une hypothèse d'unidimensionnalité pour construire les dimensions.....	48
Des indicateurs synthétiques pour comparer les pratiques de groupes d'enseignants.....	52

Différences liées à l'ancienneté dans le métier53

Différences relatives à des caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte d'exercice	53
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français.....	53
<i>Préparation des enseignements.....</i>	<i>53</i>
<i>Choix des supports et des activités</i>	<i>54</i>
<i>Pratiques d'enseignement avec les élèves</i>	<i>54</i>

Différences femmes-hommes.....57

Différences relatives à des caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte d'exercice	57
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français.....	57
<i>Préparation des enseignements.....</i>	<i>57</i>
<i>Choix des supports</i>	<i>58</i>
<i>Pratiques d'enseignement avec les élèves</i>	<i>58</i>

Différences entre enseignement privé sous contrat et enseignement public hors éducation prioritaire59

Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice	59
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français.....	61
<i>Préparation des enseignements.....</i>	<i>61</i>
<i>Choix des supports et des activités</i>	<i>62</i>
<i>Pratiques d'enseignement avec les élèves</i>	<i>62</i>

Différences entre enseignement public en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire64

Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice	64
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français.....	65
<i>Choix des supports et des activités</i>	<i>65</i>
<i>Pratiques d'enseignement avec les élèves</i>	<i>65</i>

<i>Prise en compte du travail de l'élève et traitement de l'erreur</i>	66
Différences entre enseignement en milieu rural et enseignement en milieu urbain	66
Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice.....	66
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français	67
Différences entre enseignement en classe multiniveau et à niveau unique	67
Différences relatives à des caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte d'exercice.....	67
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français	69
<i>Préparation des enseignements</i>	69
<i>Pratiques d'enseignement avec les élèves</i>	70
Différences liées au niveau des élèves	71
Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice.....	71
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français	72
Conclusion	73
➤ Vers une typologie des organisations pédagogiques ?.....	74
Revue de la littérature scientifique et des préconisations institutionnelles	74
Analyse en séquences des éléments pédagogiques mobilisés dans le cadre de la première séance sur l'accord sujet/verbe	77
Identification de séquences types.....	77
Lien entre organisation pédagogique, contexte d'enseignement et caractéristiques des enseignants	85
<i>Niveau des élèves</i>	85
<i>Formation et ancienneté des enseignants</i>	86
<i>Caractéristiques du secteur et de la classe</i>	86
<i>Difficultés perçues</i>	86
<i>Formation continue</i>	89
Analyse des éléments qui peuvent être associés à des pratiques pédagogiques de types explicite, plus explicite ou par la découverte	91
Organisation pédagogique pour l'acquisition de procédures.....	91
<i>Effet de la formation à l'enseignement explicite</i>	93
<i>Effet du secteur scolaire</i>	95
<i>Variations du score « découverte »</i>	98
<i>Variations du score « approche explicite »</i>	99
<i>Variations du score « bilan par l'enseignant »</i>	99
<i>Liens entre les trois scores</i>	100
Choix des supports	100
Étayage de l'activité.....	105

Identification de trois modèles pédagogiques : « apprentissage par la découverte », « enseignement explicite » et « enseignement plus explicite ».....	109
Conclusion.....	111
↘ Bibliographie	113
Programmes scolaires.....	113
Documents d'accompagnement	113
Publications de la DEPP	113
Autres références.....	114

➤ Introduction

Depuis 2013, les pratiques enseignantes font l'objet d'une attention régulière au sein de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) grâce à la mise en place d'enquêtes périodiques auprès d'échantillons nationaux représentatifs de professeurs (voir Bocognano (2021) pour une synthèse). Les résultats de ces enquêtes viennent nourrir la recherche sur les pratiques enseignantes en France appelée de ses vœux par le Haut Conseil d'évaluation de l'école dès 2001 afin de « *mieux apprécier le fonctionnement du système éducatif au plus près des élèves* »¹.

À partir de 2019, la DEPP a lancé des enquêtes nationales sur les pratiques d'enseignement spécifiques aux contenus (Praesco) afin d'obtenir une photographie différenciée des pratiques en CM2 et en 3^e selon la discipline enseignée. Ces enquêtes sont menées de manière synchronisée avec le cycle des évaluations Cedre² proposées aux élèves en fin de CM2 et de 3^e. La première enquête Praesco a concerné l'enseignement des mathématiques en 2019 (voir Allard et al. (2022) pour une description détaillée des résultats de Praesco Mathématiques CM2) et la seconde l'enseignement du français en 2021. Outre la spécificité de leur champ d'interrogation, les enquêtes Praesco se distinguent des enquêtes Talis (Enquête internationale sur l'enseignement et l'apprentissage de l'OCDE) et Epode (Enquête PériODique sur l'Enseignement) par le fait de proposer aux enseignants des mises en situation les appelant à se positionner sur des choix pédagogiques préférentiels et à motiver ces choix.

Conduite par la DEPP en partenariat avec le Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte (LaRAC) de l'université Grenoble Alpes et avec l'expertise d'Anne Vibert (membre de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche), l'étude Praesco s'inscrit dans la même démarche que celle adoptée pour l'enquête menée en 2019 à propos de l'enseignement des mathématiques. Elle vise à identifier les pratiques d'enseignement du français en fin d'école élémentaire et, plus spécifiquement, à apprécier la diversité des modalités d'enseignement des compétences langagières et linguistiques en CM2. Elle s'est appuyée sur un questionnaire auto-administré en ligne et a mobilisé un échantillon national représentatif de 1 674 professeurs des écoles exerçant dans des classes accueillant des élèves de CM2.

L'étude cherche, sans objectif d'évaluation, à rendre compte des pratiques des enseignants au cours d'une année scolaire donnée, des raisons qui motivent les choix de ces derniers, et des contraintes auxquelles ils sont soumis. En éclairant les conditions d'enseignement et d'apprentissage du français en CM2, elle fournit des informations précieuses pour situer les résultats de l'enquête Cedre mesurant le niveau des acquis des élèves en maîtrise de la langue en fin d'école primaire en 2021 (Eteve, Nghiem & Philbert, 2022).

¹ <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-7795>

² <https://www.education.gouv.fr/cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-2870>

➤ Cadre général de l'enquête

Modalités de conception, contenus du questionnaire et modalités d'administration

Le questionnaire Praesco Français CM2 a été réalisé conjointement par des chercheurs du Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte de l'université Grenoble Alpes, co-auteurs du présent document (Maryse Bianco, Pascal Bressoux et Laurent Lima), avec l'aide d'un groupe de travail impliquant des conseillers pédagogiques, par Anne Vibert, inspectrice générale de l'éducation, du sport et de la recherche, et par la DEPP.

Le questionnement porte sur l'année scolaire 2020-2021 (année qui a connu une période d'application du protocole sanitaire pour lutter contre l'épidémie de Covid-19) et s'articule autour de trois grandes parties :

- la première porte sur les caractéristiques individuelles des enseignants, leur contexte d'exercice et les caractéristiques de leur classe ;
- la deuxième s'intéresse plus spécifiquement aux pratiques générales d'enseignement du français en CM2 ;
- la troisième cible l'enseignement de deux objets spécifiques du programme de CM2 relatif à l'enseignement du français : la chronologie dans les textes et l'accord sujet/verbe (les raisons du choix de ces deux objets sont explicitées ci-dessous).

Cinq critères de sélection ont émergé pour déterminer les domaines de la discipline qui seraient les plus pertinents d'un point de vue didactique :

1. étudier des objets sur des contenus déjà bien enseignés ;
2. étudier des objets engagés dans la transition école/collège ;
3. étudier des objets pérennes ;
4. étudier des objets en lien avec le programme Cedre ;
5. étudier des objets offrant une variabilité des modalités d'enseignement.

Compte-tenu de ces critères et du fait que la durée du questionnaire se doit de respecter un temps acceptable pour les enseignants, deux domaines ont été retenus : la compréhension de l'écrit et l'étude de la langue. Les contenus précis abordés dans la troisième partie du questionnaire ont été déterminés de telle sorte que les professeurs des écoles sélectionnés pour l'enquête les aient tous enseignés : il s'agit de la chronologie dans les textes et de l'accord sujet/verbe. Les enseignants sont interrogés sur la manière dont ils conçoivent et organisent leur enseignement de ces objets d'apprentissage et à propos des activités mises en place pour que leurs élèves en acquièrent la maîtrise.

Certaines questions des deux premières parties ont été reprises et/ou adaptées du questionnaire Praesco Mathématiques CM2 pour autoriser des comparaisons.

Le questionnaire est essentiellement composé d'items fermés avec réponse sur une échelle de type Likert à quatre modalités de réponse. On distingue quatre grands types d'échelle :

1. une échelle de fréquence (« jamais ou presque », « parfois », « souvent », « très souvent ») pour des questions relatives à l'utilisation de certains supports, à la mise en place de certaines situations de classe, par exemple ;
2. une échelle de difficulté (« très difficile », « difficile », « facile », « très facile ») pour qualifier l'enseignement des domaines de la discipline, la mise en place de certaines situations de classe ;
3. une échelle d'importance (« peu important », « assez important », « important », « très important ») pour apprécier le temps consacré à l'enseignement des domaines de la discipline et l'intérêt que les professeurs des écoles portent à certains types d'activités ;

- une échelle d'accord (« pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord », « tout à fait d'accord ») permettant aux professeurs de donner leur avis sur des arguments relatifs à des choix didactiques pour enseigner, aider des élèves, traiter des erreurs observées, évaluer, par exemple.

Le temps de passation de l'enquête par voie de questionnaire en ligne, d'une heure en moyenne, s'explique par la présence de mises en situation invitant les enseignants à choisir entre différents supports ou activités proposés et impliquant donc un temps de lecture plus conséquent (voir **encadré 1** pour une illustration).

ENCADRÉ 1. Extrait d'une mise en situation

Voici quatre types de supports envisageables pour la première séance sur la chronologie :

Support 1 : un texte entier du type de celui qui suit

Cela fait presque une heure qu'Alice attend, devant le tapis roulant à bagages. Tous les autres passagers ont récupéré leurs valises, seul le sac d'Alice n'est pas réapparu. Il y a quelque chose d'anormal. Décidément, ce voyage est plein d'imprévus : déjà tout à l'heure, elle a failli ne pas descendre de l'avion ! Comment a-t-elle pu s'endormir juste au moment de l'atterrissage ? Dans un demi-sommeil, elle a entendu l'hôtesse s'adresser aux passagers pour Porto Alegre : « Passageiros para Porto Alegre », ou quelque chose comme ça... Elle ne parle pas un mot de portugais, mais elle est sûre d'avoir compris « Porto Alegre », et c'est là sa destination, la ville brésilienne où elle va faire un stage de six mois. Elle a eu juste le temps de quitter l'avion avant qu'il ne redécolle pour une autre ville. Le tapis roulant s'arrête : c'est sûr, maintenant, plus aucun bagage n'apparaîtra. Alice se décide à aller au comptoir des « Reclamações de Bagagem ». L'employée vérifie son billet et, avec un sourire, lui fait comprendre qu'elle n'est pas à Porto Alegre comme elle le pense, mais à... Florianópolis : elle est descendue trop tôt de l'avion ! Pas étonnant qu'elle n'ait pas récupéré ses bagages ! Alice comprend ce qui s'est passé : l'hôtesse, tout à l'heure a demandé aux passagers pour Porto Alegre de ne pas descendre de l'avion ! Heureusement, tout s'arrange : la compagnie aérienne lui permet d'embarquer dans le vol suivant. Elle arrivera donc à Porto Alegre avec quelques heures de retard... et avec un souvenir de son arrivée au Brésil !

Manuel d'entraînement C.L.É.O. français CM2, Antoine Fetet, 2019 © Tous droits réservés

Support 2 : un texte entier du type de celui qui suit

Dans l'autobus.

Mehdi est arabe algérien, enfin c'est surtout son père, parce que lui, il avait six mois quand il est arrivé en France. Mais c'est quand même à cause de ça que tout est arrivé. Déjà, l'après-midi, il y avait eu l'histoire du bus. On s'était donné rendez-vous pour aller au ciné, et après manger une glace. J'avais emprunté de l'argent à papa en lui disant que je le lui rendrais quand je serais grande ; en général ça marche. Quand le bus s'est arrêté, j'ai fait signe à Mehdi et il est monté. Il me souriait, alors il n'a pas vu la valise qui traînait par terre et il s'est cassé la figure. Là, Tueur de Chats s'est sacrément mis en colère. - Ma valise ! Regarde où tu mets les pieds ! Mehdi a essayé de s'excuser. « Pardon m'sieur, il a bredouillé en se levant, je l'ai pas fait... » Tueur de Chats s'est agité comme une marionnette.

- Et voilà ! Voilà où ça nous mène de laisser entrer n'importe qui en France ! Des voyous ! Je suis sûr que ton père est au chômage et qu'il...

Mais le chauffeur a crié :

- Hé ! Laissez ce gamin tranquille ! Et rangez cette valise, elle gêne le passage !

Mehdi avait les yeux pleins de larmes.

- C'est rien, je lui ai dit. Il déraile complètement...

Tueur de Chats continuait à délirer tout seul, qu'on n'était plus chez nous, que les chauffeurs de bus défendaient les Arabes maintenant et qu'on n'aurait jamais dû leur rendre leur pays. Je ne comprenais rien, je ne savais plus quand il parlait des Arabes ou des chauffeurs. Il est descendu à l'arrêt suivant en criant :

- Vous verrez, bientôt la France ne sera plus la France !

Et il y a quelqu'un qui lui a répondu :

- Faut t'y faire, grand-père, aujourd'hui, la France elle est de toutes les couleurs !

J'ai trouvé ça joli comme phrase, on aurait dit un arc-en-ciel, mais Mehdi pleurait toujours et il reniflait :

- Arrête, je lui ai dit. Il est parti...

Il a passé sa manche sous son nez et ses yeux sont restés tristes tout l'après-midi, même en mangeant la glace. Je n'ai pas compris pourquoi, parce que je trouvais que ce qui lui était arrivé, c'était pas grave.

Le soir on est retournés chez nous. Il était toujours aussi triste, et je me suis dit : ça arrive des fois qu'on est triste sans savoir pourquoi.

D'après Didier Daeninckx, *Le chat de Tigali*

Support 3 : un ensemble de paragraphes qu'il faut remettre en ordre

Ce matin-là il faisait très froid et il avait beaucoup neigé.

Au moment d'ouvrir sa voiture, Delphine fit une grimace : la clé refusait d'entrer dans la serrure, sans doute coincée par le gel.

Au moment où le dépanneur arrivait, une jeune femme sortit de la maison d'à côté et se dirigea vers Delphine.

La jeune femme très étonnée, la remercia d'avoir nettoyé les vitres de sa voiture, ouvrit la serrure sans difficulté.

Delphine retourna voir son amie qui lui prêta une balayette afin de débarrasser les vitres de sa voiture de la neige et du givre accumulés.

Delphine et son amie ne se décidèrent à appeler un dépanneur qu'après avoir essayé pendant plus d'une heure de dégivrer la serrure.

Delphine fit la bise à Perrine sur le pas de la porte en la remerciant pour son hospitalité.

Sa clé toujours dans la main, elle regarda la voisine s'éloigner, avant de s'apercevoir... que sa voiture était garée de l'autre côté de la rue !

Delphine et Perrine, son amie parisienne, avaient passé un excellent weekend, mais en ce lundi matin, Delphine devait rentrer chez elle en province.

© Tous droits réservés

Support 4 : un texte entier (celui du support 1) et des phrases qui résument les événements du texte à remettre dans l'ordre

- Alice attend devant le tapis roulant.
- Alice s'endort au moment de l'atterrissage.
- L'hôtesse annonce l'atterrissage.
- Alice descend de l'avion.
- Le tapis roulant s'arrête.
- Alice va au comptoir des réclamations.
- L'employée lui apprend qu'elle a débarqué à Florianópolis.
- Alice prend le vol suivant pour Porto Alegre.
- Elle arrive à Porto Alegre.

© Tous droits réservés

En me référant à mes élèves de CM2 de cette année, le type de support que j'ai eu tendance à choisir pour la première séance sur la chronologie dans les textes a été :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le support 1				
Le support 2				
Le support 3				
Le support 4				

Le questionnaire a fait l'objet d'une expérimentation menée auprès d'environ 300 professeurs des écoles enseignant en CM2 en janvier 2020. À l'issue de cette phase, certaines questions et certains items ont été modifiés ou supprimés afin de tenir compte du contexte particulier lié à la crise sanitaire et de la réalité du terrain (disponibilité ou non d'équipement numérique pour l'enseignant et pour les élèves).

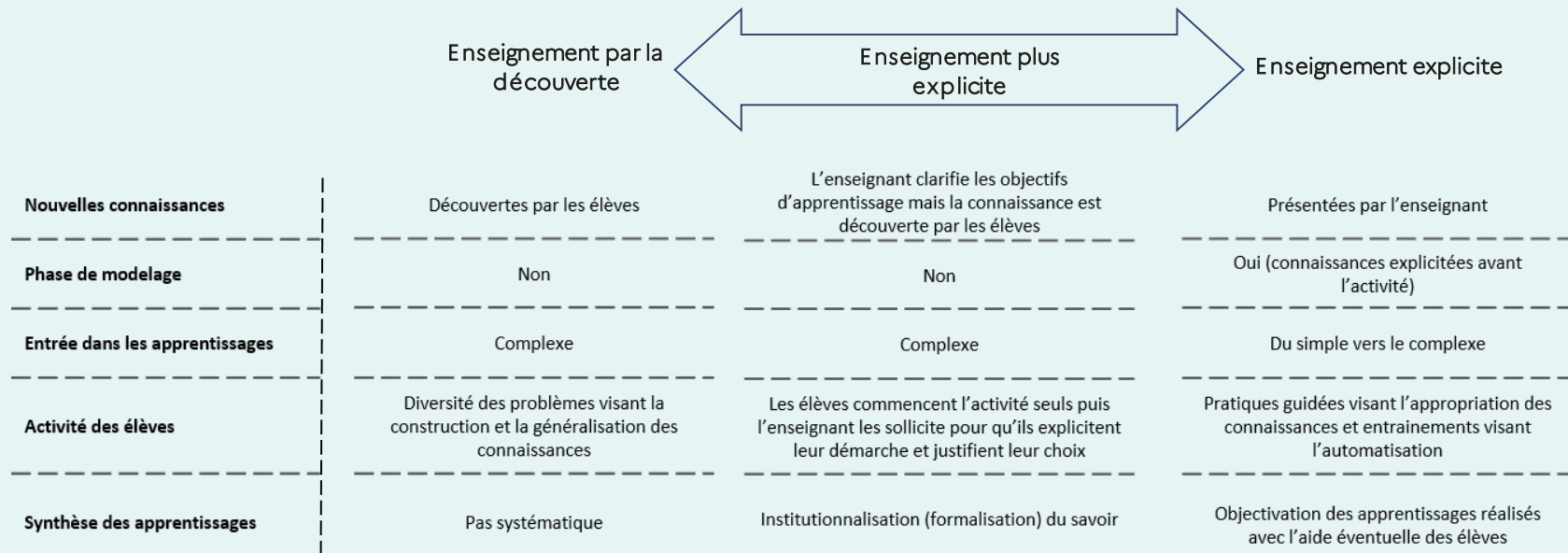
Cadre conceptuel et présentation du questionnaire

L'enquête Praesco Français vise à identifier les pratiques d'enseignement du français en fin d'école élémentaire et, plus spécifiquement, à apprécier la diversité des modalités d'enseignement des compétences langagières et linguistiques en CM2. Son fondement théorique prend notamment appui sur les recherches de Gauthier, Bissonnette & Bocquillon (2021) qui mettent en évidence le fait que l'activité de l'enseignant, bien que soumise à des contingences, repose sur une structure comportant une certaine stabilité : « *bien que l'activité éducative soit complexe et multiforme, disent-ils, elle doit être saisie également dans ce qu'elle recèle de stabilité* ».

Les parties 2 et 3 du questionnaire sont en outre sous-tendues par les travaux de recherche relatifs aux pratiques enseignantes identifiées comme efficaces qui ont fait émerger deux grandes approches pédagogiques : l'enseignement explicite (voir Bressoux (2022) pour une synthèse) et l'enseignement par la découverte (Bruner, 1961). Gauthier, Bissonnette & Bocquillon (2021) rappellent qu'un élément pédagogique important qui distingue ces deux approches est « *le moment auquel l'apprenant est confronté à des tâches complexes* ». L'approche par la découverte se caractérise par la présence de tâches complexes dès le début de l'apprentissage, alors que l'approche explicite diffère la confrontation aux tâches complexes tant que les habiletés élémentaires nécessaires à leur traitement ne sont pas maîtrisées. De nombreux autres éléments pédagogiques accompagnent cette entrée dans les apprentissages (appuyée sur des tâches simples ou complexes) et contribuent à la détermination des orientations pédagogiques des enseignants.

Le questionnaire Praesco Français se propose de situer les pratiques pédagogiques déclarées des enseignants par rapport à un *continuum* allant de l'enseignement explicite à l'enseignement par la découverte (**encadré 2**), en documentant plusieurs points clés de l'enseignement du français et en s'attardant plus particulièrement sur les phases de préparation et de mise en œuvre des enseignements. Il s'agira aussi de voir s'il est possible de repérer des configurations fréquentes qui correspondraient à ces deux approches ou à des approches intermédiaires, et de voir s'il est envisageable de mettre en lien ces configurations pédagogiques avec certains éléments de contexte (par exemple, le secteur d'enseignement) ou des caractéristiques individuelles des enseignants (la participation à une activité de formation continue par exemple).

ENCADRÉ 2. Continuum des pratiques pédagogiques



Questions sur les caractéristiques individuelles des enseignants et leur contexte d'enseignement

La première partie du questionnaire s'intéresse aux caractéristiques individuelles des professeurs des écoles et à leur contexte d'enseignement : outre le sexe et l'âge des enseignants, le questionnaire cherche à identifier plus précisément leur profil professionnel, en recueillant notamment des informations sur leur statut (titulaire, contractuel, etc.), fonction (directeur, remplaçant congés longs, etc.), discipline de formation, niveau de qualification et ancienneté (dans l'enseignement, dans des classes comprenant des élèves de CM2 et dans l'école). Les répondants étaient invités à indiquer s'ils avaient exercé un autre métier avant de devenir enseignant et, le cas échéant, à en préciser la nature.

Le questionnaire s'intéresse également à la participation des enseignants à des activités de formation continue au cours des cinq dernières années précédant l'enquête. Les items proposés permettent notamment de distinguer les activités portant sur des contenus spécifiques à la discipline et celles liées à des thématiques plus transversales (par exemple, l'évaluation des élèves, la prise en charge de la difficulté scolaire, la différenciation ou le travail collaboratif). Les professeurs des écoles avaient également la possibilité d'exprimer un éventuel besoin en formation continue sur des contenus spécifiques à la discipline en se positionnant sur une échelle allant de « aucun besoin » à un besoin « élevé ».

Un ensemble de questions porte sur les caractéristiques de l'école et de la classe, données essentielles pour analyser le contexte particulier dans lequel se mettent en place les enseignements et les apprentissages. Les enseignants devaient préciser si leur école comportait plusieurs classes de CM2 puis répondre à plusieurs questions permettant de comprendre comment l'enseignement du français est envisagé au sein de l'école : articulation avec le projet d'école, avec les conseils de cycle, harmonisation des pratiques, décloisonnement³ des classes ou co-intervention. Ces éléments permettent d'appréhender le degré de collaboration entre enseignants dans le cadre de l'enseignement du français, à l'échelle de l'école et du cycle 3.

Les professeurs des écoles étaient ensuite invités à préciser les caractéristiques de leur classe : multiniveau ou non, effectif total de la classe et part d'élèves de CM2, niveau de performance des élèves de la classe en français. Allard et al. (2022) ayant montré que, dans le cadre de l'enseignement des mathématiques en CM2, la prise en charge d'une classe multiniveau était un facteur de difficulté pour environ un tiers des professeurs des écoles concernées et plus fortement encore lorsqu'ils avaient peu d'expérience en la matière, le questionnaire a également demandé aux professeurs d'indiquer dans quelle mesure la classe multiniveau a pu constituer un facteur de difficulté pour enseigner le français en CM2.

Cette première partie du questionnaire permet également de décrire les conditions d'exercice des professeurs des écoles enseignant le français auprès d'élèves de CM2 en 2020-2021. Ces derniers devaient estimer le temps consacré par semaine à la préparation des séances et à la correction des travaux des élèves, indiquer s'ils réalisaient des séances dans le cadre des Activités Pédagogiques Complémentaires (APC), préciser la nature des équipements numériques à leur disposition et la fréquence à laquelle ils les utilisaient en classe lorsqu'ils en disposaient. Enfin, les professeurs des écoles étaient questionnés à propos de ce qui, pour l'enseignement du français en classe de CM2, avait constitué pour eux un facteur de difficulté en 2020-2021.

³ Compte-tenu du contexte lié à la crise sanitaire (limitation du brassage entre élèves de classes différentes), la question portait sur la fréquence à laquelle les enseignants de l'école étaient amenés à intervenir auprès d'élèves qui ne faisaient pas partie de leur(s) classe(s) dans le cadre de la mise en place d'activités décloisonnées.

Questions générales sur les pratiques d'enseignement du français en CM2

La deuxième partie du questionnaire propose une approche générale des pratiques d'enseignement du français en classe de CM2 en s'intéressant particulièrement à la préparation des enseignements et à leur mise en œuvre dans la classe.

Les enseignants ont tout d'abord été interrogés sur la manière dont ils concevaient et planifiaient leur enseignement du français : modalités d'élaboration et de sélection des supports des séances, nature des ressources consultées et intentions pédagogiques liées la consultation de ces ressources, choix des activités.

La question ci-dessous (**encadré 3**) s'intéresse, par exemple, à la diversité des supports utilisés par les professeurs des écoles pour travailler la compréhension en CM2 et à la fréquence d'utilisation de ces supports.

ENCADRÉ 3. Extrait de la question portant sur les supports utilisés pour travailler la compréhension en classe de CM2

Cette année, avec ma classe de CM2, j'ai travaillé la compréhension en utilisant :

	Jamais ou presque	Parfois	Souvent	Très souvent
Des textes littéraires.				
Des textes documentaires et/ou des articles de presse.				
Des documents composites (par exemple associant texte et image ou texte et graphique).				
Des sites Internet.				
Des images.				
Des extraits vidéo (films, documentaires, etc.).				

Cette autre question (**encadré 4**) interroge la fréquence de mise en place d'activités selon les objectifs visés par les enseignants : permettre à leurs élèves de développer des automatismes, de comprendre les procédures à appliquer ou encore de développer leur autonomie dans les apprentissages.

ENCADRÉ 4. Extrait de la question portant sur la fréquence de mise en place d'activités aux finalités suivantes

Durant mon enseignement de français, cette année, j'ai mis en place des activités pour que mes élèves de CM2 ...

	Jamais ou presque	Parfois	Souvent	Très souvent
S'autoévaluent.				
Mémorisent les règles et les techniques qu'ils vont appliquer.				
S'exercent sur des activités qu'ils doivent savoir traiter facilement.				
Comparent les procédures qu'ils ont mises en œuvre.				
Dressent un bilan de ce qu'il faudra retenir.				
Développent des automatismes en lecture ou en orthographe.				
Puissent comprendre les procédures qu'ils auront à appliquer.				
Découvrent les notions à partir de situations complexes.				

Des questions les amènent ensuite à se positionner sur la façon dont ils appréhendent l'enseignement des différents domaines composant leur discipline (par exemple, la compréhension et l'expression orales et écrites, le vocabulaire, la grammaire de la phrase), en recueillant leur ressenti quant à la difficulté d'enseigner chacun de ces domaines ainsi qu'une estimation du temps qu'ils y consacrent. Gauthier, Bissonnette & Bocquillon (2021) suggèrent que le temps dont disposent les enseignants peut déterminer le type d'activité proposé aux élèves : « *des activités basées sur la découverte demandent plus de guidance pour les élèves moins forts et par conséquent nécessiteront un investissement en temps plus considérable* ».

L'enquête Praesco questionne également les enseignants sur la place accordée à l'élève dans la construction des apprentissages et le degré de prise en compte de l'hétérogénéité en s'intéressant notamment aux modalités retenues pour organiser le travail des élèves en classe (individuel, en groupes, selon des parcours personnalisés ou non), aux modalités d'interaction entre le professeur et les élèves et au traitement de l'erreur.

La question suivante (**encadré 5**) porte par exemple sur la fréquence à laquelle les enseignants optent pour telle ou telle modalité de traitement de l'erreur lorsqu'ils constatent que plusieurs élèves ont commis la même erreur durant une séance d'exercices d'entraînement.

ENCADRÉ 5. Extrait de la question portant sur les modalités de traitement des erreurs commises par plusieurs élèves

Cette année, lors d'une séance d'exercices d'entraînement en français, quand je constatais que cinq ou six élèves de ma classe de CM2 avaient commis la même erreur :

	Jamais ou presque	Parfois	Souvent	Très souvent
Je la corrigeais individuellement en passant auprès des élèves concernés.				
Je la corrigeais au tableau.				
Je la faisais corriger au tableau par un élève qui avait réussi.				
Je faisais travailler l'ensemble des élèves de la classe sur cette erreur				
Je proposais une remédiation aux élèves concernés pendant le temps de classe.				

Questions spécifiques à l'enseignement d'objets précis de la discipline

La troisième partie du questionnaire traite spécifiquement de l'enseignement de contenus précis en lecture (la chronologie dans les textes) et en langue (l'accord sujet/verbe)⁴ : le choix des supports et activités, les modalités d'organisation du travail en classe, la conception et les pratiques d'évaluation.

Les professeurs étaient tout d'abord interrogés sur la fréquence à laquelle ils ont mis en place, en 2020-2021, des activités permettant à leurs élèves de CM2 de développer des compétences en compréhension de l'écrit et en vocabulaire. Les procédures faisant l'objet de ce questionnement sont des procédures dont l'enseignement apparaît comme efficace pour le développement de la compréhension de l'écrit et du lexique dans la littérature scientifique (Lima (2017), Berkeley *et al.* (2010), Pearson *et al.* (2002), Shanahan *et al.* (2010)). Elles visent à rendre l'élève autonome, conscient des stratégies qu'il met en œuvre selon les objectifs visés et capable de surmonter les obstacles qu'il pourrait rencontrer.

Par exemple, la question ci-dessous (**encadré 6**) porte sur la fréquence à laquelle les enseignants ont proposé à leurs élèves de CM2 des activités favorisant le développement des compétences en compréhension de l'écrit. Les items proposés reposent sur différents types de stratégies de lecture et de compréhension contribuant à rendre les élèves « capables de recourir à la lecture de manière autonome pour leur usage personnel et leurs besoins scolaires. »⁵ :

⁴ L'apprentissage de la chronologie dans les textes, abordé dès le début du cycle 3 (CM1), est consolidé en CM2 en confrontant progressivement les élèves à des textes plus complexes (par exemple, un texte long dont la chronologie n'est pas linéaire). L'apprentissage de l'accord sujet/verbe, abordé au cycle 2, est prolongé au cycle 3 en amenant progressivement l'élève à raisonner pour réaliser les accords dans des situations de plus en plus complexes.

⁵ Ces différents types de stratégie sont présentés dans un document d'accompagnement à l'enseignement de la lecture et compréhension de l'écrit au cycle 3 ([Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit\)](https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit))

- des stratégies d'organisation des connaissances qui concernent le repérage des structures d'histoires (les grammaires ou schémas de récit) et l'utilisation d'organiseurs graphiques divers, de même que l'apprentissage des techniques de résumé ;
- des stratégies de traitement détaillé de l'information à partir de techniques telles que l'auto-questionnement (apprendre à poser des questions) ou encore l'entraînement à répondre à différentes sortes de questions ;
- des stratégies de contrôle enfin qui exercent le lecteur à adopter une attitude active face aux difficultés d'interprétation qu'il rencontre en « pensant à haute voix » et en repérant et résolvant les éventuelles différences pouvant être présentes dans les énoncés.

ENCADRÉ 6. Extrait de la question sur les activités favorisant le développement des compétences en compréhension de l'écrit

Dans le cadre de mon enseignement du français, cette année, pour que mes élèves de CM2 développent des compétences en compréhension de l'écrit, j'ai proposé :

	Jamais ou presque	Parfois	Souvent	Très souvent
Des activités méthodologiques sur l'utilisation de la structure des textes (par exemple : repérer les parties d'une narration, utiliser les titres et sous-titres).				
Des activités de lecture suivie.				
Des questions qui admettaient plusieurs réponses.				
Des questions qui impliquaient de traiter l'implicite du texte.				
Des questions qui impliquaient la synthèse de plusieurs documents (textes, schémas, images, etc.).				
Des activités qui portaient spécifiquement sur l'interprétation de marques linguistiques (connecteurs, pronoms, etc.).				
La production de résumés.				
De débattre collectivement de l'interprétation du texte.				
De comparer un texte avec d'autres textes déjà abordés en classe.				

Plusieurs questions permettent également de documenter les choix des supports et des activités pour l'enseignement de la chronologie dans les textes et de l'accord sujet/verbe, les éventuels ajustements réalisés pour répondre aux difficultés des élèves, les motivations qui sous-tendent ces choix.

La question suivante (**encadré 7**), par exemple, recueille le degré d'adhésion des professeurs aux raisons susceptibles de motiver leurs choix de supports pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec leurs élèves de CM2.

ENCADRÉ 7. Extrait de la question sur les raisons qui motivent les choix des supports pour les séances sur l'accord sujet/verbe

En général, quand je choisis mes supports pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec mes élèves de CM2, c'est parce que :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Le texte est en partie connu des élèves et ne pose pas de problème de compréhension générale.				
Le texte contient les éléments qui vont permettre de réfléchir à la notion à étudier.				
Le texte contient un étayage pour guider l'activité des élèves.				
Le texte contient les éléments qui vont permettre de réfléchir à la notion étudiée et il est connu des élèves.				
L'activité propose un travail sur le repérage du sujet.				
L'activité propose un tri de corpus mettant l'accent sur la notion singulier pluriel.				
L'activité propose un repérage du sujet puis une transformation singulier pluriel.				

Le questionnaire s'attarde plus particulièrement sur l'entrée dans les apprentissages, considérée comme un moment important permettant de distinguer approche explicite et approche par la découverte (Gauthier, Bissonnette & Bocquillon (2021)). Le questionnement porte à la fois sur la construction d'une première séance, la posture adoptée par l'enseignant, le choix des supports et des activités introductives, le type de consigne énoncée et la mise en place d'un étayage préalable à l'activité.

La question suivante (**encadré 8**) documente, par exemple, le degré d'adhésion des professeurs aux différents types de dispositifs d'étayage susceptibles d'être mis en place préalablement à l'étude d'un texte afin d'aider les élèves à le comprendre.

ENCADRÉ 8. Extrait de la question sur la mise en place d'un étayage préalable à la lecture d'une texte

Cette année, avant la première séance sur la chronologie dans les textes, pour aider mes élèves de CM2 à comprendre le texte qu'ils allaient avoir à étudier, je leur ai proposé :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Une liste de connecteurs de temps.				
Un lexique précisant le sens de certains mots du texte.				
Des illustrations des différents événements de l'histoire.				
Des connaissances liées au thème du récit par le biais de supports divers.				

Une autre question invite les enseignants à indiquer leur degré d'adhésion avec le choix de l'activité pour la première séance sur l'accord sujet/verbe (**encadré 9**) ; elle distingue des pratiques où l'activité des élèves est guidée par l'enseignant (par exemple « les élèves ont dû répondre à des questions qui les guidaient vers la réponse ») de celles qui placent davantage les élèves en situation de découverte (par exemple « Les élèves ont répondu à des questions ouvertes qui les poussaient à se questionner sur la règle d'accord »).

ENCADRÉ 9. Extrait de la question sur les activités envisageables pour la première séance sur l'accord sujet/verbe

Cette année, pendant la première séance sur l'accord sujet/verbe, durant la première activité avec mes élèves de CM2 :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
Les élèves ont dû répondre à des questions qui les guidaient vers la réponse.				
Les élèves ont trié des verbes afin d'identifier la notion travaillée.				
Les élèves ont trié des verbes en appliquant la règle apprise préalablement.				
Les élèves ont essayé de trouver un classement logique qui permettait d'inclure tous les verbes.				
Les élèves ont répondu à des questions ouvertes qui les poussaient à se questionner sur la règle d'accord.				

Les modalités de mise en œuvre de l'étape de synthèse⁶ font également l'objet du questionnaire. Les choix effectués par l'enseignant pour permettre aux élèves de comprendre la chronologie dans les textes et les accords sujet/verbe sont des indicateurs de la place plus ou moins grande accordée à l'élève lors de cette phase et du degré de prise en compte de l'hétérogénéité des élèves.

La question suivante (**encadré 10**) s'intéresse par exemple aux modalités d'élaboration de la synthèse sur les procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes, qu'elle soit prise en charge par l'enseignant ou coconstruite avec les élèves.

ENCADRÉ 10. Extrait de la question sur la synthèse de la séance sur les procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes

Cette année, en synthèse de la séance sur les procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes :

	Pas du tout d'accord	Plutôt pas d'accord	Plutôt d'accord	Tout à fait d'accord
J'ai réalisé une affiche rendant explicites les procédures qui pouvaient être utilisées.				
J'ai réalisé avec les élèves une affiche rendant explicites les procédures qui pouvaient être utilisées.				
J'ai complété avec les exemples des élèves, la leçon présentant les procédures de traitement de la chronologie.				
J'ai fait copier dans le cahier la leçon que j'avais préparée.				
J'ai fourni la leçon sous forme de photocopié destiné à être collé dans le cahier.				
J'ai fait élaborer une trace écrite collective destinée à être recopiée dans le cahier.				

Enfin, la toute dernière partie du questionnaire porte sur les modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves, qu'il s'agisse du type d'exercice donné et des objectifs qui sous-tendent ce choix, de la manière d'analyser les résultats ou de la phase de réinvestissement.

⁶ La phase de synthèse arrive en fin de séquence d'apprentissage. Il s'agit de mettre en commun et de formaliser ce qui a été appris (institutionnalisation).

Échantillon

L'enquête porte sur les pratiques d'enseignement du français de professeurs exerçant en CM2 en 2020-2021 au sein de l'enseignement public ou privé sous contrat en France. Cette année-là, près de 30 000 écoles scolarisaient au moins un élève de CM2.

Sélection des écoles

Le plan de sondage adopté est un plan en deux temps avec, dans un premier temps, le tirage des écoles (unités primaires) et, dans un second temps, la sélection des enseignants éligibles (unités secondaires) au sein des écoles retenues à l'issue du tirage. Le tirage des écoles est stratifié selon le secteur d'enseignement, l'appartenance ou non à l'éducation prioritaire et la taille de la commune ou de l'unité urbaine en 4 postes (commune rurale ; unité urbaine de moins de 20 000 habitants ; unité urbaine de 20 000 à moins de 200 000 habitants ; unité urbaine d'au moins 200 000 habitants). Les effectifs des strates au sein de l'échantillon ont été fixés proportionnellement à ceux des strates correspondantes au sein de la population. Au sein de chaque strate, les écoles ont été sélectionnées par un tirage aléatoire.

La détermination du nombre d'écoles à sonder reposait sur un triple objectif : réunir un nombre suffisamment élevé de vrais répondants parmi les professeurs en charge des classes cibles dans les écoles du futur échantillon, d'une part, tout en observant, d'autre part, deux contraintes consistant à limiter le nombre d'écoles d'exercice qui seraient sollicitées et à inclure dans le futur échantillon les écoles impliquées dans le dispositif d'évaluation Cedre (au nombre de 267). En se fondant sur le nombre moyen d'enseignants éligibles par école et sur des estimations des taux de participation attendus, 1 982 écoles ont été tirées afin d'atteindre une taille « cible » d'échantillon final de 2 000 enseignants.

Repérage des enseignants éligibles

La population-cible, dite population d'intérêt, visée par ce dispositif d'enquête est celle des enseignants non stagiaires, sur contrat permanent ou temporaire, qui exerçaient durant l'année scolaire 2020-2021 et au plus tard à partir de la rentrée du congé d'automne :

- dans une école élémentaire ou plus largement primaire (ou plusieurs en cas de service partagé) relevant du secteur d'enseignement public ou du secteur d'enseignement privé sous contrat avec l'État ;
- en France ;
- en responsabilité d'une classe, en 2020-2021, scolarisant au moins un élève au CM2, classe à laquelle ils consacrent, en cas de poste fractionné, au moins 75 % du temps d'enseignement qui lui est dû (24 heures hebdomadaires) ;
- disponibles au moment de la passation de l'enquête.

La phase de collecte des données (nom, prénom, adresse électronique à usage professionnel) des enseignants éligibles à l'enquête exerçant au sein des écoles sélectionnées a été menée en mars 2021 auprès des circonscriptions par voie de formulaire en ligne. Après exclusion des enseignants non éligibles ou dont la circonscription/l'école n'a répondu à aucune sollicitation, l'échantillon final est constitué de 2 438 enseignants qui se répartissent dans 1 723 écoles.

Participation et redressement des données

L'enquête a été administrée en mai et juin 2021 via un questionnaire en ligne auquel chaque enseignant sélectionné devait répondre. Elle a permis de collecter 1 916 réponses individuelles sur les 2 438 attendues, soit un taux brut de réponse égal à 79 %.

Pour définir l'exploitabilité des données issues du questionnaire, celui-ci a été découpé en six parties. L'exploitabilité des données en relevant a ensuite été définie selon trois critères.

1. Chacune de ces six parties a été considérée comme traitée par l'enseignant si et seulement si au moins un item en relevant était traité.
2. Les données issues d'un questionnaire donné ont été jugées exploitables si et seulement si chaque partie était traitée.
3. Le temps de passation global devait être supérieur ou égal à 30 minutes.

Le taux de réponse réel, qui tient compte de la qualité du contenu des réponses au questionnaire, est le nombre d'enseignants considérés comme répondants (1 674) rapporté au nombre d'individus disponibles et identifiés comme véritablement éligibles après examen de l'ensemble des données collectées (2 438), soit 69 %. Les données ont ensuite été redressées, pour tenir compte de la non-réponse. Autrement dit, les données issues de l'ensemble des professeurs qui ont effectivement répondu à l'enquête ont été ajustées via une correction des poids d'échantillonnage de manière à représenter fidèlement la population-cible.

Le **tableau 1** décrit l'échantillon Praesco français CM2 selon des caractéristiques individuelles et quelques variables de contexte, en moyenne et en fonction du secteur de l'école d'exercice et de son appartenance ou non à un réseau d'éducation prioritaire (EP).

TABLEAU 1 • Description de la population des professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2

	Ensemble (100%)	Public hors EP (71%)	Public EP (18%)	Privé sous contrat (11 %)
Proportion d'enseignants dont l'école est dans une zone rurale (%)	28	34	6	22
Proportion de femmes (%)	77	78	72	81
Proportion de diplômés de niveau Master ou plus (%)	33	29	51	31
Ancienneté dans le métier (%) :				
<i>Proportion d'enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté</i>	26	21	48	22
<i>Proportion d'enseignants ayant entre 11 et 20 ans d'ancienneté</i>	35	34	31	41
<i>Proportion d'enseignants ayant plus de 20 ans d'ancienneté</i>	40	45	21	37
Proportion d'enseignants ayant exercé un autre métier avant de devenir enseignant (%)	31	30	38	31
Proportion d'enseignants exerçant dans une classe multiniveau (%)	56	59	46	52
Âge moyen	43	43,9	38,7	44,6
Nombre d'élèves de CM2 dans une classe multiniveau	11,4	11,5	11	11,2
Nombre d'élèves total dans une classe multiniveau	22,6	22,8	21,4	23,2
Nombre d'élèves de CM2 dans une classe mononiveau	24,7	25	22,5	27

Lecture : les femmes représentent 77 % des professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2.

Note : les écoles situées en zone rurale sont toutes celles situées hors unité urbaine.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Les enseignants de CM2 forment une population majoritairement féminine (77 % de femmes). Ils sont 89 % à exercer dans l'enseignement public (dont 18 % en éducation prioritaire), 72 % en milieu urbain. Un peu plus de la moitié (56 %) des professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 exerce auprès d'une classe multiniveau comportant en moyenne 11,4 élèves de CM2 sur un effectif total de 22,6 élèves. En moyenne, on compte 24,7 élèves de CM2 dans les classes mononiveau, avec quelques écarts selon le secteur de l'école et son appartenance ou non à un réseau d'EP.

↳ Contexte d'exercice et pratiques d'enseignement du français

La première série d'analyses menée à partir des données recueillies s'attache à décrire les caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte des enseignants enquêtés ainsi que leurs pratiques d'enseignement du français auprès des élèves de CM2 dont ils ont la charge. Elle met en exergue les aspects rassemblant les enseignants ou au contraire les distinguant en s'appuyant sur les fréquences des réponses aux différents items du questionnaire.

La présentation des résultats repose sur le regroupement des deux réponses de la partie supérieure (respectivement inférieure) de l'échelle de Likert. Ainsi pour les questions d'adhésion, les réponses « plutôt d'accord » (respectivement « plutôt pas d'accord ») et « tout à fait d'accord » (respectivement « pas du tout d'accord ») ont été regroupées. Il en a été de même pour les réponses « souvent » (respectivement « parfois ») et « très souvent » (respectivement « jamais ou presque ») des questions de fréquence.

