

*Inspection générale de l'Éducation nationale*

*Groupe de l'enseignement primaire*

---

**LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE  
PREVENTION DE L'ILLETTRISME AU  
COURS PRÉPARATOIRE EN 2003-2004**

**MAI 2004**

Le présent rapport a été élaboré par le groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale de l'Education nationale à partir d'une enquête réalisée dans 17 académies entre novembre 2003 et janvier 2004 dans 17 académies<sup>1</sup>. Il constitue un premier rapport sur la mise en œuvre des éléments du plan de prévention de l'illettrisme qui concernent le cours préparatoire des écoles primaires.

Il a été réalisé par Jean-Michel BERARD, Yves BOTTIN, Marcel DUHAMEL, Jean-Louis DURPAIRE, Jean FERRIER, Bernard GOSSOT, Jean HEBRARD, Alain HOUCHOT, Pascal JARDIN, Christian LOARER, Henri-Georges RICHON, Martine SAFRA, Serge THEVENET.

---

<sup>1</sup> Aix-Marseille, Amiens, Bordeaux, Caen, Clermont Ferrand, Corse, Dijon, Grenoble, Limoges, Nancy-Metz, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Paris, Poitiers, Rennes, Rhône, Strasbourg, Toulouse.

## SOMMAIRE

<b>1. ORIGINES ET FONDEMENTS DU PLAN DE PREVENTION DE L'ILLETTRISME.....</b>	<b>5</b>
1.1. LA QUESTION DE L'ILLETTRISME .....	5
1.2. LE CONTEXTE D'ELABORATION DU PLAN DE PREVENTION DE L'ILLETTRISME.....	6
1.2.1. <i>Des expériences antérieures</i> .....	6
Les classes d'adaptation.....	6
Les classes lecture.....	7
Les classes à effectif réduit des ZEP ou des REP .....	7
Les classes renforcées ou décloisonnées .....	7
1.2.2. <i>Le rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école</i> .....	8
1.2.3. <i>La situation des classes</i> .....	8
1.2.4. <i>Une approche renouvelée de l'apprentissage de la lecture</i> .....	9
Le renouvellement des années soixante-dix.....	9
L'apport des cognitivistes et des psycholinguistes.....	9
Les programmes de 2002 ont déjà pris acte des apports de la recherche .....	11
1.3. LE PLAN DE PREVENTION DE L'ILLETTRISME DE 2002 .....	12
1.3.1. <i>Un plan global</i> .....	12
1.3.2. <i>L'expérience de 2002-03 : 500 CP aménagés</i> .....	12
1.3.2. <i>La décision d'extension</i> .....	13
<b>2. LA MISE EN PLACE DE 3500 CP AMENAGES EN 2003-04 .....</b>	<b>15</b>
2.1. UNE MISE EN PLACE RAPIDE.....	15
<i>Le choix des lieux d'implantation : le plus souvent lié aux contraintes de la gestion</i> .....	15
<i>Au niveau local, une implantation pragmatique</i> .....	17
<i>Une mise en place interne à l'éducation nationale</i> .....	18
<i>L'hétérogénéité des élèves paraît bien être de règle, sans s'inscrire réellement dans un travail de cycle</i> .....	18
2.2. UN SUIVI PEDAGOGIQUE DEJA ENGAGE .....	18
<i>Une recherche de cohérence</i> .....	18
<i>Un travail généralisé de formation et d'accompagnement des équipes</i> .....	19
<i>Des évaluations systématiques</i> .....	20
2.3. UN BILAN CONTRASTE .....	20
<b>3. LE FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES CP OBSERVES .....</b>	<b>23</b>
3.1. LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE : UN EQUILIBRE INEGALEMENT ASSURE SELON LES CLASSES .....	23
<i>La compréhension</i> .....	23
<i>La phonétique et le déchiffrage</i> .....	24
<i>L'écriture</i> .....	24

3. 2. DE QUELQUES EFFETS DE L'AMENAGEMENT .....	24
<i>Un impact modéré des diverses modalités d'aménagement</i> .....	25
Les classes renforcées ou accompagnées : un travail à deux encore mal stabilisé .....	25
Un impact essentiellement mécanique de la réduction d'effectifs .....	25
<i>Les comportements pédagogiques des maîtres : la prédominance de l'effet maître</i> .....	27
Une faible évolution de la gestion de la classe .....	27
Une prise en compte des différences entre élèves encore malhabile.....	28
L'impact sur les enseignants et sur les élèves : encore inégal .....	28
<b>4. CONCLUSIONS</b> .....	<b>30</b>
<b>5. PROPOSITIONS</b> .....	<b>32</b>