Quatre thèmes sont abordés dans les résultats présentés dans cette section :

1. Le contexte d'exercice (comme le fonctionnement de l'école, le ressenti des professeurs quant aux difficultés liées à l'enseignement du français, leur participation à des activités de formation continue).
2. Les pratiques générales d'enseignement du français (s'agissant notamment de la préparation, du choix des supports et activités, des modalités de travail et de gestion de l'hétérogénéité des élèves ou de la prise en compte du travail des élèves dans la construction des apprentissages).
3. L'enseignement de la chronologie.
4. L'enseignement de l'accord sujet/verbe.

Contexte d'exercice

Les données recueillies permettent de faire état du degré de collaboration entre enseignants dans le cadre de l'enseignement du français, à l'échelle de l'école et du cycle 3. Ainsi, 80 % des professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 rapportent que le projet d'école comporte une fiche action⁷ en lien avec l'enseignement du français. La moitié indique qu'un conseil de cycle portant sur le français a été organisé au moins une fois au cours de l'année 2020-2021 et ils sont trois à cinq professeurs sur dix à mentionner que dans leur école les enseignants du cycle 3 ont harmonisé leur façon d'enseigner le français selon le domaine d'enseignement observé. Ils sont ainsi 50 % pour le vocabulaire, 44 % pour l'orthographe, 37 % pour la fluence de lecture, 35 % pour la compréhension de textes écrits, 34 % pour la grammaire de la phrase et 28 % pour la compréhension et l'expressions orales. Une large proportion d'enseignants (92 %) déclare que dans leur école les enseignants ont « souvent » ou « très souvent » travaillé seuls dans leur classe avec leurs élèves au cours de l'année scolaire. Enfin, un enseignant sur dix (12 %) indique qu'il est arrivé fréquemment que, dans le cadre de la mise en place d'activités décloisonnées, des enseignants interviennent auprès d'élèves ne faisant pas partie de leur classe.

⁷ Une fiche action est un élément constitutif du projet d'école destiné à décrire l'objectif de l'action visée par l'école, les moyens à mettre en œuvre pour la réaliser, le calendrier de son déploiement et des indicateurs d'évaluation.

Facteurs de difficultés

Les enseignants ont été invités à identifier les conditions rendant difficile leur enseignement du français, celles-ci pouvant être liées aux caractéristiques de leur classe, aux contenus à enseigner et/ou à la charge de travail. Plus de huit professeurs sur dix sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait que le manque de temps pour aider les élèves qui en ont besoin (89 %) et les écarts de niveaux entre leurs élèves dans la discipline (81 %) constituent des facteurs de difficulté pour l'enseignement du français en CM2 (**figure 1**).

FIGURE 1 • Facteurs de difficulté pour l'enseignement du français en classe de CM2 (en %)



Lecture : 89 % des enseignants considèrent le manque de temps pour aider les élèves qui en ont besoin comme un facteur de difficulté pour l'enseignement du français en classe de CM2.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Il est intéressant de noter que ces deux facteurs sont aussi ceux sur lesquels les professeurs de CM2 interrogés en 2019 se sont le plus positionnés lorsqu'ils évoquent les conditions qui rendent difficile leur enseignement des mathématiques (Allard *et al.*, 2022). Ces résultats, qui mettent en évidence la difficulté à gérer l'hétérogénéité des élèves, sont cohérents avec ceux de plusieurs enquêtes menées par la DEPP en 2018. Ainsi, l'enquête Epode 2018 avait mis en évidence l'importance accordée par les professeurs des écoles aux pratiques relatives à la prise en charge des besoins spécifiques des élèves, pratiques jugées prioritaires mais difficiles à mettre en place (Benhaim-Grosse *et al.*, 2020). Parallèlement, dans le cadre de l'enquête internationale Talis, 28 % des professeurs des écoles exprimaient en 2018 un besoin élevé en formation continue aux approches pédagogiques individualisées, plaçant la France en tête des pays européens enquêtés. Dans l'enquête Praesco français, un peu plus de six enseignants (63 %) sur dix sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec

la proposition selon laquelle le manque de pistes disponibles pour aider les élèves qui en ont besoin est un facteur de difficulté pour l'enseignement du français.

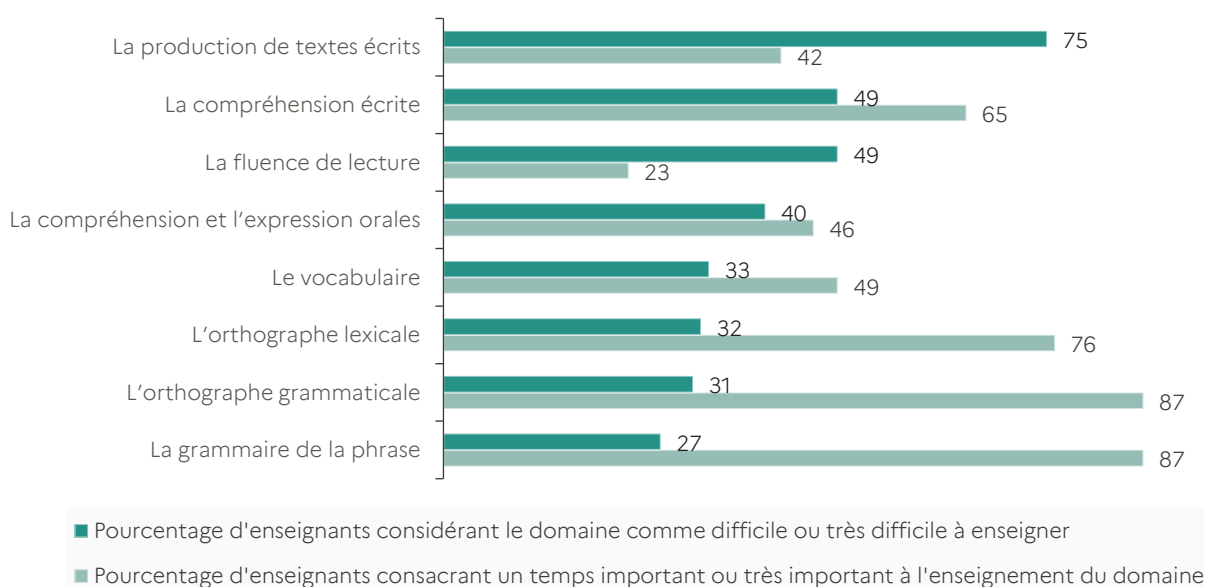
Nombreux sont les enseignants qui citent également le nombre d'élèves en difficulté en écriture et production écrite, ainsi qu'en lecture et compréhension écrite (respectivement 78 % et 74 %) comme étant un facteur de difficulté de l'enseignement du français. Les résultats de l'édition 2021 de l'enquête PIRLS (Programme international de recherche en lecture scolaire) montrent une stabilisation des performances des élèves de CM1 en ce qui concerne les processus de compréhension de l'écrit en France après une baisse tendancielle marquée entre 2001 et 2016. Toutefois, celles-ci restent en-deçà des moyennes européennes et de l'OCDE (Conceicao et al., 2023).

Notons par ailleurs que 47 % des professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 estime que les élèves de leur classe ont un « bon » ou un « très bon » niveau en français. Ce ressenti vient compléter les résultats de l'enquête Cedre 2021 mettant en évidence que 63 % des élèves ont une maîtrise satisfaisante des compétences exigibles en fin de scolarité primaire (Eteve, Nghiem & Philbert, 2022).

Enseignements perçus comme difficiles

Les résultats précédents sont cohérents avec les réponses rapportées par les enseignants lorsqu'on les interroge ensuite à propos des domaines de l'enseignement du français qui leur ont paru « difficiles » ou « très difficiles » à enseigner avec leur classe de CM2. En effet, les trois quarts des enseignants mettent en avant la production de textes écrits et un enseignant sur deux (49 %) la fluence de lecture et la compréhension écrite. Ils semblent en revanche plus à l'aise avec l'enseignement de l'étude de la langue considérant majoritairement comme « facile » ou « très facile » l'enseignement de la grammaire de la phrase (73 %), de l'orthographe grammaticale (69 %) et lexicale (68 %), ou encore l'enseignement du vocabulaire (67 %). Si l'enseignement de la compréhension et de l'expression orales ne fait pas non plus partie des domaines majoritairement considérés comme difficiles à enseigner, la proportion d'enseignants l'ayant considéré comme tel n'est pas négligeable (40 %) (figure 2).

FIGURE 2 • Part des enseignants qui perçoivent les enseignements suivants comme difficiles et qui y dédient un temps important (en %)



Lecture : 31 % des enseignants considèrent l'enseignement de l'orthographe grammaticale comme étant « difficile » ou « très difficile » à enseigner et 87 % déclarent avoir consacré un temps « important » ou « très important » à l'enseignement de ce domaine.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Par ailleurs, et indépendamment du domaine enseigné en français, 39 % des enseignants prenant en charge une classe multiniveau considèrent ce format de classe comme un facteur de difficulté.

Lorsque l'on met en regard le temps passé à enseigner un domaine et le niveau de difficulté ressenti, des contrastes apparaissent dans les réponses (**figure 2**). En effet, les domaines que les enseignants sont peu nombreux à considérer comme « difficiles » ou « très difficiles » à enseigner (grammaire de la phrase, orthographe lexicale et orthographe grammaticale) sont ceux sur lesquels ils sont les plus nombreux à déclarer passer du temps : respectivement 87 %, 87 % et 76 % déclarent consacrer un temps « important » ou « très important » à l'enseignement de ces domaines. Les résultats de l'enquête Orthographe 2021⁸ montrent cependant que les performances des élèves de CM2 en dictée sont en baisse pour chaque période d'observation entre 1987 et 2021.

La production de textes écrits est considérée, quant à elle, comme « difficile » ou « très difficile » à enseigner par 75 % d'entre eux et ils ne sont que 42 % à déclarer y consacrer un temps « important » ou « très important ». On note la même tendance pour l'enseignement de la fluence de lecture. Le domaine de la compréhension et de l'expression orales se distingue des autres puisque la proportion des enseignants le considérant comme « difficile » ou « très difficile » à enseigner (40 %) est plus proche de la proportion des enseignants rapportant y consacrer un temps d'enseignement « important » ou « très important » (46 %).

Dans le cadre du dispositif Cedre, les élèves de CM2 ont été interrogés à propos de la fréquence à laquelle ces différents champs disciplinaires sont abordés par le professeur en classe. Si l'échelle de réponse diffère de celle proposée aux enseignants dans le questionnaire Praesco et ne permet pas de comparer les proportions de répondants domaine par domaine, il est intéressant de relever que certaines réponses des élèves et des enseignants sont ordonnées de manière très similaire. Ainsi la fluence de lecture est le domaine pour lequel les élèves sont les moins nombreux à déclarer le travailler fréquemment en classe et pour lequel les enseignants sont également les moins nombreux à déclarer y consacrer un temps d'enseignement important. À l'inverse, la grammaire et l'orthographe sont les domaines abordés fréquemment par la plus large proportion d'élèves, de manière cohérente avec les réponses des enseignants, également très nombreux à indiquer passer beaucoup de temps à l'enseignement de ces champs disciplinaires.

Activités de formation

Il est également intéressant de mettre en regard les résultats précédemment observés et les activités de formation continue auxquelles les enseignants ont participé au cours des cinq dernières années précédant l'enquête (**tableau 2**). La moitié d'entre eux déclare avoir participé au moins une fois à une activité de formation continue portant sur la production de textes écrits (56 %) ou sur la compréhension de textes écrits (55 %), ce qui peut faire écho aux difficultés rapportées quant à l'enseignement de ces domaines. Les résultats de l'enquête PIRLS 2021 viennent nuancer ces résultats : si les professeurs des écoles français restent légèrement moins nombreux que ceux des autres pays à avoir participé, au cours des deux années précédant l'enquête, à des activités de formation professionnelle en lecture-compréhension (70 % contre 78 % en moyenne pour les autres pays européens), le nombre de professeurs des écoles déclarant n'avoir participé à aucune formation sur ce contenu baisse légèrement (de 38 % en 2016 à 30 % en 2021).

Les enseignants prenant en charge des élèves de CM2 sont aussi assez nombreux à avoir participé au moins une fois à une activité relative à la gestion de l'hétérogénéité des élèves — activité de formation sur la différenciation (46 %) ou sur la difficulté scolaire (45 %) — ce qui peut être mis en relation, là

⁸ Dans le cadre des dispositifs d'évaluation déployés par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), la même dictée a été proposée à des élèves de CM2 à quatre reprises : 1987, 2007, 2015 et 2021. L'objectif est d'évaluer le degré de maîtrise de l'orthographe de mots usuels et de règles orthographiques grammaticales (accords entre le sujet et le verbe, accords dans le groupe nominal, accords du participe passé).

encore, avec les principaux facteurs de difficulté pointés dans le cadre de leur enseignement et avec leur préoccupation de pouvoir contribuer à la réussite de tous leurs élèves. En revanche, ils sont moins nombreux à avoir participé au moins une fois à une activité de formation continue portant sur la fluence de lecture, pourtant considérée comme difficile à enseigner. Enfin, les activités de formation continue portant sur l'enseignement explicite et le travail collaboratif sont celles qui sont les moins citées lorsque les enseignants s'expriment sur les formations auxquelles ils ont participé au cours des cinq dernières années, suggérant ainsi qu'elles sont peut-être moins proposées.

TABLEAU 2 • Participation à une activité de formation continue portant sur les domaines suivants entre 2015 et 2020 (en %)

	Jamais	Une fois	Plusieurs fois
La compréhension de textes écrits	45	39	16
La production de textes écrits	45	38	18
La différenciation	54	29	17
La difficulté scolaire	55	29	16
La compréhension et l'expression orales	58	31	11
L'évaluation des élèves	60	28	12
La grammaire de la phrase	61	29	10
L'orthographe	66	25	9
La fluence de lecture	70	24	6
L'enseignement explicite	72	20	8
Le travail collaboratif	74	18	9

Lecture : 45 % des professeurs des écoles déclarent ne jamais avoir participé à une activité de formation continue portant sur la compréhension de textes écrits entre 2015 et 2020.

Note : en raison des arrondis, il arrive que dans certains tableaux ou graphiques, la somme des pourcentages ne corresponde pas exactement à 100 %.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, Enquête Praesco Français 2021.

En ce qui concerne les besoins de formation, une faible proportion des professeurs des écoles exprime un besoin élevé s'agissant des contenus spécifiques à l'enseignement du français (9 %).

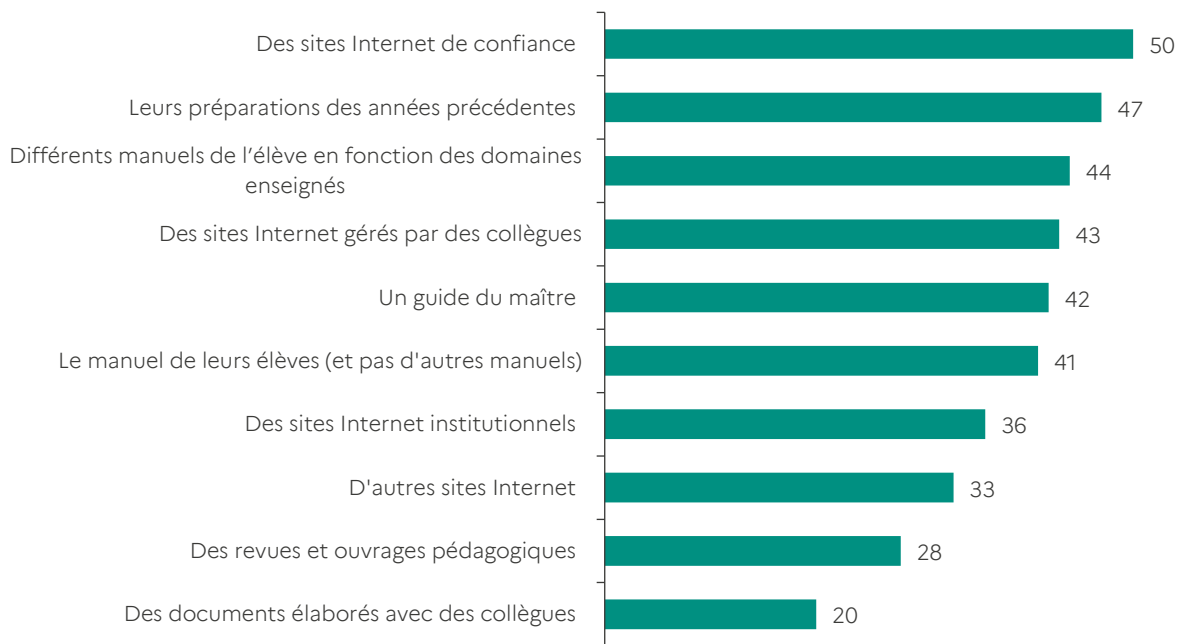
Pratiques générales d'enseignement du français

Préparation des enseignements

Les professeurs des écoles estiment, pour la quasi-totalité, consacrer au moins 2 heures par semaine à la préparation des séances de français en CM2 (96 %). Ils sont tout aussi nombreux à rapporter consacrer le même temps à la correction individuelle des travaux de leurs élèves (98 %). Par ailleurs, 58 % des professeurs des écoles estiment consacrer au moins 4 heures par semaine à la préparation des séances de français et 68 % à consacrer autant de temps à la correction individuelle des travaux de leurs élèves de CM2 en français. À titre comparatif, dans l'enquête Praesco 2019 consacrée à l'enseignement des mathématiques, les professeurs prenant en charge des élèves de CM2 étaient nettement moins nombreux à déclarer dédier au moins 2 heures à la préparation et à la correction (respectivement, 51 % et 56 %).

Lorsque l'on interroge les enseignants de CM2 à propos des ressources qu'ils utilisent fréquemment pour préparer leurs enseignements de français, la moitié d'entre eux déclare recourir à des sites Internet de confiance et une proportion quasi similaire à ses préparations des années précédentes (**figure 3**). Ces comportements professionnels sont proches de ceux de leurs collègues interrogés en 2019 à propos de l'enseignement des mathématiques. Les manuels ainsi que les guides du maître font partie des ressources fréquemment utilisées par quatre enseignants sur dix (respectivement 41 % et 42 %). On remarque qu'ils sont peu nombreux (un sur cinq) à indiquer se servir fréquemment de documents élaborés avec des collègues pour préparer les enseignements de français.

FIGURE 3 • Ressources fréquemment consultées par les professeurs des écoles lors de la préparation des enseignements de français pour leurs élèves de CM2 (en %)



Lecture : pour préparer les enseignements de français en CM2, 50 % des enseignants déclarent avoir consulté « souvent » ou « très souvent » des sites Internet de confiance.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Pour concevoir les supports de leurs séances de français, 59 % des enseignants déclarent fréquemment partir de supports existants réalisés par d'autres enseignants qu'ils adaptent en fonction de leurs objectifs. Une proportion similaire d'enseignants (55 %) rapporte « souvent » ou « très souvent » concevoir ses supports à partir de ses lectures ou de son expérience. Seulement un tiers des enseignants (35 %) indique fréquemment utiliser directement (sans les adapter) des supports existants (réalisés par d'autres enseignants) correspondant à ses objectifs.

Dans les ressources qu'ils consultent pour leurs élèves dans le cadre de l'enseignement du français, les enseignants de CM2 recherchent le plus souvent des supports pour l'animation des séances en classe : des exercices à donner aux élèves (68 %), des textes à proposer en classe (56 %) ou encore des situations pour introduire des notions nouvelles (55 %). Les supports ayant trait à de l'accompagnement didactique font moins fréquemment l'objet de ces recherches : ils ne sont que deux sur dix à rechercher des éclairages didactiques sur des difficultés d'apprentissage et moins de deux sur dix des mises au point sur les notions à enseigner, des progressions ou programmations ou encore des fiches de préparation détaillées (**tableau 3**).

TABLEAU 3 • Motif fréquent de consultation des ressources pour leurs élèves (en %)

	Ensemble (en %)
Exercices à donner aux élèves	68
Textes à proposer en classe	56
Situations pour introduire des notions nouvelles	55
Traces écrites pouvant servir de bilan	38
Jeux à proposer en classe	33
Éclairages didactiques sur des difficultés d'apprentissage	20
Logiciels ou sites pour un travail en autonomie	17
Mises au point sur les notions de français à enseigner	17
Progressions ou programmations	16
Fiches de préparation détaillées	10
Avis de collègues	10

Lecture : dans les ressources qu'ils consultent pour leurs élèves de CM2 dans le cadre de l'enseignement du français, 68 % des professeurs des écoles déclarent rechercher « souvent » ou « très souvent » des exercices à donner aux élèves.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Choix des supports et activités pour la mise en œuvre des enseignements de français

Pour travailler la compréhension avec leurs élèves de CM2, 85 % des enseignants s'appuient le plus fréquemment sur des textes littéraires, la moitié (51 %) déclare recourir fréquemment à des textes documentaires et/ou à des articles de presse et un quart (24 %) à l'image (fixe ou vidéo). Les sites Internet sont très peu utilisés dans ce cadre : seuls 8 % disent les utiliser fréquemment.

Pour l'apprentissage de la lecture-compréhension, 86 % des enseignants déclarent que leurs élèves de CM2 ont utilisé fréquemment, au cours de l'année scolaire, un ou des romans et albums de littérature jeunesse. Que ce soit pour l'apprentissage de la lecture-compréhension ou l'étude de la langue, six enseignants sur dix déclarent un recours fréquent des élèves à des fiches photocopiées (respectivement 63 % et 64 %). Ils sont moins nombreux (un enseignant sur quatre) à évoquer un usage fréquent du manuel pour l'apprentissage de la lecture-compréhension mais sont un peu plus d'un sur deux (55 %) à le mentionner pour l'étude de la langue. Quel que soit le domaine d'apprentissage, les enseignants sont très peu nombreux à dire que leurs élèves utilisent des logiciels sur ordinateur ou tablette (8 % pour l'apprentissage de la lecture-compréhension et 1 % pour l'étude de la langue). Ces faibles proportions peuvent refléter aussi bien la faible intégration des outils numériques dans les pratiques en classe que le faible équipement numérique des écoles.

Pour permettre aux élèves de développer des compétences en compréhension de l'écrit, huit enseignants sur dix proposent « souvent » ou « très souvent » à ses élèves de CM2 des activités de lecture suivie (83 %) et des questions permettant de traiter l'implicite du texte (82 %). Le débat interprétatif, introduit dans les documents d'accompagnement de l'école primaire dès 2002 pour développer les compétences de lecture littéraire⁹, est fréquemment mis en œuvre par 68 % des professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2. Enfin, deux enseignants sur cinq proposent fréquemment des activités méthodologiques sur l'utilisation de la structure des textes et seulement

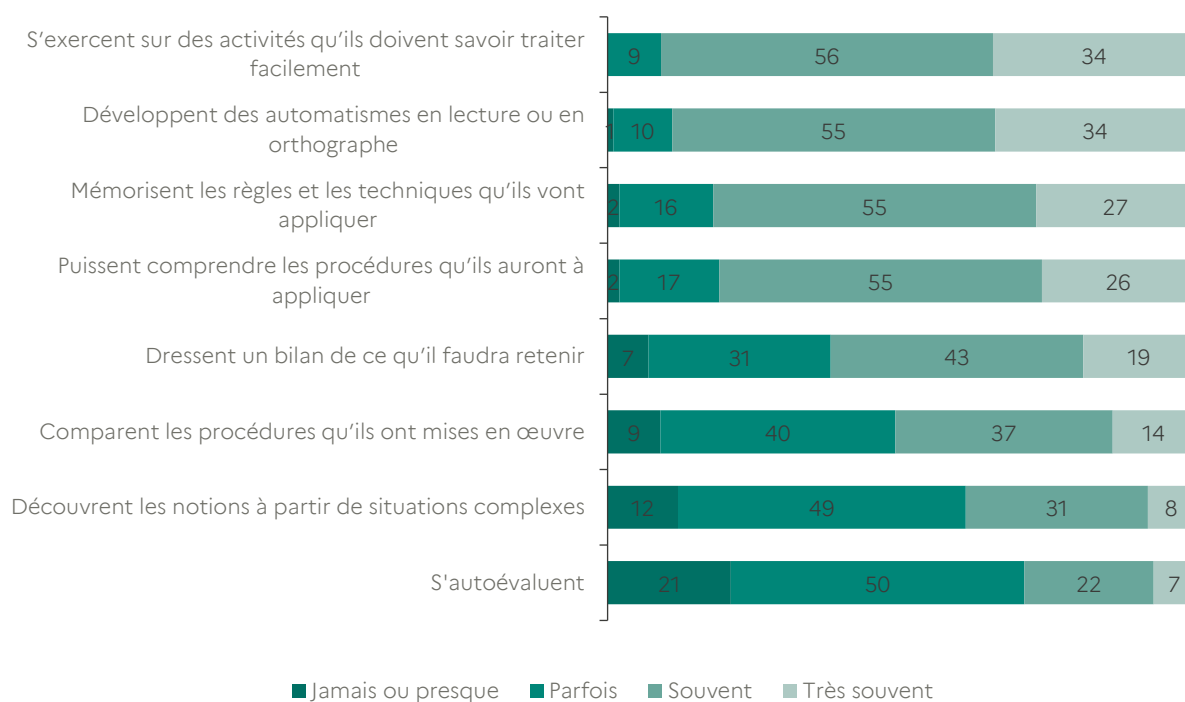
⁹ Pour en savoir plus : <https://eduscol.education.fr/document/16336/download>

un sur trois des activités nécessitant un travail de synthèse comme la production de résumés et le traitement de questions nécessitant la synthèse de plusieurs documents.

Pour permettre aux élèves de développer des compétences en vocabulaire, les enseignants sont nombreux à proposer « souvent » ou « très souvent » des activités d'identification du sens des mots en contexte lors des lectures de textes (78 %), des activités sur l'utilisation des dictionnaires ou des documents de référence (69 %), des activités systématiques sur la morphologie (69 %) ou les familles de mots (66 %). La moitié des enseignants (53 %) déclare également proposer fréquemment un enseignement de procédures permettant d'inférer le sens d'un mot et organiser des débats sur la signification des mots complexes lors des lectures (52 %). La proportion tombe à 44 % pour ceux qui proposent fréquemment des activités de réinvestissement du vocabulaire étudié en production de texte ou à 42 % pour ceux proposant ce même type d'activités de réinvestissement pour la lecture de textes.

De manière plus générale et transversale aux différents objets enseignés, 90 % des professeurs des écoles mettent « souvent » ou « très souvent » en place des activités pour que leurs élèves de CM2 s'exercent sur des activités qu'ils doivent savoir traiter facilement (**figure 4**).

FIGURE 4 • Fréquence de mise en œuvre d'activités par les enseignants pour que leurs élèves de CM2... (en %)



Lecture : 56 % des enseignants déclarent mettre « souvent » en place des activités pour que leurs élèves de CM2 s'exercent sur des activités qu'ils doivent savoir traiter facilement.

Note : en raison des arrondis, il arrive que dans certains tableaux ou graphiques, la somme des pourcentages ne corresponde pas exactement à 100 %.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Ils sont également très nombreux à leur proposer fréquemment des activités pour développer des automatismes (89 %), mémoriser les règles et les techniques (82 %) ou comprendre les procédures à appliquer (81 %). Comme pour l'enseignement des mathématiques, il est intéressant de noter que les activités visant le développement des automatismes ne se font pas au détriment de celles visant la compréhension des procédures à appliquer. Les professeurs sont en revanche moins nombreux à mettre fréquemment en place des activités pour que les élèves découvrent des notions à partir de situations complexes (39 %) ou des activités permettant aux élèves de s'autoévaluer (29 %), comme leurs collègues interrogés en 2019 à propos de leur enseignement des mathématiques (respectivement 49 % et 30 %).

Modalités de travail et gestion de l'hétérogénéité des élèves

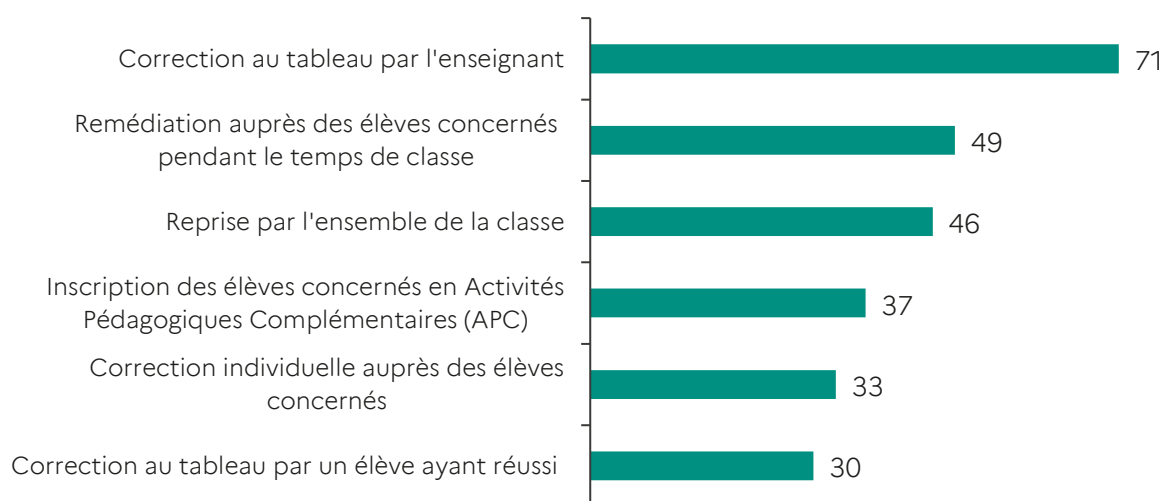
En ce qui concerne les modalités de travail, et quel que soit le domaine abordé, le tableau reste le matériel privilégié par neuf enseignants sur dix (89 %) pour enseigner le français à leurs élèves de CM2 en 2020-2021. Un enseignant sur deux rapporte utiliser fréquemment un vidéoprojecteur ou un matériel numérique interactif (tableau ou vidéoprojecteur).

S'agissant de la mise en œuvre des séances, 68 % des enseignants considèrent comme « importante » ou « très importante » la mise en place d'activités amenant les élèves à travailler en petits groupes pour favoriser leur apprentissage mais ils ne sont que 49 % à déclarer les mettre fréquemment en place et 41 % à estimer qu'il s'agit d'une pratique « difficile » ou « plutôt difficile » au sein de leur classe. Ils sont 85 % à l'expliquer par la difficulté à devoir veiller à la progression individuelle de chaque élève et 76 % par une gestion de classe rendue plus difficile.

Si la prise en charge de l'hétérogénéité des élèves est au cœur des préoccupations des professeurs des écoles, elle reste cependant difficile à mettre en œuvre et l'enquête Praesco Français confirme des résultats déjà observés dans d'autres études comme Epode ou Talis. En effet, 66 % des enseignants estiment que les activités amenant les élèves à travailler individuellement selon des parcours personnalisés dans le cadre de l'enseignement du français sont « importantes » mais ils ne sont que 39 % à les mettre en place fréquemment en 2020-2021 et 67 % à juger difficile leur mise en place. Le travail de préparation supplémentaire qu'implique cette modalité de travail est soulignée par neuf enseignants sur dix (89 %), suivi par une organisation considérée comme trop complexe (69 %). Ils sont beaucoup moins nombreux à mettre en avant la connaissance insuffisante des difficultés des élèves (9 %) ou la difficulté à identifier les solutions envisageables pour permettre à tous les élèves de progresser (32 %) comme un facteur de difficulté pour la mise en place de ce type d'activité.

Par ailleurs, l'enquête Praesco, en interrogeant la manière dont les enseignants s'emparent des erreurs de leurs élèves, permet d'apprécier une autre façon d'approcher la question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves. Si la correction au tableau par l'enseignant reste la pratique privilégiée par les professeurs des écoles (71 %) lorsqu'ils ont constaté la même erreur chez cinq ou six élèves de la classe, 49 % procèdent à une remédiation auprès des élèves concernés pendant le temps de classe, un tiers à une correction individuelle en passant auprès des élèves concernés et 37 % envisagent d'inscrire les élèves concernés en activités pédagogiques complémentaires (APC) (figure 5).

FIGURE 5 • Modalités de traitement des erreurs commises par plusieurs élèves (en %)



Lecture : 71 % des professeurs des écoles déclarent avoir « souvent » ou « très souvent » corrigé au tableau une erreur commise par plusieurs élèves de la classe (cinq ou six élèves).

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

La reprise collective en faisant travailler l'ensemble des élèves de la classe sur l'erreur est fréquemment adoptée par 46 % des enseignants quand un tiers choisit fréquemment un élève qui a réussi pour procéder à la correction de l'erreur au tableau.

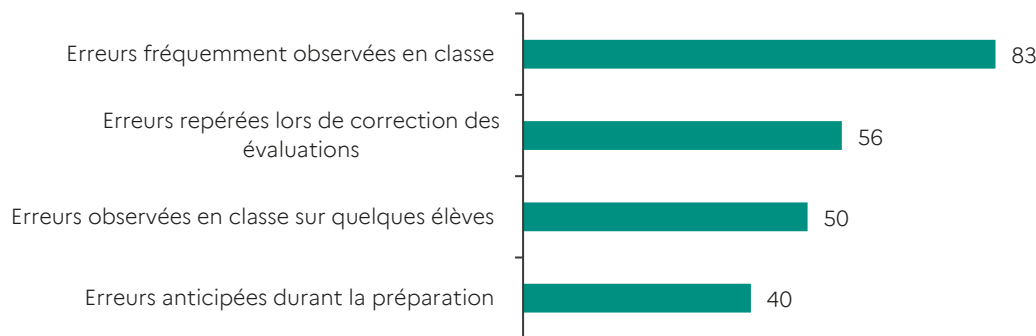
Il est à noter également que les enseignants, lorsqu'ils observent le travail de leurs élèves de CM2 (en circulant dans les rangs, en les invitant à venir à leur bureau, par exemple), sont 92 % à déclarer qu'ils le font fréquemment pour aider immédiatement ceux qui se trouvent en difficulté et 87 % pour identifier les éventuelles erreurs commises par les élèves.

Prise en compte du travail de l'élève dans la construction des apprentissages

L'enquête Praesco propose une série de questions permettant d'identifier les enseignants prenant fréquemment appui sur les travaux produits par les élèves ou sur leurs erreurs pour construire les apprentissages. Ainsi, lorsqu'ils posent une question après la lecture d'un texte et que différentes réponses sont proposées par leurs élèves de CM2, 48 % des enseignants valident fréquemment toutes les réponses compatibles avec le texte quel que soit leur niveau de précision ou de plausibilité. Ils sont beaucoup plus nombreux (77 %) à déclarer organiser fréquemment une discussion collective pour débattre de la pertinence des réponses apportées. Par ailleurs, 68 % des professeurs des écoles rapportent interroger les élèves pour que toutes les procédures soient présentées et un sur deux déclare laisser les élèves volontaires présenter leur réponse et leur démarche au tableau. Il est à noter toutefois qu'une proportion non négligeable (57 %) adopte une posture plus magistrale et indique fréquemment présenter aux élèves le raisonnement permettant d'aboutir à la réponse juste. En revanche, seuls 24 % des enseignants déclarent donner collectivement la réponse juste.

Lorsque les enseignants ont fait travailler leurs élèves de CM2 sur des erreurs, 83 % d'entre eux prenaient fréquemment appui sur des erreurs observées en classe et fréquentes, 50 % sur des erreurs observées en classe même s'il n'y avait que deux ou trois élèves concernés. S'ils sont un peu plus de la moitié (56 %) à déclarer faire fréquemment travailler leurs élèves de CM2 sur des erreurs repérées en corrigeant l'évaluation, ils sont moins nombreux (40 %) à indiquer procéder de la sorte à partir d'erreurs anticipées durant la préparation de leur séance (**figure 6**).

FIGURE 6 • Types d'erreurs fréquemment travaillées avec les élèves par les enseignants (en %)



Lecture : 83 % des professeurs des écoles déclarent avoir « souvent » ou « très souvent » fait travailler leurs élèves de CM2 sur des erreurs fréquemment observées en classe.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

En ce qui concerne la sollicitation des élèves en classe, de manière générale, les enseignants interrogent le plus souvent, pour répondre à une question en français, un élève qui n'est pas intervenu récemment (68 %) ou un élève qui a commis une erreur (58 %) mais ils sont aussi une moitié (52 %) à déclarer choisir un élève parmi les volontaires.

Pratiques spécifiques au contenu : l'enseignement de la chronologie

Préparation des séquences et des séances

Huit enseignants de CM2 sur dix déclarent préparer « souvent » ou « très souvent » seuls leurs séquences sur la chronologie dans les textes et un sur dix (9 %) le faire en équipe de cycle. Ils sont par ailleurs peu nombreux à les inscrire fréquemment dans une progression de cycle (23 %).

Pour construire leurs séances sur la chronologie dans les textes, 59 % des enseignants s'appuient « souvent » ou « très souvent » sur un extrait d'une œuvre à l'étude dans la classe. Ils ne sont que 38 % à choisir fréquemment un texte issu de documents d'un autre domaine que le français (sciences, histoire, etc.) et moins d'un sur trois à s'appuyer « souvent » ou « très souvent » sur un texte proposé par un manuel scolaire (29 %).

Sept enseignants sur dix (73 %) choisit « souvent » ou « très souvent » le texte support en fonction du thème qu'il développe. Ils sont également très nombreux à motiver leur choix par le vocabulaire employé (59 %), un peu moins par sa syntaxe (50 %) ou sa longueur (44 %). Le critère de la mise en page n'intervient fréquemment que pour 23 % d'entre eux.

Modalités d'organisation de la première séance

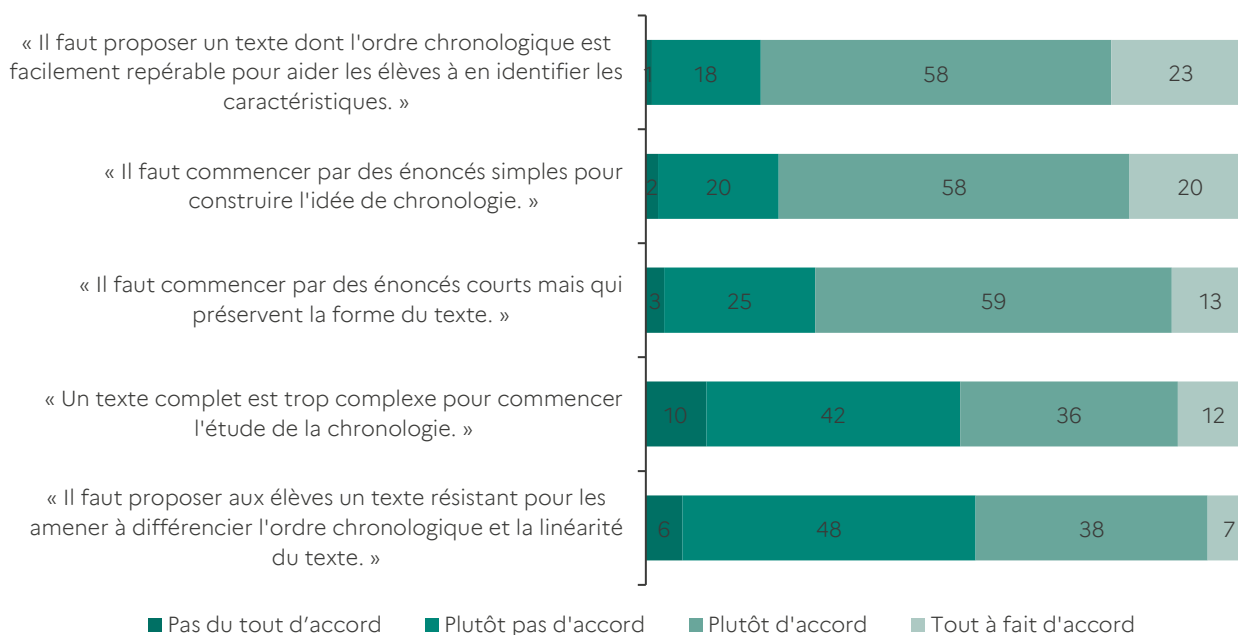
Pour observer la manière dont les enseignants envisagent la première séance sur la chronologie dans les textes, quatre supports leur ont été proposés (**encadré 1**).

- Le support 1 : un texte entier relativement court (17 lignes), ne posant pas de difficulté particulière s'agissant du lexique utilisé (en dehors de la présence de termes portugais non traduits) mais dont la linéarité ne correspond pas à la chronologie. L'élève doit en effet s'appuyer sur l'emploi des temps verbaux de l'indicatif (le passé composé, le présent et le futur simple) pour rétablir la chronologie des événements.
- Le support 2 : un texte entier légèrement plus long que le texte du support 1 (28 lignes) écrit dans un langage courant. La présence de nombreux personnages masculins (avec l'emploi récurrent du pronom « il » pour les désigner tour à tour), intervenant dans le récit (dialogues au discours direct) peut rendre plus difficile la compréhension du texte. Par ailleurs, l'élève doit identifier que l'épisode du bus constitue un retour en arrière dans le récit (« *Déjà l'après-midi, il y avait eu l'histoire du bus* »).
- Le support 3 : un ensemble de paragraphes à remettre dans l'ordre chronologique. Bien qu'il n'y ait pas de connecteur logique, le découpage du texte en paragraphes facilite l'identification des différentes étapes du récit. La seule difficulté pouvait reposer sur la confusion possible entre la voiture de Delphine et celle de la voisine.
- Le support 4 : un texte entier (celui du support 1) accompagné de phrases résumant les événements du texte à remettre dans l'ordre. Les phrases proposées sont courtes et rédigées au présent, ce qui permet de focaliser l'attention des élèves sur les événements. Pour rétablir la chronologie, l'élève doit toutefois se référer au texte pour vérifier l'enchaînement des événements (par exemple, l'absence de bagage sur le tapis roulant qui entraîne le passage au comptoir des réclamations).

Après lecture des supports, les enseignants étaient invités à se projeter de façon fictive dans le choix de l'un d'entre eux pour aborder une première séance sur la chronologie dans les textes, en se référant à leurs élèves de CM2 en 2020-2021. Le choix d'un support guidant pour les élèves est ce qui remporte le plus l'adhésion des enseignants : 68 % d'entre eux sont « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le choix du support 3 et 67 % avec celui du support 4. Ils sont également nombreux à avoir adhéré au choix du support 1 (62 %). Le support 2, dont le texte est plus long et entrecoupé de dialogues, se distingue par un moindre positionnement des enseignants (42 %). Lorsqu'on les interroge ensuite sur ce qui a motivé leur choix (**figure 7**), environ huit enseignants sur dix sont d'accord avec le fait qu'il faut proposer un texte dont l'ordre chronologique est facilement repérable

pour aider les élèves à en identifier les caractéristiques et environ la même proportion considère qu'il faut commencer par des énoncés simples pour construire l'idée de chronologie.

FIGURE 7 • Degré d'adhésion des professeurs des écoles à propos des avis motivant le choix du support pour démarrer la première séance sur la chronologie dans les textes (en %)



Lecture : pour démarrer la première séance sur la chronologie dans les textes en CM2, 58 % des enseignants sont « plutôt d'accord » avec la proposition « Il faut proposer un texte dont l'ordre chronologique est facilement repérable pour aider les élèves à en identifier les caractéristiques ».

Note : en raison des arrondis, il arrive que dans certains tableaux ou graphiques, la somme des pourcentages ne corresponde pas exactement à 100 %.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Ils sont également 72 % à être en faveur d'énoncés courts mais qui préservent la forme du texte pour commencer cette séance. De façon cohérente avec les précédents résultats, ils sont un peu moins de la moitié à être d'accord avec l'idée qu'un texte complet est trop complexe pour commencer l'étude de la chronologie ou à adhérer au choix d'un texte résistant pour amener les élèves à différencier l'ordre chronologique et la linéarité du texte (respectivement, 48 % et 46 %).

Les enseignants ont ensuite été interrogés sur le type d'aides qu'ils mettent à la disposition de leurs élèves, en amont de cette première séance, pour les accompagner dans la compréhension du texte qu'ils vont avoir à étudier. Six à sept enseignants sur dix adhèrent au fait de proposer un lexique précisant le sens de certains mots (71 %), une liste de connecteurs de temps (68 %) ou des connaissances liées au thème du récit (63 %). En revanche, moins de la moitié se déclare en adéquation avec le fait de proposer des illustrations des différents événements de l'histoire (42 %).

En ce qui concerne l'adaptation du support au niveau des élèves (un texte ou un extrait de texte) pour démarrer la chronologie, 64 % des professeurs des écoles adhère au fait de donner un extrait plus ou moins long à certains élèves et 53 % des textes de difficultés différentes selon le niveau des élèves. Cependant, 58 % se déclarent en adéquation avec le fait de donner le même texte à tous les élèves.

Le questionnaire demande par la suite aux enseignants de préciser, de façon non fictive cette fois-ci, le type de consigne qu'ils énoncent lorsqu'ils font travailler leurs élèves de CM2 sur un texte entier et les invite à indiquer la fréquence à laquelle ils y recourent (**encadré 11**).

ENCADRÉ 11. Extrait de la question sur la synthèse de la séance sur les procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes

Cette année, quand j'ai fait travailler mes élèves de CM2 sur un texte entier, j'ai énoncé le type de consigne suivant :

	Jamais ou presque	Parfois	Souvent	Très souvent
« Vous lisez le texte puis vous repérez les différents événements. Vous les remettez dans l'ordre chronologique de l'histoire. »				
« Nous allons travailler sur la chronologie. Vous lisez le texte puis vous repérez les différents événements. Vous les remettez dans l'ordre chronologique de l'histoire. »				
« Aujourd'hui, vous allez apprendre à comprendre la chronologie du récit. À la fin de la séance, vous saurez construire la chronologie des événements de l'histoire. Vous lisez le texte puis vous repérez les différents événements. Vous les remettez dans l'ordre chronologique de l'histoire. »				
« Nous allons travailler sur la chronologie. D'abord, nous allons étudier ensemble un exemple et je vais vous montrer comment repérer les actions, les connecteurs. Puis, vous lirez un texte, vous repérerez les événements pour construire la chronologie de l'histoire. »				
« Aujourd'hui, nous allons travailler sur la chronologie d'un texte. Que savez-vous sur l'ordre chronologique ? »				

À cette occasion, six enseignants sur dix s'accordent sur le fait d'énoncer fréquemment une consigne qui annonce la notion travaillée pendant la séance (ici la chronologie) suivie d'une question ouverte à propos de cette notion : « *Aujourd'hui, nous allons travailler sur la chronologie d'un texte. Que savez-vous sur l'ordre chronologique ?* ». Ils sont un sur deux, après avoir annoncé la notion travaillée, à donner fréquemment une consigne qui propose d'abord l'observation collective d'un exemple, guidée par l'enseignant, puis qui présente les tâches que les élèves auront à effectuer seuls. Un tiers (33 %) précise souvent les objectifs de la séance et la finalité de l'apprentissage avant d'indiquer les tâches à effectuer. Une proportion quasi similaire (31 %) nomme le sujet de la séance, indique les tâches à effectuer mais sans en préciser les objectifs. Seulement 23 % des professeurs des écoles énoncent fréquemment une consigne centrée sur les tâches à effectuer, sans énoncer explicitement la notion travaillée et les objectifs de la séance.

Lors de la phase de découverte du texte par les élèves, huit enseignants sur dix (79 %) les amènent fréquemment à lire le texte ou une partie de façon individuelle. Une proportion moindre propose souvent d'écouter le texte, lu à haute voix par les élèves (56 %) ou par l'enseignant (50 %). Pour travailler ensuite la chronologie, 62 % des enseignants déclarent que leurs élèves de CM2 avaient fréquemment eu à repérer et à lister les différents événements du texte. Concernant les pratiques d'étayage, moins d'un tiers d'entre eux (31 %) donne à certains élèves les indices liés à la chronologie du texte et un quart les donne à tous les élèves. Enfin, si 24 % des enseignants indiquent mettre fréquemment à la disposition de certains élèves les différents événements du texte qu'ils ont préalablement identifiés pour eux, ils sont deux fois moins nombreux (12 %) à le faire pour l'ensemble des élèves. Ces différents résultats suggèrent que l'approche la plus fréquente est celle qui consiste à guider les élèves dans leurs tâches sans étayage.

Mise en évidence des procédures

Les enseignants ont été interrogés sur les modalités qu'ils ont fréquemment utilisées en 2020-2021 pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (**tableau 4**). Les résultats montrent que l'approche par la découverte semble privilégiée par les enseignants. En effet, 71 % d'entre eux demandent souvent aux élèves de comparer les procédures utilisées et les résultats obtenus pour faire émerger les plus efficaces et 63 % expliquent aux élèves les procédures à utiliser pour comprendre la chronologie à la fin de la séance quand ils ne sont qu'un quart à déclarer expliquer souvent les procédures utilisables avant le démarrage de l'activité. Ils sont également moins nombreux à indiquer fréquemment recourir aux élèves les plus performants pour qu'ils expliquent aux autres leur démarche que ce soit avant le début de l'activité ou après (respectivement 21 % et 35 %).

TABLEAU 4 • Part des enseignants mettant fréquemment en place les pratiques suivantes pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (en %)

	Ensemble (en %)
Comparaison des procédures par les élèves pour faire émerger les plus efficaces.	71
Explication des procédures par l'enseignant après l'activité.	63
Explication des procédures par les élèves performants après l'activité.	35
Explication des procédures par l'enseignant avant le démarrage de l'activité.	25
Explication des procédures par les élèves performants avant le démarrage de l'activité.	21

Lecture : pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie, 71 % des enseignants demandent « souvent » ou « très souvent » aux élèves de comparer les procédures utilisées pour faire émerger les plus efficaces.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, Enquête Praesco Français 2021.

Mise en commun et étape de synthèse

Pour la phase de mise en commun à l'issue du travail sur le texte, un peu plus de la moitié des enseignants de CM2 déclare afficher fréquemment les productions des élèves et leur demander de les comparer en argumentant (56 %). Ils sont 44 % à organiser « souvent » ou « très souvent » une correction collective au tableau en interrogeant les élèves qui ont fait des erreurs et 39 % à l'organiser fréquemment en interrogeant les élèves au hasard. Ils sont bien moins nombreux à le faire (15 %) en interrogeant les élèves qui ont bien réussi la tâche. Lorsqu'ils choisissent de reporter la mise en commun à la séance suivante, la moitié des enseignants circule fréquemment dans la classe pour corriger les productions au fur et à mesure (52 %) et ils sont presque aussi nombreux à déclarer corriger à la maison les cahiers qu'ils n'ont pas pu corriger pendant la séance (47 %). En revanche, la vérification des cahiers apportés au bureau par les élèves est une pratique fréquente pour seulement un enseignant sur cinq (19 %).

Lors de l'étape de synthèse sur les procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes, les pratiques des enseignants prennent majoritairement appui sur le travail et la participation des élèves. En effet, 68 % d'entre eux déclarent réaliser avec les élèves une affiche rendant explicites les procédures, 65 % compléter avec les exemples des élèves la leçon présentant les procédures de traitement de la chronologie, ou 61 % faire élaborer une trace écrite collective destinée à être recopiée dans le cahier. À l'opposé de ces démarches participatives, seul un tiers des enseignants réalisent eux-mêmes une affiche rendant explicites les procédures qui pouvaient être utilisées, une proportion similaire recourt à une leçon sous forme de photocopié destiné à être collé dans le cahier et un quart des enseignants fait copier dans le cahier la leçon qu'ils ont préparée.

Pratiques spécifiques au contenu : l'enseignement de l'accord sujet/verbe

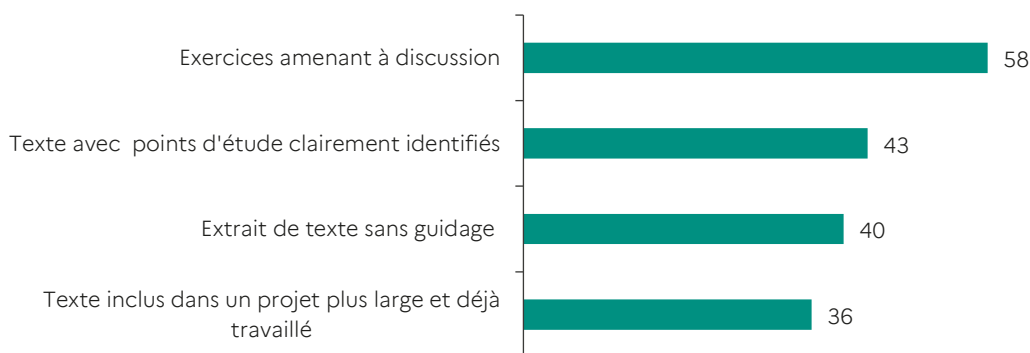
Préparation des séquences et des séances

La proportion d'enseignants qui déclarent préparer fréquemment seuls leurs séquences sur l'accord sujet/verbe est quasi identique à la proportion d'enseignants qui déclarent préparer fréquemment seuls leurs séquences sur la chronologie dans les textes (respectivement 82 % et 80 %). En revanche, il est intéressant de noter une différence importante s'agissant des enseignants qui inscrivent « souvent » ou « très souvent » cette préparation dans une progression de cycle : 62 % pour la séquence sur l'accord sujet/verbe contre 23 % pour la séquence sur la chronologie dans les textes. Cette différence pourrait s'expliquer par le fait que l'enseignement de l'accord sujet/verbe soit davantage soumis à la notion de progressivité des apprentissages dans la mesure où les documents d'accompagnement à la mise en œuvre du programme proposent des repères annuels de progression pour cet enseignement et non pour l'enseignement de la chronologie. La proportion de ceux qui indiquent les préparer fréquemment en équipe de cycle reste inférieure à un sur cinq.

Lorsque l'on observe la source du support choisi par les enseignants pour préparer cette première séance sur l'accord sujet/verbe, on note que huit sur dix (79 %) privilégient un extrait d'un texte à l'étude dans la classe, six sur dix (58 %) un support issu de documents d'un autre domaine que le français et quatre sur dix (42 %) un support issu de différents manuels d'élèves.

La nature du support choisi par les enseignants pour les séances portant sur l'accord sujet/verbe témoigne de pratiques variées (figure 8). Un cas de figure seulement rassemble majoritairement les enseignants : ils sont en effet 58 % à dire que le support choisi comportait fréquemment des exercices amenant une discussion. Sinon, ils sont 43 % à préciser que le support choisi contenait « souvent » ou « très souvent » un extrait de texte dans lequel les points d'étude sont clairement identifiés, 40 % un extrait de texte mais sans aucun guidage et 36 % un texte étudié inclus dans un projet plus large et qui a déjà été travaillé.

FIGURE 8 • Supports choisis fréquemment par les professeurs des écoles pour les séances sur l'accord sujet/verbe (en %)



Lecture : pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec leurs élèves de CM2, 58 % des professeurs des écoles ont « souvent » ou « très souvent » choisi des exercices amenant à une discussion.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Lorsqu'il s'agit de décrire les motivations qui président au choix des supports pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec leurs élèves de CM2 (tableau 5), les enseignants se prononcent massivement en faveur d'un support se prêtant à l'étude de la notion. Ils sont ainsi 96 % à choisir un texte contenant des éléments permettant de réfléchir à la notion, 90 % une activité proposant un travail de repérage du sujet, 88 % une activité proposant un travail de repérage du sujet puis une transformation singulier pluriel. Le choix d'un texte connu (en partie ou dans sa totalité) des élèves ou ne posant pas de problème de compréhension remporte également l'adhésion de 76 % des enseignants.

TABLEAU 5 • Motivation du choix de support par les professeurs des écoles pour les séances sur l'accord sujet/verbe (en %)

	Ensemble (en %)
Le texte contient les éléments qui vont permettre de réfléchir à la notion à étudier	96
L'activité propose un travail sur le repérage du sujet	90
L'activité propose un repérage du sujet puis une transformation singulier pluriel	88
Le texte est en partie connu des élèves et ne pose pas de problème de compréhension générale	76
Le texte contient les éléments qui vont permettre de réfléchir à la notion étudiée et il est connu des élèves	76
L'activité propose un tri de corpus mettant l'accent sur la notion singulier pluriel	62
Le texte contient un étayage pour guider l'activité des élèves	61

Lecture : pour motiver leur choix de support pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec leurs élèves de CM2, 96 % des enseignants sont « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition « Le texte contient les éléments qui vont permettre de réfléchir à la notion à étudier ».

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Quand on leur demande s'ils ont été amenés à adapter le nombre de phrases à travailler en fonction du niveau des élèves dans le cadre des séances sur l'accord sujet/verbe, sept professeurs des écoles sur dix (73 %) déclarent avoir eu à le faire fréquemment.

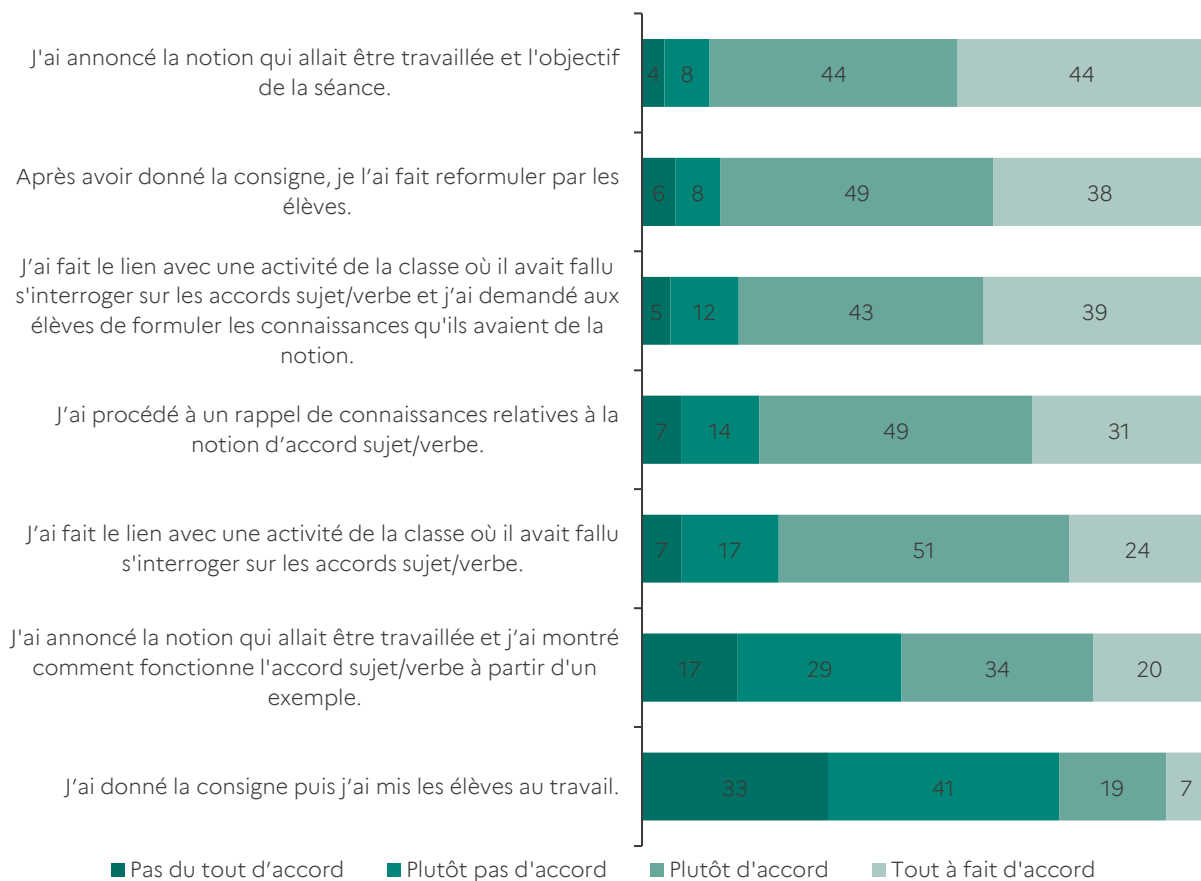
Huit sur dix (79 %) rapportent également avoir prévu de mettre en œuvre avant ou au début de la séance, et à des fins de révision, des outils d'aide tels que des affichages collectifs, réalisés au cours des séances précédentes, qui favorisent la compréhension de l'activité et le rappel des notions travaillées. Six sur dix ont prévu une révision *via* un système d'étiquettes repères destinées à aider les élèves à réactiver et formuler les connaissances nécessaires ou *via* des exercices de conjugaison.

Si 80 % des professeurs des écoles déclarent qu'ils avaient prévu, avant ou au début de la première séance sur l'accord sujet/verbe, une révision pour tous les élèves, ils sont un peu moins nombreux à dire l'avoir prévue pour certains élèves en fonction de leurs besoins (60 %) ou, plus spécifiquement, pour les élèves en difficulté (58 %).

Modalités d'organisation de la première séance

Au début de la première séance sur l'accord sujet/verbe, les enseignants sont nombreux à privilégier une entrée guidée dans les apprentissages. Ils sont en effet 88 % à être d'accord avec le fait d'annoncer la consigne et l'objectif de la séance, et 87 % avec le fait de faire reformuler par les élèves la consigne donnée. Nombre d'entre eux adhèrent également à l'idée de faire un rappel de connaissances en lien avec la notion étudiée (80 %) ou à l'idée d'opérer des liens avec des activités de classe antérieures lors desquelles la notion a pu être abordée (75 % ; 82 % demandent en plus aux élèves de formuler les connaissances qu'ils ont de la notion). Ceci étant, ils sont moins nombreux à adhérer à l'idée de proposer une étape de modelage à leurs élèves en leur montrant comment fonctionne l'accord sujet/verbe à partir d'un exemple (54 %). Enfin, le choix de donner la consigne et de mettre les élèves au travail sans autre forme d'accompagnement ne remporte l'adhésion que de 27 % des professeurs des écoles (**figure 9**).

FIGURE 9 • Degré d'adhésion des professeurs des écoles à propos des situations proposées pour débiter la première séance sur l'accord sujet/verbe (en %)



Lecture : pour débiter la première séance sur l'accord sujet/verbe, 44 % des enseignants déclarent être « tout à fait d'accord » avec le fait d'annoncer la notion qui va être travaillée et l'objectif de la séance.

Note : en raison des arrondis, il arrive que dans certains tableaux ou graphiques, la somme des pourcentages ne corresponde pas exactement à 100 %.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Lorsqu'on les interroge ensuite sur ce que les élèves ont eu à faire durant la première activité de la première séance sur l'accord sujet/verbe, une proportion élevée d'enseignants déclare que les élèves ont eu à répondre à des questions ouvertes qui les poussaient à se questionner sur la règle d'accord (80 %). Deux tiers mentionnent également que les élèves ont trié des verbes afin d'identifier la notion travaillée ou ont essayé de trouver un classement logique qui permettait d'inclure tous les verbes (63 %). Si ces pratiques sont orientées vers la découverte, trois quart des enseignants rapportent que les élèves ont tout de même dû répondre à des questions qui les guidaient vers la réponse.

Lors de cette première activité, de façon quasi unanime, les enseignants déclarent privilégier une modalité d'organisation commune aux élèves de leur classe seulement (94 %). Seuls 13 % d'entre eux l'envisagent commune à deux (ou plusieurs) classes de l'école en vue d'une différenciation et 8 % en vue d'un décroisement. Lorsqu'il s'agit des modalités de travail à l'intérieur de la classe, les enseignants sont 82 % à se positionner en faveur d'un enseignement faisant varier les modalités de travail (en groupes, en classe entière, en binôme, etc.) tout au long de cette première séance. Par ailleurs, six enseignants sur dix déclarent faire travailler exclusivement leurs élèves en binômes (64 %), individuellement (63 %) ou en classe entière (63 %) lors de cette première séance. Un enseignant sur deux les fait travailler en groupes hétérogènes tandis que le travail en groupes homogènes ne concerne que 20 % des enseignants.

Les enseignants ont également été invités à préciser leur posture lors de cette première activité. Leurs réponses suggèrent qu'ils sont nombreux à favoriser une certaine autonomie chez les élèves sans toutefois exclure la possibilité d'un appui ponctuel. Ils sont ainsi 72 % à avoir laissé travailler les élèves

en autonomie, 89 % à avoir circulé dans la classe et répondu aux questions, 82 % à avoir noté les différentes démarches en vue d'une mise en commun et 67 % à avoir travaillé avec un ou deux élèves en difficulté. Ils sont moins d'un tiers à avoir réparti les élèves en groupes et animé l'un de ces groupes (29 %).

Les enseignants ont été amenés ensuite à s'exprimer sur la forme d'aide que leurs élèves savaient qu'ils avaient la possibilité de solliciter lors de cette première activité sur l'accord sujet/verbe. La quasi-totalité des enseignants s'accorde à dire que les élèves savaient qu'ils pouvaient solliciter leur aide (97 %) ou celle d'un ou une camarade (90 %). Une grande proportion déclare également que les élèves savaient qu'ils pouvaient s'appuyer sur des affichages (88 %) ou se référer à des outils fournis dans leur manuel (74 %). En revanche, seul un tiers des enseignants (32 %) indique que les élèves savaient qu'ils pouvaient s'appuyer sur une grille de correction élaborée par la classe, pratique vraisemblablement moins courante que celle des affichages par exemple.

Mise en évidence des procédures

Concernant leurs stratégies pour mettre en évidence les procédures d'accord sujet/verbe, les enseignants déclarent massivement rappeler fréquemment ces procédures en fin de séance (82 %) ou demander aux élèves de comparer les procédures utilisées et les résultats obtenus pour faire émerger les plus efficaces (78 %). Deux tiers des enseignants (65 %) interrogent souvent tous les élèves (ou groupes d'élèves) afin qu'ils puissent expliquer la procédure qu'ils ont employée. Une plus faible proportion d'enseignants semble adopter, pour cet aspect de l'enseignement, des pratiques laissant davantage la place au guidage qu'à la recherche des élèves. Ils sont ainsi 25 % à expliquer fréquemment les procédures avant le démarrage de l'activité ou 33 % à interroger les élèves les plus performants pour qu'ils expliquent leur démarche aux autres (**tableau 6**).

TABLEAU 6 • Stratégies fréquemment mises en place par les enseignants pour mettre en évidence les procédures d'accord sujet/verbe (en %)

	Ensemble (en %)
Rappel des procédures par l'enseignant en fin de séance	82
Comparaison des procédures par les élèves pour faire émerger les plus efficaces	78
Explication de la procédure utilisée par chaque élève	65
Explication des procédures par les élèves performants avant le démarrage de l'activité	33
Explication des procédures par l'enseignant avant le démarrage de l'activité	25

Lecture : pour enseigner les procédures d'accord sujet/verbe, 82 % des professeurs des écoles déclarent « souvent » ou « très souvent » rappeler les procédures en fin de séance.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Mise en commun et étape de synthèse

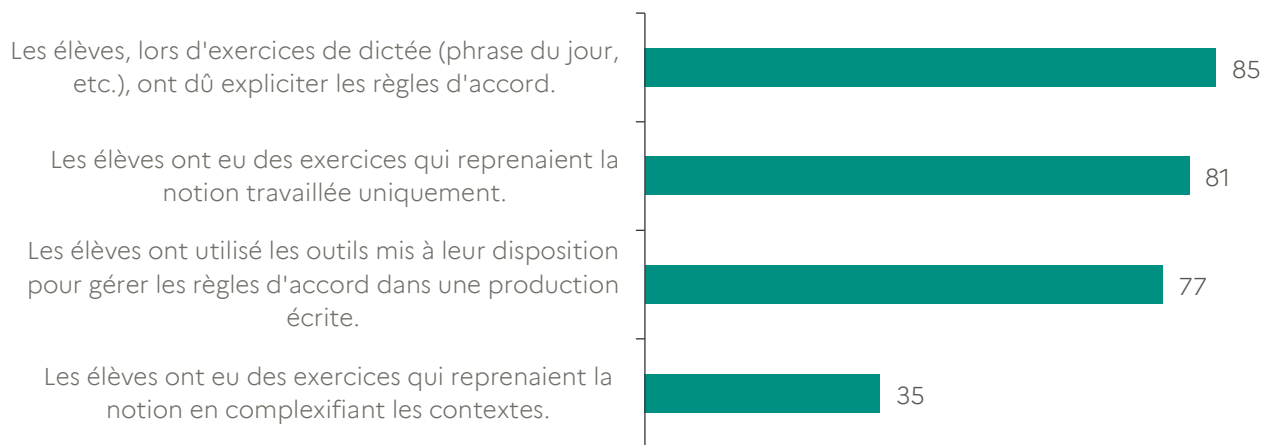
Lors de la phase de mise en commun, à l'issue de l'activité sur l'accord sujet/verbe, les enseignants déclarent presque unanimement être « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait de faire expliciter les choix trouvés par les élèves (97 %). Ils sont deux tiers à l'être avec le fait d'organiser une correction collective au tableau en interrogeant les élèves qui ont fait des erreurs (67 %) ; ils sont dans une même proportion « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait d'afficher les productions des élèves et de leur demander de les comparer en argumentant. Ils sont moins nombreux, lors de cette phase de mise en commun, à organiser une correction collective au tableau en interrogeant les élèves au hasard (52 %), ou ceux qui ont bien réussi la tâche (38 %).

Les enseignants ont été invités ensuite à préciser la manière dont ils abordent la phase de synthèse propre à la séance sur l'accord sujet/verbe. Les pratiques les plus fréquentes privilégient l'élaboration collective de la trace écrite. Ainsi, deux tiers des enseignants élaborent une trace écrite destinée à être affichée en classe à partir d'une discussion avec les élèves (64 %), un peu plus de la moitié des professeurs complète avec les élèves la trace écrite au fur et à mesure de l'apprentissage des accords sujet/verbe (58 %) et 48 % font élaborer une trace écrite collective qui est recopiée dans le cahier. Les pratiques sollicitant peu l'interaction des élèves sont moins fréquemment mises en œuvre mais sont toutefois loin d'être marginales : 45 % des enseignants déclarent fréquemment fournir la leçon sous forme de photocopié collé dans le cahier, 43 % rapportent qu'un corpus de référence a été élaboré et conservé dans un cahier, 42 % font lire la leçon déjà écrite dans le cahier ou dans le manuel. Seuls deux enseignants sur dix font lire la leçon par les élèves et la leur font recopier ensuite. Enfin, 44 % des enseignants précisent faire fréquemment en sorte que chaque élève puisse ajouter un exemple de son choix pour illustrer la leçon et seulement un tiers des enseignants (36 %) complète la trace écrite au fur et à mesure de l'apprentissage des accords avec un cadre commun au cycle.

Modalités d'évaluation

Lors de la phase d'évaluation, les enseignants sont nombreux à proposer fréquemment à leurs élèves de CM2 d'expliciter les règles d'accord lors d'exercices de dictée (85 %), de réaliser des exercices reprenant la notion travaillée uniquement (81 %) ou d'utiliser les outils mis à leur disposition pour gérer les règles d'accord dans une production écrite (77 %) (figure 10). Seul un tiers des enseignants propose fréquemment des exercices reprenant la notion en complexifiant les contextes.

FIGURE 10 • Situations fréquemment choisies par les enseignants pour évaluer les acquis des élèves de CM2 dans le cadre de l'apprentissage de l'accord sujet/verbe (en %)



Lecture : pour évaluer les acquis des élèves de CM2, 35 % des enseignants leur proposent « souvent » ou « très souvent » des exercices reprenant la notion d'accord sujet/verbe en complexifiant les contextes.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

En ce qui concerne les modalités d'exploitation de cette phase d'évaluation, les enseignants déclarent majoritairement l'utiliser fréquemment pour relever aussi bien les réussites (86 %), les erreurs (79 %), les raisonnements utilisés par les élèves (72 %) que la progression individuelle de chaque élève dans ce type d'exercice (79 %).

La phase de réinvestissement permet à plus de sept enseignants sur dix de vérifier fréquemment que leurs élèves sont capables de se corriger en expliquant leurs erreurs (77 %) ou d'utiliser l'un des outils à leur disposition lorsqu'ils en ressentent le besoin (74 %). Dans une même proportion, ils déclarent également s'assurer fréquemment que leurs élèves de CM2 sont capables de mobiliser leurs connaissances dans un autre contexte (72 %). Les enseignants sont en revanche beaucoup moins

nombreux à déclarer vérifier fréquemment que leurs élèves sont capables d'utiliser à bon escient une grille de correction en autonomie (38 %).

Conclusion

L'observation du contexte et des pratiques d'enseignement du français en CM2 permet de mettre en évidence les principaux facteurs de difficulté pour l'enseignement de cette discipline : hétérogénéité du niveau des élèves, manque de temps pour aider les élèves qui en ont besoin ou certains objets d'enseignement tels que la production de textes écrits, la fluence de lecture ou la compréhension écrite. Les activités de formation continue suivies au cours des cinq dernières années font écho à ces différents facteurs de difficulté puisque dominant dans les déclarations des enseignants des activités de formation sur la compréhension et la production de textes, la différenciation et la difficulté scolaire.

Ces premiers résultats montrent également que les enseignants sont nombreux à adapter fréquemment les supports proposés aux élèves à leur niveau (plus de six enseignants sur dix) ce qui témoigne d'une attention particulière à la gestion de l'hétérogénéité des niveaux. Enfin, si l'on met en regard les difficultés perçues pour certains domaines d'enseignement et le temps passé à les enseigner, on remarque que les domaines déclarés comme difficiles à enseigner ne sont pas ceux auxquels les enseignants dédient le plus de temps en classe. En particulier, l'enseignement de l'étude de la langue (orthographe, grammaire, vocabulaire) est perçu comme « facile » ou « très facile » par plus de six enseignants sur dix et qu'ils sont plus de huit sur dix à déclarer consacrer un temps « important » ou « très important » à l'enseignement de l'orthographe grammaticale ou de la grammaire de phrase.

En ce qui concerne leurs choix d'enseignement, les enseignants font alterner les approches pédagogiques selon le contenu abordé ou la phase d'apprentissage. Par exemple, pour démarrer la première séance sur la chronologie dans les textes, les enseignants choisissent majoritairement des textes simples et des énoncés courts qui permettent de rendre la notion à apprendre accessible à tous et guident ensuite les élèves lors de la phase de découverte du texte reprenant ainsi certains des éléments de l'enseignement explicite. Lorsqu'il s'agit ensuite de mettre en évidence les procédures utilisables afin de comprendre la chronologie, les enseignants semblent plutôt privilégier l'approche par la découverte en demandant aux élèves de comparer les procédures utilisées pour faire émerger les plus efficaces.

L'alternance entre différentes approches pédagogiques se manifeste aussi dans l'enseignement de l'accord sujet/verbe. Contrairement à l'enseignement de la chronologie pour lequel les enseignants ont tendance à choisir un support simple qui permet aux élèves de se concentrer sur l'enchaînement des éléments du texte, la nature du support n'est ici pas un critère déterminant d'une pratique pédagogique, huit enseignants sur dix préférant utiliser un texte déjà à l'étude en classe pour cette leçon. En début de séance, les enseignants abordent souvent la notion par une révision puis privilégient une entrée guidée dans les apprentissages. La plupart des enseignants proposent ensuite une activité qui encourage les élèves à réfléchir à la règle d'accord sujet/verbe par eux-mêmes, sans support supplémentaire, alternant ainsi entre des éléments de l'enseignement explicite et par la découverte.

Cette première analyse des pratiques d'enseignement du français en CM2 fait ressortir des approches pédagogiques diversifiées lors desquelles les enseignants ne se limitent pas à une seule manière d'aborder les notions à transmettre, mais sélectionnent et combinent des éléments issus de différentes méthodes.

➤ Un ressenti et des pratiques sensibles aux caractéristiques personnelles, professionnelles et aux contextes d'exercice

Suite à une première partie sur des analyses globales ayant permis une vue générale du contexte d'exercice et des pratiques d'enseignement du français, un deuxième type d'analyse des données recueillies a été effectué afin d'étudier la variabilité éventuelle des réponses fournies par les enseignants en fonction de leurs caractéristiques personnelles, professionnelles ou de contexte. Des comparaisons en matière de ressenti et de pratiques ont ainsi été effectuées selon l'ancienneté, le sexe et le contexte d'enseignement des professeurs, ce dernier pouvant être lié à l'école (secteur d'enseignement, type de commune (rurale ou urbaine), appartenance ou non à un réseau d'éducation prioritaire) ou à la classe (classe multiniveau ou composée seulement d'élèves de CM2 et niveau scolaire des élèves).

Seuls les écarts statistiquement significatifs au seuil de 10 % et supérieurs ou égaux à dix points de pourcentage ont été commentés dans l'analyse. Cette analyse des écarts entre deux groupes d'enseignants (par exemple le groupe des femmes comparé au groupe des hommes) s'appuie d'une part sur les indicateurs mobilisés dans la partie précédente et d'autre part sur des indicateurs synthétiques construits grâce à des regroupements de questions et/ou d'items.

Construction d'indicateurs pour comparer les pratiques

Un travail théorique a été effectué afin d'identifier les différents aspects des pratiques abordés dans le questionnaire (le recours au numérique ou l'organisation du travail des élèves, par exemple) puis de recenser et regrouper les questions et/ou items correspondant à chacun de ces aspects. Un travail statistique a ensuite été mené afin de valider la pertinence des regroupements envisagés.

Une hypothèse d'unidimensionnalité pour construire les dimensions

Les regroupements effectués ont été testés à l'aide d'analyses factorielles exploratoires et confirmatoires. Ces différentes analyses visaient à infirmer ou confirmer le caractère unidimensionnel des regroupements pré-identifiés, c'est-à-dire la cohérence des items d'un même groupe pour documenter le même aspect des pratiques. Afin d'améliorer la cohérence statistique des indicateurs, il a parfois été nécessaire d'écarter certains items. Le **tableau 7** fournit une description de l'ensemble des seize dimensions retenues dans la suite des analyses.

TABLEAU 7 • Description et interprétation des indicateurs synthétiques de pratiques

	Indicateur synthétique	Description et interprétation
PRÉPARATION DES ENSEIGNEMENTS	Pratiques collaboratives	Cette dimension s'intéresse aux pratiques collaboratives de l'enseignant durant la phase de préparation des enseignements (utilisation de documents élaborés avec des collègues et préparation de séquences en équipe de cycle). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant a des pratiques collaboratives plus fréquentes (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) lorsqu'il prépare ses séances et séquences de français pour ses élèves de CM2.
	Recours à Internet	Cette dimension considère la fréquence à laquelle l'enseignant consulte des sites Internet, institutionnels ou non, pour préparer ses séances et séquences de français en CM2. Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant consulte plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) des sites Internet pour préparer ses enseignements de français.
	Ressources pour l'enseignant	Cette dimension considère la fréquence à laquelle l'enseignant consulte des ressources pour conforter la préparation de ses séquences et séances d'enseignement (recherche de fiches de préparation, de programmations, d'éclairages didactiques, etc.). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant consulte plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) une diversité de ressources pour ses préparations.
	Ressources pour les élèves	Cette dimension considère la fréquence à laquelle l'enseignant consulte des ressources pour rechercher des supports à proposer en classe à ses élèves de CM2 (recherche de traces écrites, de jeux ou d'exercices, etc.). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant consulte plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) une diversité de ressources pour ses élèves.
MISE EN ŒUVRE DES ENSEIGNEMENTS	Supports numériques utilisés en classe par l'enseignant et par les élèves	Cette dimension porte sur la fréquence à laquelle l'enseignant utilise des supports numériques avec ses élèves de CM2 pour construire les apprentissages en classe. Elle considère d'une part l'utilisation du numérique par l'enseignant pour travailler la compréhension avec ses élèves de CM2 (sites Internet, vidéos) et d'autre part l'utilisation par les élèves de logiciels installés sur tablette ou ordinateur pour travailler la lecture-compréhension ou dans le cadre de l'étude de la langue. Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant utilise plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) une diversité de supports numériques avec ses élèves de CM2 pour construire les apprentissages en classe.
	Recours au numérique	Cette dimension considère de façon plus large le recours au numérique dans le cadre de l'enseignement du français en CM2, que ce soit durant la phase de préparation des enseignements (consultation de sites Internet, recherche de sites ou logiciels pour un travail en autonomie des élèves) ou lors de la mise en œuvre dans la classe (recours au matériel numérique, utilisation de supports numériques par l'enseignant et par les élèves). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant recourt au numérique plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) dans le cadre de l'enseignement du français en CM2.

	Indicateur synthétique	Description et interprétation
MISE EN ŒUVRE DES ENSEIGNEMENTS (suite)	Pratiques efficaces ¹⁰	Cette dimension s'intéresse en particulier à la fréquence de mise en place d'activités considérées comme efficaces d'après certains travaux de recherche (Lima (2017), Berkeley et al. (2010), Pearson et al. (2002), Shanahan et al. (2010)) dans le cadre de l'apprentissage de procédures impliquées dans la compréhension de l'écrit et dans l'acquisition du lexique. Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant met en place plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) une variété de pratiques efficaces pour l'apprentissage de procédures impliquées dans la compréhension de l'écrit et dans l'acquisition du lexique.
	Travail des élèves à plusieurs	Cette dimension s'intéresse aux modalités d'organisation du travail en classe, selon qu'elles favorisent ou non le travail des élèves à plusieurs (en binômes ou en groupes hétérogènes, homogènes, de niveau). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant développe davantage (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) le travail des élèves à plusieurs.
PLACE DE L'ÉLÈVE DANS LA CONSTRUCTION DES APPRENTISSAGES	Activités de mise en commun pilotées par les élèves	Cette dimension considère les activités choisies pour l'étape de mise en commun, que ce soit à l'issue d'un travail sur un texte ou pour mettre en évidence des procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes et les procédures d'accord sujet/verbe. Elle s'intéresse en particulier à la fréquence de mise en place d'activités pilotées par les élèves (par exemple, les élèves sont invités à comparer les procédures utilisées et les résultats obtenus pour faire émerger les plus efficaces). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant propose plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) la mise en place d'activités de mise en commun pilotées par les élèves.
	Étape de synthèse co-construite avec les élèves	Cette dimension s'intéresse à la fréquence à laquelle l'enseignant co-construit l'étape de synthèse avec ses élèves de CM2 en élaborant avec eux une affiche sur les procédures utilisables, en les invitant à ajouter un exemple de leur choix pour illustrer la leçon ou encore en les mettant à contribution pour élaborer une trace écrite collective. Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant favorise plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) une pratique où l'étape de synthèse est co-construite avec les élèves.
	Appui sur les travaux produits par les élèves	Cette dimension considère la façon dont l'enseignant prend en compte, pour la conduite de son enseignement, les travaux produits par les élèves (par exemple, en invitant les élèves à comparer leurs travaux ou leurs démarches). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant s'appuie plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) sur les travaux produits par les élèves pour construire les apprentissages.
	Prise en compte de l'erreur	Cette dimension considère la façon dont l'enseignant prend en compte les erreurs de ses élèves en décrivant la fréquence à laquelle l'enseignant interroge les élèves qui ont fait des erreurs lors de la correction. Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant sollicite plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) les élèves ayant commis l'erreur lors de la correction.

¹⁰ Les pratiques dites efficaces sont des approches et des méthodes d'enseignement qui ont été démontrées comme étant particulièrement efficaces pour favoriser l'apprentissage des élèves. Par exemple, il existe aujourd'hui un consensus sur l'efficacité de l'enseignement explicite de la maternelle au secondaire. Les recherches montrent que ce type d'enseignement est très favorable aux élèves les plus jeunes et/ou en difficulté.

	Indicateur synthétique	Description et interprétation
AJUSTEMENT DE L'ENSEIGNEMENT AUX ÉLÈVES	Repérage des acquis et lacunes des élèves	Cette dimension considère la façon dont l'enseignant repère et identifie les procédures utilisées par ses élèves de CM2, leurs acquis et leurs lacunes. Elle s'intéresse en particulier au moment auquel s'effectue ce repérage (en amont ou pendant le travail en classe). Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant repère et identifie plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) les acquis et lacunes des élèves pendant le travail en classe.
	Mise en place de dispositifs d'aide dès l'entrée dans l'activité	Cette dimension s'intéresse aux dispositifs d'aide (révision, étayage du support ou de l'activité) mis en place par l'enseignant en amont ou au début de la première séance consacrée à une notion. Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant recourt plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) à la mise en place de dispositifs d'aide (révision, étayage du support ou de l'activité) dès l'entrée dans l'activité.
	Prise en compte de l'hétérogénéité	Cette dimension s'attache à décrire la fréquence à laquelle l'enseignant adapte ses pratiques au niveau et aux besoins des élèves. Elle considère à la fois le traitement des erreurs des élèves, les modalités d'organisation du travail des élèves, l'adaptation des supports ou encore la mise en place d'une révision avant ou au début de la première séance. Une valeur plus élevée sur cette dimension suggère que l'enseignant adapte plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) ses pratiques au niveau et aux besoins de ses élèves.
PRATIQUES D'ÉVALUATION	Évaluation centrée sur l'explicitation	Cette dimension s'intéresse aux modalités retenues par l'enseignant pour évaluer ses élèves (choix de l'activité, objectif visé par l'enseignant) selon qu'elles accordent plus ou moins d'importance aux raisonnements de l'élève et permettent à l'enseignant de vérifier que l'élève est en mesure d'explicitier les savoirs et les démarches associées à la notion vue en classe. Une valeur plus élevée sur cet indicateur suggère que l'enseignant cherche plus fréquemment (que les enseignants pour lesquels la valeur est plus faible) à vérifier que ses élèves de CM2 sont en mesure d'explicitier la notion vue en classe durant la phase d'évaluation.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Des indicateurs synthétiques pour comparer les pratiques de groupes d'enseignants

Pour chacune des dimensions présentées dans le tableau précédent, un indicateur synthétique a été construit afin de mesurer l'intensité des pratiques. Le recours à ce type d'indicateur facilite l'interprétation des résultats puisque, pour une pratique enseignante particulière, les variables dites « synthétiques » permettent de résumer en une seule information un plus large ensemble de données.

Dans un premier temps, la cohérence interne des différents regroupements de réponses a été testée statistiquement afin d'évaluer la pertinence des indicateurs pressentis. Pour ce faire, plusieurs mesures du degré de proximité des réponses ont été mobilisées : la corrélation inter-items moyenne (la corrélation d'un item avec chacun des autres items du sous-ensemble), la corrélation item-total moyenne (la corrélation de chaque item avec la moyenne des items du sous-ensemble) et le coefficient alpha de Cronbach. La construction de ces indicateurs s'est appuyée sur l'analyse des correspondances multiples (ACM), une méthode statistique pertinente pour traiter des données de volume important, caractérisées à la fois par un grand nombre d'observations et un grand nombre de variables qualitatives. Pour chaque regroupement de questions/items, les informations fournies par l'enquête sont synthétisées *via* des représentations graphiques projetant les enseignants et leurs pratiques déclarées sur des plans factoriels. Les professeurs aux caractéristiques les plus proches et les modalités de réponse partagées par ces enseignants sont à une distance faible sur ces plans. Au contraire, plus les enseignants diffèrent, plus la distance augmente. Pour chaque pratique, les valeurs des indicateurs synthétiques sont les coordonnées de chaque enseignant. Ces coordonnées sont calculées afin que les modalités les plus rares aient un poids plus important. Ainsi, si deux professeurs ont en commun toutes les modalités sauf une qui est prise fréquemment par l'ensemble de l'échantillon, les deux professeurs auront une valeur pour l'indicateur synthétique plus proche que si la modalité différente était rare.

Pour un indicateur donné, les valeurs observées vont dépendre des réponses fournies par l'ensemble des enseignants aux questions/items du regroupement considéré. Aussi, pour un même enseignant, les valeurs des 16 indicateurs synthétiques décrits dans le **tableau 7** ne sont pas comparables entre elles. Elles sont par ailleurs peu interprétables en valeur absolue. Pour pouvoir comparer les pratiques enseignantes entre différents groupes de professeurs et comparer l'ampleur des écarts éventuels d'un indicateur à l'autre, l'ensemble des indicateurs synthétiques a été standardisé. Pour une pratique donnée, la valeur de l'indicateur pour un professeur ou pour un groupe de professeurs s'interprète donc comme l'écart à la moyenne de l'indicateur sur l'ensemble des professeurs enquêtés (qui vaut zéro par construction), cet écart étant exprimé en points de pourcentage d'écart-type à la moyenne.

Le recours à ces indicateurs pour comparer des pratiques et des groupes d'enseignants appelle certaines précautions : si, pour un groupe donné d'enseignants, l'un des indicateurs prend une valeur positive (respectivement négative), cela signifie qu'en moyenne l'aspect des pratiques documenté par cet indicateur est plus (respectivement moins) développé qu'au sein de l'ensemble des enseignants enquêtés mais cela ne dit rien sur le « niveau absolu » de cet aspect chez les enseignants en question. Par exemple, pour l'indicateur portant sur l'adaptation des pratiques d'enseignement au niveau et aux besoins des élèves de la classe, si la valeur synthétique est de - 30 points d'écart-type pour un groupe particulier de professeurs, cela suggère que les professeurs de ce groupe adaptent moins leur enseignement à l'hétérogénéité des élèves que ce que l'on observe en moyenne dans l'ensemble de l'échantillon enquêté. Néanmoins, cela ne veut pas dire qu'ils ne le font pas ; la valeur négative ne permet d'ailleurs pas d'exclure qu'ils le fassent déjà beaucoup.

Différences liées à l'ancienneté dans le métier

Différences relatives à des caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte d'exercice

De façon cohérente avec les résultats de l'enquête Praesco Mathématiques en 2019, on observe que les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans le premier degré sont presque deux fois plus nombreux que ceux ayant 20 ans d'ancienneté ou plus à déclarer avoir exercé une autre profession que celle de professeur des écoles (45 % contre 20 % ; 43 % contre 25 % pour l'enquête en mathématiques). La proportion de diplômés de niveau Master 2 ou plus est aussi nettement supérieure chez les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté comparativement à ceux ayant 20 ans d'ancienneté ou plus (86 % contre 12 %). Cet écart reflète une évolution du mode de recrutement des enseignants : en effet, parmi ceux ayant 20 ans d'ancienneté ou plus, de nombreux professeurs ont été recrutés avec un niveau Licence et ont suivi une formation professionnelle de deux années qui, à l'époque, ne conduisait pas à l'obtention d'un Master, contrairement à ce qui prévaut depuis la « masterisation » de la formation des maîtres mise en place à la rentrée 2010.

Les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à avoir participé, entre 2015 et 2020, à au moins une activité de formation continue portant sur le travail collaboratif (33 % contre 20 %) ou sur la différenciation (51 % contre 39 %). On ne note pas d'écart significatif ou important pour les autres activités de formation.

Concernant les facteurs de difficulté rencontrés par les professeurs des écoles pour enseigner le français à leurs élèves de CM2, ceux ayant moins de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à identifier le temps disponible (qui peut sembler insuffisant) pour préparer les séances (62 % contre 47 % pour ceux ayant 20 ans d'ancienneté ou plus), l'ensemble des contenus du programme qui peut sembler lourd (49 % contre 38 %) et la complexité de certains domaines du français qui figurent au programme (44 % contre 32 %).

Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français

Les enseignants dans leur ensemble rapportent, dans les mêmes proportions, consacrer un temps « important » ou « très important » à l'enseignement de la grammaire de la phrase et de l'orthographe grammaticale ou lexicale. En revanche, les enseignants ayant 20 ans d'ancienneté ou plus sont plus nombreux à consacrer un temps « important » ou « très important » à la compréhension et à l'expression orales (50 % contre 39 %) ainsi qu'à la compréhension écrite (69 % contre 59 %).