# LA MISE EN ŒUVRE DU PLAN DE PREVENTION DE L'ILLETTRISME AU COURS PREPARATOIRE EN 2003-2004

En juin 2002, le ministre de l'Éducation nationale a fait de la prévention de l'illettrisme la priorité du système éducatif. Si la stratégie retenue est globale, un accent particulier a été mis sur les classes de cours préparatoire des écoles primaires, avec une évolution des méthodes d'enseignement de la lecture et une mesure particulièrement marquante : l'expérimentation d'une réduction forte des effectifs des classes de CP dans une centaine d'écoles accueillant des élèves de famille défavorisée.

Le travail engagé dans les cours préparatoires a fait l'objet d'une première observation de l'Inspection générale de l'Éducation nationale menée dans des classes, les circonscriptions et les académies entre novembre 2003 et janvier 2004. Le présent rapport en rend compte.

## 1. ORIGINES ET FONDEMENTS DU PLAN DE PREVENTION DE L'ILLETTRISME

### 1.1. LA QUESTION DE L'ILLETTRISME

L'école, constatait Jacques Lesourne<sup>2</sup> en 1988, a rempli sa mission de généralisation de l'alphabétisation en trois quarts de siècle : "Le pourcentage de la population résidente ne sachant ni lire ni écrire s'est effondré de 28,4% pour les hommes et 35,7% pour les femmes en 1872, à 3,2% et 3,6% respectivement en 1946". Pourtant, la notion d'illettrisme émerge à la fin des années soixante-dix et les débats que fait naître cette découverte traversent la société et interpellent l'école.

Le système éducatif s'alarme, la question de la lecture prend une acuité extrême avec, à la même époque, la fin du plein emploi et la conscience, nouvelle, des conséquences sociales et individuelles de l'échec scolaire. Les "plans lecture" se succèdent. Le 1<sup>er</sup> février 1983, la déclaration du ministre Alain Savary assigne pour premières tâches au système éducatif l'apprentissage et la maîtrise de la langue. Les programmes de l'école primaire se recentrent alors sur les apprentissages de base : "La réussite des apprentissages initiaux est essentielle, particulièrement pour la lecture", lit-on dans l'introduction des programmes de l'école élémentaire de 1985. "La maîtrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire", reprend le texte même du programme.

---

<sup>2</sup> *Éducation et société demain*, Rapport établi en 1988 par Jacques Lesourne.

Il faut rappeler le contexte dans lequel la société et son école se sont ainsi alarmées des lacunes des élèves. Effet de l'ordonnance Berthoin<sup>3</sup>, au cours des années soixante, les collèges sont appelés progressivement à scolariser tous les élèves à partir de onze ans<sup>4</sup>, sans que soit réellement modifiée l'organisation des enseignements. "L'on impose ainsi à la plus grande majorité d'une classe d'âge, jusque là vouée à une instruction seulement primaire, des modes de travail qui, inventés pour la minorité des élèves fréquentant le secondaire, impliquaient une forte transmission culturelle familiale<sup>5</sup>". Alors que la lecture expressive et la récitation restent jusqu'en 1972 au cœur des instructions officielles<sup>6</sup>, qui toujours se réfèrent explicitement à celles de 1923, les élèves sont confrontés aux attentes des enseignants du collège et, peu entraînés à une lecture autonome, à une lecture silencieuse "pour apprendre", rencontrent des difficultés qui alimentent le discours sur l'échec et conduisent à attribuer les difficultés d'adaptation de tout le système à des déficiences de l'école. L'arrêté du 7 juillet 1978 prend acte de cet écart entre la formation de l'école et les besoins d'une scolarisation secondaire en incitant les maîtres du cycle élémentaire à constituer des bibliothèques centres documentaires et à adapter les modalités de lecture à la situation et au but recherché<sup>7</sup>.

La question demeure d'actualité au début des années 2000 et, en 2002, le ministre engage l'Éducation nationale dans un plan de prévention de l'illettrisme à plusieurs volets.

## **1. 2. LE CONTEXTE D'ELABORATION DU PLAN DE PREVENTION DE L'ILLETTRISME**

La décision du ministre s'inscrit dans un contexte d'expérimentations multiples et non évaluées d'aide aux élèves du cours préparatoire et se fonde sur un avis du Haut conseil de l'évaluation en éducation (Hcéé).