Préparation des enseignements

Pour préparer leurs enseignements de français, les professeurs des écoles ayant moins de 10 ans d'ancienneté dans le métier sont moins nombreux à reprendre fréquemment leurs préparations des années précédentes (33 % contre 53 %) et recourent davantage à un guide du maître (56 % contre 29 %). Quand ils consultent des ressources pour leurs élèves, ces enseignants sont également plus nombreux à fréquemment rechercher des situations pour introduire des notions nouvelles (63 % contre 51 %), des traces écrites susceptibles de servir de bilan (46 % contre 33 %) ou des éclairages didactiques sur des difficultés d'apprentissage (26 % contre 16 %) ; l'écart est particulièrement marqué concernant la recherche de jeux à proposer en classe avec 45 % des enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté contre 20 % de leurs collègues de 20 ans d'ancienneté ou plus. Les résultats produits à partir des indicateurs synthétiques de pratiques complètent ces observations, puisque l'on relève pour les enseignants de moins de dix ans d'ancienneté, un écart de + 25 points d'écart-type à la moyenne s'agissant des ressources qu'ils consultent pour leurs préparations et de + 21 points d'écart-type à la moyenne s'agissant des ressources consultées pour leurs élèves. À l'inverse, leurs collègues plus expérimentés consultent eux moins fréquemment une diversité de ressources que ce

soit pour leurs préparations (écart de -14 points d'écart-type à la moyenne sur cet indicateur synthétique de pratiques) ou pour leurs élèves (écart de -13 points d'écart-type à la moyenne).

L'enquête révèle également des différences significatives liées à l'ancienneté dans le métier en ce qui concerne les choix opérés pour concevoir les supports des séances de français. Ainsi, les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à fréquemment utiliser directement des supports existants réalisés par d'autres enseignants qui correspondent à leurs objectifs (43 % contre 31 %) tandis que leurs collègues plus expérimentés déclarent davantage concevoir fréquemment eux-mêmes les supports à partir de leurs lectures ou de leur expérience (65 % contre 42 %). Les enseignants de moins de dix ans d'ancienneté recourent également moins souvent à des pratiques collaboratives lors de la préparation des enseignements (écart de -12 points d'écart-type à la moyenne).

Choix des supports et des activités

Lorsqu'ils travaillent la compréhension, les enseignants ayant 20 ans d'ancienneté ou plus sont plus nombreux à utiliser fréquemment des textes documentaires et/ou des articles de presse (57 % contre 45 %). Il est intéressant de noter qu'ils sont également plus nombreux à utiliser fréquemment des supports issus d'autres domaines que le français (sciences, histoire, etc.) lorsqu'ils abordent l'enseignement de la chronologie dans les textes (44 % contre 33 %) ou l'étude de l'accord sujet/verbe (49 % contre 33 %).

Pour l'apprentissage de la lecture-compréhension, les enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à déclarer faire utiliser fréquemment par les élèves des fiches photocopées (70 % contre 60 %) tandis que leurs collègues plus expérimentés recourent davantage à un ou des romans ou albums de littérature jeunesse (89 % contre 78 %).

Ces derniers sont également plus nombreux, lors de la première séance sur la chronologie, à avoir tendance à sélectionner un support composé d'un ensemble de paragraphes à remettre dans l'ordre (73 % contre 61 % ; **encadré 1**). Leurs collègues moins expérimentés sont plus nombreux à penser qu'il faut commencer par des énoncés simples pour construire l'idée de chronologie (87 % contre 75 %).

Enfin, les enseignants ayant 20 ans d'ancienneté ou plus sont plus nombreux à justifier le support choisi pour les séances sur l'accord sujet/verbe par le fait que l'activité propose un tri de corpus mettant l'accent sur la notion singulier/pluriel (66 % contre 53 %).

Pratiques d'enseignement avec les élèves

L'enquête ne révèle pas d'écart significatif entre les enseignants selon leur ancienneté concernant les objectifs des activités mises en place ou l'observation du travail de leurs élèves. En revanche, leurs modalités d'interrogation des élèves diffèrent : les enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à interroger « souvent » ou « très souvent » un élève susceptible de répondre à la question posée (34 % contre 23 %) ou un élève volontaire (60 % contre 46 %).

Lorsque l'on s'intéresse aux objets spécifiques d'enseignement (compréhension de l'écrit, étude de la langue, étude de la chronologie dans les textes), certaines différences s'observent. En effet, si les professeurs des écoles proposent majoritairement des questions qui impliquent de traiter l'implicite du texte (82 %) et des activités de lecture suivie (83 %) pour que leurs élèves de CM2 développent des compétences en compréhension de l'écrit, les enseignants plus expérimentés sont plus nombreux à proposer fréquemment des questions admettant plusieurs réponses (63 % contre 52 %). Ils sont également plus nombreux à proposer fréquemment des activités d'identification du sens des mots en contexte lors des lectures de textes (82 % contre 72 %) et des activités systématiques sur la morphologie (73 % contre 62 %) pour permettre à leurs élèves de CM2 de développer des compétences en vocabulaire. Les résultats produits à partir des analyses des indicateurs synthétiques montrent que les enseignants ayant 20 ans d'ancienneté ou plus mettent plus fréquemment en place

des activités dites « efficaces » au regard de la littérature scientifique s'agissant de l'apprentissage des procédures impliquées dans la compréhension de l'écrit et l'acquisition du lexique (écart de + 7 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique des pratiques efficaces).

Pour découvrir le texte dans le cadre de l'enseignement de la chronologie, les enseignants plus récemment arrivés dans le métier sont plus nombreux à recourir fréquemment à l'écoute du texte lu à haute voix par les élèves (64 % contre 50 %). Lors de l'étape de synthèse de la séance sur les procédures utilisables pour comprendre la chronologie, leurs « aînés » font davantage fréquemment élaborer une trace écrite collective, destinée à être recopiée sur le cahier (68 % contre 50 %).

Au début de la première séance sur l'accord sujet/verbe, les enseignants ayant 20 ans d'ancienneté ou plus sont plus nombreux à faire le lien avec une activité de classe où il a fallu s'interroger sur les accords sujet/verbe (78 % contre 66 %) et ils sont 85 % à demander aux élèves de formuler en plus les connaissances qu'ils ont de la notion contre 74 % de leurs collègues moins expérimentés. En 2018, les enquêtes Talis et Epode avaient déjà révélé un recours plus fréquent, de la part des enseignants ayant plus d'ancienneté, à des pratiques structurantes : présentation des objectifs et attendus en termes d'apprentissage, lien avec des connaissances antérieures (RERS 2022 ; Benhaïm-Grosse et al., 2020).

Lors de la première activité de cette première séance sur l'accord sujet/verbe, 85 % des enseignants ayant 20 ans d'ancienneté ou plus adhèrent au fait de poser des questions ouvertes qui poussent leurs élèves de CM2 à se questionner sur la règle d'accord (contre 75 % des professeurs de moins de 10 ans d'ancienneté). Durant cette première activité, ces mêmes enseignants sont plus nombreux à se déclarer « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les propositions selon lesquelles leurs élèves savaient qu'ils avaient la possibilité de se référer à des outils fournis dans leur manuel (79 % contre 68 %) ou de s'appuyer sur une grille de correction élaborée par la classe (38 % contre 23 %).

On peut relever également que lors de la mise en commun à l'issue de l'activité sur l'accord sujet/verbe les enseignants ayant moins de 10 ans d'ancienneté adhèrent en plus grand nombre au fait de proposer une correction collective au tableau en interrogeant les élèves les plus performants (45 % contre 35 %). On ne relève pas d'écart de pratiques s'agissant de la mise en commun à l'issue de l'activité sur la chronologie.

Les pratiques des enseignants se distinguent particulièrement au moment de l'étape de synthèse de la séance sur l'accord sujet/verbe : ceux de 20 ans d'ancienneté ou plus impliquent davantage les élèves dans l'élaboration de la synthèse que ce soit sous la forme d'une trace écrite élaborée au fur et à mesure de l'apprentissage de l'accord sujet/verbe (65 % contre 49 %), sous la forme d'une trace écrite élaborée au fur et à mesure de l'apprentissage des accords sujet/verbe avec un cadre commun au cycle (43 % contre 27 %), en permettant à chaque élève d'ajouter un exemple illustratif de son choix (49 % contre 39 %), ou en faisant élaborer une trace écrite collective qui soit recopiée dans le cahier (52 % contre 41 %). Ils sont plus nombreux à être « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec la proposition selon laquelle un corpus de référence a été élaboré et conservé dans un cahier (52 % contre 30 %). Les enseignants de moins de dix ans d'ancienneté sont quant à eux plus nombreux à adhérer au fait d'inviter leurs élèves à lire la leçon déjà écrite dans le cahier ou le manuel (48 % contre 38 %). De manière générale, les résultats produits à partir des indicateurs synthétiques de pratiques montrent qu'ils favorisent moins une pratique où l'étape de synthèse est co-construite avec les élèves (écart de - 16 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

Les différences de pratiques en ce qui concerne la prise en compte du travail de l'élève et de ses erreurs sont assez peu nombreuses lorsque l'on s'intéresse à l'ancienneté des enseignants. On peut toutefois remarquer que les enseignants ayant 20 ans d'ancienneté ou plus sont plus nombreux à faire fréquemment travailler leurs élèves sur des erreurs anticipées durant la préparation de leur séance (43 % contre 31 %) ou repérées lors de la correction de l'évaluation (63 % contre 48 %). Les enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté sont moins nombreux à adapter fréquemment leurs

pratiques au niveau et aux besoins de leurs élèves (écart de - 9 points d'écart-type à la moyenne pour l'indicateur synthétique des pratiques relatif à cette dimension).

S'agissant des modalités d'organisation du travail des élèves en classe, les enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à considérer les activités en petits groupes comme importantes (75 % contre 62 %) et à les mettre fréquemment en place (54 % contre 42 %). Lorsqu'ils considèrent cette modalité d'organisation difficile à mettre en œuvre, ils sont moins nombreux que leurs collègues ayant 20 ans d'ancienneté ou plus à le justifier par le fait qu'elle impliquerait un temps de préparation supplémentaire (41 % contre 57 %). Lorsqu'ils amènent leurs élèves à travailler individuellement selon des parcours personnalisés, les enseignants les moins expérimentés sont plus nombreux à trouver cette modalité difficile à mettre en place en raison d'une connaissance insuffisante des difficultés de leurs élèves (17 % contre 5 %) ou de leur difficulté à identifier des solutions efficaces (41 % contre 28 %).

Quelle que soit leur ancienneté dans le métier, la plupart des enseignants (82 %) rapportent, en cohérence avec les préconisations officielles, avoir effectué des séances dans le cadre des APC. Cependant, lorsqu'ils les effectuent, les enseignants de moins de 10 ans d'ancienneté sont plus nombreux à les proposer de façon décrochée par rapport aux apprentissages en cours (42 % contre 30 %).

Différences femmes-hommes

Différences relatives à des caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte d'exercice

Les femmes représentent 77 % des 1 674 professeurs des écoles de l'échantillon enquêté. Elles ont en moyenne trois ans de moins que les hommes (42 ans contre 45 ans), environ deux ans d'expérience de moins que ce soit dans l'enseignement dans le premier degré (17 ans contre 19 ans) ou auprès d'élèves de CM2 (9 ans contre 11 ans) et environ un an d'ancienneté de moins dans leur école (8 ans contre 9 ans). Les femmes occupent moins que les hommes le poste de direction d'école (19 % contre 24 %).

S'agissant des conditions qui rendent difficile l'enseignement du français, l'enquête ne révèle pas d'écart significatif entre les hommes et les femmes. Les hommes sont en revanche plus nombreux à trouver difficile d'enseigner certains domaines de la discipline : la grammaire de la phrase (36 % chez les hommes contre 24 % chez les femmes), l'orthographe grammaticale (42 % chez les hommes contre 28 % chez les femmes) et l'orthographe lexicale (40 % chez les hommes contre 29 % chez les femmes).

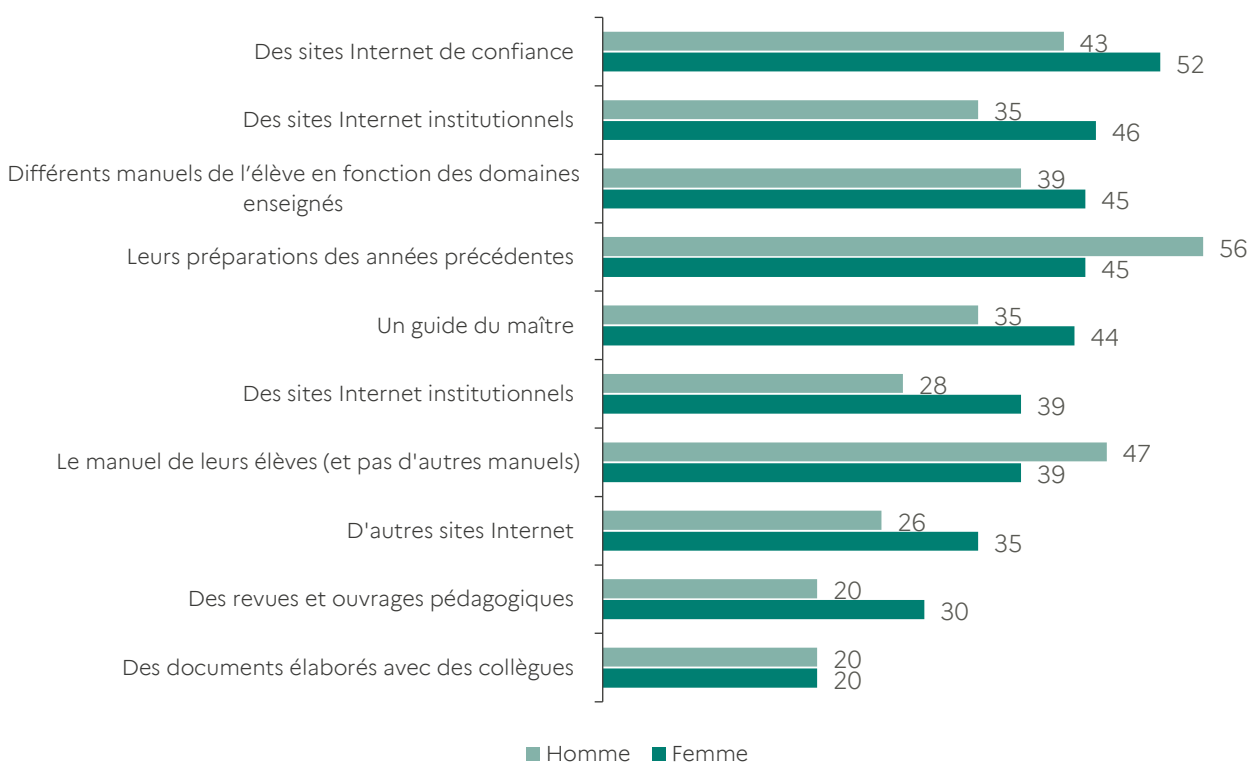
Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français

Les hommes et les femmes rapportent dans une proportion équivalente ou presque passer un temps « important » ou « très important » à enseigner la plupart des domaines de la discipline interrogés par l'enquête Praesco. La seule exception notable concerne l'enseignement de l'orthographe lexicale, domaine pour lequel les femmes déclarent en plus grand nombre consacrer un temps d'enseignement important (79 % contre 67 % pour les hommes).

Préparation des enseignements

Pour préparer leurs enseignements, les femmes consultent plus fréquemment des revues et ouvrages pédagogiques (30 % contre 20 %) et des sites Internet qu'ils soient institutionnels (39 % contre 28 %) ou pas (46 % contre 35 % pour ceux gérés par des collègues, par exemple) (**figure 11**). Elles sont également plus nombreuses à rechercher fréquemment, dans les ressources qu'elles consultent, des jeux à proposer en classe (35 % contre 23 %). Les hommes se distinguent, quant à eux, sur le fait d'être plus nombreux à utiliser fréquemment leurs préparations des années précédentes (56 % contre 45 % pour les femmes). Ils recourent moins fréquemment à Internet pour préparer les enseignements de français (écart de - 20 points d'écart-type à la moyenne pour l'indicateur synthétique des pratiques relatif à cette dimension) et recherchent moins souvent des ressources (supports d'activité, traces écrites pouvant servir de bilan, par exemple) pour leurs élèves (écart de - 15 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

FIGURE 11 • Ressources utilisées pour préparer les enseignements de français selon le sexe de l'enseignant (en %)



Lecture : 39 % des femmes utilisent « souvent » ou « très souvent » le manuel des élèves pour préparer les enseignements de français contre 47 % des hommes.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Choix des supports

Pour concevoir les supports des séances, les femmes sont plus nombreuses à adapter fréquemment des supports créés par des collègues (62 % contre 50 %). Elles sont également plus nombreuses à déclarer utiliser fréquemment des textes littéraires (10 points d'écart) ou à déclarer que leurs élèves ont utilisé un ou des romans et albums de littérature de jeunesse (11 points d'écart) pour travailler la lecture-compréhension.

De manière générale, les hommes recourent moins fréquemment au numérique pour l'enseignement du français, que ce soit dans le cadre de la préparation de leurs séquences et séances ou lors de la mise en œuvre des enseignements dans la classe avec leurs élèves de CM2 (écart de - 9 points d'écart-type à la moyenne pour l'indicateur synthétique des pratiques relatif à cette dimension). Si l'on s'intéresse plus spécifiquement aux supports utilisés pendant les séances, on remarque qu'ils utilisent plus fréquemment des supports numériques en classe que leurs collègues enseignantes (écart de + 8 points d'écart type à la moyenne de l'échantillon).

Pratiques d'enseignement avec les élèves

Sur les aspects concernant les pratiques en classe, on relève peu de différences selon le sexe. Ainsi, dans les mêmes proportions, les femmes et les hommes déclarent proposer fréquemment des activités pour que les élèves mémorisent les règles et techniques qu'ils devront appliquer, développent des automatismes en lecture ou en orthographe, comprennent les procédures qu'ils auront à appliquer, etc. Les hommes sont en revanche bien moins représentés parmi les enseignants mettant fréquemment en œuvre des pratiques dites « efficaces » s'agissant de l'apprentissage de procédures impliquées dans la compréhension de l'écrit et dans l'acquisition du lexique (écart de - 23 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

Lors d'un travail sur un texte entier, un nombre plus important de femmes déclare avoir fréquemment formulé une consigne annonçant la notion qui serait travaillée pendant la séance (ici la chronologie) suivie d'une question ouverte à propos de cette notion (64 % contre 45 % pour les hommes) mais c'est surtout dans le cadre de l'enseignement de l'accord sujet/verbe que les pratiques des hommes et des femmes se distinguent. Ainsi les femmes sont moins nombreuses que les hommes à avoir, au début de la première séance sur l'accord sujet/verbe, donné la consigne puis mis les élèves au travail (24 % contre 34 %). Elles sont également moins nombreuses, pour mettre en évidence les procédures d'accord sujet/verbe, à les expliquer fréquemment avant le démarrage de l'activité (10 points d'écart).

S'agissant des modalités d'organisation du travail des élèves en classe, les femmes semblent favoriser davantage que les hommes les pratiques collaboratives entre élèves. Elles sont plus nombreuses à considérer comme « important » ou « très important » de mettre en place des activités amenant les élèves à travailler en petits groupes (71 % contre 60 %) et à le faire fréquemment (51 % contre 41 %). Elles sont également plus nombreuses, pendant la première séance consacrée à l'accord sujet/verbe, à avoir fait travailler leurs élèves en binômes (14 points d'écart avec les hommes) ou en variant les modalités d'organisation (en groupes, en classe entière, en binôme, etc.) avec 12 points d'écart sur cette modalité. À l'inverse, les hommes sont plus nombreux à avoir fait travailler leurs élèves individuellement durant cette même séance (10 points d'écart). On retrouve le même type d'écart dans le cadre de la première séance consacrée à la chronologie : davantage de femmes ont fait travailler leurs élèves en groupes hétérogènes (64 % contre 54 %), les hommes ayant, eux, privilégié en plus grand nombre le travail individuel des élèves (67 % contre 56 %).

De manière générale, les hommes prennent moins fréquemment appui sur les travaux des élèves pour construire les apprentissages (- 18 points d'écart-type à la moyenne pour l'indicateur synthétique de pratiques relatif à cette dimension). Ils proposent moins fréquemment une mise en commun pilotée par les élèves (écart de - 24 points d'écart-type à la moyenne).

Si les hommes et les femmes, sont six sur dix à privilégier lors de l'étape de synthèse une discussion collective permettant d'aboutir à une trace écrite destinée à être affichée dans la classe (65 % des femmes et 60 % des hommes), les femmes ne sont que 17 % (contre 29 % pour les hommes) à adhérer au fait de demander à leurs élèves de lire la leçon et de la recopier dans leur cahier.

En ce qui concerne le traitement des erreurs des élèves, les hommes et les femmes se différencient peu. Ils déclarent pour la plupart travailler souvent ou très souvent sur des erreurs fréquemment observées en classe (83 % pour les femmes et 81 % pour les hommes). Les hommes repèrent toutefois moins fréquemment les procédures utilisées par leurs élèves, leurs acquis et lacunes pendant le travail en classe (écart de - 19 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Lorsqu'une même erreur a été commise par cinq ou six élèves de la classe, les femmes ont plus fréquemment envisagé d'inscrire en APC les élèves concernés (40 % contre 29 %).

Durant la phase d'évaluation, les hommes sont moins nombreux (75 % contre 88 %) à déclarer que « les élèves, lors d'exercices de dictée, ont dû fréquemment expliciter les règles d'accord ». De manière plus générale, que ce soit durant la phase d'évaluation ou la phase de réinvestissement, ils recourent moins fréquemment à des pratiques appuyées sur l'explicitation (- 28 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

Différences entre enseignement privé sous contrat et enseignement public hors éducation prioritaire

Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice

Les professeurs des écoles enseignant dans le secteur privé sous contrat représentent 12 % de l'échantillon. Ils occupent moins fréquemment la fonction de directeur d'école (7 % contre 26 %). Ils

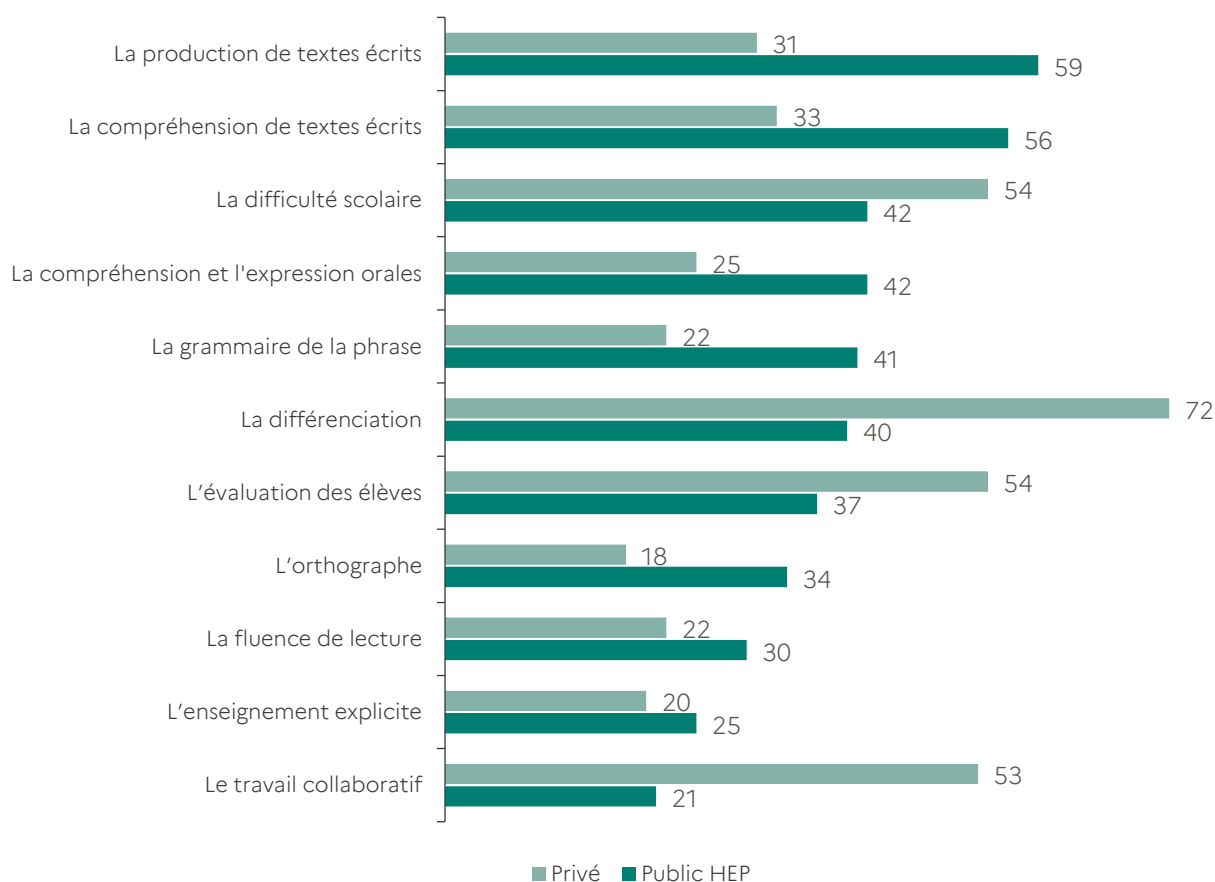
se distinguent peu voire pas de leurs collègues par leurs autres caractéristiques personnelles ou professionnelles : diplôme, statut, ancienneté, sexe et activités de formation continue suivies au cours des cinq dernières années sur des contenus spécifiques à l'enseignement du français. De même, il n'y a pas de différence significative concernant la taille ou la nature de leur classe (mono ou multiniveau). Ceci étant, lorsque les enseignants ont en charge une classe multiniveau, seuls 24 % des enseignants du secteur privé considèrent que c'est un facteur de difficulté contre 42 % dans le secteur public hors éducation prioritaire (HEP).

Concernant l'organisation du travail au sein de l'école, 83 % des enseignants du secteur public hors éducation prioritaire indiquent que le projet d'école comprend une fiche action en lien avec l'enseignement du français alors qu'ils ne sont que 49 % dans le secteur privé. Par ailleurs, 53 % des enseignants du secteur public HEP rapportent la tenue d'un conseil de cycle sur le français au moins une fois dans l'année contre 35 % de leurs collègues du secteur privé.

Sur le plan de la formation continue, la **figure 12** met en évidence des variations des contenus des activités suivies en fonction du secteur d'enseignement. Les enseignants du secteur public HEP se distinguent plus particulièrement de leurs collègues du secteur privé sur certains types de formation : ils sont ainsi plus nombreux à avoir participé, entre 2015 et 2020, à au moins une activité de formation continue sur la production de textes écrits (59 % contre 31 %), la compréhension de textes écrits (56 % contre 33 %) et la grammaire de la phrase (41 % contre 22 %). Leurs collègues du secteur privé se sont davantage positionnés sur des formations traitant de domaines transversaux tels que le travail collaboratif (53 % contre 21 %) ou la différenciation (72 % contre 40 %) pour les écarts les plus saillants. On peut noter par ailleurs, que les enseignants du secteur privé sont plus nombreux à proposer des APC décrochées par rapport aux apprentissages (43 % contre 32 %), séances qui, en principes, font davantage appel à des compétences transversales (par exemple l'organisation dans le travail, la méthodologie).

Enfin, 60 % des enseignants du privé considèrent le niveau de leurs élèves comme étant « bon » ou « très bon », contre 51 % en Public HEP.

FIGURE 12 • Participation à des activités de formation continue portant sur des contenus spécifiques à l'enseignement du français selon le secteur de l'école (en %)



Lecture : 53 % des enseignants du privé ont participé à une activité de formation portant sur le travail collaboratif au moins une fois au cours des cinq dernières années contre 21 % des enseignants du public hors éducation prioritaire.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français

S'agissant de la façon dont les enseignants appréhendent l'enseignement des différents domaines de leur discipline, l'enquête ne révèle pas de différence entre enseignants du secteur privé et enseignants du secteur public HEP à l'exception du vocabulaire, domaine pour lequel les enseignants du secteur public HEP sont plus nombreux à consacrer un temps « important » ou « très important » (57 % contre 47 %).

Préparation des enseignements

Lorsque l'on observe les ressources mobilisées par les enseignants lors de la phase de préparation des enseignements, les différences entre enseignants du secteur public HEP et enseignants du secteur privé se concentrent principalement sur le recours à des sites Internet : l'écart le plus important (20 points), en faveur des enseignants du secteur privé, concerne l'utilisation fréquente de sites Internet de confiance. Ces derniers sont également plus nombreux (écart de 13 points) à s'appuyer fréquemment sur d'autres sites Internet à la recherche d'un document ou d'informations susceptibles de les aider. Cet écart est confirmé par le positionnement des enseignants du secteur privé sur l'indicateur synthétique relatif au recours à Internet pour préparer leurs cours (+ 21 points d'écart-type à la moyenne de l'échantillon).

Les enseignants exerçant dans une école privée sont plus nombreux que l'ensemble des enseignants à consulter fréquemment des ressources pour rechercher des outils d'enseignement (supports d'activité, traces écrites pouvant servir de bilan, par exemple), comme l'indique l'écart de + 18 points

d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique des pratiques. De même, ils consultent plus fréquemment des ressources pour leurs préparations, par exemple des fiches de préparation, des programmations ou des éclairages didactiques (écart de + 14 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique), pratique moins souvent mise en place par leurs collègues du secteur public HEP (écart de - 6 points d'écart-type à la moyenne). Par ailleurs, ces derniers recourent un peu moins fréquemment à des pratiques collaboratives lors de la préparation de leurs enseignements (écart de - 5 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique), ce qui peut être mis en regard avec le fait que les enseignants exerçant dans une école du secteur public HEP ne sont que 21 % à rapporter être formés au travail collaboratif contre 53 % pour ceux du secteur privé (voir **figure 12**).

Choix des supports et des activités

Lorsque l'on interroge les enseignants à propos des supports qu'ils choisissent pour leurs séances de français, ceux du secteur privé rapportent en plus grand nombre avoir « souvent » ou « très souvent » fait utiliser des fiches photocopées par leurs élèves pour l'apprentissage de la lecture-compréhension (72 % contre 61 % d'enseignants du secteur public HEP) ou pour les séances d'étude de la langue (73 % contre 62 %). Ils sont également plus nombreux que leurs collègues du secteur public hors éducation prioritaire à avoir fait utiliser un fichier autocorrectif par les élèves pour l'étude de la langue (21 % contre 9 %) ou à s'appuyer fréquemment, pour construire leurs séances sur la chronologie dans les textes, sur un texte proposé par un manuel (38 % contre 28 %).

Les enseignants du secteur privé utilisent fréquemment le numérique pour leurs enseignements (écart de + 30 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). En classe, ils sont plus nombreux que leurs collègues du secteur public hors éducation prioritaire à utiliser une tablette ou un ordinateur (45 % contre 32 %), un vidéoprojecteur (68 % contre 45 %), ces derniers utilisant davantage le TNI/TBI ou vidéoprojecteur interactif (52 % contre 40 %).

Concernant les choix d'activités, on relève un pourcentage plus important d'enseignants du privé déclarant proposer fréquemment des activités permettant aux élèves la découverte des notions à partir de situations complexes (50 % contre 38 %).

Pratiques d'enseignement avec les élèves

Si, pour une révision avant ou au début de la première séance sur l'accord sujet/verbe, les enseignants, quel que soit leur secteur d'enseignement, adhèrent très majoritairement (79 %) au fait de proposer des affichages collectifs (réalisés au cours des séances précédentes et favorisant la compréhension de l'activité et le rappel des notions travaillées), ceux du secteur privé sont plus nombreux que ceux du secteur public HEP à utiliser des étiquettes repères destinées à aider les élèves à réactiver et formuler les connaissances nécessaires (70 % contre 57 %).

Ils mettent en place des pratiques qui s'appuient davantage que leurs collègues du secteur public HEP sur l'autonomie des élèves. Ainsi, au début de la première séance sur l'accord sujet/verbe, ils sont plus nombreux à donner la consigne puis à mettre leurs élèves au travail (38 % contre 24 %) et à déclarer que, lors de cette première séance, leurs élèves savaient qu'ils avaient la possibilité de se référer à des outils fournis dans leur manuel (84 % contre 74 %). Pour mettre en évidence les procédures d'accord sujet/verbe, les enseignants du secteur privé sont également plus nombreux à interroger tous les élèves afin qu'ils puissent expliquer la procédure qu'ils ont employée (75 % contre 63 %). Si, lors de la phase d'évaluation, les professeurs de l'enseignement privé déclarent en plus grand nombre proposer fréquemment des exercices qui reprennent la notion en complexifiant les contextes (46 % contre 34 % pour ceux du secteur public hors éducation prioritaire), ils sont également plus nombreux, durant la phase de réinvestissement, à déclarer vérifier fréquemment la capacité de leurs élèves à utiliser à bon escient une grille de correction en autonomie (49 % contre 37 %).

Lorsqu'ils font travailler leurs élèves de CM2 sur un texte entier, dans le cadre de l'enseignement de la chronologie, les enseignants du secteur privé sont plus nombreux que leurs collègues du secteur public HEP à proposer une consigne sous la forme d'une question ouverte à propos de la notion qui va être travaillée au cours de la séance (71 % contre 58 %). Lors de la mise en commun, ils recourent fréquemment à une correction collective au tableau avec des élèves pris au hasard (54 % contre 37 %) ; c'est également le cas lors de la mise en commun à l'issue de l'activité sur l'accord sujet/verbe (62 % contre 51 %). Ils sont également plus nombreux à avoir souvent procédé à une vérification des cahiers au bureau lorsqu'ils ont choisi de reporter la mise en commun à la séance suivante (30 % contre 18 %).

En synthèse de la séance sur les procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes, les enseignants du secteur privé sont plus nombreux que ceux du secteur public HEP à indiquer fournir fréquemment la leçon sous forme de photocopié destiné à être collé dans le cahier (50 % contre 34 %). L'écart se retrouve mais de façon plus réduite lorsque l'étape de synthèse porte sur l'accord sujet/verbe (56 % contre 45 %).

Si, lors d'une séance d'exercices d'entraînement en français, une même erreur est commise par cinq ou six élèves de la classe, les enseignants du secteur privé déclarent davantage recourir à une correction individuelle en passant auprès des élèves concernés (42 % contre 32 %), pratiquer une remédiation pour les élèves concernés pendant le temps de classe (58 % contre 47 %) ou inscrire les élèves concernés en APC (45 % contre 35 %).

Ces enseignants sont plus nombreux que leurs collègues du secteur public HEP à considérer comme importante la mise en place d'activités amenant les élèves à travailler en petits groupes (78 % contre 64 %) ou permettant le travail individuel des élèves selon des parcours personnalisés (75 % contre 63 %). Ces écarts de perception se traduisent aussi par des écarts de pratiques. Ils font ainsi plus fréquemment travailler leurs élèves à plusieurs, quelle que soit la nature du regroupement (écart de + 20 points d'écart-type à la moyenne pour l'indicateur synthétique des pratiques relatif à cette modalité d'organisation) en mettant notamment fréquemment en place des activités amenant les élèves à travailler en petits groupes (57 % contre 46 %). Ainsi, le travail en groupes hétérogènes comme modalité de travail de la première séance sur la chronologie dans les textes est choisie par 72 % des enseignants du secteur privé contre 60 % de leurs collègues du secteur public hors éducation prioritaire. On retrouve un écart presque identique pour le travail en groupes hétérogènes lors de la première séance sur l'accord sujet/verbe (59 % contre 48 %), celui-ci se creusant davantage encore avec le choix d'une modalité de travail en binôme (77 % contre 63 %). Les enseignants du secteur public hors éducation prioritaire sont, quant à eux, plus nombreux à considérer comme difficile la mise en place d'activités amenant les élèves à travailler selon des parcours personnalisés (70 % contre 56 %) ou les amenant à travailler en petits groupes (42 % contre 30 %). Ils font moins fréquemment travailler leurs élèves en petits groupes (écart de - 4 points d'écart-type à la moyenne). Ils sont également plus nombreux à considérer cette modalité comme « difficile » ou « très difficile » à mettre en œuvre en raison du manque d'autonomie de leurs élèves (61 % contre 42 % des enseignants du secteur privé). À ce titre, les résultats montrent que les enseignants du secteur public HEP vérifient moins fréquemment la capacité de leurs élèves à utiliser à bon escient une grille de correction en autonomie.

Les enseignants du secteur public hors éducation prioritaire sont un peu moins nombreux que la moyenne des enseignants de l'échantillon à adapter fréquemment leurs pratiques au niveau et aux besoins des élèves (écart de - 4 points d'écart-type à la moyenne sur cette dimension des pratiques). Ils rapportent toutefois adapter fréquemment le nombre de phrases à travailler en fonction du niveau des élèves pour les séances sur l'accord sujet/verbe (73 % contre 62 % des enseignants du secteur privé).

Différences entre enseignement public en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire

Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice

Les professeurs des écoles enseignant en éducation prioritaire (EP) représentent 16 % des professeurs des écoles publiques ayant participé à l'enquête. Ils ont en moyenne cinq ans de moins (39 ans pour les professeurs exerçant en EP contre 44 ans hors EP) et moins d'expérience que leurs collègues exerçant dans le public hors éducation prioritaire (HEP) que ce soit dans l'enseignement (13 ans contre 18 ans), auprès d'élèves de CM2 (7 ans contre 10 ans) ou dans l'école (6 ans contre 9 ans). Les enseignants se distinguent par la proportion de diplômés de niveau Master ou plus, plus nombreux en éducation prioritaire (17 points d'écart pour le niveau Licence ou Master 1) ; les 22 points d'écart pour le niveau Master 2 ou plus peuvent être corrélés à l'âge des enseignants en éducation prioritaire et à la « masterisation » de la formation des maîtres mise en pratique à la rentrée 2010.

Les enseignants en éducation prioritaire sont plus nombreux que leurs collègues du public hors éducation prioritaire à enseigner dans des écoles comportant plusieurs classes avec des élèves de CM2 (85 % contre 52 %) mais moins nombreux à exercer auprès d'une classe multiniveau (46 % contre 59 %) et à occuper la fonction de direction d'école (6 % contre 26 %).

Entre 2015 et 2020, les enseignants en éducation prioritaire sont plus nombreux à avoir participé à au moins une activité de formation continue portant sur l'enseignement explicite (22 points d'écart), le travail collaboratif (13 points d'écart), la compréhension et l'expression orales, la différenciation et la difficulté scolaire (12 points d'écart) et la compréhension de textes écrits (10 points d'écart). Parallèlement, lorsqu'ils préparent leurs enseignements, les enseignants en éducation prioritaire consultent plus fréquemment des ressources pour leur préparation (écart de + 14 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur) ; leurs collègues hors éducation prioritaire sont eux moins nombreux à le faire (écart de - 6 points d'écart-type à la moyenne pour ce même indicateur synthétique). L'expérience plus courte dans le métier des enseignants en EP peut expliquer cette différence ; on peut également supposer qu'ils recherchent des pistes pédagogiques et didactiques propres à aider leurs élèves de CM2 en français dont ils sont moins nombreux à estimer le niveau global « bon ou très bon » (19 % contre 51 %).

Les enseignants en EP estiment que leurs difficultés à enseigner le français sont liées à leurs élèves, rejoignant ainsi leurs collègues ayant répondu à l'enquête Praesco Mathématiques en 2019. Tout d'abord, ils sont plus nombreux à identifier le manque de travail des élèves comme un facteur de difficulté (68 % contre 55 % des enseignants du secteur public HEP). Les enseignants du secteur public hors éducation prioritaire sont eux plus nombreux à considérer comme un facteur de difficulté à l'enseignement du français le temps insuffisant pour sélectionner des ressources/outils pour enseigner (66 % contre 55 %). D'autre part, les professeurs exerçant en éducation prioritaire sont également plus nombreux que leurs collègues HEP à citer comme principal facteur de difficulté à l'enseignement du français le nombre d'élèves en difficulté en compréhension et expression orales (74 % contre 54 %), en étude de la langue (81 % contre 63 %) ou en lecture et compréhension de l'écrit (87 % contre 73 %). Ces résultats sont cohérents avec ceux de l'évaluation Cedre 2021 montrant que 43 % des élèves de CM2 en éducation prioritaire ont une maîtrise satisfaisante des compétences en maîtrise de la langue contre 64 % des élèves du secteur public hors éducation prioritaire. Enfin, en éducation prioritaire, les professeurs sont également plus nombreux à être d'accord avec le fait que la complexité de certains domaines du français figurant au programme fait partie des facteurs qui rendent difficile leur travail (écart de 13 points).

Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français

Choix des supports et des activités

Les enseignants en éducation prioritaire ne se distinguent pas significativement de leurs collègues du secteur public hors éducation prioritaire concernant le choix des supports sauf pour deux éléments : ils sont plus nombreux à utiliser fréquemment des images pour travailler la compréhension (32 % contre 22 %) et moins nombreux à faire utiliser par leurs élèves des albums ou romans de littérature jeunesse pour l'apprentissage de la lecture-compréhension (75 % contre 88 %). Par ailleurs, lorsqu'ils consultent des ressources, les enseignants en éducation prioritaire sont plus nombreux à rechercher fréquemment des jeux à proposer en classe (42 % contre 29 %). On peut supposer que le recours à l'image ou aux jeux constitue une stratégie chez ces enseignants pour répondre aux difficultés évoquées dans le paragraphe précédent. Enfin, les résultats produits à partir des indicateurs synthétiques des pratiques précisent qu'ils utilisent moins fréquemment Internet pour leurs enseignements (écart de - 13 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Ces constats font en partie écho aux déclarations des directeurs d'école interrogés dans le cadre de l'enquête Talis (2018) soulignant, davantage en éducation prioritaire qu'en secteur HEP, que l'accès insuffisant à Internet et un matériel numérique insuffisant ou inadapté portait atteinte à la capacité de leur école à dispenser un enseignement de qualité.

Pratiques d'enseignement avec les élèves

Les enseignants en éducation prioritaire favorisent la collaboration dans leurs pratiques, que ce soit avec leurs collègues lors de la préparation des enseignements (écart de + 19 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique)¹¹ ou dans les modalités de travail proposées à leurs élèves. Ils sont, par exemple, plus nombreux, lors de la première activité de la première séance sur l'accord sujet/verbe, à privilégier une modalité d'organisation commune à plusieurs classes de l'école en vue d'une différenciation (20 % contre 10 %). Ils considèrent également davantage que leurs collègues hors éducation prioritaire que la mise en place d'activités amenant les élèves à travailler en petits groupes est « importante » ou « très importante » pour favoriser l'apprentissage (77 % contre 64 %). Lors de la première séance sur l'accord sujet/verbe, les enseignants en éducation prioritaire sont plus nombreux que leurs collègues hors éducation prioritaire à faire travailler leurs élèves en groupes homogènes (28 % contre 18 %) et à déclarer adhérer au fait de répartir les élèves en groupes et d'animer l'un de ces groupes (38 % contre 27 %). En comparaison, les enseignants hors éducation prioritaire font moins souvent travailler les élèves à plusieurs quelle que soit la nature du regroupement (écart de - 4 points d'écart-type à la moyenne). Si la même proportion d'enseignants du public (en éducation prioritaire ou non) considère comme « difficile » ou « plutôt difficile » la mise en place de ce type d'activité (environ 2 sur 5), les enseignants exerçant en EP sont plus nombreux à identifier le manque d'autonomie des élèves comme facteur de difficulté à la mise en œuvre de cette situation d'enseignement (75 % contre 61 %) ; pour 51 % de leurs collègues hors éducation prioritaire, c'est le temps de préparation supplémentaire nécessaire qui est considéré comme tel contre 38 % en éducation prioritaire.

Les enseignants en éducation prioritaire co-construisent plus fréquemment l'étape de synthèse avec les élèves (écart de 10 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Mais s'ils sont par exemple plus nombreux à faire élaborer une trace écrite collective, recopiée ensuite dans le cahier à l'issue de la leçon sur l'accord sujet/verbe (57 % contre 45 %), ils recourent également en plus grand nombre à la recopie dans le cahier de la leçon qu'ils ont préparée à propos des procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes (33 % contre 22 %). On relève également un écart de 10 points concernant le choix de faire lire la leçon par les élèves avant de la leur faire recopier dans un cahier de leçons (28 % contre 18 % hors éducation prioritaire). Ces différences dans

¹¹ Ce résultat peut s'expliquer par des modalités d'organisation de service différentes en EP, qui sont de nature à favoriser les temps de travail collectifs (<https://eduscol.education.fr/1028/la-politique-de-l-education-prioritaire-les-reseaux-d-education-prioritaire-rep-et-rep>).

les pratiques sont cohérentes avec les facteurs de difficulté identifiés par les enseignants en EP (manque de travail des élèves et difficultés rencontrées dans les différents domaines de la discipline).

Prise en compte du travail de l'élève et traitement de l'erreur

Concernant le temps de mise en commun à l'issue d'un travail sur un texte, dans le cadre de l'enseignement de la chronologie, les enseignants du public rapportent des pratiques similaires qu'ils enseignent en éducation prioritaire ou non. Cependant, lorsqu'ils choisissent de reporter la mise en commun à la séance suivante, les enseignants en éducation prioritaire sont plus nombreux à circuler dans la classe pour corriger les productions au fur et à mesure (62 % contre 50 %). Lorsqu'il s'agit d'une mise en commun à l'issue de l'activité sur l'accord sujet/verbe, ils sont plus nombreux à privilégier une correction collective au tableau en interrogeant les élèves qui ont bien réussi la tâche (46 % contre 36 %). Lors des phases d'évaluation et de réinvestissement, ils recourent moins fréquemment à des pratiques appuyées sur l'explicitation (écart de - 14 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

Les stratégies des enseignants en éducation prioritaire pour prendre en compte le travail des élèves s'appuient sur davantage de différenciation pédagogique : les résultats produits à partir des analyses des indicateurs synthétiques permettent d'identifier que ces enseignants adaptent plus fréquemment leurs pratiques au niveau et aux besoins de leurs élèves (écart de + 10 points d'écart-type à la moyenne) tandis que leurs collègues hors éducation prioritaire sont légèrement moins nombreux à le faire (écart de - 3 points d'écart-type à la moyenne). Il est à noter que les enseignants en éducation prioritaire sont également plus nombreux que leurs collègues du secteur public HEP à mettre fréquemment en place des activités amenant les élèves à travailler individuellement selon des parcours personnalisés (49 % contre 36 %) et à trouver cela important pour favoriser l'apprentissage des élèves (70 % contre 63 %). Ces résultats sont sans doute à mettre en regard des difficultés scolaires des élèves scolarisés en éducation prioritaire.

Différences entre enseignement en milieu rural et enseignement en milieu urbain

Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice

Les professeurs en charge d'élèves de CM2 qui enseignent en milieu rural représentent 29 % des 1 674 professeurs enquêtés. Ils se distinguent peu voire pas de leurs collègues enseignant en milieu urbain par leurs caractéristiques personnelles. En milieu rural, les enseignants occupent plus fréquemment la fonction de directeur d'école (43 % contre 11 %) et seulement 17 % d'entre eux déclarent qu'il y a plusieurs classes avec des élèves de CM2 dans leur école contre 74 % en milieu urbain. L'effectif des élèves plus réduit dans les écoles rurales peut également expliquer la proportion plus importante d'enseignants exerçant au sein d'une classe multiniveau (83 % contre 45 % en milieu urbain). Dans les classes à plusieurs niveaux en milieu rural, le nombre d'élèves de CM2 est aussi moins élevé qu'en milieu urbain (10,1 contre 12,3).

Les enseignants en milieu rural sont plus nombreux à estimer que leurs élèves de CM2 ont un niveau global en français « bon » ou « très bon » (58 % contre 42 %). Cette différence, qui avait également été constatée dans le cadre de l'enquête Praesco Mathématiques (2019), peut s'expliquer par une concentration plus élevée d'écoles appartenant à l'éducation prioritaire en milieu urbain. Les enseignants en milieu urbain sont eux plus nombreux à considérer que l'effectif de leur classe (53 % contre 37 % pour les enseignants en milieu rural), le nombre d'élèves en difficulté en compréhension et en expression orales (62 % contre 43 %), en lecture et compréhension de l'écrit (78 % contre 63 %) ou en étude de la langue (70 % contre 54 %) ou le manque de travail de leurs élèves (59 % contre 49 %) sont des éléments qui rendent difficile l'enseignement du français en CM2. Par ailleurs, lorsque les enseignants disent qu'ils trouvent difficile la mise en place d'activités amenant les élèves à travailler en petits groupes, ceux exerçant en milieu urbain sont plus nombreux que leurs collègues exerçant en milieu rural à considérer le manque d'autonomie de leurs élèves comme un facteur explicatif (67 % contre 50 %).

Les résultats produits à partir des analyses des indicateurs synthétiques identifient que les enseignants en milieu rural recourent moins fréquemment à des pratiques collaboratives lors de la préparation des enseignements (écart de - 14 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Ces différences s'expliquent au moins en partie par le fait que seuls 17 % des enseignants en milieu rural exercent dans une école comportant plusieurs classes de CM2¹². Toutefois, lorsqu'ils préparent leurs séquences en orthographe grammaticale sur l'accord sujet/verbe, les enseignants en milieu rural les inscrivent davantage dans une progression de cycle (70 % contre 58 %). Ils sont par ailleurs plus nombreux à rapporter la mise en place fréquente d'activités décloisonnées pour la fluence de lecture (30 % contre 19 %), la compréhension des textes écrits (31 % contre 16 %), la compréhension et expression orales (26 % contre 12 %).

Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français

On relève très peu de différences significatives dans les pratiques d'enseignement du français, ces résultats étant en cohérence avec ceux de l'enquête Talis 2018 (Charpentier *et al.*, 2019).

Lorsqu'ils préparent leurs séquences et séances, les enseignants en milieu rural consultent moins fréquemment des ressources pour leurs préparations (écart de - 11 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

On relève par ailleurs que les enseignants en milieu urbain semblent davantage adapter leurs pratiques compte tenu des difficultés identifiées chez leurs élèves. Par exemple, ils sont plus nombreux que leurs collègues en milieu rural à utiliser fréquemment des extraits vidéo pour travailler la compréhension (27 % contre 17 %). Ils mettent un peu plus fréquemment en place des activités dites « efficaces » s'agissant de l'apprentissage de procédures impliquées dans la compréhension de l'écrit et dans l'acquisition du lexique (écart de + 4 points pour cet indicateur synthétique des pratiques), leurs collègues en milieu rural les mettant moins fréquemment en place (- 9 points d'écart-type à la moyenne).

Enfin, lors de l'étape de synthèse, les enseignants en milieu urbain sont plus nombreux à déclarer qu'un corpus de référence a été élaboré et conservé dans un cahier (46 % contre 36 %). Les enseignants en milieu rural sont eux moins nombreux à favoriser une pratique où l'étape de synthèse est co-construite avec les élèves (écart de - 8 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

Différences entre enseignement en classe multiniveau et à niveau unique

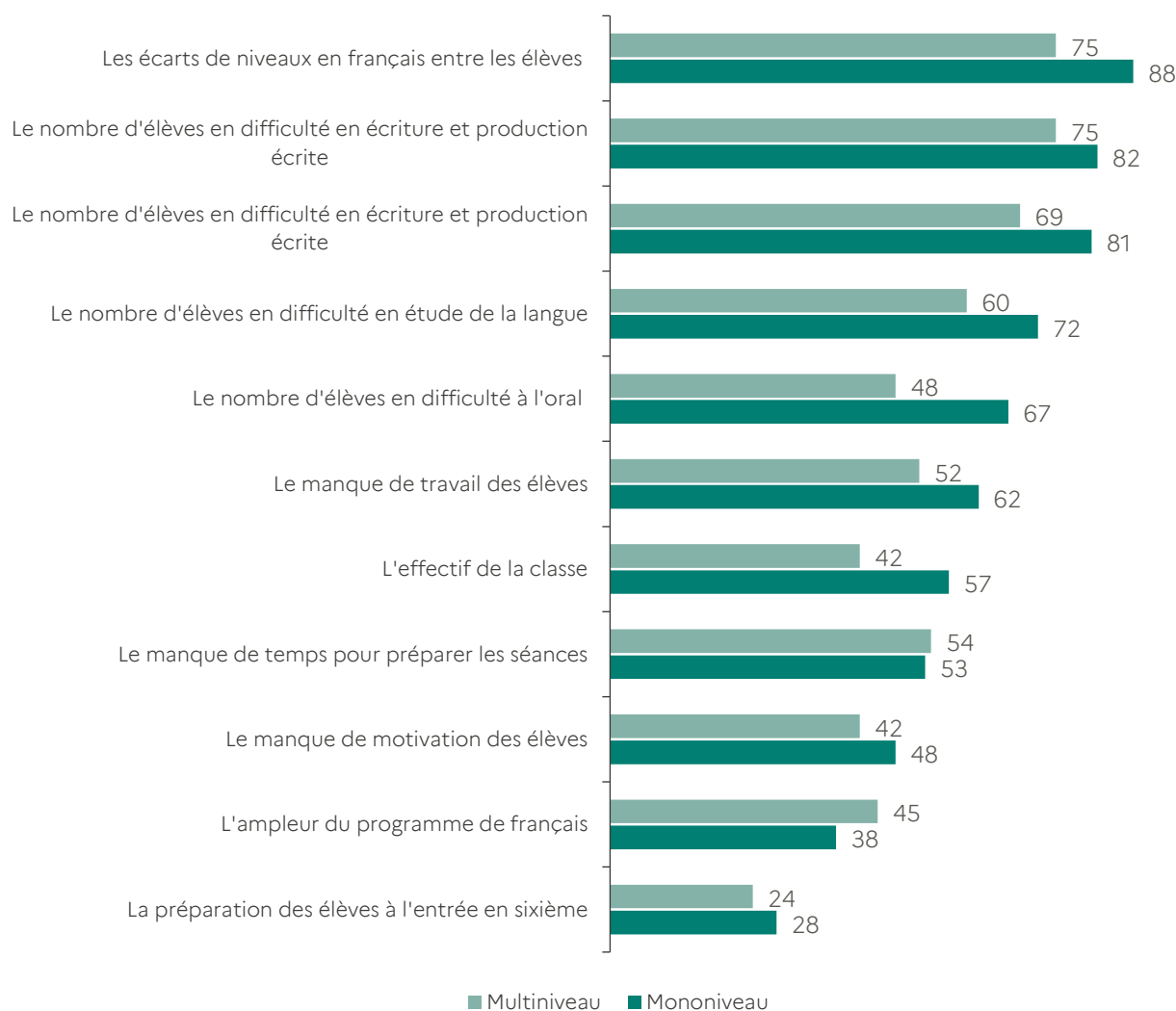
Différences relatives à des caractéristiques personnelles, professionnelles et de contexte d'exercice

Les enseignants de classe multiniveau ou mononiveau ne se distinguent ni par leur âge, leur sexe, leur niveau d'étude à l'entrée dans le métier ou leur accès à la formation continue. On note toutefois que les enseignants de classe multiniveau sont plus nombreux à occuper la fonction de direction d'école (27 % contre 11 %). L'effectif de leur classe est d'environ 23 élèves (pour 25 élèves en classe mononiveau) et comprend en moyenne 11 élèves de CM2.

¹² De manière générale, les écarts entre les enseignants en terme de pratiques d'harmonisation selon le milieu dans lequel ils enseignent s'amenuisent lorsque l'on analyse uniquement les écoles avec plusieurs classes de CM2. Cette baisse dépend cependant du domaine d'enseignement. Ainsi, l'écart entre les professeurs des écoles enseignant reste élevé concernant l'enseignement du vocabulaire (12 points d'écart) mais disparaît presque complètement (1 point d'écart) pour le cas de l'orthographe. Les écarts de l'indicateur synthétique confortent ces observations. Les enseignants en milieu rural enseignant dans des écoles avec plusieurs classes de CM2 recourent plus fréquemment à des pratiques collaboratives lors de la préparation des enseignements (écart de +5 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

Les enseignants de classe multiniveau estiment aussi en plus grand nombre que leurs élèves de CM2 ont un niveau global en français « bon » ou « très bon » (52 % contre 40 % pour leurs collègues de classe mononiveau), ces résultats faisant écho à ceux de l'enquête Epode 2018 selon lesquels les classes multiniveaux étaient le plus souvent décrites par les enseignants comme des classes présentant un profil plus favorable aux apprentissages. Par ailleurs, lorsque l'on interroge les enseignants sur les conditions rendant difficile l'enseignement du français avec leurs élèves de CM2 (**figure 13**), les écarts les plus saillants entre ceux exerçant en classe multiniveau et ceux exerçant en classe mononiveau se concentrent sur des facteurs liés au nombre d'élèves en difficulté à l'oral (respectivement 48 % contre 67 %), la taille de la classe (42 % contre 57 %) ou les écarts de niveau en français entre les élèves (75 % contre 88 %).

FIGURE 13 • Différences entre les enseignants de classe mononiveau et multiniveau concernant la perception des conditions rendant le travail difficile (en %)



Lecture : 67 % des enseignants en classe mononiveau considèrent que le nombre d'élèves en difficulté à l'oral rend leur travail difficile contre 48 % des enseignants en classe multiniveau.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français

Préparation des enseignements

Il existe peu de différences entre les enseignants de classe multiniveau et ceux exerçant dans des classes à niveau unique en ce qui concerne la préparation des enseignements. Les écarts qui existent entre les deux groupes semblent liés à la constitution même de la classe, mononiveau ou multiniveau. Ainsi, lorsqu'ils préparent leurs séances et séquences de français pour leurs élèves de CM2, les enseignants de classe multiniveau sont moins nombreux à utiliser fréquemment leurs préparations des années précédentes (42 % contre 54 %). On peut supposer que le fait d'enseigner en classe multiniveau rend plus difficile la reprise de préparations antérieures, parce que l'enseignant n'enseignait peut-être pas en classe multiniveau l'année précédente ou parce que la composition de la classe multiniveau était différente. Parallèlement, les enseignants de classe mononiveau consultent plus fréquemment des ressources pour leurs préparations (recherche de fiches de préparation, programmations etc.) (écart de + 5 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique des pratiques).

Par ailleurs, lorsqu'ils préparent leurs séquences sur l'accord sujet/verbe, les enseignants de classe multiniveau déclarent en plus grand nombre les inscrire fréquemment dans une progression de cycle que leurs collègues enseignant en classe mononiveau (14 points d'écart). On peut à nouveau supposer que le fait d'enseigner en classe multiniveau amène davantage les enseignants à mettre en place cette pratique ; la différence est toutefois moins marquée s'agissant des séquences sur la chronologie avec un écart de 6 points seulement.

Pratiques d'enseignement avec les élèves

Les enseignants en classe multiniveau se différencient peu de leurs collègues enseignant en classe mononiveau dans le choix des supports et des activités qu'ils proposent à leurs élèves. L'écart le plus significatif concerne la mise en place d'activités dites « efficaces » s'agissant de l'apprentissage de procédures impliquées dans la compréhension, de l'écrit et dans l'acquisition du vocabulaire que les enseignants de classe multiniveau mettent moins fréquemment en place (écart de - 7 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique des pratiques) tandis que leurs collègues de classe mononiveau le font plus souvent (écart de + 6 points d'écart-type à la moyenne). Un autre écart s'observe au sujet de la motivation du choix du texte support pour enseigner la chronologie : les enseignants en classe multiniveau sont plus nombreux à choisir le texte en fonction du vocabulaire qu'il contient (55 % contre 65 %)

Concernant la mise en œuvre des enseignements dans la classe, les enseignants en classe multiniveau semblent davantage favoriser la collaboration entre les élèves et le développement de leur autonomie. Ils sont ainsi un peu plus nombreux à faire fréquemment travailler les élèves à plusieurs, quelle que soit la nature du regroupement (écart de + 4 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Les enseignants de classe mononiveau sont eux plus nombreux à considérer le manque d'autonomie de leurs élèves comme un facteur rendant difficile la mise en place d'activités en petits groupes (70 % contre 56 % en multiniveau). On peut supposer que les enseignants de classe multiniveau sont, de fait, amenés à développer l'autonomie de leurs élèves et à les faire travailler à plusieurs.

Les enseignants de classe multiniveau limitent la mise en place de pratiques impliquant les élèves dans la construction des apprentissages. Ils proposent moins fréquemment la mise en place d'activités de mise en commun pilotées par les élèves (écart de - 4 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). De la même façon, les enseignants de classe multiniveau coconstruisent moins fréquemment l'étape de synthèse avec leurs élèves (écart de - 5 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Cette différence peut s'expliquer en partie par les difficultés de gestion de classe propres à ces classes accueillant plusieurs niveaux élémentaires.

Peut-être, pour ces mêmes raisons, les enseignants de classe multiniveau s'appuient-ils moins fréquemment que la moyenne des enseignants enquêtés sur les travaux produits par les élèves pour construire les apprentissages (écart de - 6 points d'écart-type à la moyenne). Les enseignants de classe multiniveau identifient et repèrent moins fréquemment les procédures, les acquis et les lacunes des élèves pendant le travail en classe (écart de - 5 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Lors de la correction à l'issue d'un travail, les professeurs exerçant en classe multiniveau sollicitent moins fréquemment les élèves qui ont commis l'erreur (écart de - 7 points d'écart-type à la moyenne).

Les enseignants de classe multiniveau sont plus nombreux à être d'accord ou tout à fait d'accord (écart de + 5 points d'écart-type à la moyenne) avec le fait de mettre en place des dispositifs d'aide (révision, étayage du support ou de l'activité de l'élève) dès l'entrée dans l'activité. Ceci pourrait s'expliquer par le fait que les élèves des classes multiniveaux pourront être davantage amenés à travailler en autonomie au cours de l'activité.

Différences liées au niveau des élèves

Un peu moins de la moitié des professeurs des écoles considère que le niveau global de ses élèves de CM2 en français est « bon ou très bon » (47 %) ou « moyen » (45 %). Seuls 122 professeurs des écoles sur les 1 674 professeurs enquêtés considèrent que le niveau global de leurs élèves de CM2 en français est « faible ». Aussi, la relation entre pratiques et niveau des élèves est analysée en regroupant d'une part les enseignants qui estiment le niveau de leurs élèves comme bon et très bon et d'autre part ceux qui le considèrent comme moyen ou faible.

Différences relatives à des caractéristiques personnelles et de contexte d'exercice

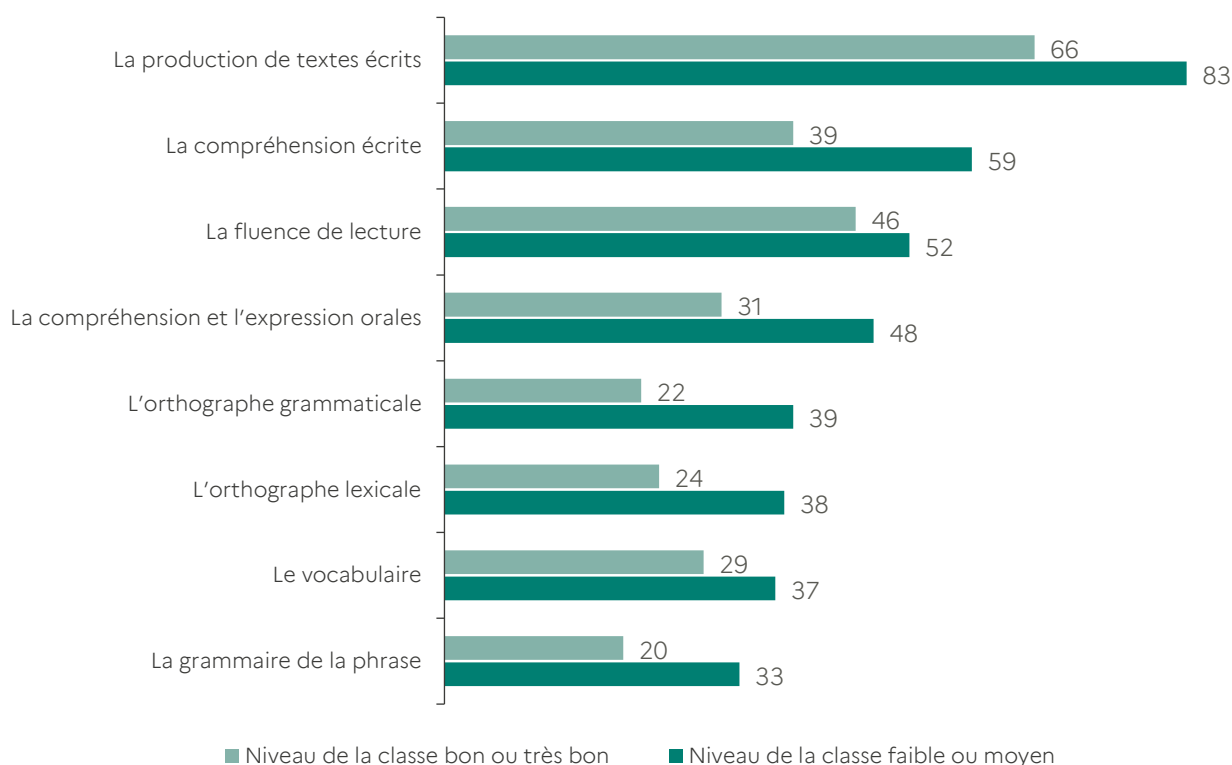
Les professeurs des écoles considérant que leurs élèves ont un « bon » ou « très bon » niveau en français sont plus nombreux à exercer dans le secteur privé que dans le secteur public hors éducation prioritaire (60 % contre 51 %) et ils ne sont que 19 % en éducation prioritaire. Ils sont également plus nombreux à exercer en milieu rural (16 points d'écart avec ceux exerçant en milieu urbain) ou à enseigner en classe multiniveau (63 % contre 50 % de leurs collègues en classe mononiveau).

Les enseignants dont la classe a un niveau « moyen » ou « faible » se positionnent en nombre plus important sur la quasi-totalité des facteurs de difficulté qui leur sont proposés pour illustrer les conditions rendant difficile leur travail d'enseignement du français. Le nombre d'élèves en difficulté en compréhension et expression orales (73 % contre 38 %), en étude de la langue (80 % contre 48 %), en lecture et compréhension de l'écrit (87 % contre 59 %) ou en écriture et production écrite (89 % contre 66 %) sont les facteurs de difficulté qui concentrent les écarts les plus importants. Ceci étant, le manque de travail des élèves (70 % contre 41 %) est un facteur de difficulté présentant également un écart conséquent entre les deux populations observées, tout comme le manque de motivation relevé par un peu plus de la moitié des enseignants ayant une classe de niveau « moyen » ou « faible » (55 % contre 32 %).

À cet égard, il est important de noter que les enseignants qui considèrent le niveau de leurs élèves comme « moyen » ou « faible » déclarent un temps de préparation hebdomadaire de leurs séances de français supérieur de 36 minutes à celui de leurs collègues qui estiment le niveau de leurs élèves comme bon ou très bon (5h16 contre 4h40).

S'agissant des domaines de la discipline perçus comme difficiles à enseigner, les résultats sont en cohérence avec ceux précédemment décrits puisque les enseignants dont la classe a un niveau « moyen » ou « faible » en français sont également plus nombreux à considérer comme difficile l'enseignement de la compréhension écrite (59 % contre 39 %), de la production de textes écrits (83 % contre 66 %) ou de la compréhension et de l'expression orales (48 % contre 31 %) (**figure 14**). L'enseignement de la langue pose également davantage de difficultés à ces enseignants, et plus particulièrement l'orthographe grammaticale (39 % contre 22 %).

FIGURE 14 • Niveau de difficulté perçu par les enseignants pour les domaines d'enseignement du français selon le niveau moyen de leur classe (en %)



Lecture : 39 % des enseignants évaluant le niveau de leur classe comme faible ou moyen considèrent l'orthographe grammaticale comme un domaine « difficile » ou « très difficile » à enseigner contre 22 % des enseignants qui évaluent le niveau de leur classe comme étant bon ou très bon.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Différences relatives aux pratiques d'enseignement du français

On ne remarque pas d'écart significatif à propos du temps d'enseignement dédié à ces différents domaines. Notons toutefois que lorsque des activités décloisonnées sont mises en place dans leur école en 2020-2021, les enseignants qui considèrent que le niveau de leurs élèves est « moyen » ou « faible » sont plus nombreux à déclarer que celles-ci portaient sur la fluence de lecture (27 % contre 15 %) ou sur la compréhension de textes écrits (25 % contre 14 %).

De manière générale, les enseignants qui considèrent que leurs élèves ont un niveau « moyen » ou « faible » utilisent moins fréquemment Internet pour leurs enseignements (écart de - 5 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique). Ils sont également moins nombreux à faire utiliser fréquemment par leurs élèves ou à utiliser eux-mêmes des supports numériques dans le cadre des apprentissages (écart de - 5 points d'écart-type à la moyenne). Les enseignants dont les élèves ont un niveau « moyen » ou « faible » sont par ailleurs plus nombreux que leurs collègues à trouver « difficile » ou « très difficile » la mise en place d'activités en petits groupes (47 % contre 34 % des enseignants dont la classe a un « bon » voire « très bon ») et à identifier le manque d'autonomie des élèves comme un facteur explicatif de cette difficulté (73 % contre 46 %).

Pour la première séance de travail sur la chronologie comme sur l'accord sujet/verbe, les enseignants dont la classe a un « bon » voire « très bon » niveau placent davantage leurs élèves en situation de découverte. Ainsi pour la première séance de travail sur la chronologie, ces enseignants sont plus nombreux à privilégier un texte entier de taille moyenne (48 % contre 37 %) plutôt qu'un ensemble de paragraphes à remettre dans l'ordre ou un texte entier court, seul ou accompagné de phrases résumant les événements du texte à remettre dans l'ordre. En ce qui concerne le démarrage de la

première séance sur l'accord sujet/verbe, 32 % d'entre eux donnent la consigne puis mettent les élèves au travail contre 22 % de leurs collègues dont les élèves ont un niveau « moyen » ou « faible ». Lors de la phase de mise en commun à l'issue du travail sur le texte, les enseignants ayant des élèves de « bon » ou « très bon » niveau sont également plus nombreux à recourir à une correction collective au tableau en interrogeant les élèves au hasard (45 % contre 34 %). Les résultats produits à partir des analyses des indicateurs synthétiques montrent également que ces enseignants vérifient fréquemment que leurs élèves sont en mesure d'explicitier la notion vue en classe durant la phase d'évaluation (écart de + 6 points d'écart-type à la moyenne pour cet indicateur synthétique).

Conclusion

La comparaison des réponses des enseignants en fonction de leurs caractéristiques individuelles ou de leur contexte d'enseignement a mis en lumière plusieurs distinctions soulignant ainsi l'influence que peuvent avoir ces facteurs dans les choix pédagogiques.

L'ancienneté des enseignants, par exemple, est un facteur distinctif des méthodes pédagogiques privilégiées. Les enseignants ayant une expérience de plus de 20 ans, tout en maintenant des activités structurantes pour les élèves, semblent être plus enclins à adopter des approches favorisant l'engagement des élèves dans une réflexion active sur leur propre apprentissage (implication des élèves dans l'élaboration de la synthèse, sollicitation des élèves pour qu'ils fassent des liens entre les activités de classe, par exemple), cette pratique étant davantage associée à l'enseignement par la découverte.

Le niveau de classe perçu par les enseignants peut également être corrélé à un certain type de pratiques. En effet, les enseignants considérant que le niveau global de leurs élèves en français est « bon » ou « très bon » sont plus enclins à se tourner vers des méthodes d'enseignement s'appuyant sur la découverte pour aborder la chronologie dans les textes ou l'accord sujet/verbe. Ceux considérant le niveau global de leurs élèves comme « moyen » ou « faible » ont moins souvent recours à Internet pour leurs enseignements ou à faire utiliser des supports numériques par leurs élèves.

Le contexte de l'établissement exerce également une influence parfois forte sur le développement et la mise en œuvre des stratégies pédagogiques. En particulier, les enseignants opérant dans des écoles en éducation prioritaire affichent une tendance plus marquée en faveur de l'enseignement explicite comme en témoigne leur participation plus importante à des activités de formation axées sur cette approche, en lien avec le référentiel de l'éducation prioritaire. Ils ont également davantage recours à des pratiques collaboratives (que ce soit entre pairs ou avec les élèves : activités en groupes homogènes, coconstruction d'étapes de synthèse avec les élèves) que leurs collègues exerçant en secteur HEP. Ils sont aussi plus nombreux que leurs collègues HEP à mobiliser fréquemment des images pour travailler la compréhension avec leurs élèves. Ils utilisent en revanche moins le numérique pour leurs enseignements.

Les hommes et les femmes affichent des tendances distinctes dans leurs choix pédagogiques. Les femmes sont plus nombreuses à favoriser des pratiques collaboratives entre élèves et à rechercher des jeux à proposer en classe dans leurs pratiques d'enseignement. Elles recourent également plus souvent à des textes littéraires pour travailler la compréhension mais sont moins nombreuses à expliciter les procédures d'apprentissage avant le démarrage d'une activité sur l'accord sujet/verbe. Les hommes, quant à eux, sont moins nombreux à prendre fréquemment appui sur les travaux des élèves pour construire les apprentissages, à proposer une mise en commun pilotée par les élèves ou à mettre en place des pratiques dites « efficaces » pour l'apprentissage de procédures impliquées dans la compréhension de l'écrit ou l'acquisition du lexique. Ils sont également plus nombreux que leurs homologues féminines à considérer comme difficiles à enseigner les domaines propres à l'étude de la langue (grammaire de la phrase, orthographe grammaticale, orthographe lexicale).

➤ Vers une typologie des organisations pédagogiques ?

Au-delà des variations et contingences propres à toutes situations scolaires, le travail enseignant présente aussi « *une structure dotée d'une certaine stabilité* » (Gauthier, Bissonnette et Bocquillon, 2021). Le but des analyses qui suivent est d'identifier ces éléments de stabilité dans l'activité pédagogique des enseignants en les interrogeant sur leur activité de conception et leurs pratiques d'enseignement en les référant à des contenus prescrits dans le programme de CM2 et à un groupe d'élèves défini. La grille de lecture des réponses au questionnaire fournies par les enseignants participants est fondée sur l'évolution des programmes qui, à partir de 2015, demande aux enseignants d'adopter un enseignement « plus explicite » des contenus.

À travers cette demande d'explicitation, on peut voir la volonté d'inciter les enseignants à passer d'un modèle d'enseignement par la découverte à un modèle d'enseignement plus explicite. Cette demande semble légitimée par les résultats connus sur l'efficacité des différentes approches pédagogiques (voir, par exemple, Hattie, 2017).

Revue de la littérature scientifique et des préconisations institutionnelles

Les premières recherches sur l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants s'inscrivaient, dès les années 1960, dans un paradigme « processus-produit » visant à relier l'action des enseignants (en tant que processus) aux apprentissages des élèves (en tant que produit). Elles cherchaient, dans un premier temps, à identifier les pratiques pédagogiques en interrogeant les enseignants ou en menant des observations en classe. Puis, dans un deuxième temps, l'évolution des performances des élèves était analysée en fonction des pratiques pédagogiques précédemment déclarées ou observées. À partir des données récoltées dans le cadre de l'expérimentation *Follow Through* qui impliquait le suivi des performances de plus de 200 000 élèves et le questionnement de leurs enseignants quant à leurs pratiques pédagogiques, Rosenshine (1986) a identifié des pratiques caractéristiques des enseignants « efficaces », ceux qui, pour un même niveau de départ, faisaient le plus progresser leurs élèves, et les a regroupés dans une organisation pédagogique qu'il a appelée « enseignement direct » (*direct instruction*). Des travaux impliquant l'observation directe en classe des pratiques pédagogiques des enseignants « efficaces » (Langer, 2001) ou de groupes d'enseignants à l'efficacité variable (Connor, Morrison & Petrella, 2004 ; Connor, Morrison & Slominski, 2006) ont à la fois confirmé et précisé les conclusions de Rosenshine. En parallèle, des travaux adoptant une approche expérimentale ont confirmé l'effet positif sur les performances des élèves de l'enseignement direct (Hattie, 2008 et 2012) et, par contraste, la moindre efficacité d'autres approches comme l'apprentissage par investigation et l'apprentissage par problème. Le contraste étant particulièrement marqué en début de scolarité (Bianco *et al.*, 2010, 2011), pour les élèves présentant des difficultés d'apprentissage (Bissonnette, Richard & Gauthier, 2005) ou même en formation professionnelle d'adultes dans le cadre d'apprentissages de connaissances nouvelles (Sécheresse, Pansu & Lima, 2021).

En accord avec les résultats précédents, en français, le programme du cycle 3 préconise un enseignement « *structuré, progressif et explicite* ». Dans le domaine de la compréhension, les programmes de 2015 du cycle 2 indiquent qu'au CE2 « *un apprentissage explicite du français est organisé à raison de plusieurs séances par semaine* » et que « *les démarches et stratégies permettant la compréhension des textes sont enseignées explicitement* ». De même, en cycle 3, il est fait mention qu'« *en lecture, l'enseignement explicite de la compréhension doit être poursuivi* ». Il est aussi fait référence à une approche explicite des apprentissages dans le cadre de l'étude de la langue avec l'enseignement explicite du « *transfert [des connaissances] lors des activités d'écriture en particulier et dans toutes les activités mettant en œuvre le langage* ». D'autres exemples issus des programmes d'enseignement mettent davantage l'accent sur l'explicitation de procédures ou de compétences. Ainsi, en mathématiques par exemple, à propos des stratégies de calcul au cycle 2, on trouve qu'il faut « *explicitement les procédures utilisées et comparer leur efficacité* ». De même, en français, « *les*

stratégies utilisées pour comprendre sont enseignées explicitement » au cycle 3 avec, par exemple, un « apprentissage explicite de la mise en relation des informations dans le cas de documents associant plusieurs supports (texte, image, schéma, tableau, graphique...) ». On lit également qu'en 6^e les compétences nécessaires pour rédiger des textes propres aux différentes disciplines « sont explicitées et exercées régulièrement ». Cependant, dans ces derniers exemples, on ne parle plus d'enseignement explicite mais d'explicitation de procédures ou de compétences sans que cela soit liés à un type d'enseignement.

Cet intérêt porté à l'explicitation de procédures ou de compétences était déjà présent dans le référentiel pour l'éducation prioritaire de 2014 dans lequel on trouve que la priorité numéro 1 est de « garantir l'acquisition du « lire, écrire, parler » et « enseigner plus explicitement les compétences que l'école requiert pour assurer la maîtrise du socle commun ». Ce glissement sémantique selon les objets d'enseignement évoqués dans les programmes ou dans le référentiel peut expliquer pourquoi le dossier d'accompagnement produit par la DGESCO en 2016, visant à préciser et illustrer le concept d'explicitation tel qu'il est pensé dans le *Référentiel de l'éducation prioritaire*, n'est pas intitulé « Enseigner explicitement » mais « Enseigner plus explicitement ». Or, si on dispose de nombreux travaux sur l'efficacité de l'enseignement explicite, et plus généralement des enseignements directs, par rapport à d'autres approches pédagogiques, en particulier les approches par la découverte, on n'a en revanche pas de résultats qui viendraient confirmer l'efficacité d'un enseignement « plus explicite ». En effet, si pour l'enseignement explicite on dispose d'une définition qui fait consensus internationalement en reposant sur un ensemble de principes et d'éléments pédagogiques, ce n'est pas le cas de l'enseignement « plus explicite » qui semble être une spécificité française et dont les contours sont plus flous puisqu'ils se définissent par contraste avec une démarche pédagogique antérieure elle-même peu précisée en dehors de son manque d'explicitation mais dont on peut cependant penser qu'il s'agit de démarches se référant à une approche par la découverte des apprentissages.

Il semble toutefois que l'on puisse distinguer enseignement explicite et enseignement « plus explicite » par la position du savoir explicité dans l'organisation de la séance et son origine (savoir introduit par l'enseignant ou par les élèves). Les principes de conception « des séquences d'enseignement et [leurs] différentes étapes soucieuses de l'explicité » proposés dans le document de la DGESCO permettent d'identifier à la fois quand l'explicitation a lieu et d'où provient le savoir explicité dans le cadre d'un enseignement « plus explicite ». L'organisation proposée se déroule en quatre phases principales.

1. Une première phase, avant l'entrée dans la tâche, permet de rappeler ce qui a été appris, d'énoncer les représentations préalables et savoirs déjà disponibles. Durant cette phase, l'enseignant énonce les objectifs d'apprentissages, les raisons de ce nouvel apprentissage, et s'assure que les élèves les ont compris.
2. Au moment de la mise en activité des élèves, l'enseignant veille à ce que la consigne et le lien entre la tâche et l'objectif d'apprentissage soient correctement perçus par les élèves.
3. Pendant l'activité, l'enseignant sollicite les élèves pour qu'ils explicitent leur démarche et justifient leurs choix.
4. Enfin, une synthèse est prévue en fin de séquence pour permettre de « passer de la situation d'apprentissage à la formalisation du savoir ». La démarche proposée pour aboutir à cette institutionnalisation est de partir de ce que les élèves ont mis par écrit à propos de ce qui a été appris pour, à partir d'une discussion collective, arriver à une synthèse commune partagée. Une vérification différée de ce qui a été retenu par les élèves est mise en place ultérieurement.

On voit, dans l'organisation proposée, que l'explicitation de la connaissance en jeu est produite principalement par les élèves et a lieu à deux moments : tout d'abord durant l'activité, où l'élève explique sa démarche à l'enseignant et par la même occasion se l'explique à lui-même, dans le but de provoquer une conscientisation de son propre fonctionnement, puis, après l'activité, par le débat

entre élèves, pour permettre l'institutionnalisation du savoir dans la classe. Ainsi, si l'on reprend la grille d'analyse des situations pédagogiques de Connor et al. (2004), il s'agit d'une situation pédagogique dirigée par l'élève qui explicite lui-même le savoir qu'il construit et participe ensuite à la confrontation des points de vue qui aboutira, à partir des différentes conceptions d'élèves, à la construction d'un savoir commun faisant consensus. Il semble bien que l'enseignement « plus explicite » permette de garder une proximité avec la vision didactique du constructivisme dont Astolfi et al. (2008) résumant ainsi le postulat : « Une seule formule pourrait peut-être suffire à définir le constructivisme au plan didactique : les savoirs ne se transmettent pas ni ne se communiquent pas, à proprement parler ; ils doivent toujours être construits ou reconstruits par l'élève qui, seul, apprend. »

À l'inverse, les organisations pédagogiques fondées sur l'enseignement explicite se caractérisent par le fait que l'explicitation, la démonstration, l'exemplification, est un préalable à la mise en activité des élèves qui, ensuite, expérimentent par eux-mêmes une connaissance préalablement enseignée. Dans ce cas, la situation pédagogique est dirigée par l'enseignant qui explique, modélise, puis étaye l'activité d'appropriation des élèves dans la mise en œuvre de la nouvelle connaissance et pilote la construction d'une synthèse qui pourra être mobilisée lors d'entraînements et lors de tâches ultérieures nécessitant l'utilisation de cette connaissance.

À partir des résultats des travaux de recherche menés sur les pratiques enseignantes et des préconisations institutionnelles, on entrevoit donc la possibilité de rencontrer dans les réponses des enseignants, *a minima*, trois organisations pédagogiques :

1. Une approche fondée sur la découverte du nouveau savoir par les élèves à partir de leur propre activité. Cette approche implique l'entrée dans un nouvel apprentissage par la confrontation des élèves à un obstacle qui va leur demander de construire une nouvelle connaissance pour le surmonter. Il s'agit donc de débiter par une tâche complexe, de résolution de problème ou d'investigation, et de confronter les points de vue à travers le travail de groupe et la mise en commun qui suit l'activité. L'institutionnalisation se fonde sur le résultat de la mise en commun. Ce type d'approche est souvent nommé apprentissage constructiviste ou socioconstructiviste ou pédagogie de la découverte.
2. Une approche plus explicite, toujours fondée sur la découverte du nouveau savoir par les élèves mais avec un souci d'explicitation qui se marque avant l'entrée dans l'activité par la clarification de l'objectif d'apprentissage, qui se poursuit pendant l'activité par la demande de l'enseignant aux élèves d'expliquer leur propre activité de résolution de problème. Ces explicitations servant ensuite de base à la mise en commun qui suit l'activité. À la suite de cette mise en commun, si nécessaire, l'enseignant va reformuler ce qui a été appris en l'explicitant lors de la phase d'institutionnalisation. Comme dans la première approche citée plus haut, la découverte par les élèves nécessite que l'activité soit suffisamment complexe pour qu'une nouvelle connaissance puisse être construite.
3. Une approche explicite fondée sur l'explication et la démonstration préalable par l'enseignant, en interaction avec les élèves, de la connaissance à mettre en œuvre lors des activités d'appropriation qui suivent. L'enseignant ne se contente pas d'expliquer l'objectif d'apprentissage, il définit aussi explicitement la connaissance visée et démontre comment s'en servir pour atteindre le résultat escompté. Il l'exemplifie et, en interagissant avec les élèves, vérifie qu'ils ont compris ses explications. Ici, les activités d'appropriation n'ont pas à être complexes au départ puisqu'elles visent à guider progressivement les élèves dans leur maîtrise d'une connaissance, préalablement démontrée par l'enseignant, en fournissant un étayage leur permettant de gagner progressivement en autonomie. L'enseignant va donc réexpliquer si nécessaire durant l'activité des élèves si ces derniers ne maîtrisent pas encore suffisamment la connaissance pour réussir les tâches proposées. Enfin, une synthèse de ce qui a été appris est produite à partir de l'explicitation de la nouvelle connaissance par les élèves sous la supervision de l'enseignant. On désigne en général ce type d'approche par les termes d'enseignement direct, d'enseignement structuré ou d'enseignement explicite.

Analyse en séquences des éléments pédagogiques mobilisés dans le cadre de la première séance sur l'accord sujet/verbe

Identification de séquences types

Le questionnaire interrogeait les enseignants sur les éléments pédagogiques qu'ils prévoient d'utiliser lors d'une première séance sur l'accord sujet/verbe (**encadré 12**). Dix possibilités leur étaient offertes pour construire cette séance.

ENCADRÉ 12. Extrait de la question portant sur l'organisation de la première séance sur l'accord sujet/verbe

Vous construisez votre première séance sur l'accord sujet/verbe pour vos élèves de CM2. Choisissez parmi les éléments suivants ceux qui vont la composer. Déplacez-les dans la colonne de droite en les ordonnant chronologiquement. L'élément placé le plus en haut est celui par lequel démarre la séance.

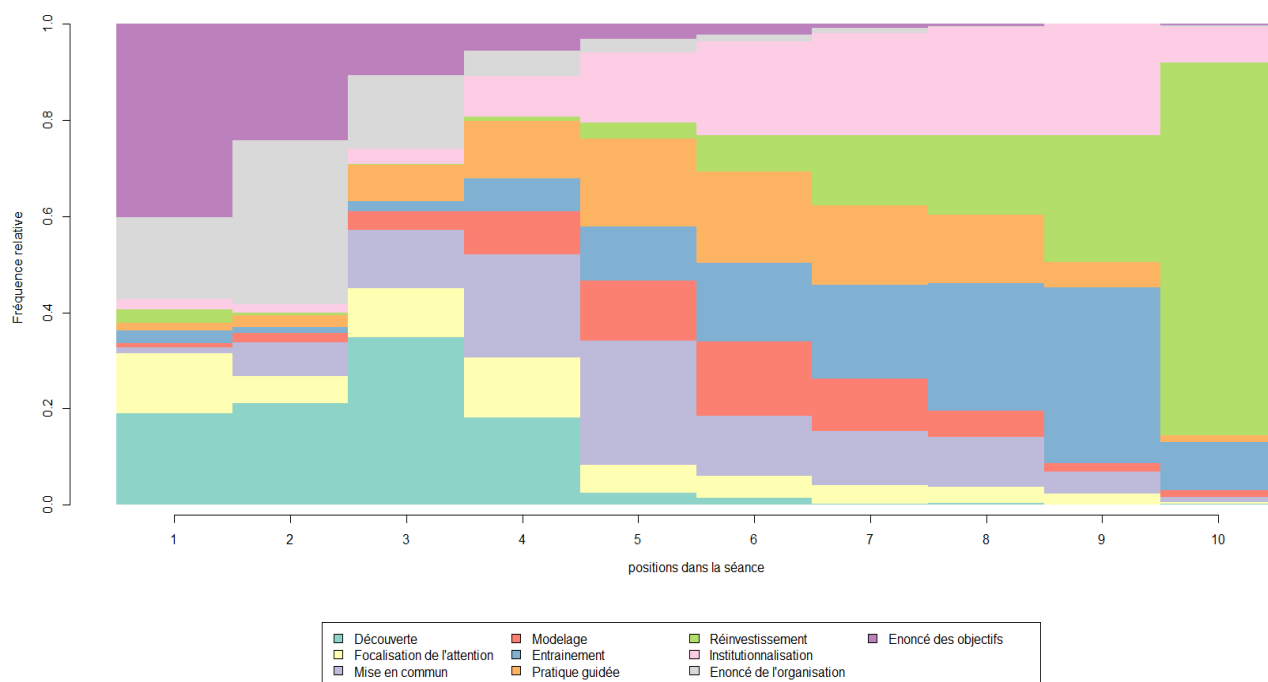
1	Découverte.
2	Mise en commun.
3	Modelage : l'enseignant(e) exécute la tâche / met en œuvre l'habileté à acquérir devant les élèves en expliquant ce qu'il (elle) fait et pourquoi il (elle) le fait.
4	Entraînement : exercice en autonomie.
5	Pratique étayée : entraînement avec guidage de l'enseignant(e).
6	Réinvestissement.
7	Institutionnalisation.
8	Énoncé de l'organisation de la séance (activités, groupement des élèves, supports, etc.)
9	Énoncé des objectifs d'apprentissage.
10	Focalisation de l'attention sur l'activité.

Les enseignants devaient indiquer les différentes phases qu'ils comptaient mobiliser dans leur ordre chronologique d'apparition au sein de cette séance. Le nombre de phases de la séance pouvait varier entre une et dix sans qu'aucune indication d'un nombre souhaité ne soit précisée dans la consigne. Parmi les 1 674 enseignants interrogés, 1 636 ont répondu à cette question et ont produit 1 275 combinaisons différentes de ces dix éléments pour constituer la structure de leur première séance.