### **1. 2. 1. Des expériences antérieures**

Le Haut Conseil s'appuie sur des expériences menées dans des pays étrangers et ne fait pas référence aux expériences semblables menées en France jusqu'alors parmi lesquelles on peut citer :

#### ***Les classes d'adaptation***

Créées en 1970, elles avaient pour but de rassembler par groupes d'une quinzaine les élèves en difficulté d'apprentissage à l'entrée à l'école élémentaire et devaient, par une prise en charge adaptée, permettre leur insertion dans les classes ordinaires au bout d'un an, exceptionnellement deux. Une circulaire de 1976 suggérait un fonctionnement souple et ouvert (classe à mi-temps, groupes temporaires).

Une enquête de l'inspection générale de l'éducation nationale (publiée en 1987) sur ces classes et sur les groupes d'aide psychopédagogiques (GAPP), créés simultanément pour apporter une aide individuelle à des élèves présentant des difficultés plus lourdes, concluait à la faible efficacité de

---

<sup>3</sup> Ordonnance et décret du 6 janvier 1959.

<sup>4</sup> Selon Antoine Prost (*Éducation, société et politiques, une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*, Paris 1992), en 1959, les plus de 11 ans à l'école primaire étaient 781 000 ; en 1976-77, ils n'étaient plus que 65 400 : ceux qui redoublent ou ont redoublé à l'école.

<sup>5</sup> Jean Hébrard, *Actualité de la formation permanente* de 1990 : "L'illettrisme, le cas de la France".

<sup>6</sup> André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, textes officiels, INRP, 1995.

<sup>7</sup> André Chervel, *op. cit.*, tome III.

ces dispositifs. Les GAPP ont été remplacés en 1990 par des réseaux d'aide aux élèves en difficulté (RASED), nombre de classes d'adaptation ont été fermées.

### ***Les classes lecture***

Les difficultés constatées chez les élèves ont conduit des enseignants à étendre à la lecture les objectifs des classes de découverte. Ce fut le cas, dans un cadre associatif d'abord, dans le sud de la France sous l'impulsion de l'Association française pour la lecture (AFL), puis dans le cadre scolaire dans l'académie de Lille (classes lecture de Roubaix). Ces exemples ont fait école et la plupart des expériences actuelles bénéficient de financements croisés, la commune fournissant l'infrastructure et quelques emplois, l'Etat mettant à disposition des postes d'enseignants. Les élèves des trois cycles de l'école primaire, prioritairement issus de ZEP, viennent pour de courts séjours, une semaine en général.

Ces classes visent à donner le goût de la lecture. Elles se caractérisent par l'éclectisme de leur pédagogie, toutefois centrée le plus souvent sur l'exploration d'un thème et sur la fréquentation assidue des livres de jeunesse. Elles sont encadrées par un grand nombre d'adultes ce qui permet des travaux en tout petits groupes.

### ***Les classes à effectif réduit des ZEP ou des REP***

La politique de discrimination positive en faveur des zones d'éducation prioritaires (ZEP), combinée à la baisse démographique des zones suburbaines, a été le point de départ d'un allègement des effectifs des classes. Dans certains cas, il semble que l'on ait assisté à une pérennisation de CP d'adaptation et que quelques départements, dans lesquels les difficultés sociales étaient particulièrement lourdes, aient ouvert des CP à effectifs très réduits dans les écoles les plus difficiles.

### ***Les classes renforcées ou décloisonnées***

Lorsque les emplois-jeunes ont été créés dans les écoles primaires<sup>8</sup>, de nombreux aides-éducateurs ont été affectés en appui aux maîtres, notamment dans les cours préparatoires. Ils ont permis de constituer des groupes d'élèves pour certaines activités (soutien, lecture en BCD, informatique...).

Il en a été de même lorsqu'il a été décidé de répondre à titre expérimental à une ancienne demande syndicale (un maître de plus par école). Certains enseignants ont été adjoints en priorité aux classes de cours préparatoire, sans que ce soit une règle. L'attention portée aux ZEP a conduit les inspecteurs d'académie, en cas de forte baisse des effectifs justifiant une fermeture de classe, à laisser des maîtres de soutien à la disposition de certaines écoles difficiles.

Enfin, les écoles ont pu, ici ou là, exploiter les possibilités de décloisonnement ou d'échanges de service pour apporter une aide supplémentaire au cours préparatoire. En revanche, les incitations à l'intervention dans la classe des maîtres spécialisés E<sup>9</sup> des RASED ont trouvé peu d'écho sur le terrain.

Il n'existe pas de bilan national de ces expériences.

---

<sup>8</sup> Circulaire n° 97-263 du 16-12-1997 prise en application de la loi n° 97-940 du 16-10-1997 et du décret n° 97-954 du 17-10-1997.

<sup>9</sup> Maître spécialisé à dominante pédagogique.

### **1. 2. 2. Le rapport du Haut conseil de l'évaluation de l'école**

Le HCéé a étudié l'influence des effectifs des classes sur les résultats des élèves, la réduction de la taille des classes étant souvent revendiquée comme la condition d'une gestion différenciée qui permettrait l'amélioration de ces résultats. Le Haut Conseil souligne que d'autres politiques s'avèrent plus efficaces et que les recherches disponibles invalident l'effet de la réduction de la taille des classes telle qu'elle a été réalisée en France ces dernières années, c'est-à-dire "au fil de l'eau" en mettant à profit la baisse démographique. Il relève en revanche qu'une politique sélective peut avoir un effet sur les enfants de familles défavorisées, à condition que la réduction soit forte et concerne les petites classes du primaire, et il estime concevable de conduire une expérimentation respectant ces critères :

"Bien que souvent conduites dans d'autres contextes que le nôtre, les recherches actuellement disponibles [...] convergent vers quelques conclusions importantes. Ainsi il semble exister un effet positif - mais faible - sur les progrès des élèves, effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semble ne se produire que si l'on procède à une forte réduction de la taille des classes et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées. Cet effet semble durable, même après que les élèves ont rejoint de grandes classes.

Ainsi, si l'on décide de conduire une politique de réduction de la taille des classes, il faut, pour qu'elle ait des chances d'être efficace, qu'elle soit très ciblée en direction des seules petites classes du primaire (pour nous, le cours préparatoire) des écoles où est concentrée la population la plus défavorisée. Encore faut-il [...] consentir un effort important – donc coûteux – de réduction de la taille de ces classes, en envisageant d'aller vers des classes ayant nettement moins de vingt élèves."

### **1. 2. 3. La situation des classes**

Les écoles françaises, à la veille du plan de prévention, comptaient un tiers de classes de moins de 21 élèves<sup>10</sup>.

L'effectif moyen des classes élémentaires est resté globalement stable depuis 1990, à 22,9 élèves. Cette moyenne masque néanmoins des disparités : le pourcentage des classes de moins de 21 élèves, qui avait diminué entre 1990 et 1994 de 30,35% à 26,80%, est remonté à 33,10% en 1999<sup>11</sup>. Le nombre des classes à très faible effectif (moins de 12 élèves) a baissé régulièrement : de 2853 en 1990, il est passé à 2174 en 1994 et 1709 à la rentrée 1999<sup>12</sup>, soit à peine un peu plus de 1%.

Pour ce qui concerne les seuls cours préparatoires, le nombre de classes homogènes de moins de 12 élèves est très faible : 185 en 1990, 112 en 1994 et 117 en 1999, soit moins de 0,5% des CP homogènes, chiffre qui s'explique sans doute par la sous représentation des classes à un seul niveau dans les écoles rurales les plus touchées par la baisse démographique.

---

<sup>10</sup> En incluant les classes homogènes et les classes à plusieurs cours, du CP au CM2. Données DESCO.

<sup>11</sup> Cette évolution reflète à la fois la baisse démographique et le coup d'arrêt porté à la fermeture des classes à petits effectifs par le moratoire de 1993.

<sup>12</sup> Il n'y a pas de données nationales disponibles depuis cette date.

La situation des classes au regard de l'âge des élèves de CP a beaucoup évolué durant les quatre dernières décennies du XX<sup>e</sup> siècle : analysé, dès les années 1970, par le service statistique du ministère comme ayant des conséquences négatives sur le devenir des élèves, le redoublement a été volontairement limité. Le législateur, prenant acte des travaux sur le redoublement, a précisé, dans le rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989, que, "dans le cours d'un cycle, aucun redoublement ne peut être imposé [...et qu'il] ne s'agit pas d'interdire le redoublement, mais de le limiter au maximum".

De fait, le redoublement a fortement baissé : on comptait, en 1989, près de 28% d'élèves en retard au CM2, dix ans plus tard, en 1999, 19,4%. Le cours préparatoire a contribué à cette évolution : de 17,6% en 1970, le pourcentage de redoublants y est passé à 8,1% en 1989 et à 5,8% en 1998-99.