La **figure 15** permet de visualiser la fréquence de ces différents éléments pédagogiques en fonction de la position dans la séance. On remarque qu'en début de séance, pour chacune des trois premières positions, trois éléments (l'énoncé des objectifs d'apprentissage, de l'organisation de la séance et la phase de découverte) constituent à eux seuls plus de la moitié des choix : respectivement 77 % en première position, 79 % en seconde position et 61 % en troisième. À l'inverse, la phase de modelage ne représente jamais plus de 2 % des éléments sélectionnés pour les trois premières positions. Or, comme le rappelle Bressoux (2022) dans le cadre d'un enseignement explicite, après une première phase d'ouverture de la séance, apparaît une seconde phase de modelage « *au cours de laquelle l'enseignant fait une démonstration de l'objet d'apprentissage, expose les notions essentielles à apprendre* ». À l'inverse, dans le cadre d'un enseignement par la découverte, les élèves sont confrontés précocement à une tâche de découverte ou de résolution de problème qui doit les amener à construire l'objet d'apprentissage. Ainsi, il apparaît que c'est ce type de démarche,

impliquant une phase précoce de résolution de problème par les élèves dans le but de leur faire « découvrir » une nouvelle connaissance, qui est adoptée par la grande majorité des enseignants lorsqu'ils doivent concevoir une première séance sur l'accord sujet/verbe pour leur classe de CM2. Toutefois, le fait que la présentation de l'objectif d'apprentissage soit une phase très présente dans les propositions d'organisation de cette première séance, semble indiquer que beaucoup d'enseignants conçoivent ce type de séance en adoptant une démarche « plus explicite » que celle habituellement mise en place dans les approches par la découverte.

FIGURE 15 • Fréquence relative des dix éléments pédagogiques à chaque phase de la première séance sur l'accord sujet/verbe



Lecture : au troisième temps de la séance, 35 % des enseignants positionnent une phase de découverte (barre bleu turquoise) alors que 2 % y place une phase de modélage (barre rouge).

Note : l'axe des abscisses indique la position dans la séance pour chaque fréquence relative des 10 éléments pédagogiques présentée sur l'axe des ordonnées.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

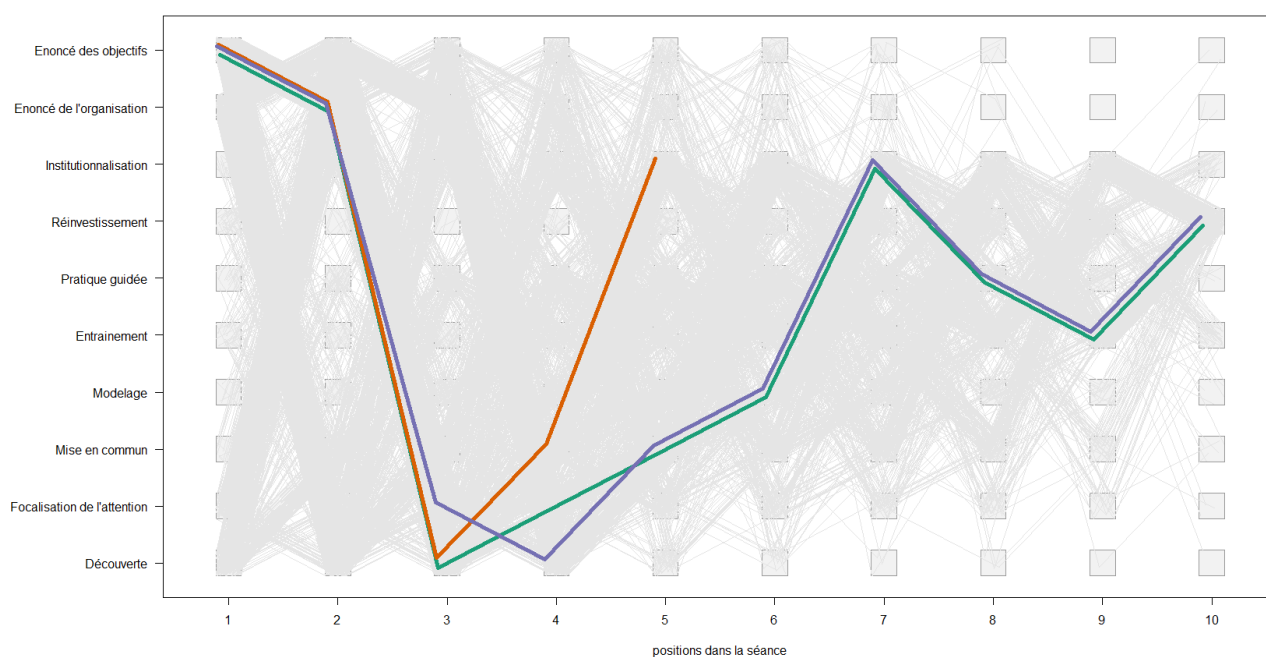
Pour affiner ces premiers résultats et mieux comprendre les configurations proposées dans leur organisation chronologique, une analyse en séquences¹³ a été menée. Selon Rossignol-Brunet (2021), les analyses de séquences permettent d'étudier des données longitudinales en observant « des ressemblances entre certaines séquences afin de dégager des séquences types ». Après la définition des différents états possibles aux différents temps, soit dans notre cas les dix éléments pédagogiques offerts au choix des enseignants aux dix moments proposés pour concevoir la séance sur l'accord sujet/verbe, les différentes séquences (suites d'états disposés chronologiquement) sont identifiées et la distance entre chaque couple de séquences est calculée par une technique d'*optimal matching*¹⁴. Cette matrice sert de base à l'identification de clusters de séquences proches permettant ainsi de produire une typologie.

¹³ Cette analyse a été effectuée à l'aide du logiciel R et des packages TraMiner et Sequences.

¹⁴ Les Méthodes d'Appariement Optimal (Optimal Matching Analysis) reposent sur la considération de tous les chemins possibles pour passer d'une séquence à l'autre au moyen de trois opérations : l'insertion d'un élément dans la séquence, la suppression d'un élément dans la séquence ou la substitution d'un élément par un autre. Il s'agit de trouver pour chaque couple de séquences comment on peut transformer l'une en l'autre le plus facilement possible (coût minimum). Cette procédure permet ainsi de calculer la distance de chaque séquence à toutes les autres séquences de l'échantillon. Il s'agit ensuite de mettre en œuvre des techniques de classification pour rassembler les séquences qui sont les plus proches au regard de la distance qui vient d'être construite.

La **figure 16** s'appuie sur la première étape de l'analyse de séquences, l'identification des différentes séquences qui apparaissent dans les réponses. Elle pointe, parmi l'ensemble des 1 275 organisations proposées, les trois plus fréquentes bien qu'elles ne représentent chacune qu'entre 0,65 % et 0,7 % des propositions. Ces trois organisations débutent par l'énoncé de l'objectif d'apprentissage qui est suivi par l'énoncé de l'organisation de la séance. Vient ensuite une phase de découverte qui peut être précédée (ligne bleue) ou suivie (ligne verte) par un temps de focalisation de l'attention des élèves. On trouve ensuite une phase de mise en commun qui mène soit directement (ligne orange), soit en passant d'abord par une phase de modelage (lignes bleue et verte), à un temps d'institutionnalisation. Si la proposition prévoit une suite (lignes bleue et verte), on trouve ensuite un temps de pratique guidée puis d'entraînement et, pour finir, un temps de réinvestissement.

FIGURE 16 • Représentation des séquences proposées sur l'ensemble des dix positions possibles



Lecture : les lignes relient chronologiquement les éléments pédagogiques choisis au sein d'une même proposition d'organisation d'une première séance sur l'accord sujet / verbe. Les lignes grises correspondent à des propositions d'organisation représentant moins de 0,65 % des réponses. Les lignes colorées représentent les trois propositions les plus fréquentes avec au moins 0,65 % des réponses. La ligne rouge, qui correspond à 0,7 % des réponses, indique que cette proposition s'organise selon cinq phases successives : 1- l'énoncé des objectifs d'apprentissage, 2- l'énoncé de l'organisation de la séance, 3- une phase de découverte, 4- une phase de mise en commun et 5- une phase d'institutionnalisation.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Il semble donc que les enseignants interrogés se préoccupent d'explicitier l'objectif d'apprentissage avant de proposer une activité de découverte aux élèves et d'en faire le bilan lors d'une mise en commun, puis, certains, explicitent davantage l'objet d'apprentissage en le modélisant, avant d'en proposer une institutionnalisation. Cette organisation présente une forte proximité avec l'enseignement « plus explicite » tel qu'il est décrit dans le document produit par la DGESCO en 2016. En revanche, elle semble s'écarter de l'enseignement explicite issu du courant de l'enseignement direct qui inclut une explicitation de l'objet d'apprentissage avant la mise en activité des élèves sur des tâches d'appropriation.

La deuxième étape de l'analyse permet d'identifier des groupes de séquences proches permettant d'établir une typologie. Dans notre cas, l'analyse aboutit à l'identification de 6 groupes d'organisation des éléments pédagogiques, représentés dans la **figure 17**, distinguant en couleur les séquences groupant plus de 2 % des réponses.

Le groupe de séquences 1 associe les propositions de 346 enseignants (21 %) et se caractérise par la présence d'une séquence « énoncé de l'objectif d'apprentissage – énoncé de l'organisation – découverte – mise en commun » puis d'une suite « institutionnalisation – pratique guidée –

entraînement – réinvestissement », avec la possibilité de présence d'une phase de modelage s'intercalant entre la mise en commun et l'institutionnalisation.

Le groupe de séquences 2 qui regroupe les réponses de 325 enseignants (20 %) se caractérise par la suite « énoncé de l'objectif d'apprentissage – énoncé de l'organisation – découverte – mise en commun - institutionnalisation », cette organisation peut, ou pas, être complétée par une phase de pratique guidée ou d'entraînement.

Vient ensuite, du point de vue de la fréquence, le groupe 3 qui rassemble 295 réponses (18 %) et se caractérise par la présence d'une suite « découverte – mise en commun – institutionnalisation – entraînement – réinvestissement », cette suite pouvant, ou pas, être précédée par une présentation de l'objectif d'apprentissage.

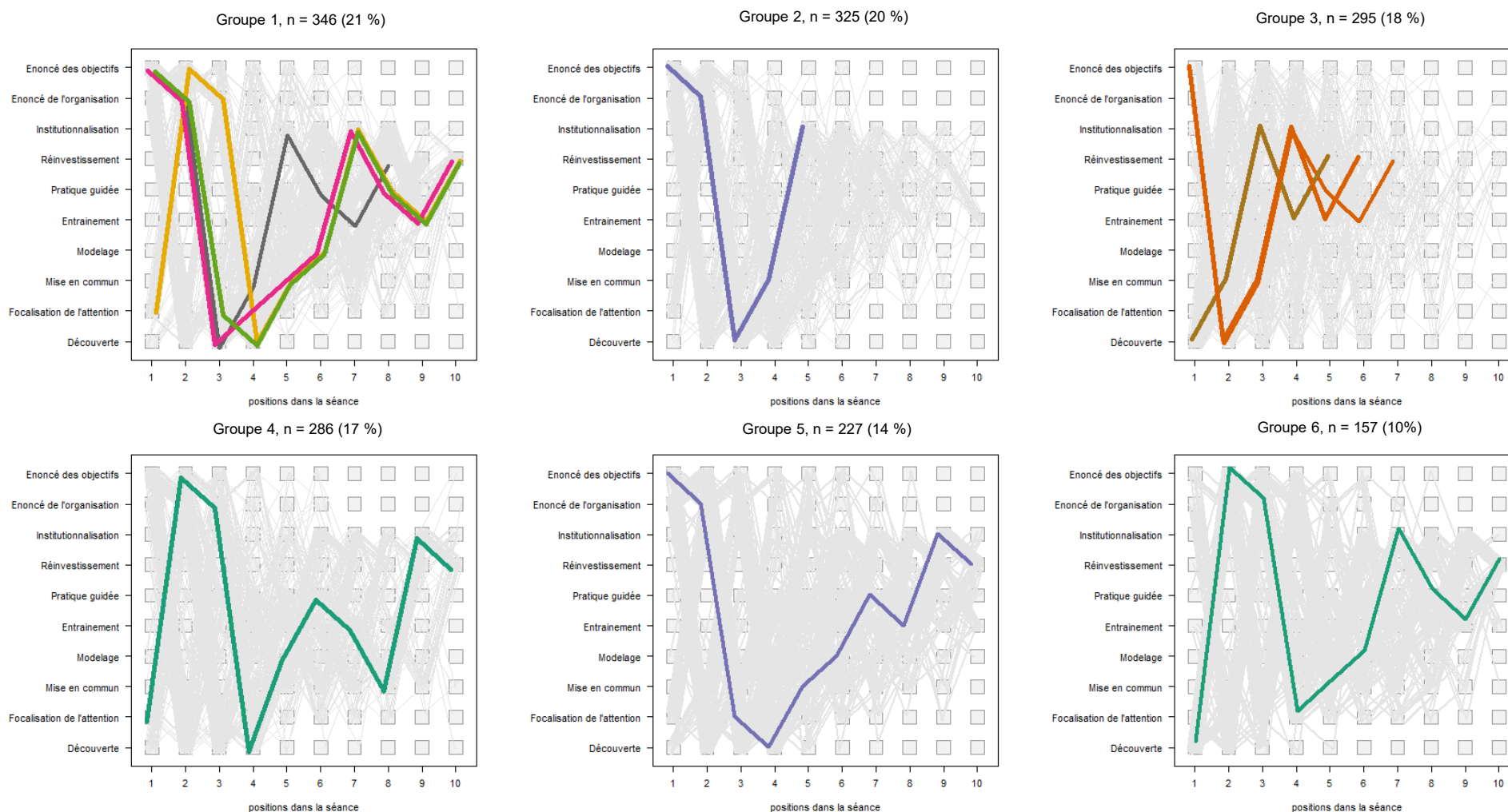
Le groupe 4 organise 286 réponses (17 %) en mettant en avant une séquence « focalisation de l'attention – énoncé de l'objectif d'apprentissage – énoncé de l'organisation – découverte – modelage – pratique guidée – entraînement – mise en commun – institutionnalisation – réinvestissement ».

Le groupe 5 regroupe 227 propositions (14 %) qui s'organisent selon la séquence « énoncé de l'objectif d'apprentissage – énoncé de l'organisation – focalisation de l'attention – découverte – mise en commun – modelage – pratique guidée – entraînement – institutionnalisation – réinvestissement ».

Enfin le groupe 6 qui associe 157 propositions (10 %) se caractérise par une séquence « découverte – énoncé de l'objectif d'apprentissage – énoncé de l'organisation – focalisation de l'attention – mise en commun – modelage – institutionnalisation – pratique guidée – entraînement – réinvestissement ».

La phase de modelage apparaît uniquement en 5^e position dans le groupe 4 ou en 6^e position dans les groupes 1, 5 et 6, et toujours en étant précédée d'une phase de découverte souvent accompagnée d'une phase de mise en commun (groupes 1, 5 et 6).

FIGURE 17 • Représentation des séquences proposées dans chaque groupe d'organisation des éléments pédagogiques identifié par l'analyse de séquences



Lecture : 17 % des enseignants ont proposé une séquence appartenant au groupe 4 : « focalisation de l'attention – énoncé de l'objectif d'apprentissage – énoncé de l'organisation - découverte – modelage – pratique guidée – entraînement – mise en commun – institutionnalisation - réinvestissement »

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

À partir de cette analyse effectuée sur l'ensemble des dix positions possibles pour une première séance sur l'accord sujet/verbe, il semble possible d'affirmer que les patterns (modèles) « énoncé des objectifs (objectifs d'apprentissage et/ou organisation de la séance) – découverte – mise en commun » qui apparaissent dans les groupes 2, 5, 6 et 1, quel que soit l'ordre de ces trois éléments, sont très largement plébiscités par les enseignants (74 %) pour constituer le début d'une séance introduisant un nouvel apprentissage, indiquant ainsi la prépondérance d'un modèle pédagogique fondé sur la construction des nouvelles connaissances par les élèves accompagnés par l'enseignant. Cependant, le fait que la phase de découverte ne soit citée en première position que dans les groupes 6 et 3, montre que, si les approches par la découverte, fondées sur une entrée dans les apprentissages par l'activité des élèves, sont toujours présentes, la plupart des propositions implique *a minima* une explicitation de l'objectif d'apprentissage avant la phase de découverte.

La très grande variété des organisations proposées par les enseignants interrogés, comme l'illustrent à la fois la masse des lignes grises sur la **figure 16** et le chiffre de 1 275 propositions différentes pour 1 636 réponses, rend l'identification et l'interprétation de ces propositions complexes. Or, comme le montrent les **figures 16 et 17**, les réponses varient beaucoup pour les premières phases de la séance puis tendent progressivement à s'homogénéiser en ne proposant en grande majorité en fin de séance que des temps d'exercices plus ou moins guidés. Ainsi, tous groupes confondus, les phases de pratique guidée, d'entraînement et de réinvestissement représentent à elles trois entre 43 % des réponses en 6^e position et 89 % en 10^e position, avec respectivement 51 %, 57 % et 68 % en 7^e, 8^e et 9^e position. De plus, les différences observées quant au nombre d'éléments constitutifs de chaque proposition de séquence pourraient être en partie dues au fait que certains enseignants se sont possiblement cantonnés aux éléments positionnables dans le temps habituellement disponible lors d'une séance alors que d'autres semblent avoir moins tenu compte de la durée d'une séance et avoir plutôt raisonné à l'échelle de la séquence, utilisant l'ensemble des dix positions possibles.

Pour mieux appréhender les différences d'organisation des propositions pour la première séance sur l'accord sujet/verbe, une nouvelle analyse a été menée en se focalisant sur les quatre premières positions des propositions. Cette nouvelle analyse identifie 5 groupes de séquences d'organisation des éléments pédagogiques placés en début de première séance sur l'accord sujet/verbe (**figure 18**).

Parmi les 1 636 réponses, l'analyse identifie 432 séquences différentes qui peuvent se classer en 5 groupes.

Le premier groupe, qui comprend 598 réponses, se caractérise par une séquence « énoncé des objectifs d'apprentissage – énoncé de l'organisation – découverte » accompagnée d'une phase de focalisation de l'attention des élèves soit en tout début de séance, soit juste avant la phase de « découverte » ou juste après cette dernière.

Le groupe de séquences 2, qui intègre 341 réponses, propose une phase de « découverte » en 3^e position et de « mise en commun » en 4^e position, précédées soit d'une suite « énoncé des objectifs d'apprentissage » puis « énoncé de l'organisation », soit « énoncé de l'organisation » puis « énoncé des objectifs d'apprentissage ».

Le groupe de séquences 3 regroupe 309 propositions, dont l'organisation typique est « énoncé des objectifs d'apprentissage – découverte – mise en commun – institutionnalisation ».

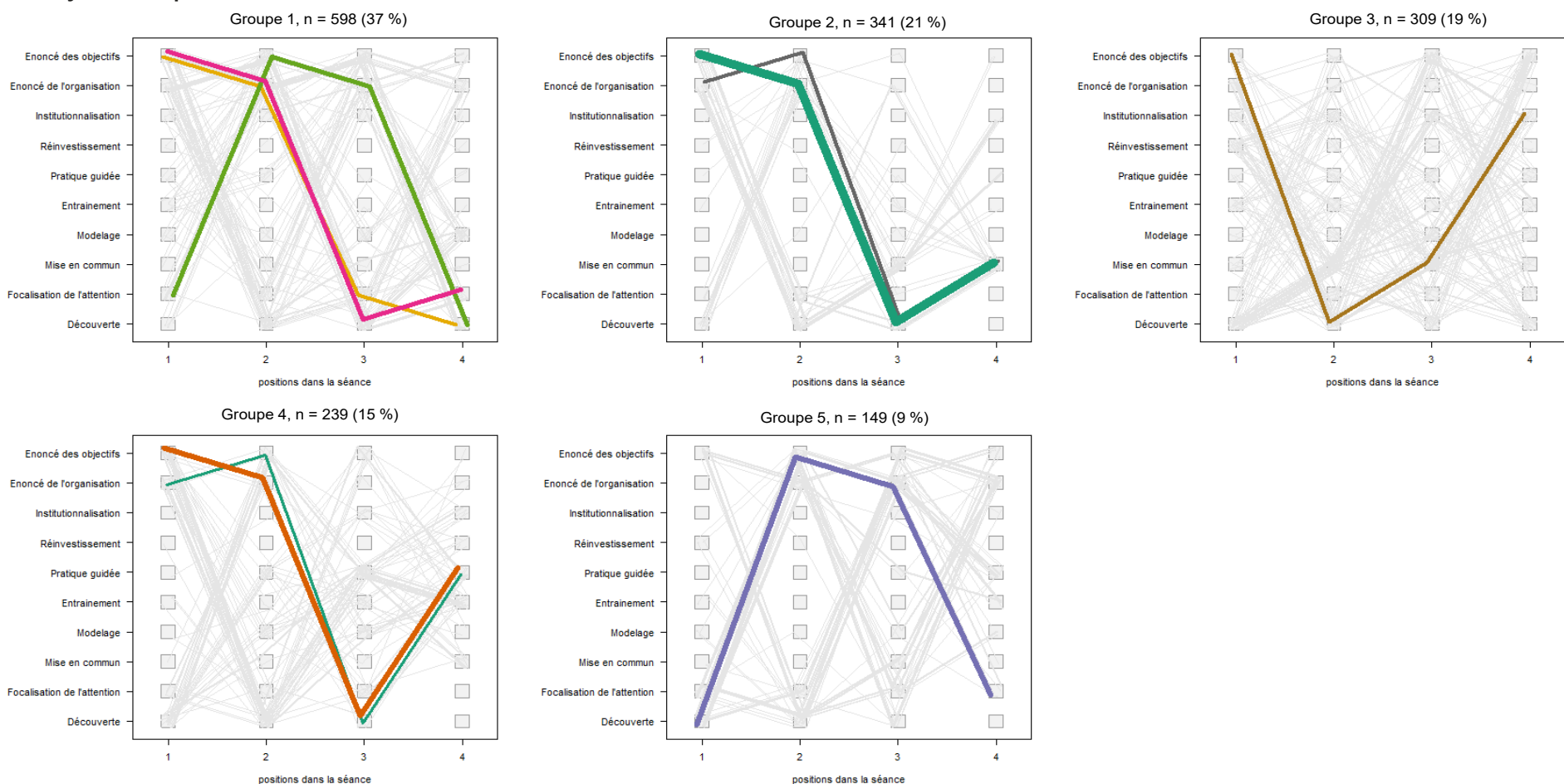
Le groupe de séquences 4, qui comprend 239 propositions, débute par le couple « énoncé des objectifs d'apprentissage – énoncé de l'organisation » dans cet ordre ou l'ordre inverse et se poursuit par une phase de « découverte » puis de « pratique guidée ».

Enfin, le groupe de séquences 5, qui accueille les 149 dernières propositions, s'articule autour de la séquence « découverte – énoncé des objectifs d'apprentissage – énoncé de l'organisation –

focalisation de l'attention » qui semble, avec le groupe de séquences 3, être le groupe le plus en accord avec l'approche par la découverte des apprentissages.

Les groupes de séquences 4, 2 et surtout 1, semblent, de leur côté, davantage prendre en compte la nécessité de rendre plus explicite l'action pédagogique en proposant systématiquement d'énoncer à la fois les objectifs d'apprentissage et l'organisation de la séance avant la mise en activité des élèves et en cherchant à focaliser leur attention, soit juste avant, soit juste après la phase de découverte pour qu'elle porte sur l'objet d'apprentissage.

FIGURE 18 • Représentation des séquences proposées en début de séance dans chaque groupe d'organisation des éléments pédagogiques identifié par l'analyse de séquences



Lecture : chaque groupe représenté s'organise autour d'une ou plusieurs organisations pédagogiques avec de possibles fluctuations des éléments. Les lignes de couleurs correspondent à des organisations pédagogiques choisies par un plus grand nombre d'individus. Ainsi, le groupe 2 regroupe deux organisations pédagogiques : une première séquence (ligne verte) « énoncé de l'objectif d'apprentissage – énoncé de l'organisation – découverte – mise en commun » ; une seconde (ligne grise) « énoncé de l'organisation – énoncé de l'objectif d'apprentissage – découverte – mise en commun ».

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

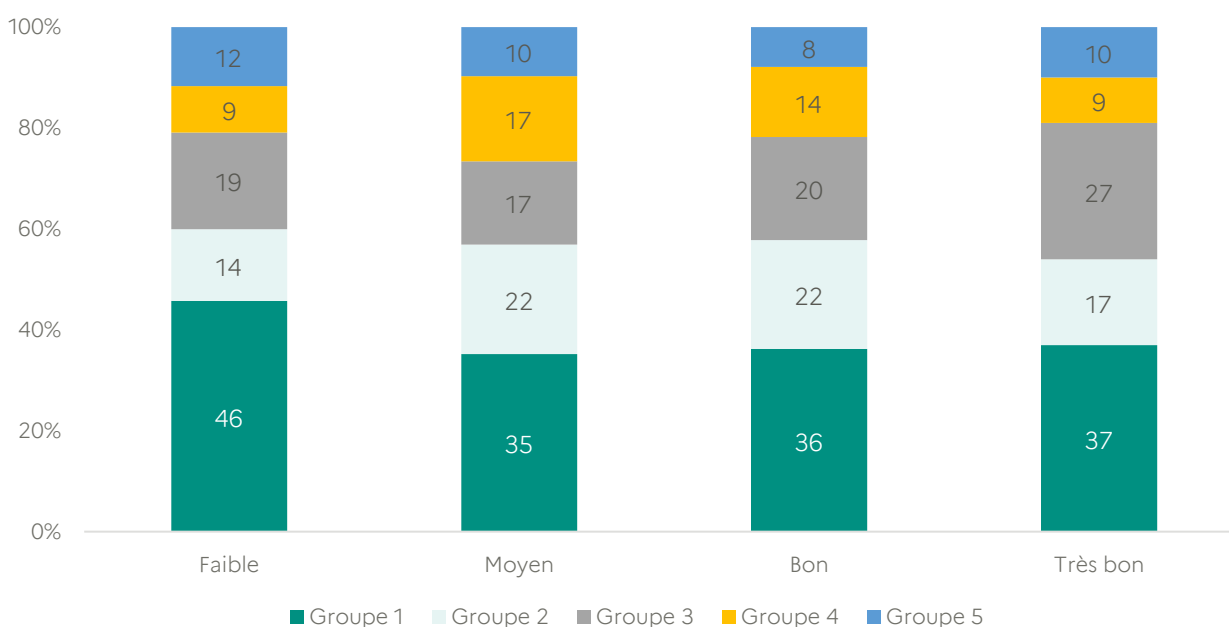
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Lien entre organisation pédagogique, contexte d'enseignement et caractéristiques des enseignants

Niveau des élèves

On constate un lien entre ce que disent les enseignants du niveau moyen des élèves de leur classe en français et les organisations pédagogiques qu'ils privilégient pour une première séance sur l'accord sujet/verbe ($\text{Khi}2^{15}(12) = 23,35$; $p^{16} = 0,03$). Comme l'illustre la **figure 19**, c'est dans les classes dont le niveau moyen en français est perçu comme faible que la part de propositions relevant du groupe de séquences 1 est la plus élevée avec 46 % de l'ensemble des propositions contre 35 %, 36 % et 37 % respectivement lorsque le niveau en français des élèves est perçu comme moyen, bon ou très bon. À l'inverse, bien que le groupe 1 reste majoritaire, on constate que le groupe de séquences 3 est surreprésenté lorsque le niveau des élèves est considéré comme très bon puisqu'il représente alors 27 % des propositions contre, respectivement, 19 %, 17 % et 20 % lorsque le niveau est considéré comme faible, moyen ou bon.

FIGURE 19 • Lien entre la fréquence des groupes de séquences et le niveau moyen en français des élèves de CM2 selon l'enseignant



Lecture : 46 % des enseignants considérant le niveau moyen de leurs élèves de 3^e comme « faible » ont choisi une organisation appartenant au groupe de séquences 1.
Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Ainsi, avec des élèves dont le niveau est perçu comme faible, les enseignants vont plus souvent adopter une organisation plus explicite et inclure un temps de focalisation de l'attention des élèves lorsqu'ils abordent la première séance consacrée à l'accord sujet/verbe alors qu'avec des élèves dont le niveau est qualifié de très bon, les enseignants vont plus souvent rapidement aller vers une phase de découverte sans forcément énoncer l'organisation de la séance. Toutefois, on constate que, quel que soit le niveau perçu des élèves, entre 8 et 12 % des enseignants proposent une organisation relevant du groupe 5, qui privilégie une approche par la découverte sans explicitation préalable de

¹⁵ Le test d'indépendance du Khi2 permet de déterminer si deux variables qualitatives sont indépendantes ou non, ou autrement dit, si les réponses de l'une conditionnent les réponses de l'autre.

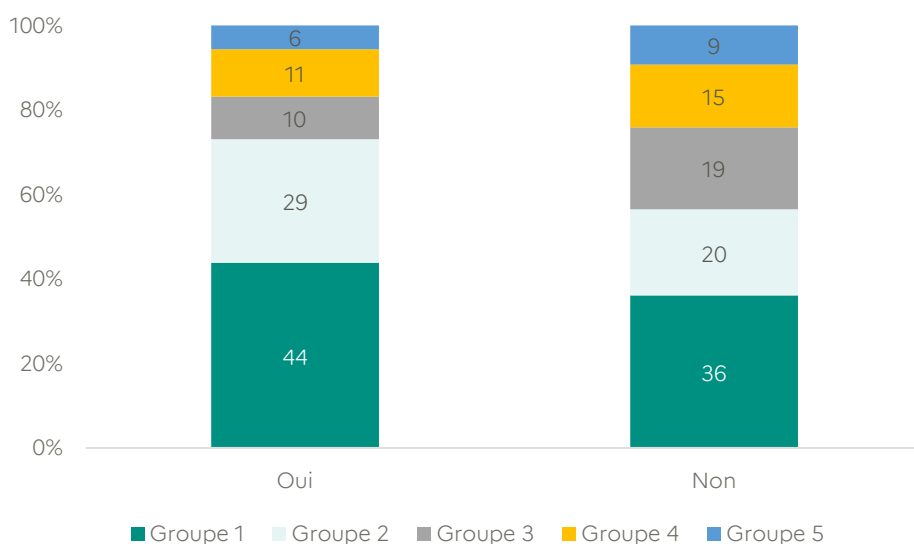
¹⁶ La *p-value* (signifiant valeur de probabilité) est utilisée pour quantifier la significativité statistique d'un résultat. La procédure employée consiste à comparer la *p-value* à un seuil préalablement défini (ici 0,1) : si la *p-value* est inférieure à ce seuil, on rejette l'hypothèse nulle en faveur de l'hypothèse alternative et le résultat du test est déclaré « statistiquement significatif ».

l'objectif d'apprentissage ou de l'organisation de la séance. Or c'est justement lorsque le niveau est perçu comme faible que le pourcentage de propositions relevant du groupe 5 est le plus élevé avec 12 % alors qu'il n'est plus que de 10 % lorsque le niveau est déclaré très bon ou moyen et d'uniquement 8 % s'il est bon. Les propositions relevant des autres groupes de séances varient très peu, en proportion, selon le niveau de français des élèves perçu par l'enseignant.

Formation et ancienneté des enseignants

Un autre facteur associé à des différences d'appartenance aux différents groupes de séquences est le fait d'avoir obtenu au cours de sa carrière une certification complémentaire (CAFIPEMF, 2CA-SH, CAPA-SH, CAPPEI, etc.) ($\chi^2(4) = 10,3$; $p = 0,035$). Comme l'illustre la **figure 20**, les enseignants qui possèdent une certification complémentaire sont, en proportion, plus nombreux à proposer des séquences appartenant aux groupes 1 et 2, respectivement 44 % et 29 % contre 36 % et 20 % pour les enseignants qui n'en possèdent pas. À l'inverse, ces derniers proposent plus fréquemment des séquences appartenant aux groupes 3 et 5, avec respectivement 19 % et 9 % contre 10 % et 6 % pour les enseignants qui possèdent une certification. Il semble donc que les enseignants ayant acquis une certification complémentaire intègrent plus fréquemment des éléments qui visent l'explicitation que ceux qui n'en possèdent pas.

FIGURE 20 • Lien entre la fréquence des groupes de séquences et l'acquisition d'une certification complémentaire



Lecture : 44 % des enseignants possédant une certification complémentaire ont choisi une organisation appartenant au groupe de séquences 1.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

En revanche, ni le niveau de diplôme à l'entrée dans la profession d'enseignant, ni l'ancienneté en tant qu'enseignant ne sont significativement associés à des différences de fréquence d'apparition des groupes de séquences.

Caractéristiques du secteur et de la classe

De même, ni le secteur d'exercice (établissement public en éducation prioritaire, hors éducation prioritaire ou établissement privé), ni le fait que la classe ne comporte qu'un seul niveau ou qu'elle soit multiniveau, ne sont associés à des variations significatives de fréquence d'apparition des groupes de séquences.

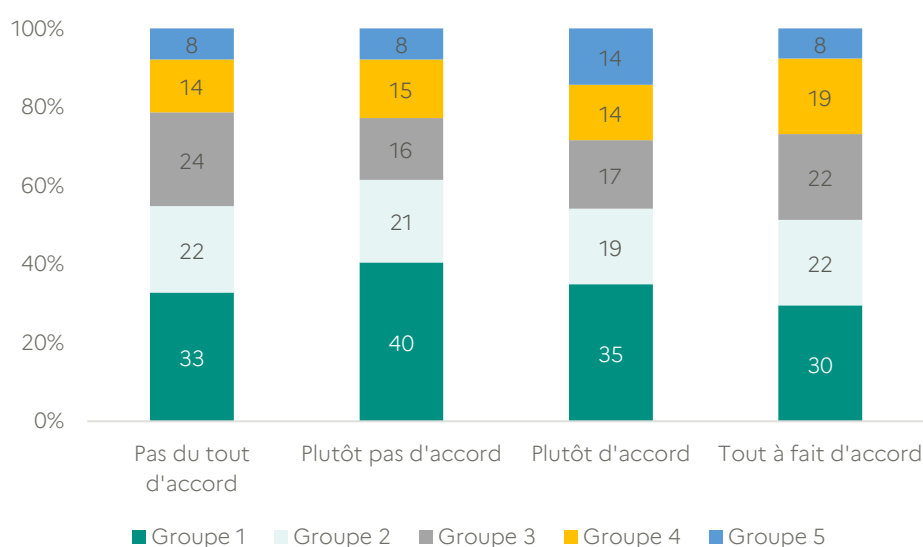
Difficultés perçues

On n'observe pas non plus de lien significatif entre la fréquence d'apparition des groupes de séquences et le fait de percevoir comme une difficulté plus ou moins intense l'effectif de la classe,

les écarts de niveau en français au sein de la classe, le nombre d'élèves en difficulté en compréhension et expression orales, en difficulté en lecture et compréhension écrite, le manque de motivation de certains élèves, le manque de travail des élèves, la lourdeur de l'ensemble du programme de français ou la complexité de certains de ses domaines, le temps disponible pour sélectionner des ressources pour enseigner ou les pistes disponibles pour aider les élèves qui en ont besoin.

En revanche, il existe un lien significatif avec le fait de percevoir la préparation à l'entrée en 6^e comme une difficulté ($\text{Khi}^2(12) = 32,6$; $p = 0,002$). Ceux qui sont « plutôt d'accord » avec le fait que c'est une difficulté sont proportionnellement plus nombreux à proposer des séquences relevant du groupe 5 (14 % contre 8 % pour les autres) alors qu'à l'inverse ceux qui ne sont « plutôt pas d'accord » vont plus fréquemment proposer des séquences qui appartiennent au groupe 1 (40 % contre entre 30 % et 35 % pour les autres enseignants) (**figure 21**).

FIGURE 21 • Lien entre la fréquence des groupes de séquences et les difficultés perçues par l'enseignant : la préparation à l'entrée en 6^e



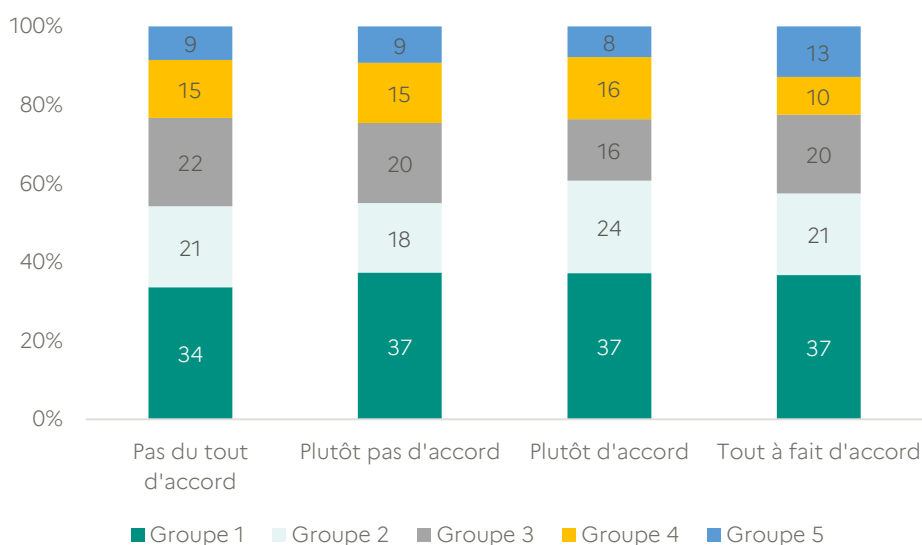
Lecture : 30 % des enseignants « tout à fait d'accord » avec le fait que la préparation à l'entrée en sixième constitue un facteur de difficulté pour enseigner le français en CM2 ont choisi une organisation appartenant au groupe de séquences 1.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Ceux qui sont « tout à fait d'accord » avec le fait que le manque de temps pour préparer les séances est une difficulté proposent plus fréquemment que les autres des séquences appartenant au groupe 5 (13 % de leurs propositions contre entre 8 % et 9 % pour les autres enseignants) et moins fréquemment des séquences relevant du groupe 4 (10 % contre entre 15 % et 16 %) ($\text{Khi}^2(12) = 21,2$; $p = 0,048$). Or, la phase de découverte qui introduit les séquences du groupe 5, sans être précédée d'une explicitation de l'objectif d'apprentissage, peut être plus consommatrice de temps en classe puisque les élèves sont alors mis face à une tâche faiblement guidée dont ils ne connaissent pas l'objectif d'apprentissage. Elle peut toutefois demander un temps de préparation moindre. C'est ce que soulignent Gauthier, Bissonnette et Bocquillon (2021) lorsqu'ils affirment que « des activités basées sur la découverte demandent plus de guidance pour les élèves moins forts et par conséquent nécessiteront un investissement en temps plus considérable » (**figure 22**).

FIGURE 22 • Lien entre la fréquence des groupes de séquences et les difficultés perçues par l'enseignant : le temps disponible pour préparer les séances



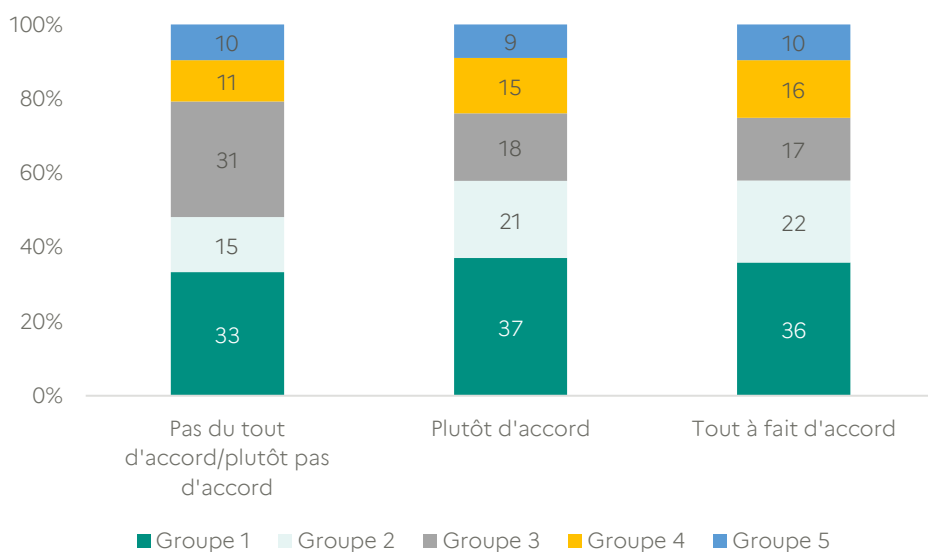
Lecture : 13 % des enseignants « tout à fait d'accord » avec le fait que le manque de temps pour préparer les séances constitue un facteur de difficulté pour enseigner le français en CM2 ont choisi une organisation appartenant au groupe de séquences 5.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

De même, par rapport aux enseignants qui indiquent être « plutôt d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec le fait que le manque de temps pour aider les élèves qui en ont besoin est une difficulté, ceux qui ne sont « pas du tout d'accord » ou « plutôt pas d'accord »¹⁷ proposent plus fréquemment des séquences appartenant au groupe 3 (31 % des propositions de séances contre 18 % et 17 % chez ceux qui sont plutôt ou tout à fait d'accord) et nettement moins de séquences relevant du groupe 4 (11 % contre 15 % et 16 %) (Khi2(8) = 18,8 ; p = 0,016) (figure 23).

FIGURE 23 • Lien entre la fréquence des groupes de séquences et les difficultés perçues par l'enseignant : le manque de temps pour aider les élèves qui en ont besoin



Lecture : 17 % des enseignants « tout à fait d'accord » avec le fait que le manque de temps pour aider les élèves qui en ont besoin constitue un facteur de difficulté pour enseigner le français en CM2 ont choisi une organisation appartenant au groupe de séquences 3.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

¹⁷ Les deux groupes ont été agrégés car le nombre de réponses « pas du tout d'accord » n'était que de 42 et celles « plutôt pas d'accord » 135 sur les 1629 exploitables soit, respectivement, 2,6 % et 8,3 % des réponses.

Il est à noter qu'on ne retrouve pas de lien significatif entre le fait que les enseignants déclarent avoir consacré une quantité plus ou moins importante de temps à l'enseignement de la grammaire de phrase ou à l'orthographe grammaticale et la fréquence des groupes de séquences.

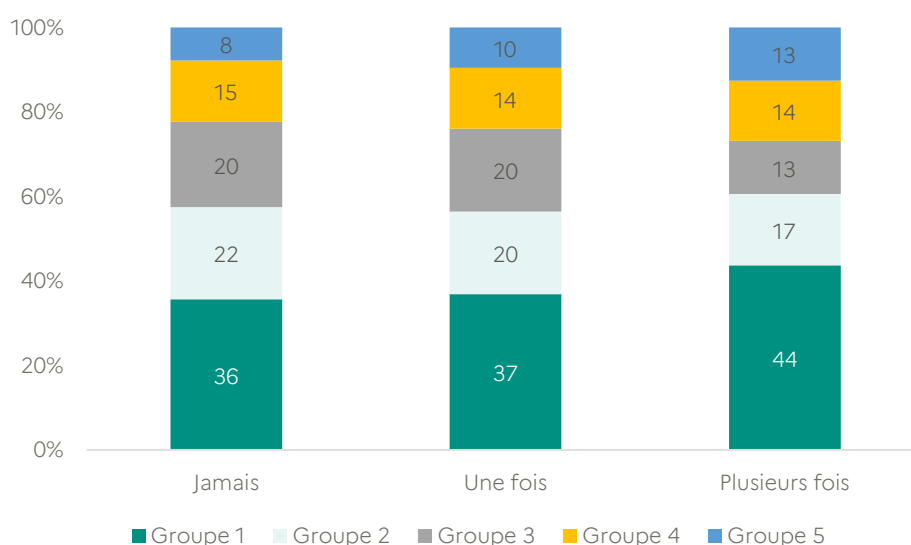
Si on s'intéresse à la relation entre les propositions de structures pédagogiques pour une première séance sur l'accord sujet/verbe et les domaines que les enseignants identifient comme leur posant des difficultés d'enseignement, on n'observe aucun lien significatif entre le niveau de difficulté associé à chacun des domaines à enseigner (fluence, compréhension orale, compréhension écrite, production de textes écrits, vocabulaire, grammaire de la phrase, orthographe grammaticale et orthographe lexicale) et les groupes de séquences.

Formation continue

Enfin, on peut s'intéresser au lien entre formation et conception pédagogique de séances. En effet, une question interrogeait les enseignants sur leur participation, au cours des cinq dernières années, à une ou des formations sur différents thèmes dont cinq pourraient être liés avec la question 75 sur la construction d'une première séance sur l'accord sujet/verbe. Il s'agit des formations sur la grammaire de la phrase, l'orthographe, l'enseignement explicite, la différenciation et la difficulté scolaire. On ne constate aucun lien entre la participation à une ou plusieurs formations sur l'enseignement explicite et l'inscription de la séquence proposée dans un des groupes de séquences ($\text{Khi}2(8) = 6,5$; $p = 0,558$). Il en va de même pour les formations liées au contenu que ce soit la formation à la grammaire de phrase ($\text{Khi}2(8) = 8,1$; $p = 0,426$) ou à l'orthographe ($\text{Khi}2(8) = 9,9$; $p = 0,278$).

En revanche, on observe bien un lien entre la participation des enseignants à des activités de formation sur la difficulté scolaire et les organisations pédagogiques qu'ils privilégient pour une première séance sur l'accord sujet/verbe ($\text{Khi}2(8) = 17,4$; $p = 0,026$). On constate que les enseignants qui ont participé à plusieurs formations sur la difficulté scolaire proposent proportionnellement plus de séquences appartenant au groupe 1 (44 %) que ceux qui n'ont pas bénéficié de formation au cours des dernières cinq années (36 %) ou seulement une fois (37 %) et, à l'inverse, ceux qui ont été formés à plusieurs reprises sur ce thème proposent moins de séquences issues du groupe 3 (13 %) que ceux qui n'ont pas été formés ou seulement une fois (20 %) (**figure 24**).