#### **1. 2. 4. Une approche renouvelée de l'apprentissage de la lecture**

##### ***Le renouvellement des années soixante-dix***

Les années 1970 ont été, comme on l'a déjà suggéré plus haut, marquées par une réflexion sur les difficultés des élèves à s'adapter à la nouvelle structure de l'enseignement français. Au cours des années soixante en effet, la totalité des élèves d'une classe d'âge parvient en sixième de collège et se trouve confrontée aux attentes des professeurs du secondaire. Il s'agit pour eux d'être capables d'un travail autonome sur le matériel écrit (apprendre seul une leçon, lire seul des consignes, réaliser seul un devoir).

Face à cette nouvelle exigence, l'école tente de passer d'un apprentissage de la lecture centré sur l'oralisation des textes (épreuve du certificat d'études) à un apprentissage de la lecture centré sur la compréhension que l'on imagine liée à la possibilité de lire silencieusement en étant attentif à la seule signification de ce qu'on lit (sous l'influence notamment des méthodes de lecture rapide). Il en résulte un retour aux méthodes globales expérimentées dès les années 1920 en section enfantine. On cherche à :

- faire mettre en mémoire le maximum de "mots" significatifs c'est-à-dire des substantifs, plus rarement des verbes, dès l'école maternelle ("capital mots" des élèves),
- faire identifier les mots inconnus, non par leur déchiffrage, mais par leur contexte sémantique (que peut être un mot commençant par la lettre "p" dans le contexte d'une affiche incitant à trier les déchets ?).

##### ***L'apport des cognitivistes et des psycholinguistes***

Liées au développement des sciences cognitives et psycholinguistiques, de nouvelles connaissances sur le processus de lecture et sur son acquisition se font jour à partir des années 1980 et sont vulgarisées à la fin des années 1990. Elles conduisent à mettre en évidence la complémentarité nécessaire des différentes composantes du processus de lecture.

##### ***Les problèmes de la conscience phonique***

Il est désormais clair pour les chercheurs que l'accès à la lecture passe par le développement de la conscience que l'énoncé peut être décomposé en unités sonores non significatives. Cela suppose que le travail sur l'assemblage de la syllabe écrite, caractéristique des méthodes

traditionnelles (qui commencent au b, a, ba), soit précédé d'une phase où l'élève apprend à reconnaître dans les énoncés oraux les unités sonores qui les constituent.

Les premières méthodes publiées dans le commerce qui ont présenté des exercices de ce type sont relativement récentes. Pour la langue française, elles apparaissent dans les années 1970 d'abord au Canada et en Belgique, plus tardivement en France : la première méthode française systématisant cet abord est élaborée par Charles Touyarot en 1975 sous le titre *J'aime lire* (Nathan). Ces méthodes se caractérisent par la distinction entre des activités d'audition (*J'entends*) et des activités de reconnaissance visuelle (*Je vois*). Elles sont à la base de leçons récurrentes mais non systématiques pendant lesquelles on aborde, dans un ordre très variable, les phonèmes de la langue française mais aussi les graphies spécifiques (la progression va d'une réalité à l'autre).

En fait, la conscience phonique, qui doit se travailler à l'école maternelle, se fonde sur un travail systématique de la syllabe plutôt que du phonème. Les recherches actuelles montrent en effet que l'épellation phonologique est une conséquence, plutôt qu'un pré-requis, de l'apprentissage de la lecture. En revanche, elles insistent toutes sur le nécessaire travail oral de la syllabe (reconnaissance de syllabes en différentes positions, combinaisons de syllabes pour reconstruire un mot, recherche de mots contenant une syllabe donnée, interposition de syllabes dans un mot donné, soustraction de syllabes dans un mot donné, etc.).

#### *La construction du principe alphabétique*

L'opacité de l'écriture du français, dans lequel la relation entre graphèmes et phonèmes n'est pas univoque, suppose de la part de l'élève un réel effort de compréhension et de mémorisation. Elle handicape fortement les élèves ayant des troubles dyslexiques. Il est donc essentiel d'y consacrer le temps nécessaire pour que chacun comprenne que, dans notre système alphabétique, ce sont les phonèmes qui sont codés par des signes écrits, simples ou complexes, dont la valeur peut changer en fonction du contexte. Il appartient à la grande section et au CP de construire ce principe.

#### *Le travail de la compréhension en lecture*

La compréhension d'un texte passe par l'identification des mots successifs qui le constituent ; encore faut-il que ces mots soient connus et que les élèves puissent reconnaître le patron syntaxique dans lesquels ils sont pris.

Une "conférence de consensus" sur la lecture a réuni en décembre 2003 chercheurs et praticiens. Ses conclusions vont dans le même sens :

*"La lecture est une activité complexe qui suppose mises en place de nombreuses compétences cognitives. Ces compétences sont étroitement solidaires et elles s'appuient les unes sur les autres ; leur développement est réciproque [...].*

*Les recherches psycholinguistiques et cognitivistes convergent pour identifier les composantes suivantes indispensables, sans prendre parti sur leur ordre :*

- *le développement des compétences langagières : morphologiques et lexicales, syntaxiques, textuelles.*
- *la conscience alphabétique et la conscience phonologique : le mot, à l'oral comme à l'écrit, est constitué d'unités, et les mots sont faits de syllabes ;*

- la capacité d'identifier les graphèmes (lettres et groupes de lettres constituant les unités les plus petites mobilisées dans la correspondance écrit/oral), les phonèmes (constituants des mots oraux), et de mettre en correspondance graphèmes et phonèmes ;
- l'automatisation du traitement du code de reconnaissance/déchiffrage des mots (perception, segmentation, mémorisation).

*D'une part, lire n'est pas deviner. Plus le lecteur est expert, moins il devine. Qu'à certains moments, certains élèves fassent appel au contexte de la lecture (les illustrations par exemple) facilite la reconnaissance de mots inconnus mais ne fait pas l'économie de leur déchiffrage. Deviner est un moyen de résoudre une difficulté, ce n'est pas un mode d'apprentissage. De même, le bain de langage ne permet sûrement pas d'apprendre à lire. D'autre part, il faut rendre les opérations de décodage et d'identification-reconnaissance des mots aussi automatisées que possible. [...] L'automatisation de la reconnaissance des mots ne s'oppose pas à la compréhension ; elle en est une condition nécessaire : plus elle est rapide, plus et mieux l'on comprend. Ce qui ne veut pas dire qu'elle suffise : la compréhension doit aussi s'enseigner et s'apprendre. [...]*

*Il est important de mener simultanément des activités sur le code et sur le sens. [...].*

*Quatre grandes activités peuvent être distinguées :*

- la familiarisation avec les textes écrits ou acculturation,
- la production de textes,
- la compréhension de textes,
- l'identification et la production de mots (connaissance graphique et phonologique).

*Elles correspondent à des champs qui se recoupent partiellement. C'est pourquoi les distinguer ne peut conduire à une conception "étapiste" de l'enseignement de la lecture. [...]."*

### **Les programmes de 2002 ont déjà pris acte des apports de la recherche**

*"Apprendre à lire, c'est apprendre à mettre en jeu en même temps deux activités très différentes : celle qui conduit à identifier des mots écrits, celle qui conduit à en comprendre la signification dans le contexte verbal (textes) et non verbal (supports des textes, situation de communication) qui est le leur. [...]"*

*L'un et l'autre aspect de la lecture doit être enseigné. Cela suppose une programmation précise des activités tout au long du cycle. La plupart des "méthodes" de lecture proposent aujourd'hui des programmes de travail équilibrés. [...] Toutefois, ce manuel ne peut, en aucun cas, être le seul livre rencontré par les élèves. La fréquentation parallèle de la littérature de jeunesse, facilitée par de nombreuses lectures à haute voix des enseignants, est tout aussi nécessaire et demeure le seul moyen de travailler la compréhension des textes complexes."*

## **1. 3. LE PLAN DE PREVENTION DE L'ILLETTRISME DE 2002**

### **1. 3. 1. Un plan global**

Le plan de prévention de l'illettrisme articule des actions au sein de l'école, tout au long de l'école primaire, et des accompagnements extra-scolaires. A l'école primaire, il s'agit à la fois de faire évoluer les méthodes de lecture et de prévenir les difficultés d'apprentissage. Dans cette perspective, la décision de mettre en œuvre les programmes publiés en février 2002 a été confirmée. Ces programmes font une place très nouvelle aux méthodes à appliquer dans l'apprentissage de la lecture. Un guide a été annoncé simultanément pour aider les maîtres de CP à analyser et résoudre les difficultés des élèves. De même, un site internet a été ouvert à la rentrée 2003, à la fois pour faire connaître les ressources pédagogiques et scientifiques disponibles et pour développer les échanges entre praticiens.

Parallèlement, la décision a été prise d'expérimenter des allègements d'effectif des classes dans l'esprit de l'avis rendu par le Haut Conseil. Enfin, des mesures spécifiques destinées à prendre en charge les difficultés les plus lourdes ont également été annoncées.