FIGURE 24 • Lien entre la fréquence des groupes de séquences et la participation à la formation sur la difficulté scolaire entre 2015 et 2020

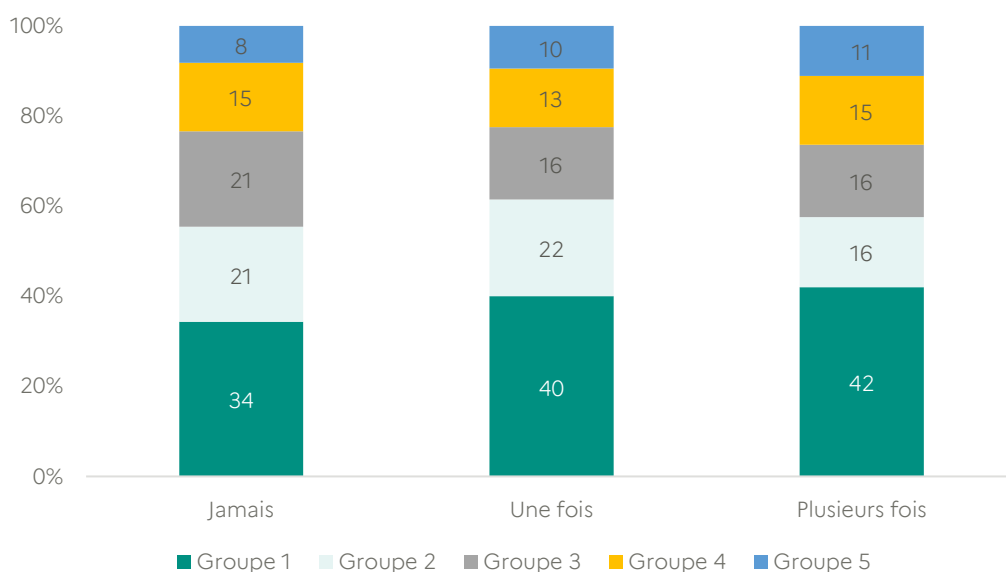


Lecture : 44 % des enseignants ayant participé plusieurs fois à des activités de formation sur la difficulté scolaire au cours des cinq dernières années ont proposé une séquence appartenant au groupe 1.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

On observe le même type de relation pour la formation à la différenciation (**figure 25**, $\text{Khi}2(8) = 16,5$; $p = 0,036$) mais cette fois dès la participation à une formation sur ce thème au cours des cinq dernières années. En effet, les enseignants qui ont participé une ou plusieurs fois à une formation à la différenciation élaborent, en proportion, nettement plus de séquences relevant du groupe 1 (respectivement 40 % et 42 %) que les enseignants n'ayant pas participé à ce type de formation (34 %). À l'inverse, les premiers proposent moins de séquences relevant du groupe 3 (16 % dans les deux cas) alors que 21 % des séquences construites par les enseignants n'ayant jamais participé à une activité de formation au cours des cinq dernières années s'inscrivent dans le groupe 3.

FIGURE 25 • Lien entre la fréquence des groupes de séquences et la participation à la formation sur la différenciation entre 2015 et 2020



Lecture : 42 % des enseignants ayant participé plusieurs fois à des activités de formation continue sur la différenciation au cours des cinq dernières années ont proposé une séquence appartenant au groupe 1.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Il semble donc que les enseignants formés à la prise en compte des difficultés des élèves et à la différenciation, dont le but est souvent de prendre en compte les difficultés d'apprentissage, proposent plus que les autres des structures pédagogiques faisant davantage de place à l'explicitation et prenant en compte la nécessité de focaliser l'attention des élèves sur les objets d'apprentissages. Toutefois, mêmes si les écarts sont faibles, on constate que les enseignants formés plusieurs fois sur ces deux thèmes sont aussi ceux qui, en proportion, proposent le plus de séquences relevant du groupe 5, le plus fondé sur la découverte, avec dans le cadre de la formation à la différenciation 11 % de séquences relevant de ce groupe pour ceux formés plusieurs fois contre respectivement 10 % et 8 % pour ceux formés une fois ou pas du tout et, dans le cadre de la formation à la difficulté scolaire, 13 % des propositions de séances se classant dans le groupe 5 pour les enseignants formés plusieurs fois contre 10 % pour ceux formés une fois et 8 % pour ceux jamais formés. Cette apparente contradiction pourrait s'expliquer soit par le fait que les enseignants formés plusieurs fois sur ces thèmes ne possèdent pas les mêmes caractéristiques que les autres ou n'enseignent pas dans les mêmes contextes, soit par le fait que les contenus de formation peuvent varier d'une formation à l'autre, y compris quant aux modèles pédagogiques présentés comme étant adaptés à la prise en compte de la difficulté scolaire ou la mise en place d'une différenciation.

Analyse des éléments qui peuvent être associés à des pratiques pédagogiques de types explicite, plus explicite ou par la découverte

Organisation pédagogique pour l'acquisition de procédures

Les questions 68 et 85 (**tableau 8**) s'intéressent à l'organisation pédagogique retenue par les enseignants pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie dans les textes (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85). Il est donc intéressant d'examiner si on peut trouver des similitudes dans la façon d'aborder ces deux domaines (grammaire de phrase et compréhension de l'écrit). Certains items en particulier semblent plus proches d'approches pédagogiques de type enseignement explicite parce qu'ils renvoient à une explicitation des procédures prise en charge par l'enseignant avant le démarrage de l'activité (items 68_1 et 85_1) ou par les élèves, quel que soit le moment (items 68_2 et 85_2). D'autres items font référence à une explicitation différée après l'activité comme dans l'approche de l'enseignement « plus explicite » (les items 68_3, 68_5 et 85_3). Enfin, certains items renvoient à une approche pédagogique de type découverte, en amenant les élèves à expliquer la procédure qu'ils ont employée (item 85_5) ou à comparer les procédures utilisées et les résultats obtenus (items 68_4 et 85_4).

TABLEAU 8 • Items des questions 68 et 85 du questionnaire

Questions	Items	Description
Cette année, avec mes élèves de CM2, pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie :	68_1	Je les ai expliquées avant le démarrage de l'activité sur le texte.
	68_2	J'ai interrogé les élèves les plus performants pour qu'ils expliquent leur démarche aux autres avant le début de l'activité sur le texte.
	68_3	J'ai interrogé les élèves les plus performants pour qu'ils expliquent leur démarche aux autres après le travail sur la chronologie du texte.
	68_4	J'ai demandé aux élèves de comparer les procédures utilisées et les résultats obtenus pour faire émerger les plus efficaces.
	68_5	À la fin de la séance, j'ai expliqué aux élèves les procédures à utiliser pour comprendre la chronologie.
Cette année avec mes élèves de CM2, pour mettre en évidence les procédures d'accord sujet/verbe :	85_1	Je les ai expliquées avant le démarrage de l'activité sur le texte.
	85_2	J'ai interrogé les élèves les plus performants pour qu'ils expliquent leur démarche aux autres.
	85_3	En fin de séance, j'ai rappelé aux élèves les procédures d'accord.
	85_4	J'ai demandé aux élèves de comparer les procédures utilisées et les résultats obtenus pour faire émerger les plus efficaces.
	85_5	J'ai interrogé tous les élèves (ou groupes d'élèves) afin qu'ils puissent expliquer la procédure qu'ils avaient employée.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

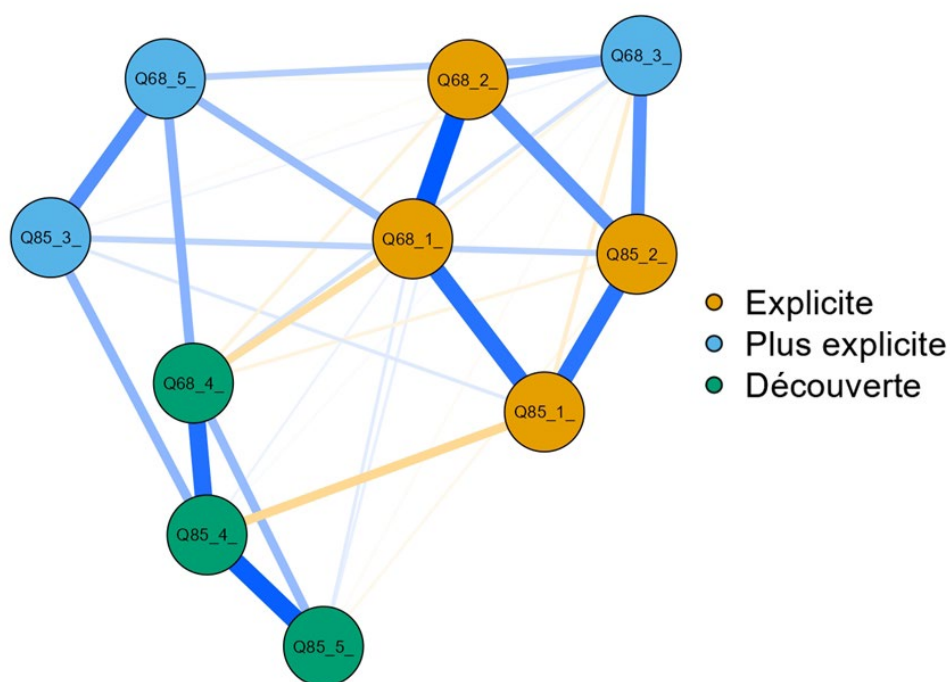
Les graphiques qui suivent, issus d'une analyse en réseaux qui permet de visualiser les corrélations partielles entre items, indiquent d'une part que l'on retrouve, à une exception près, l'organisation attendue ce qui montre une cohérence des pratiques pédagogiques dans les deux domaines et confirme les distinctions entre approches « explicite », « plus explicite » et « découverte ». Les items renvoyant à une approche de type enseignement explicite (68_1, 68_2, 85_1 et 85_2) sont bien

fortement et positivement inter-corrélés, de même, les items renvoyant à une pédagogie de la découverte (68_4, 85_4 et 85_5) sont eux aussi fortement corrélés. De plus, on constate que ces derniers items sont négativement corrélés avec les items en accord avec l'approche explicite. Pour finir, on constate, qu'un pôle « enseignement « plus explicite » » est aussi identifiable graphiquement avec les items 68_5 et 85_3 qui renvoient à une explication par l'enseignant après l'activité. L'item 68_3 se trouve dans une position particulière puisqu'il corrèle négativement avec les items faisant référence à une explication préalable à l'activité, prise en charge par l'enseignant, mais qu'il corrèle positivement avec les items faisant référence à une explication préalable à l'activité, prise en charge par les élèves performants. On peut supposer que cette corrélation positive est liée au fait que cet item, et les items 68_2 et 85_2 font tous référence à une explication provenant d'élèves performants, que cette explication ait lieu avant ou après l'activité. Cette corrélation pourrait aussi être due au fait que les enseignants qui mettent en place un enseignement explicite fondé sur une modélisation préalable par les élèves performants proposent, après l'activité des élèves, une synthèse des procédures à acquérir, elle aussi prise en charge par les élèves performants. Il semble donc que trois paramètres peuvent être utilisés pour définir la façon de faire émerger des procédures :

1. Les procédures sont-elles découvertes par les élèves ou explicitées ?
2. S'il y a explicitation, a-t-elle lieu avant ou après l'activité des élèves ?
3. S'il y a explicitation, provient-elle de l'enseignant ou d'élèves qui maîtrisent déjà les procédures à acquérir ?

La **figure 26** permet de visualiser à la fois la proximité entre items issue de la matrice de corrélations partielles entre l'ensemble des items et le sens et la force de corrélations partielles entre chaque couple d'items par un système de couleurs (les lignes bleues indiquent des corrélations positives, les jaunes des corrélations négatives) et de taille (la largeur des lignes est proportionnelle au coefficient de corrélation partielle). Ainsi, on constate que l'item 68_1 qui se trouve au centre de la figure est très fortement positivement corrélé avec les items 68_2 et 85_1 (ils sont proches et une ligne bleue épaisse les relie), que dans une moindre mesure il est négativement corrélé avec l'item 68_4 et qu'il est très faiblement corrélé à l'item 85_5.

FIGURE 26 • Résultats de l'analyse en réseaux des items des questions Q68 et Q85 selon les pratiques pédagogiques associées



Note : les questions Q68 et Q85 portent sur les méthodes employées pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85).

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à une approche de type enseignement explicite (68_1, 68_2, 85_1 et 85_2) sont fortement et positivement inter-corrélés.

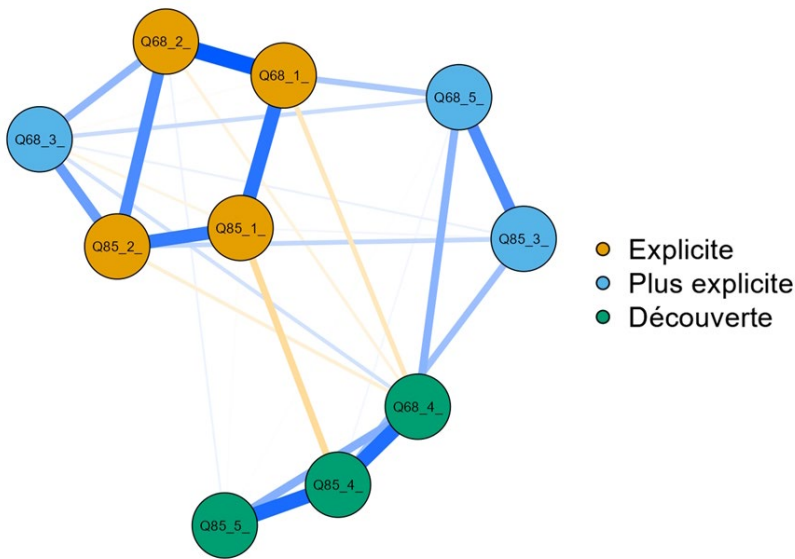
Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Effet de la formation à l'enseignement explicite

Si l'on fait la même analyse séparément pour les enseignants qui n'ont pas été formés à l'enseignement explicite au cours des cinq dernières années, ceux qui l'ont été une fois et ceux qui ont participé à plusieurs formations sur ce thème, on observe que la structure est identique à la structure générale dans les trois groupes (**figures 27, 28 et 29**), avec toutefois des corrélations entre chacun des trois groupes d'items qui diminuent lorsque les enseignants ont été formés à l'enseignement explicite à plusieurs reprises. Il semble donc que la formation conduit les enseignants à adopter un choix plus tranché dans les éléments pédagogiques qu'ils mobilisent ce qui les conduit à mettre en cohérence les éléments pédagogiques qu'ils mettent en œuvre en s'inscrivant plus clairement dans une des trois approches (découverte, plus explicite ou explicite).

FIGURE 27 • Résultats de l'analyse en réseaux des items des questions Q68 et Q85 selon les pratiques pédagogiques associées pour les enseignants n'ayant participé à aucune activité de formation à l'enseignement explicite entre 2015 et 2020



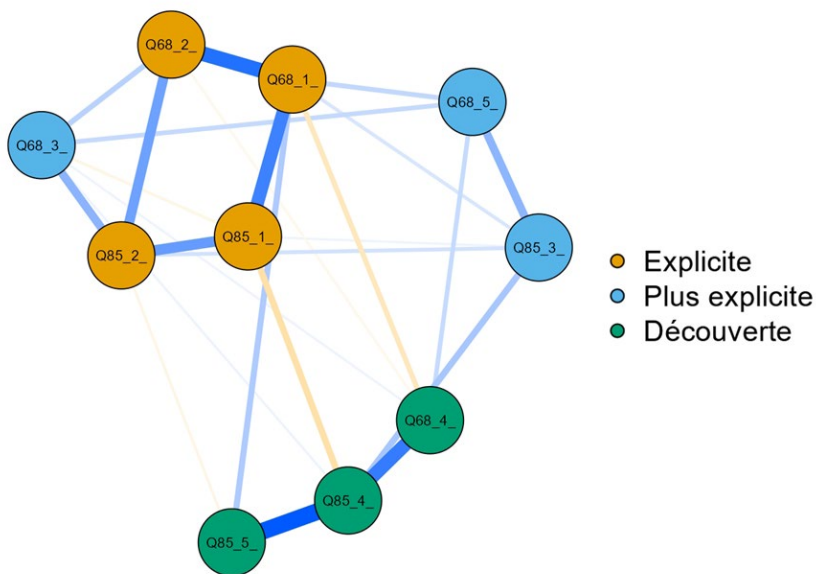
Note : les questions Q68 et Q85 portent sur les méthodes employées pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85).

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à une approche de type enseignement par la découverte (68_4, 85_4 et 85_5) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat, n'ayant participé à aucune activité de formation à l'enseignement explicite entre 2015 et 2020.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 28 • Résultats de l'analyse en réseaux des items des questions Q68 et Q85 selon les pratiques pédagogiques associées pour les enseignants ayant participé à une activité de formation à l'enseignement explicite entre 2015 et 2020



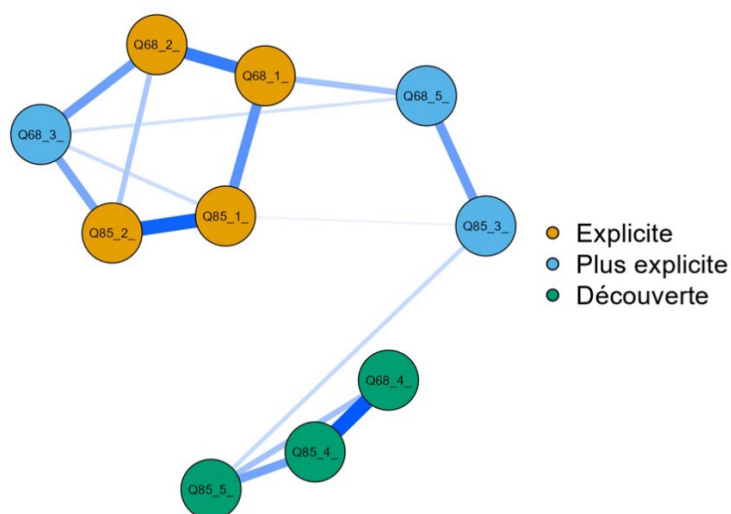
Note : les questions Q68 et Q85 portent sur les méthodes employées pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85).

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à une approche de type enseignement par la découverte (68_4, 85_4 et 85_5) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat, ayant participé à une activité de formation à l'enseignement explicite entre 2015 et 2020.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 29 • Résultats de l'analyse en réseaux des items des questions Q68 et Q85 selon les pratiques pédagogiques associées pour les enseignants ayant participé à plusieurs activités de formation à l'enseignement explicite entre 2015 et 2020



Note : les questions Q68 et Q85 portent sur les méthodes employées pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85).

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à une approche de type enseignement par la découverte (68_4, 85_4 et 85_5) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat, ayant participé à plusieurs activités de formation à l'enseignement explicite entre 2015 et 2020.

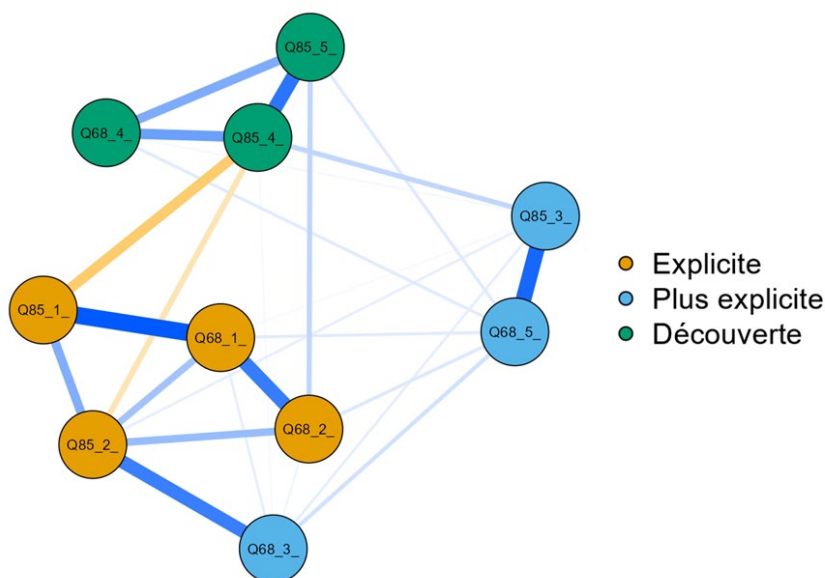
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Effet du secteur scolaire

Une analyse du même type, effectuée en distinguant les secteurs scolaires, montre à nouveau que la structure globale est conservée dans les trois secteurs avec des variations dans l'ampleur des corrélations partielles inter-items. L'une de ces variations porte sur les corrélations partielles entre l'item 68_3 et l'item 85_2 (**tableau 8**). Dans le secteur privé, la covariance entre les items 68_3 et 85_2 est élevée (0,326) ; elle est un peu plus faible dans le secteur public hors éducation prioritaire (0,250) et encore plus faible dans le secteur public en éducation prioritaire (0,125). À l'inverse, la corrélation entre les items 68_3 et 68_2 est élevée dans le secteur public en éducation prioritaire (0,213) et dans le public hors éducation prioritaire (0,225) et nettement plus faible dans le secteur privé (0,024). Ces résultats pourraient indiquer que dans le secteur privé les enseignants qui font expliciter les procédures par les élèves performants le font soit avant l'activité, soit après en fonction du contenu (la chronologie dans les textes et l'accord sujet/verbe) mais qu'ils n'associent pas ces deux modalités pour aborder un même contenu (par exemple, l'enseignant choisira toujours de faire expliciter les procédures pour comprendre la chronologie dans les textes par les élèves performants avant le démarrage de l'activité et jamais après). En revanche, cette association apparaît à travers les réponses des enseignants du secteur public hors éducation prioritaire qui semblent associer explications par les élèves performants avant et après l'activité sur un même contenu tout en ayant tendance à dissocier explications par l'enseignant avant l'activité et explication après par des élèves performants comme l'indiquent les corrélations partielles négatives entre les items 68_3 et 68_1 (-0,078) ou 85_1 (-0,084). Dans l'éducation prioritaire, les enseignants semblent moins associer explications par les élèves performants avant et après l'activité, mais s'ils utilisent cette configuration c'est plutôt pour un même contenu, la corrélation entre les items 68_3 et 68_2 (0,213) étant plus élevée que la corrélation entre les items 68_3 et 85_2 (0,129). D'autre part, les corrélations partielles entre les items 68_1 et 68_5 (0,216) d'une part et 85_1 et 85_3 (0,173), indiquent qu'en éducation prioritaire les enseignants associent, pour un même contenu, une explicitation par l'enseignant avant avec une explicitation par l'enseignant après l'activité ce qu'on retrouve moins dans l'éducation public hors éducation prioritaire (corrélations partielles respectives 0,054 et 0,015) et presque plus dans le secteur privé (corrélations partielles respectives 0,013 et 0,000).

Si l'on synthétise les trois graphiques des **figures 30, 31 et 32**, on trouve dans les trois secteurs à la fois des éléments d'enseignement « explicite », « plus explicite » et « par la découverte » mais leur agencement varie d'un secteur à l'autre. Ainsi, dans l'enseignement privé (**figure 30**), il y a une opposition entre l'approche explicite et par la découverte (corrélations partielles négatives) pour l'entrée dans les activités, les explicitations par l'enseignant après l'activité étant totalement indépendantes de l'approche adoptée (très faibles corrélations avec les deux autres pôles) comme si l'on avait uniquement deux modèles pédagogiques (explicite / découverte) s'accompagnant ou pas d'une explicitation par l'enseignant après l'activité. Dans le secteur public hors éducation prioritaire (**figure 31**), on retrouve bien l'opposition approche par la découverte ou explicitation préalable, on constate aussi une corrélation nettement plus marquée entre les éléments liés à l'approche par la découverte et l'explication par l'enseignant après l'activité qui semble correspondre au modèle de l'enseignement « plus explicite ». Enfin, dans l'éducation prioritaire (**figure 32**), on retrouve à nouveau l'opposition entre les deux types d'approche, mais cette fois avec des relations plus marquées entre le pôle « explicitation préalable à l'activité par l'enseignant » et le pôle « explicitation par l'enseignant après l'activité » qui semble plus compatible avec l'enseignement explicite. Pour autant, bien que moins marquées, on observe tout de même des corrélations partielles positives entre le pôle « découverte » et le pôle « explication par l'enseignant après l'activité », qui correspondent au modèle de l'enseignement « plus explicite », comme si les deux modèles, enseignement explicite et enseignement « plus explicite », étaient présents, le premier étant plus fréquent que le second.

FIGURE 30 • Résultats de l'analyse en réseaux des items des questions Q68 et Q85 selon les pratiques pédagogiques associées dans le secteur privé



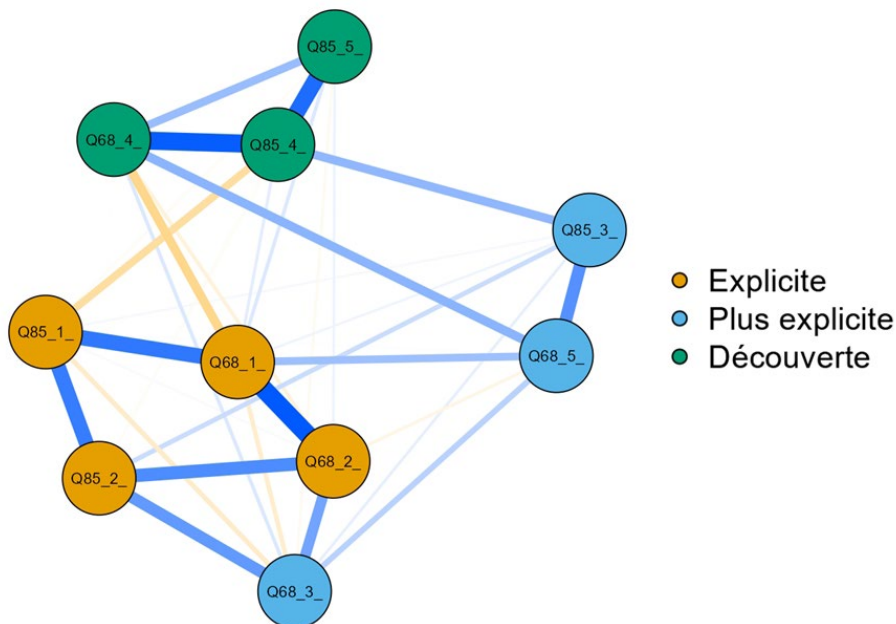
Note : les questions Q68 et Q85 portent sur les méthodes employées pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85).

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à une approche de type enseignement par la découverte (68_4, 85_4 et 85_5) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 31 • Résultats de l'analyse en réseaux des items des questions Q68 et Q85 selon les pratiques pédagogiques associées dans le secteur public hors éducation prioritaire



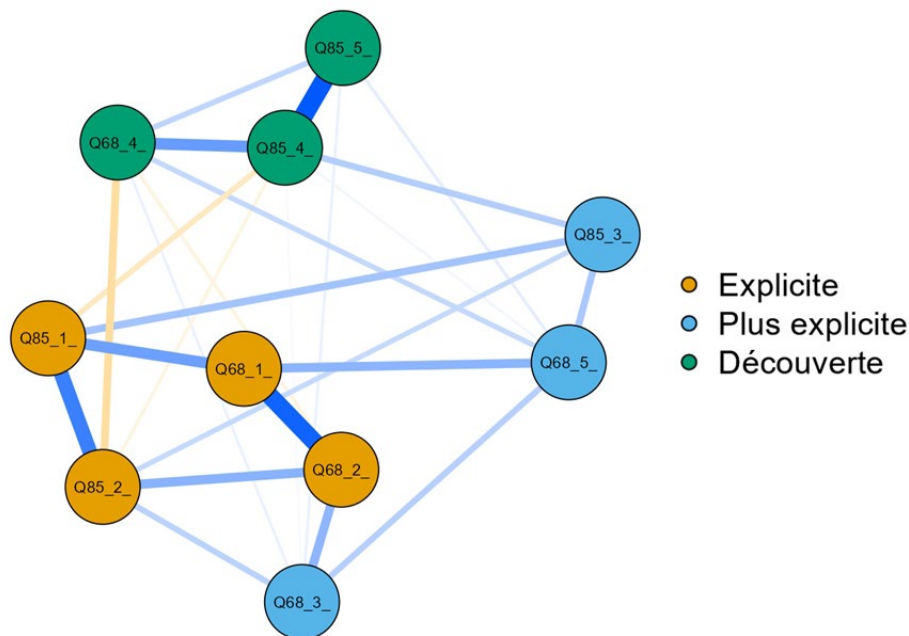
Note : les questions Q68 et Q85 portent sur les méthodes employées pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85).

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à une approche de type enseignement par la découverte (68_4, 85_4 et 85_5) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur public hors éducation prioritaire.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 32 • Résultats de l'analyse en réseaux des items des questions Q68 et Q85 selon les pratiques pédagogiques associées dans le secteur public en éducation prioritaire



Note : les questions Q68 et Q85 portent sur les méthodes employées pour mettre en évidence les procédures utilisables pour comprendre la chronologie (Q68) et les procédures d'accord sujet/verbe (Q85).

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à une approche de type enseignement par la découverte (68_4, 85_4 et 85_5) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur public en éducation prioritaire.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

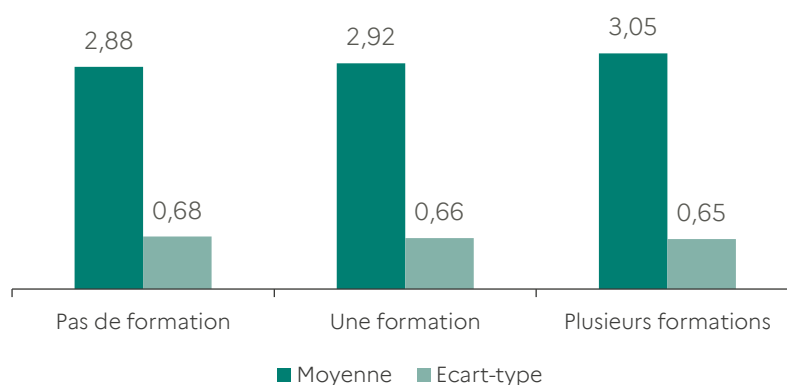
Variations du score « découverte »

À partir de ces analyses un score « découverte » calculé en faisant la moyenne des scores aux items 68_4, 85_4 et 85_5 (**tableau 8**), a été créé (**figure 33**). Plus le score est proche de 4, plus les éléments caractéristiques d'une approche par la découverte sont fréquemment mis en œuvre, plus il est proche de 1, moins c'est le cas.

On constate que les moyennes du score « découverte » varient selon la fréquence de la participation à une activité de formation à l'enseignement explicite : plus les enseignants déclarent avoir participé à des formations sur l'enseignement explicite, plus ils mettent en place fréquemment des éléments pédagogiques de type apprentissage par la découverte. Toutefois, seule la différence entre l'absence de formation et la participation à plusieurs activités de formation sur l'enseignement explicite est statistiquement significative et l'ampleur de cette différence reste assez limitée avec des moyennes proches de la valeur 3 qui correspond à la valeur « souvent » sur l'échelle de réponse proposée (échelle de fréquence proposant quatre modalités : « 1 - jamais ou presque », « 2 - parfois », « 3 - souvent », 4 - « très souvent »). Ce résultat peut paraître surprenant puisque la formation à une forme pédagogique (ici l'enseignement explicite) est associée à une plus grande mise en œuvre d'une forme pédagogique qui lui est opposée (l'apprentissage par la découverte). Différentes hypothèses pourraient expliquer ce paradoxe. Celle qui semble la plus probable repose sur le glissement initié dans certains textes d'accompagnement des programmes entre enseignement explicite et enseignement plus explicite. Ainsi, il est probable que ce que les enseignants ont perçu comme des formations à l'enseignement explicite soit en fait des formations visant à former les enseignants à enseigner plus explicitement. Or, cet enseignement plus explicite demande, comme l'enseignement par la découverte, que les procédures mises en œuvre par les élèves soient comparées et mises en évidence durant la phase de correction, après l'activité des élèves, puisque les procédures à employer n'ont pas été présentées par l'enseignant avant. C'est donc probablement parce que

l'enseignement plus explicite peut être conçu comme un enseignement par la découverte avec, en plus, une attention particulière à l'explicitation de certains éléments (les objectifs d'apprentissage avant l'activité des élèves et, après cette activité, les procédures construites par les élèves) que les formations présentées comme des formations à l'enseignement explicite favorisent en fait des éléments constitutifs d'une pédagogie par la découverte.

FIGURE 33 • Variations du score « découverte » selon la fréquence de formation à l'enseignement explicite

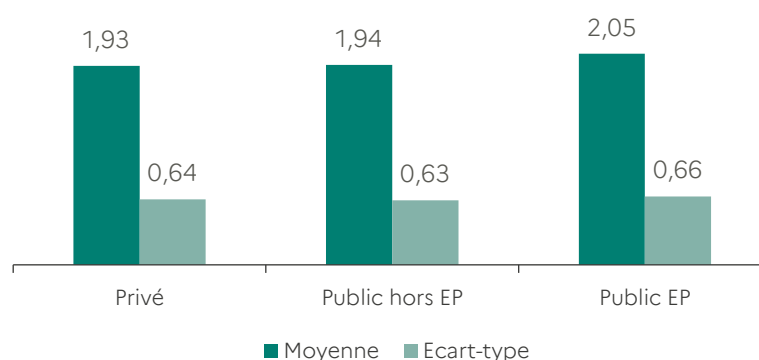


Lecture : le score « découverte » s'établit à 2,88 pour les enseignants n'ayant pas eu de formation à l'enseignement explicite.
Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Variations du score « approche explicite »

À l'inverse, si on examine comment les secteurs scolaires se différencient sur un score « approche explicite » constitué de la moyenne des réponses aux items 85_1, 85_2, 68_1 et 68_2 (explication avant par l'enseignant ou des élèves performants), on constate que le score varie, en tendance selon le secteur, le score étant plus élevé, en tendance, dans le secteur public en éducation prioritaire que dans le secteur public hors éducation prioritaire (figure 34). A l'inverse, on ne constate aucune variation du score « découverte » selon le secteur scolaire.

FIGURE 34 • Variations du score « approche explicite » selon le secteur scolaire



Lecture : le score « approche explicite » s'établit à 1,93 pour les enseignants du privé et à 2,05 pour ceux dans le secteur public en éducation prioritaire.
Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

En revanche, le score « approche explicite » ne varie pas selon la participation à des activités de formation sur l'enseignement explicite.

Variations du score « bilan par l'enseignant »

Enfin, si on examine les variations du score « bilan par l'enseignant » qui correspond à la moyenne des items 68_5 et 85_3 et renvoie à la manière dont l'enseignant met en évidence, après l'activité des élèves, les procédures à acquérir, on n'observe aucune variation selon le secteur avec une

moyenne variant entre 2,96 et 2,97. De même, ce score ne varie pas selon la fréquence des formations à l'enseignement explicite.

Liens entre les trois scores

Pour finir, il faut constater que le score moyen « bilan par l'enseignant » (qui renvoie au fait que l'enseignant explicite, après l'activité des élèves, les procédures à acquérir) est le score le plus élevé avec une moyenne de 2,97 qui le place à un niveau supérieur au score moyen de l'approche par la découverte et de l'approche explicite, ce dernier étant aussi plus faible que le score moyen de l'approche par la découverte. Ainsi les deux premiers scores sont proches de la valeur 3 qui correspond à la valeur « souvent » sur l'échelle d'origine alors que le score d'approche explicite (par l'enseignant ou des élèves performants) est proche de 2 ce qui correspond uniquement à la valeur « parfois ». On constate aussi que ces trois scores sont significativement corrélés entre eux, bien que faiblement. Les scores de l'approche explicite et de l'approche par la découverte sont tous deux corrélés positivement avec le score de bilan par l'enseignant, en revanche les deux scores de l'approche explicite ou découverte sont négativement corrélés. Les enseignants ont donc tendance à privilégier soit une approche explicite, soit une approche par la découverte, mais dans les deux cas, plus ces activités sont mises en place souvent, plus les enseignants ont tendance à expliciter les procédures à acquérir lors du bilan de la séance.

Choix des supports

En ce qui concerne le choix des supports utilisés pour travailler la chronologie (questions 58 et 59) et l'accord sujet/verbe (questions 72 et 73) on peut rechercher s'il est possible d'observer une cohérence dans les réponses obtenues (voir **encadré 1** pour un extrait de la question 58 et **tableau 9** pour les questions 59, 72 et 73). En particulier, deux de ces quatre questions proposaient de choisir des supports qui pouvaient varier en complexité (questions 58 et 72) celle-ci pouvant être élevée avec des textes complets ou des exercices, sans étayage (items 58_1, 58_2, 72_2 et 72_3) ou plus faible avec des textes prédécoupés ou simplifiés, proposant un étayage (items 58_3, 58_4 et 72_1). Les deux autres questions (questions 59 et 73) portaient sur les justifications du choix de supports plus ou moins complexes. L'item 59_2, par exemple, renvoie à la justification du choix d'un support complexe alors que l'item 73_3 renvoie à la justification du choix d'un support simple.

TABEAU 9 • Items des questions 59, 72 et 73

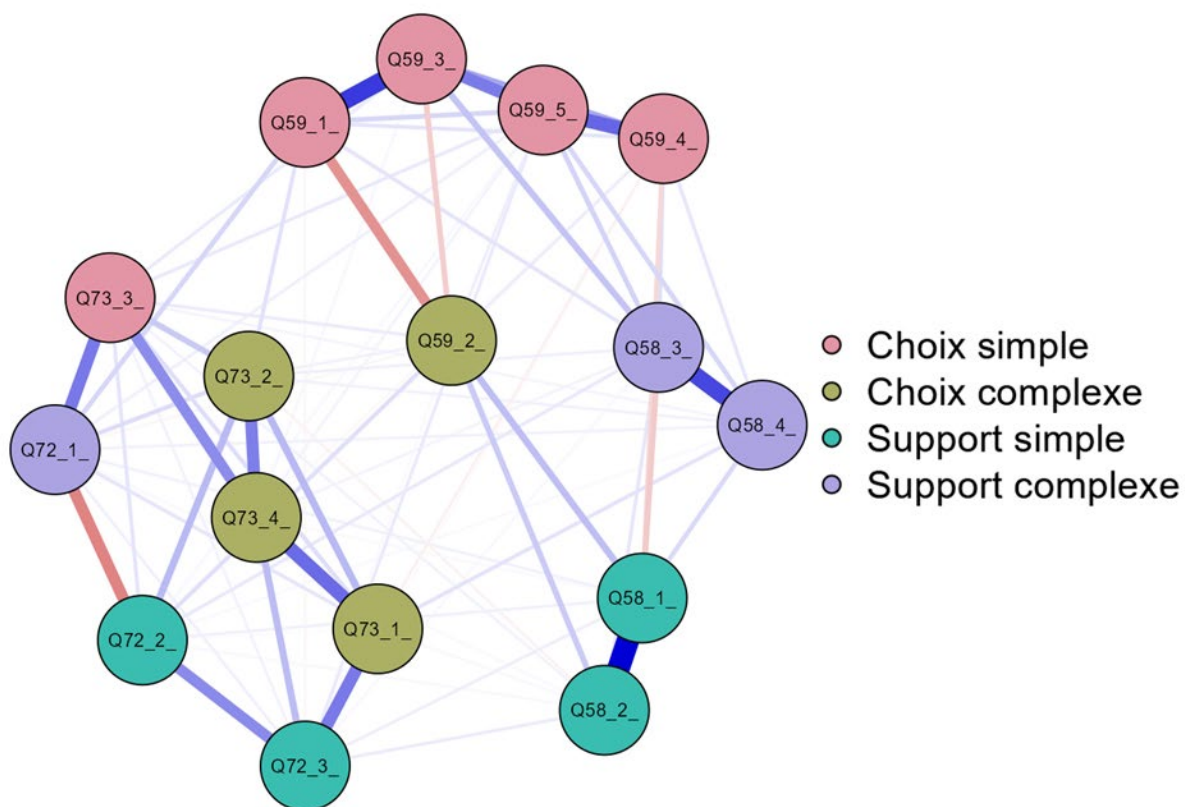
Questions	Items	Description
Voici plusieurs avis à propos du choix du support pour démarrer la première séance sur la chronologie dans les textes. J'indique mon degré d'adhésion avec ces avis :	59_1	« Il faut proposer un texte dont l'ordre chronologique est facilement repérable pour aider les élèves à en identifier les caractéristiques. »
	59_2	« Il faut proposer aux élèves un texte résistant pour les amener à différencier l'ordre chronologique et la linéarité du texte. »
	59_3	« Il faut commencer par des énoncés simples pour construire l'idée de chronologie. »
	59_4	« Un texte complet est trop complexe pour commencer l'étude de la chronologie. »
	59_5	« Il faut commencer par des énoncés courts mais qui préservent la forme du texte. »
Cette année avec mes élèves de CM2, pour mettre en évidence les procédures d'accord sujet/verbe :	72_1	Je les ai expliquées avant le démarrage de l'activité sur le texte.
	72_2	J'ai interrogé les élèves les plus performants pour qu'ils expliquent leur démarche aux autres.
	72_3	En fin de séance, j'ai rappelé aux élèves les procédures d'accord.
	72_4	J'ai demandé aux élèves de comparer les procédures utilisées et les résultats obtenus pour faire émerger les plus efficaces.
	72_5	J'ai interrogé tous les élèves (ou groupes d'élèves) afin qu'ils puissent expliquer la procédure qu'ils avaient employée.
En général, quand je choisis mes supports pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec mes élèves de CM2, c'est parce que :	73_1	Le texte est en partie connu des élèves et ne pose pas de problème de compréhension générale.
	73_2	Le texte contient les éléments qui vont permettre de réfléchir à la notion à étudier.
	73_3	Le texte contient un étayage pour guider l'activité des élèves.
	73_4	Le texte contient les éléments qui vont permettre de réfléchir à la notion étudiée et il est connu des élèves.
	73_5	L'activité propose un travail sur le repérage du sujet.
	73_6	L'activité propose un tri de corpus mettant l'accent sur la notion singulier pluriel.
	73_7	L'activité propose un repérage du sujet puis une transformation singulier pluriel.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

L'analyse en réseaux, illustrée par la **figure 35**, montre, d'une part, une opposition entre choix de supports simples et de supports complexes (corrélations partielles négatives marquées par des lignes rouges entre items sur le graphique) ce qui indique que les enseignants vont plutôt choisir soit des supports simples, soit des supports plus complexes, pour aborder un nouvel apprentissage. On constate aussi une cohérence globale entre la complexité des supports choisis et les justifications proposées pour le choix des supports. Par exemple, on observe une corrélation partielle négative de 0,072 entre l'item 58_1 (qui renvoie au choix d'un texte entier dont la linéarité ne correspond pas à la chronologie), donc d'un support complexe, et l'item 59_4 (qui renvoie à la justification de choix d'un support simple). À l'inverse, on observe bien une corrélation positive de 0,122 entre les items 58_1 et 59_2 (justification en adéquation avec le choix d'un texte résistant) ainsi que des corrélations partielles négatives entre justification du choix de supports complexes et justification du choix de supports simples (corrélations partielles 59_2/59_1= - 0,206 et 59_2/59_3= - 0,094). Toutefois, si on retrouve également la même structuration générale pour les questions portant sur les supports utilisés pour travailler l'accord sujet/verbe, avec une corrélation négative (- 0,235) entre supports

simples (item 72_1) et supports complexes (item 72_2) ainsi que des corrélations positives entre choix de supports simples et justifications du choix de supports simples ($72_1/73_3 = 0,221$) ou entre choix de supports complexes et justifications du choix de supports complexes ($72_3/73_1 = 0,254$), on n’observe pas pour autant d’oppositions qui se matérialiseraient par des corrélations partielles négatives entre choix de supports simples et justification du choix de supports complexes ou choix de supports complexes et justifications du choix de supports simples (les corrélations partielles sont soit nulles soit faiblement positives), ni même entre justifications du choix de supports simples et justifications du choix de supports complexes, l’item 73_3 étant corrélé positivement avec les items 73_1 (0,061), 73_2 (0,101) et 73_4 (0,219) comme si, plutôt qu’une opposition simple/complexe, on avait affaire à une gradation dans la complexité.

FIGURE 35 • Analyse en réseaux du choix des supports



Note : les questions Q58 et Q59 se concentrent sur le choix et l’évaluation des supports utilisés pour la première séance sur la compréhension de la chronologie dans les textes. Les questions Q72 et Q73 concernent le choix et la justification des supports utilisés pour les séances sur l’accord sujet/verbe avec mes élèves de CM2.

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; le bleu indique une corrélation positive tandis que le rose indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à un choix de support simple (59_1, 59_3, 59_4, et 59_5) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : Professeurs des écoles en charge d’élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Enfin, il faut noter que, bien qu’il y ait des corrélations partielles entre des items faisant référence aux supports utilisés pour travailler la chronologie et ceux qui font référence au travail sur l’accord sujet/verbe, ces corrélations entre domaines restent faibles (entre 0,06 et – 0,026) ce qui indique une certaine indépendance dans la façon de choisir la complexité des supports en fonction de l’objet d’apprentissage.

Si l’on sépare les différents secteurs scolaires pour voir si le secteur modifie la structure des relations entre complexité des supports choisis et justification du choix, on constate que la structure globale est la même dans les trois secteurs (**tableau 10**).