### **1.3. 2. L'expérience de 2002-03 : 500 CP aménagés**

Une première expérience a été engagée en 2002 : il a été demandé aux recteurs d'expérimenter une forte diminution des effectifs de CP dans 100 à 150 écoles accueillant une population très défavorisée. L'évaluation du dispositif a été confiée à la direction de l'évaluation et de la prospective (DEP). Cette évaluation a été fragilisée par les mouvements de grève de la fin de l'année 2002-2003 : sur les 199 classes concernées, seules 125 avaient répondu en juin 2003

La DEP a néanmoins pu donner des indications sur cette expérimentation : huit sur dix des enseignants concernés ont exprimé le sentiment d'avoir modifié leurs pratiques, en évoquant essentiellement le développement des interactions avec les élèves et une meilleure prise en compte de la diversité des élèves, mais les observations réalisées dans les classes par des équipes de chercheurs montrent peu d'évolution, sinon mécaniques (moins d'intervention en matière de discipline, plus de temps de lecture individuelle des élèves et davantage de collaboration entre élèves). Les équipes de circonscription signalent une sollicitation plus fréquente et une mobilisation plus importante des élèves.

La mesure des progrès des élèves, estimés importants par les maîtres, les fait apparaître comme réels, mais modestes (toutes choses égales d'ailleurs, les élèves des classes à effectifs réduits ont réussi à 68,8% les épreuves qui leur étaient proposées contre 66,2% de ceux des classes témoins).

Mais le niveau initial et les caractéristiques individuelles expliquent une part très importante des écarts de résultats : la taille des classes a un effet statistiquement significatif, mais assez faible, sur la progression des élèves, mais les caractéristiques individuelles (sexe, mois de naissance, redoublement ou non du CP, modalités de préscolarisation, PCS du père, langue maternelle, fratrie) et le niveau initial en octobre ont un effet plus marqué. Les élèves les plus faibles en début d'année n'ont pas tiré davantage profit que les autres de ce dispositif. Les progrès des redoublants n'ont pas été plus marqués dans les classes à faible effectif que dans les classes témoins. En fin d'année, 5% des élèves des classes à effectif réduit ont été maintenus au CP, contre 5,9% dans les classes témoins.

Les équipes de circonscription ont insisté sur la demande de suivi et d'aide des enseignants engagés dans un dispositif qui paraît avoir provoqué un certain désarroi.

### **1.3. 2. La décision d'extension**

Les divers textes publiés par le Ministre pour la rentrée 2003 manifestent son souci d'étendre et de diversifier l'expérience, considérée comme l'un des aspects majeurs de la campagne de prévention de l'illettrisme, et fermement réinscrite dans une politique globale. L'extension est justifiée par plusieurs questions soulevées par l'année d'expérimentation : ne faut-il pas attribuer à l'absence d'accompagnement des maîtres la médiocrité des résultats enregistrés par la DEP à l'issue de la première expérience ? Comment prendre en considération l'éventualité de résultats différés ? Ne faut-il pas tenir compte de l'intérêt des enseignants et des familles pour une expérience partout considérée comme féconde ?

L'extension concerne, au-delà des 100 CP déjà engagés dans l'opération, 400 classes fonctionnant à effectif réduit, et 3000 autres dont la moitié bénéficie de l'apport de maîtres supplémentaires et la moitié de l'appui d'assistants d'éducation.

C'est dans cette perspective d'élargissement que les notes du 30 avril et du 13 mai 2003 invitent à un "renforcement des actions de prévention de l'illettrisme à l'école primaire". Les critères de choix des classes sont rappelés : faiblesse durable des résultats aux évaluations nationales ; importance des retards scolaires à l'entrée au cycle III ; implantation préférentielle mais non exclusive en zones urbaines difficiles ; volonté affichée de renouvellement des pratiques pédagogiques.

Parallèlement, est rappelée l'urgence d'une meilleure mobilisation des ressources humaines. Les assistants d'éducation s'appliqueront - à raison d'un pour trois maîtres - à des tâches d'encadrement, d'animation, de médiation ou de supervision, d'activités définies par l'enseignant. L'évolution de l'organisation pédagogique des écoles permettra, là où il n'en existe pas encore, d'affecter un enseignant supplémentaire "pour épauler trois ou quatre maîtres de CP". Les équipes de circonscription et les formateurs d'IUFM devront s'impliquer fortement, en s'appuyant sur les outils disponibles, dans l'aide aux maîtres concernés. Pour autant, la variété des projets, gage d'adaptation à la diversité des situations locales, est vivement encouragée.

### **Un exemple de mise en œuvre efficace dans l'académie de Nantes**

L'enquête conduite dans les premiers jours de la rentrée scolaire met en évidence l'engagement des différents échelons de l'administration pédagogique, les orientations arrêtées, les calendriers de mise en œuvre, les moyens engagés et le cadre général du suivi de l'opération.