TABEAU 10 • Relations entre complexité des supports choisis et justification du choix

	Supports simples	Supports complexes	Justifications choix simples	Justifications choix complexes
Supports simples	1			
Supports complexes	-0.273***	1		
Justifications choix simple	0.377***	-0.178***	1	
Justifications choix complexes	0.080**	0.257***	0,003	1

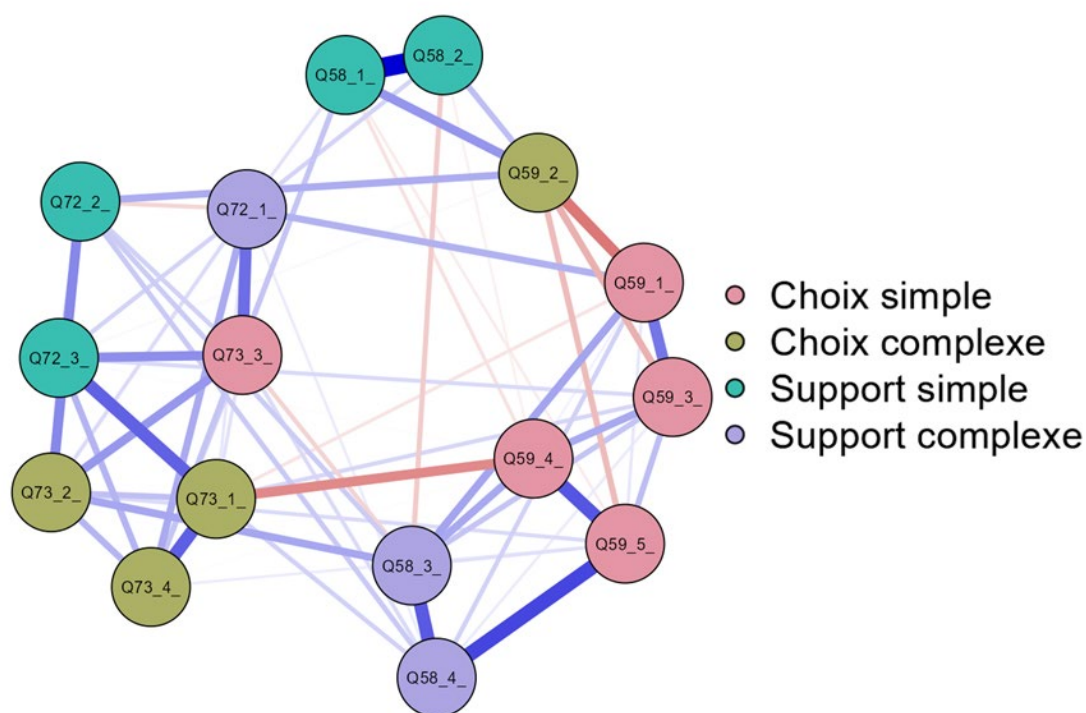
Lecture : la corrélation entre l'utilisation de supports simples et la justification de l'utilisation de supports simple s'établit à 0,377 et est statistiquement significative.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Toutefois, l'indépendance entre choix des supports pour aborder la chronologie et pour travailler l'accord sujet/verbe semble nettement plus grande dans le secteur public que dans le secteur privé (**figure 36**) où l'on observe quelques corrélations partielles élevées inter-domaines (par exemple les corrélations partielles 73_1 / 59_4 = - 0,182, 73_2 / 58_3 = 0,137 ou 72_2/59_2 = 0,128) alors que ces corrélations sont respectivement égales à 0 ; 0 et 0,042 dans le secteur public hors éducation prioritaire (**figure 37**) ou 0 ; 0,047 et 0 dans le secteur public en éducation prioritaire (**figure 38**).

FIGURE 36 • Analyse en réseaux du choix des supports dans le secteur privé



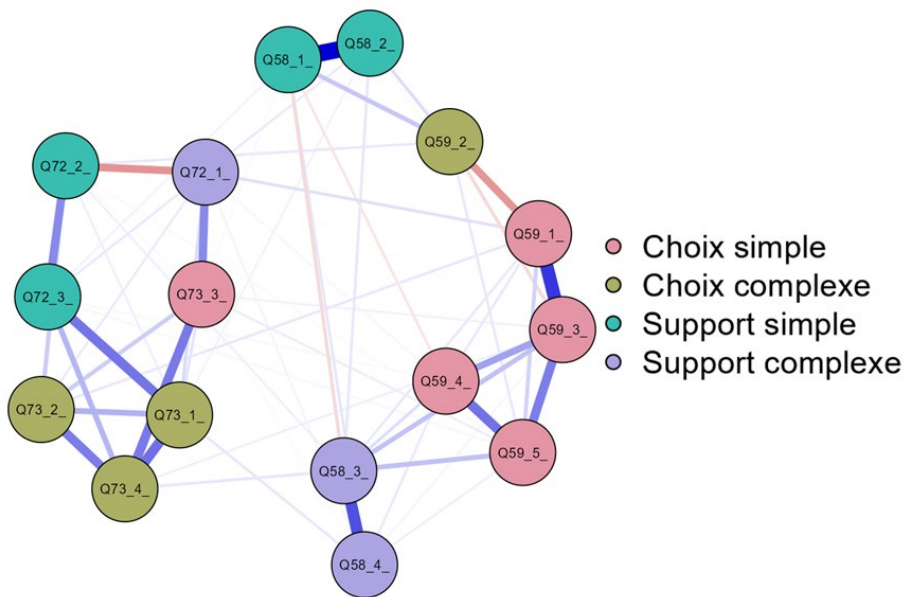
Note : les questions Q58 et Q59 se concentrent sur le choix et l'évaluation des supports utilisés pour la première séance sur la compréhension de la chronologie dans les textes. Les questions Q72 et Q73 concernent le choix et la justification des supports utilisés pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec mes élèves de CM2.

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; le bleu indique une corrélation positive tandis que le rose indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à l'utilisation d'un support simple (58_1 et 58_2) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur privé sous contrat.

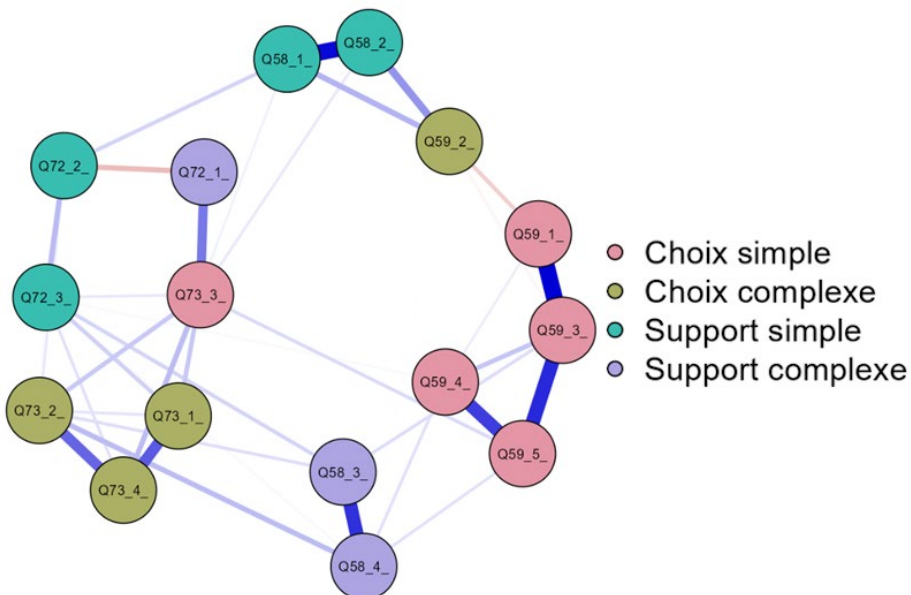
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 37 • Analyse en réseaux du choix des supports dans le secteur public hors éducation prioritaire



Note : les questions Q58 et Q59 se concentrent sur le choix et l'évaluation des supports utilisés pour la première séance sur la compréhension de la chronologie dans les textes. Les questions Q72 et Q73 concernent le choix et la justification des supports utilisés pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec mes élèves de CM2.
Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; le bleu indique une corrélation positive tandis que le rose indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à l'utilisation d'un support simple (58_1 et 58_2) sont fortement et positivement inter-corrélés.
Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur public hors éducation prioritaire.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 38 • Analyse en réseaux du choix des supports dans le secteur public en éducation prioritaire



Note : les questions Q58 et Q59 se concentrent sur le choix et l'évaluation des supports utilisés pour la première séance sur la compréhension de la chronologie dans les textes. Les questions Q72 et Q73 concernent le choix et la justification des supports utilisés pour les séances sur l'accord sujet/verbe avec mes élèves de CM2.
Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte. La couleur du segment informe sur le sens de la corrélation ; le bleu indique une corrélation positive tandis que le rose indique une corrélation négative. Ainsi, les items renvoyant à l'utilisation d'un support simple (58_1 et 58_2) sont fortement et positivement inter-corrélés.
Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur public en éducation prioritaire.
Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Étayage de l'activité

Un ensemble de questions portant sur la façon d'aborder différents apprentissages interrogeaient les enseignants sur la mise en place d'activités au cours desquelles les élèves devaient surmonter par eux-mêmes la complexité de la tâche à réaliser ou, au contraire, au cours desquelles l'activité des élèves était fortement étayée par l'enseignant ou par le dispositif (**tableau 11**).

TABLEAU 11 • Items relatifs à la mise en œuvre des activités

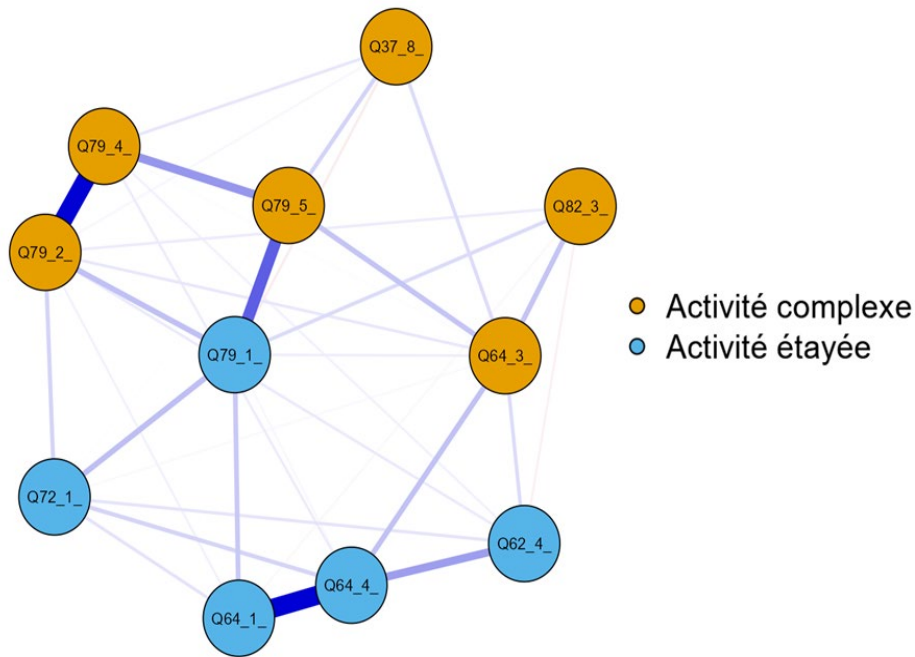
	Items	Description
Activités complexes	37_8	Situations complexes fréquemment proposées pour découvrir les notions étudiées.
	64_3	Repérer et lister les événements du texte pour travailler la chronologie.
	79_2	Activité de tri pour identifier la notion pendant la 1 ^{re} séance sur l'accord sujet/verbe.
	79_4	Activité de classement de verbes durant la 1 ^{re} séance sur l'accord sujet/verbe.
	79_5	Questions ouvertes permettant de se questionner sur la règle d'accord sujet/verbe pendant la 1 ^{re} séance.
	82_3	Travail en autonomie pendant la 1 ^{re} séance sur l'accord sujet/verbe.
Activités étayées	62_4	Choix d'une consigne présentant la notion étudiée et l'organisation de la séance (phase de modelage par l'enseignant suivi d'une mise en activité des élèves).
	64_1	Mise à disposition des différents événements du texte pour travailler la chronologie.
	64_4	Identification préalable (par l'enseignant, pour les élèves) des indices liés à la chronologie du texte (temps des verbes, connecteurs, etc.).
	72_1	Choix d'un extrait de texte dans lequel les points d'étude étaient clairement identifiés pour la 1 ^{re} séance accord sujet/verbe.
	79_1	Questions qui guident les élèves vers la réponse pour la 1 ^{re} séance sur l'accord sujet/verbe.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

L'analyse en réseaux de l'ensemble des réponses aux questions identifiées dans le questionnaire comme relevant de la mise en œuvre d'activités complexes ou d'activités étayées permet d'analyser l'existence de la distinction entre ces deux types d'activités.

La **figure 39** indique que l'on retrouve bien, au-delà de la proximité liée au contenu abordé dans chaque question, la structure attendue quant à la distinction entre activité complexe et activité étayée : les items appartenant à différentes questions et faisant référence à un type d'activité sont plus fortement liés entre eux qu'à des items faisant référence à l'autre type. Dans ce dernier cas, certaines des corrélations partielles sont même négatives (62_4 / 82_3 = - 0,027 ; 79_1 / 37_8 = - 0,035 et 64_1 / 82_3 = - 0,014).

FIGURE 39 • Analyse en réseaux de la mise en œuvre des activités



Note : les items de ce graphique sont décrits dans le tableau 11.

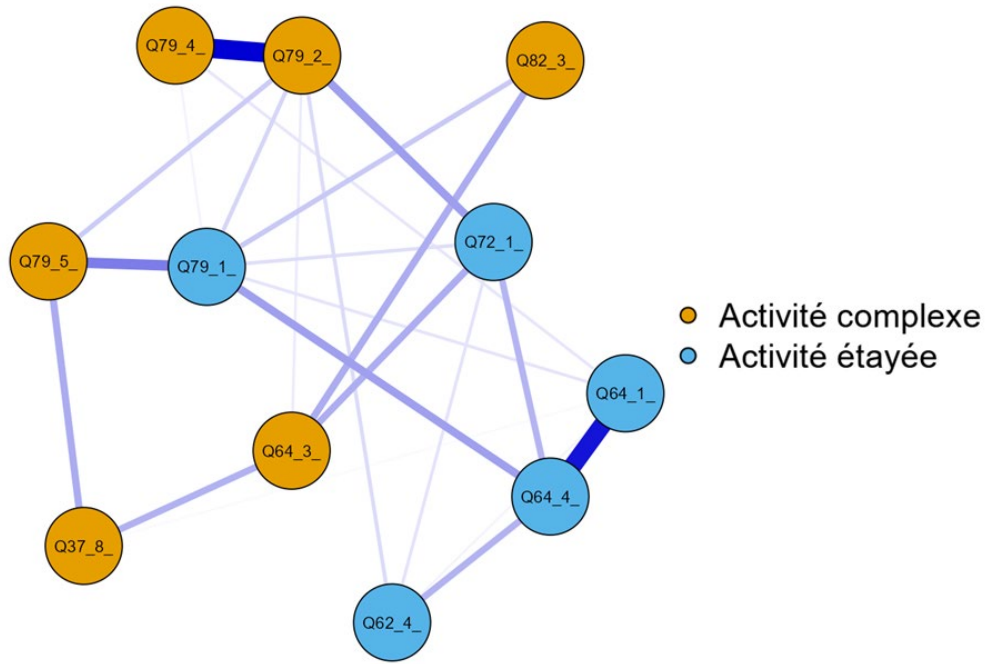
Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items faisant référence à une activité étayée (64_1 et 64_4) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Si l'on opère la même analyse en tenant compte du secteur scolaire dans lequel la classe de l'enseignant s'inscrit, on constate que c'est en éducation prioritaire que les liens entre items catégorisés comme indicateurs d'activités étayées et items relevant des activités complexes sont les plus fréquemment présents et les plus forts (**figures 40, 41 et 42**). Dans l'éducation prioritaire la corrélation partielle entre les items 62_4 et 79_2 est égale à 0,128, elle n'est que de 0,067 dans le secteur privé et de 0 dans le public hors éducation prioritaire. De même la corrélation partielle entre les items 64_1 et 79_4 est de 0,088 en éducation prioritaire, de 0,046 dans le secteur privé et de 0 dans le secteur public hors éducation prioritaire. Il semble donc que, dans l'éducation prioritaire, les enseignants vont associer une démonstration préalable (62_4) à des activités de tri de corpus (79_2) ou fournir des supports identifiant des éléments clés pour l'activité (64_1) pour produire une activité de classement (79_4) ce qui est beaucoup moins le cas dans les autres secteurs.

FIGURE 40 • Analyse en réseaux de la mise en œuvre des activités dans le secteur privé



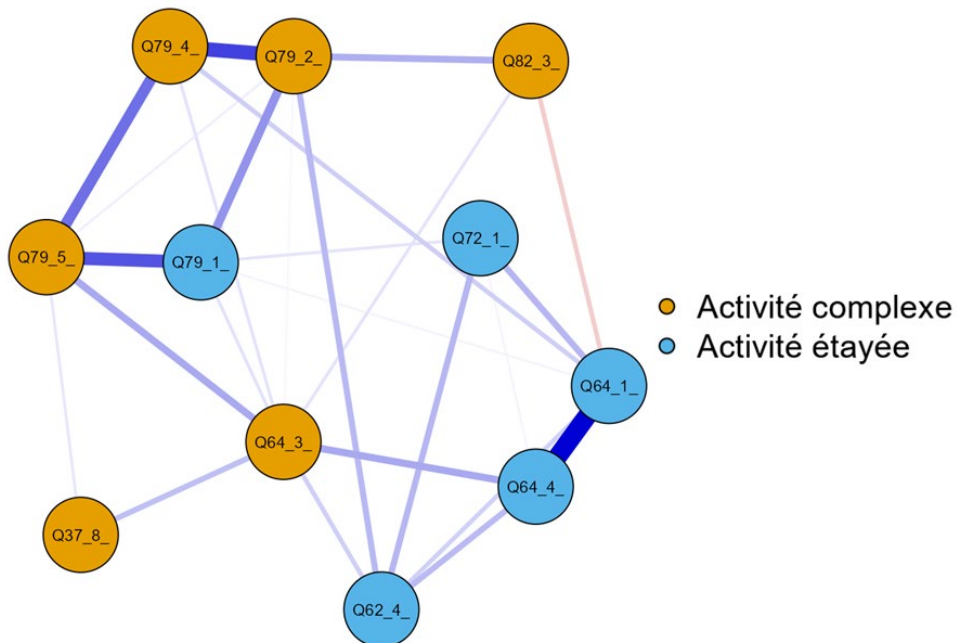
Note : les items de ce graphique sont décrits dans le tableau 11.

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items faisant référence à une activité étayée (64_1 et 64_4) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 41 • Analyse en réseaux de la mise en œuvre des activités dans le secteur public en éducation prioritaire



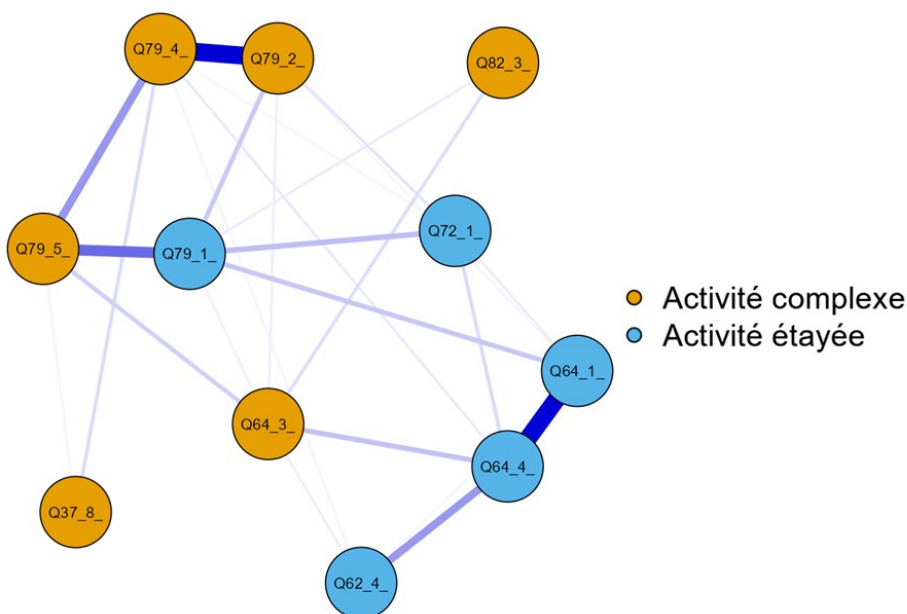
Note : les items de ce graphique sont décrits dans le tableau 11.

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items faisant référence à une activité étayée (64_1 et 64_4) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur public en éducation prioritaire.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

FIGURE 42 • Analyse en réseaux de la mise en œuvre des activités dans le secteur public hors éducation prioritaire



Note : les items de ce graphique sont décrits dans le tableau 11.

Lecture : dans cette représentation graphique, plus les segments reliant les items entre eux sont épais plus la corrélation est forte ; la couleur bleue indique une corrélation positive tandis que le jaune indique une corrélation négative. Ainsi, les items faisant référence à une activité étayée (64_1 et 64_4) sont fortement et positivement inter-corrélés.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteur public hors éducation prioritaire.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Lorsque l'on calcule un score d'activités complexes à partir de la moyenne des items identifiés dans l'analyse en réseaux et un score d'activités étayées, on constate qu'avec une moyenne de 2,701 les activités complexes sont plus fréquentes que les activités étayées dont la moyenne est de 2,24 sur l'ensemble de l'échantillon ($t=28,77$; $p<0,001$).

L'utilisation d'activités complexes varie selon le secteur de scolarisation ($F=3,498$; $p=0,031$) (tableau 12). Les activités complexes semblent plus mises en place dans le secteur privé que dans le secteur public hors éducation prioritaire ($t=2,464$; $p=0,037$) ou dans le secteur public en éducation prioritaire ($t=2,429$; $p=0,04$), les deux secteurs publics ne se différenciant pas dans leur mise en place d'activités complexes ($t=0,557$; $p=0,843$).

TABLEAU 12 • Scores moyens de mise en œuvre des activités selon le secteur scolaire

Secteur scolaire	Activité complexe		Activité étayée	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Privé	2,778	0,44	2,333	0,529
Public EP	2,677	0,413	2,261	0,485
Public hors EP	2,694	0,408	2,221	0,491

Lecture : le score moyen « Activité complexe » s'établit à 2,778 dans le secteur privé et à 2,677 dans le secteur public en éducation prioritaire.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

De même, la mise en œuvre d'activités étayées varie selon le secteur de scolarisation ($F=4,121$; $p=0,016$). Dans le secteur privé, l'appel à des activités étayées est plus fréquent que dans le secteur public hors éducation prioritaire ($t=2,781$; $p=0,015$). En revanche, on n'observe pas de différence significative lorsqu'on compare l'utilisation d'activités étayées dans les établissements du secteur

public prioritaire avec le secteur public hors éducation prioritaire ($t=1,152$; $p=0,482$) ou avec le privé ($t=1,471$; $p=0,305$). Toutefois, dans tous les secteurs, le niveau moyen de recours aux activités complexes est toujours supérieur à celui des activités étayées (Public hors EP $t=24,885$; $p<0,001$; Public EP $t=10,69$; $p<0,001$; Privé $t=9,737$; $p<0,001$).

On constate que la mise en œuvre d'activités complexes varie selon le niveau estimé de la classe en français ($F=3,458$; $p=0,016$) (**tableau 13**). Toutefois, seules les différences de moyennes entre classes « faibles » et « très bonnes » ($t=-2,575$; $p=0,05$) ou « moyennes » et « très bonnes » ($t=-2,28$; $p=0,1$) ont tendance à être significatives. Le recours à des activités complexes a tendance à être moins fréquent lorsque la classe est considérée comme faible ou moyenne que lorsqu'elle est évaluée comme ayant un très bon niveau en français. En revanche, le recours à des activités étayées ne varie pas significativement selon le niveau de la classe ($F=0,531$; $p=0,661$).

TABLEAU 13 • Scores moyens de la mise en œuvre des activités selon le niveau de la classe en français

Niveau de la classe en Français	Activité complexe		Activité étayée	
	Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type
Faible	2,634	0,376	2,281	0,506
Moyen	2,679	0,414	2,245	0,494
Bon	2,724	0,413	2,224	0,488
Très bon	2,784	0,442	2,257	0,531

Lecture : le score moyen « Activité complexe » s'établit à 2,634 lorsque le niveau estimé de la classe est « faible » et à 2,784 lorsque le niveau estimé de la classe en français est « très bon ».

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

De même, on n'observe aucune variation dans l'utilisation d'activités complexes ou étayées en fonction de la fréquence de participation à une formation à l'enseignement explicite ou à la prise en compte de la difficulté scolaire mais on constate que les enseignants ayant participé à plusieurs formations sur la différenciation ont plus recours à des activités étayées que ceux qui n'ont participé à aucune formation sur ce thème au cours des cinq dernières années ($t=2,442$; $p=0,039$).

Identification de trois modèles pédagogiques : « apprentissage par la découverte », « enseignement explicite » et « enseignement plus explicite »

À partir des analyses précédentes qui portaient sur différents éléments constitutifs de l'approche pédagogique mise en œuvre par les enseignants (approche explicite ou par la découverte, supports utilisés, activités mises en œuvre et bilan explicite), une nouvelle analyse permettant d'examiner comment ces différents éléments s'articulent a été menée en incluant les réponses des enseignants à propos de la façon dont ils organisent, dans leur classe, l'enseignement du français, qu'il s'agisse de contenus en lien avec la compréhension de l'écrit, le vocabulaire ou avec l'étude de la langue. Cette nouvelle analyse cherche à rendre compte de l'articulation entre mode de construction des nouvelles connaissances, supports utilisés pour favoriser l'acquisition de connaissances dans le cadre des enseignements de français en CM2, activités effectuées par les élèves dans le but de s'approprier ces connaissances et forme du bilan de ce qui a été appris durant les activités.

Pour cela, un modèle d'équations structurelles de type SEM (*Structural Equation Modeling*) a été testé dans le but de vérifier la cohérence d'une distinction entre une approche pédagogique par la découverte qui se caractériserait par une approche par une activité de découverte, mobilisant des supports complexes et des activités complexes, une approche pédagogique explicite articulant une

approche explicite puis des activités étayées et des supports simples et une approche plus explicite mixant approche par la découverte avec un bilan explicite, postérieur à l'activité des élèves, cette activité pouvant impliquer un étayage, soit en mobilisant des supports simples, soit en étayant directement l'activité des élèves. Les analyses SEM permettent d'analyser des relations entre des variables observées et des variables non directement observées, appelées variables latentes.

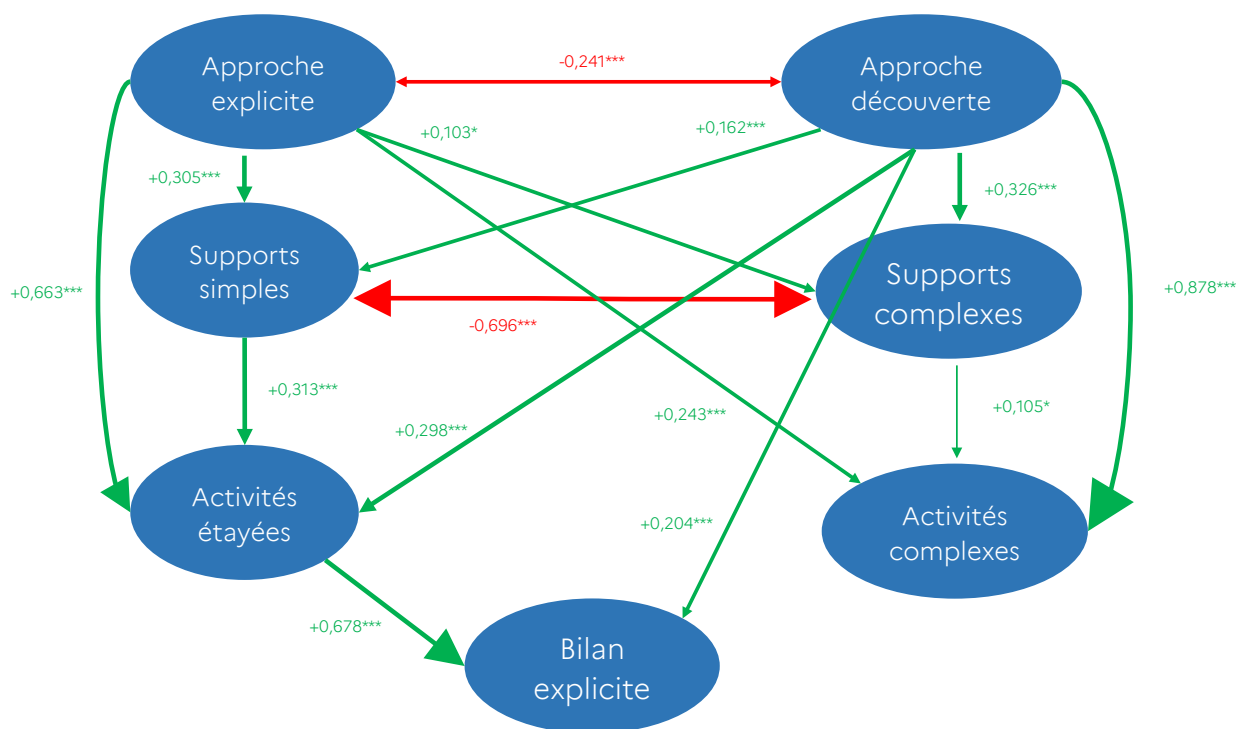
Ainsi, des variables latentes, correspondant aux types d'approche dans l'apprentissage (approche explicite et approche découverte) et de sources de l'institutionnalisation (bilan par l'enseignant ou construit par les élèves), aux types de supports mobilisés (supports simples et supports complexes), et aux types d'activités (activités étayées et activités complexes) ont été construites ainsi qu'un modèle de régressions multiples incluant les relations supposées découler des trois modèles pédagogiques, l'ensemble permettant de définir un modèle d'équation structurelle. Ce modèle a été testé pour examiner s'il s'ajuste correctement aux données récoltées.

Le modèle final, qui s'ajuste correctement aux données, correspond assez bien au modèle attendu (**figure 43**).

1. On retrouve bien un lien privilégié entre approche explicite, utilisation de supports simples et, surtout, d'activités proposant un étayage aux élèves, ce qui n'exclut pas pour autant, dans une plus faible mesure, d'avoir recours à des supports complexes et activités complexes. Ce qui est notable, c'est que, comme le prévoit la distinction enseignement explicite et enseignement « plus explicite », il n'existe pas de lien direct entre approche explicite, caractéristique de l'enseignement explicite, et bilan explicite, élément important de l'enseignement « plus explicite ».
2. On retrouve aussi des liens privilégiés entre approche par la découverte, mobilisation de supports complexes et mise en place d'activités complexes. L'absence de lien significatif entre les activités complexes et la mise en place d'un bilan explicite de l'activité d'apprentissage montre que, parmi les enseignants enquêtés, certains mettent en œuvre un modèle pédagogique de type apprentissage par la découverte. Ce constat suggère que ce bilan n'a rien de systématique après une activité complexe, contrairement à ce qu'on observe après une activité étayée.
3. Enfin, on retrouve bien un ensemble de relations pouvant indiquer l'utilisation d'un modèle pédagogique de type enseignement « plus explicite » avec un lien faible, mais direct, entre approche par la découverte et bilan explicite, ce lien étant renforcé indirectement par les relations significatives mais faibles entre approche par la découverte et utilisation de supports simples ainsi qu'entre approche par la découverte et mise en place d'activités étayées. On retrouve ici les caractéristiques de l'enseignement « plus explicite » avec une construction des connaissances par les élèves à partir d'une activité de découverte, celle-ci pouvant être étayée par l'enseignant et étant systématiquement explicitée après l'activité.

Deux autres éléments viennent étayer les distinctions entre nos trois pédagogies, d'une part, une covariance négative entre approche explicite et approche par la découverte qui indique que les enseignants privilégient une approche ou l'autre et, d'autre part, une covariance négative forte entre mobilisation de supports simples ou de supports complexes – ce qui indique qu'il y a là deux choix nettement opposés.

FIGURE 43 • Modèle d'équation structurelle des pratiques pédagogiques



Note : les coefficients sont standardisés ; la significativité statistique est indiquée par des étoiles (* si $p < .05$, ** si $p < .01$, et *** si $p < .001$).

Lecture : les cercles bleus correspondent à des variables latentes (ne pouvant être mesurées directement, elle sont construites à partir d'un ensemble d'indicateurs qui ont été mesurés dans le questionnaire) ; les doubles flèches indiquent une relation non directionnelle entre variables (covariance) ; les flèches simples indiquent une relation directionnelle (régression) ; les flèches rouges indiquent une relation négative et les vertes une relation positive, l'épaisseur des flèches est proportionnelle à l'ampleur de la relation dont la valeur standardisée est indiquée en vert, lorsque la valeur est positive, et en rouge, lorsque la valeur est négative. Il existe, par exemple, une relation de covariance négative qui vaut -0,696 entre les variables supports simples et supports complexes qui rend compte du fait que l'augmentation du choix de supports simples est liée à la diminution du choix de supports complexes et vice versa. Il existe aussi un lien directionnel, qui vaut + 0,878 écart-type, entre la variable approche par la découverte et la variable activités complexes qui indique que l'augmentation du choix d'une approche par la découverte va impliquer une forte augmentation de la mise en œuvre d'activités complexes.

Champ : professeurs des écoles en charge d'élèves de CM2 en France, secteurs public et privé sous contrat.

Source : DEPP, enquête Praesco Français 2021.

Conclusion

Spécificité française qui n'a été mise en avant dans les programmes que récemment, l'enseignement « plus explicite » préconise une explicitation des objectifs d'apprentissage avant la mise en place d'une activité complexe suivie d'une mise en commun et d'une explicitation des compétences. Les résultats des différentes analyses de cette partie montrent que cet enseignement aurait déjà sa place parmi les pratiques de l'enseignement du français au CM2.

L'analyse des éléments qui structurent une première séance sur l'accord sujet/verbe révèle que la phase de découverte est très souvent utilisée par les enseignants, non pas en tout début de séance comme attendu dans l'enseignement par la découverte, mais après l'énonciation des objectifs d'apprentissage et de l'organisation de la séance. Alors que trois quarts des enseignants (73 %) semblent donc prendre en compte la nécessité de rendre « plus explicite » l'action pédagogique, seule une part très faible propose une phase de modelage positionnée en début de séance telle que l'on pourrait l'attendre dans le cadre d'un enseignement explicite.

Des liens peuvent également exister entre le choix de l'organisation pédagogique de l'enseignant et le contexte d'enseignement ou les caractéristiques des enseignants. Les enseignants considérant que le niveau de leur classe est « très bon » commencent plus fréquemment une première séance sur l'accord sujet/verbe par une phase de découverte alors qu'à l'inverse, lorsqu'ils considèrent le niveau de leurs élèves comme « faible », les enseignants débutent plus fréquemment leur séance par une séquence se rapprochant de l'enseignement « plus explicite ».

Par ailleurs, l'analyse sur les procédures utilisées pour l'enseignement de la chronologie dans les textes et l'accord sujet/verbe montre que si des voies d'enseignement par la découverte et explicite sont clairement identifiables en classe de CM2, elles ne sont pas forcément exclusives l'une de l'autre pour chacun des éléments observés. Ainsi, une approche de type explicite peut tout de même s'accompagner de l'utilisation de supports complexes et d'activités complexes, tout comme une entrée par la découverte n'exclut pas le recours à des supports simples, à des activités étayées et à un bilan explicite. Il est donc possible, en plus des deux voies attendues (enseignement explicite et enseignement par la découverte), d'identifier tout un ensemble de pratiques qui se situent entre ces deux organisations pédagogiques et qui semblent dessiner le profil d'un groupe d'enseignants tournés vers un enseignement « plus explicite ». Cet enseignement peut se caractériser soit par des phases d'acquisition du savoir fondées sur la découverte s'accompagnant de supports simples pour des activités incluant une forme d'étayage et proposant une explicitation finale, soit par l'adoption d'une approche présentant des éléments d'explicitation, mobilisant des supports complexes pour mettre en place des activités complexes sans bilan explicite final.

Au final, l'opposition qui semble la plus structurante pour capter l'orientation pédagogique des enseignants se situe au niveau du choix des supports (simple vs complexe). On pourrait ainsi distinguer les enseignants qui pensent que pour que les élèves apprennent, il faut les confronter à des supports et des activités complexes et ceux qui, au contraire, pensent que les élèves apprennent mieux en travaillant sur des supports simples, propices à la mise en place d'activités proposant des formes d'aide, au moins au départ.

↳ Bibliographie

Programmes scolaires

- Programme du cycle 3 en vigueur à la rentrée 2018-19 (2018) : *Bulletin officiel* n° 30 du 26 juillet 2018. Arrêté du 17 juillet 2018. Annexe 2 modifiant les programmes d'enseignement du cycle 3. Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse
https://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf
- Programme d'enseignement du cycle d'approfondissement (cycle 3). Arrêté du 9 novembre 2015. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/8/Programme_cycle_3_pour_B.O_.1424758.pdf
- Programme d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2). Arrêté du 9 novembre 2015. Bulletin officiel spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.
https://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/75/6/Programme_cycle_2_pour_B.O_.1424756.pdf

Documents d'accompagnement

- Eduscol, janvier 2014, Référentiel pour l'éducation prioritaire.
<https://eduscol.education.fr/document/14248/download?attachment>
- Réseau Canopé, 2016, Enseigner plus explicitement.
https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicitement_cr.pdf
- Eduscol, 2022, Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3.
[Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 3 - Lecture et compréhension de l'écrit | eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire \(https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit\)](https://eduscol.education.fr/242/francais-cycle-3-lecture-et-comprehension-de-l-ecrit)

Publications de la DEPP

- Allard, C., Masselot, P., Peltier-Barbier, M.-L., Roditi, E., Solnon, A. & Tempier, F., « Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des mathématiques, Praesco, en classe de CM2 en 2019 », *Note d'information*, n° 21.10, DEPP, 2021.
<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-48431>
- Allard, C., Masselot, P., Peltier-Barbier, M.-L., Roditi, E., Solnon, A. & Tempier, F., « Résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des mathématiques, Praesco, en classe de CM2 en 2019 », *Document de travail*, n° 2022.E05, DEPP, 2022.
<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-52597>
- Andreu, S., Cioldi, I., Pierre Conceicao, P., Étève Y., Fabre M., Ndiaye, C.A.T, Portelli, T., Rocher, T. & Vourc'h, R., « Évaluations repères 2018 de début de CE1 : premiers résultats », *Note d'Information*, n° 19.14, DEPP, 2019.

<https://www.education.gouv.fr/evaluations-reperes-2018-de-debut-de-ce1-premiers-resultats-9887>

- Benhâïm-Grosse, J., Longhi, L., Monseur, C., Solnon, A., Verdon, R., Charpentier, A. & Raffaëlli, C., « Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des professeurs des écoles, Epode, en 2018 », *Note d'Information*, n° 20.32, DEPP, 2020.
<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-46688>
- Boccagno, L., « Pratiques pédagogiques : que nous apprennent les données de la DEPP ? », *Document de travail*, n° 2021.S04, DEPP, 2021.
<https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-50878>
- Charpentier, A., Embarek, R., Raffaëlli, C. & Solnon, A., « Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles début 2018 », Talis, en 2018, *Note d'Information*, n° 19.22, DEPP, 2019.
<https://www.education.gouv.fr/pratiques-de-classe-sentiment-d-efficacite-personnelle-et-besoins-de-formation-une-photographie-12581>
- Colmant, M., & Le Cam, M., « PIRLS 2016 : évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit. Évolution des performances sur quinze ans », *Note d'Information*, n° 17.24, DEPP, 2017.
<https://www.education.gouv.fr/pirls-2016-evaluation-internationale-des-eleves-de-cm1-en-comprehension-de-l-ecrit-evolution-des-11429>
- Conceicao P., Desclaux A., Lacroix A., « Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse », *Note d'Information*, n° 23.21, DEPP, 2023.
[Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse | Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse](https://www.education.gouv.fr/pirls-2021-la-france-stabilise-ses-resultats-contre-11429)
- DEPP, *L'état de l'École*, 2022.
<https://www.education.gouv.fr/EtatEcole2022>
- DEPP/SIES, *Repères et Références Statistiques*, 2022.
<https://www.education.gouv.fr/reperes-et-references-statistiques-2022-326939>
- Eteve Y., Nghiem X., Philbert L., « Maîtrise de la langue en fin d'école : une légère hausse du niveau global des élèves en 2021 », *Note d'Information*, n° 22.28, DEPP, 2022.
<https://www.education.gouv.fr/media/118069/download>
- Eteve Y., Nghiem X., Chaaya C., « Les performances en orthographe des élèves de CM2 toujours en baisse, mais de manière moins marquée en 2021 », *Note d'Information* n° 22.37, DEPP, 2022.
<https://www.education.gouv.fr/les-performances-en-orthographe-des-eleves-de-cm2-toujours-en-baisse-mais-de-maniere-moins-marquee-343675>

Autres références

- Astolfi, J., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. & Toussaint, J., Chapitre 4. Constructivisme. Dans : J. Astolfi, É. Darot, Y. Ginsburger-Vogel & J. Toussaint (Dir), *Mots-clés de la didactique des sciences: Repère, définitions, bibliographies*, 49-58, Louvain-la-Neuve, De Boeck Supérieur, 2008.
<https://doi-org.sidnomade-2.grenet.fr/10.3917/dbu.astol.2008.01.0049>

- Berkeley, S., Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A., "Reading comprehension instruction for students with learning disabilities, 1995-2006, A meta-analysis", *Remedial and Special Education*, 31(6), 423-436, 2010.
<https://doi.org/10.1177/0741932509355988>
- Bianco, M., Bressoux, P., Doyen, A.L., Lambert, E., Lima, L., Pellenq, C., & Zorman, M., « Early training in oral comprehension and phonological skills: Results of a three-year longitudinal study », *Scientific Studies of Reading*, 14, 3, 211-246, 2010.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10888430903117518>
- Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.-L., « Impact of early code-skill and oral comprehension training on reading achievement in first grade ». *Journal of Research in reading*, 35, 4, 427-455, 2011.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01479.x>
- Bissonnette, S., Richard, M., & Gauthier, C., « Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux défavorisés ». *Revue française de pédagogie*, 150(1), 87-141, 2005.
- Boccagno, L., Charpentier, A. & Raffaëlli, C., « Quelles spécificités pour le métier d'enseignant en milieu rural ? », *Education et Formation*, n° 102, juin 2021.
- Bressoux, P., *L'enseignement explicite: de quoi s'agit-il, pourquoi ça marche et dans quelles conditions*, Conseil Scientifique de l'Education Nationale, 2022.
https://www.reseau-canope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/conseil_scientifique_education_nationale/CSEN_Synthese_enseignement-explicite_juin2022.pdf
- Bruner, J. S., *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF, 1983.
- Bruner, J. S., The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21-32, 1961.
<https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner.pdf>
- Connor, C., M., Morisson, F. J., & Petrella, J. N., "Effective reading comprehension instruction: Examining child by instruction interactions". *Journal of Educational Psychology*, 96(4), 682-698, 2004
- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Slominski, L., "Preschool instruction and children's emergent literacy growth". *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665-689, 2006.
- Gauthier, C., Bissonnette, S. & Bocquillon, H., « Instruire ou étourdir les élèves ? Réflexion critique sur l'idée qu'« il faut varier son enseignement », *Educação & Formação*, vol. 6, n° 3, e5404, Universidade Estadual do Ceará, 2021.
<https://www.redalyc.org/journal/5858/585868284011/movil/>
- Hattie, J., *L'apprentissage visible pour les enseignants*. Québec, Presses de l'université du Québec, 2017.
- Hattie, J., *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge, 2012.
- Hattie, J., *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge, 2008.

- Kirschner, P. A., Sweller, J. & Clark, R. E., « Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry - Based Teaching », *Educational Psychologist*, 41(2), 75–86, 2006.
https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15326985ep4102_1
- Langer, J. A. "Beating the odds: Teaching middle and high school students to read and write well", *American Educational Research Journal*, 38(4), 837-880, 2001.
- Lima, L., « La compréhension: cela s'apprend et s'enseigne...vers un enseignement explicite ». In M. Bianco & L. Lima (Eds.), *Comment enseigner la compréhension en lecture ? textes narratifs et documentaires*, Paris: Hatier, 98-116, 2017.
- Pearson, P.D., & Duke, N.K., « Comprehension instruction in the primary grades », In C. Collins Block & M. Pressley (eds.), *Comprehension instruction: research-based best practices*, New York, Guilford Press, 247-258, 2002.
- Rosenshine, B. V., "Synthesis of research on explicit teaching", *Educational leadership*, 43(7), 60-69, 1986.
- Rossignol-Brunet, M., « Entrer en sociologie. Profils et parcours de néo-bachelier.e.s admis.es en licence sur APB », *Socio-logos*, 15, 1-23, 2021.
<https://doi.org/10.4000/socio-logos.4870>
- Secheresse, T., Lima, L. & Pansu, L., « Focusing on explicit debriefing for novice learners in healthcare simulations: a randomized prospective study », *Nurse Education in Practice*, 2020, online.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1471595320310003?via%3Dihub>
- Shanahan, T., Callison, K., Carriere, C., Duke, N. K., Pearson, P. D., Schatschneider, C. & Torgesen, J., « Improving Reading Comprehension in Kindergarten through 3rd Grade », *IES Practice Guide*. NCEE 2010-4038. What Works Clearinghouse, 2010.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512029.pdf>

Retrouvez les travaux de la DEPP sur
education.gouv.fr/etudes-et-statistiques

Publications et archives

Retrouvez toutes les publications et archives de la DEPP sur
archives-statistiques-depp.education.gouv.fr

Jeux de données en open data

Retrouvez tous les jeux de données de la DEPP en open data sur
data.education.gouv.fr