L'action a été impulsée dans l'académie par le recteur, dans le cadre de réunions de services regroupant les cadres de l'administration académique, définissant les orientations stratégiques et précisant le cadre d'exécution, à savoir le département. Ayant mis en place un groupe académique de suivi et de régulation de l'opération, le recteur est, au cours de l'année, tenu informé de l'évolution des dispositifs départementaux notamment à l'occasion des réunions de cadres ou des visites qu'il effectue sur le terrain.

L'inspecteur d'académie de Loire-atlantique, qui informe le conseil d'IEN en juin, se livre, en fin d'année scolaire 2003, à une première réflexion sur les modalités concrètes de mise en œuvre dans son département et réserve huit emplois à cet effet. Il fonde son action sur deux principes. Les zones d'éducation prioritaire (ZEP) sont retenues comme terrain d'exercice. Les cours préparatoires concernés le seront au titre du renforcement pédagogique, avec attribution de moyens supplémentaires dans les écoles. Les inspecteurs de l'éducation nationale concernés, réunis en juillet, reçoivent l'information nécessaire.

L'inspecteur d'académie confie à l'inspecteur de l'éducation nationale adjoint le soin de réunir un groupe de travail constitué de quatre inspecteurs, de quatre conseillers pédagogiques et du professeur des écoles chargé du dossier de la maîtrise de la langue française. Ce groupe a pour mission, dans un premier temps, de rédiger pour l'ensemble des circonscriptions concernées un cahier des charges conforme aux instructions nationales. Ce document est prêt dès le 11 septembre. L'antenne départementale de la maîtrise des langages prend contact avec chacun des maîtres impliqués, afin d'évaluer les besoins en formation et d'élaborer un programme spécifique.

L'inspectrice de l'éducation nationale de la circonscription observée prend appui, sur le plan didactique, sur le livret *Lire au CP*. Dès le 21 août, elle arrête les grandes lignes de son programme d'action avec le conseiller pédagogique et la directrice d'une école élémentaire. Le 29 elle s'entretient avec le professeur - volontaire - affecté dans la zone d'éducation prioritaire, qui dès le 1<sup>er</sup> septembre, rencontre les parents d'élèves pour leur présenter le sens et l'organisation du dispositif.

Le 2 septembre, l'inspectrice se rend dans une école pour s'entretenir avec les trois professeurs - expérimentés - chargés des cours préparatoires.

L'opération 3500 CP, qui intéresse 37 cours préparatoires en Loire-Atlantique, est donc en place dès les premiers jours de la rentrée. Chaque responsable a arrêté les orientations qui lui revenaient, en respectant le principe de subsidiarité ; l'opération a été conçue avec une grande simplicité, elle porte sur les CP des zones d'éducation prioritaire, elle n'envisage pas le dédoublement de classes mais le renforcement de l'apprentissage de la lecture par un enseignant expérimenté ; elle est centrée délibérément sur les apprentissages et, à ce titre, elle reçoit un accueil favorable des enseignants dont elle ne remet pas en cause la responsabilité professionnelle.

## 2. LA MISE EN PLACE DE 3500 CP AMENAGES EN 2003-04

L'opération a été mise en œuvre rapidement dans les académies. Le cadrage rectoral a été inégal ; il n'a pas été donné partout d'orientations stratégiques claires. Selon les académies, la mise en œuvre départementale a donc été plus ou moins cohérente. Cela n'a pas empêché les inspecteurs d'académie, très généralement, de répondre à la demande qui leur était faite, comme en témoigne l'enquête menée à la rentrée par la DESCO :

	Nombre de CP à effectif réduit	Nombre de CP renforcés par un maître supplémentaire	Nombre de CP accompagnés par un assistant d'éducation
Objectifs	500	1500	1500
Constats	485	1782,5	2016,5

Ce constat doit toutefois être nuancé, les classes annoncées comme à effectifs réduits pouvant recevoir plus de 12 élèves, parfois nettement plus. Dans certains cas, inversement, des classes à faible effectif (12 élèves ou moins) ont été incluses dans les comptes.

L'enquête conduite par l'inspection générale concerne 42 circonscriptions, appartenant à 18 départements et 17 académies. Sur les 209 circonscriptions que regroupent ces 18 départements, plus d'une sur deux (118), est concernée par l'opération. 702 classes de CP font partie du dispositif : 76, soit 11%, ont un effectif réduit (*type 1*), 255, soit 36 %, sont renforcées par un maître supplémentaire (*type 2*) et 71, soit 53 %, sont accompagnées par un assistant d'éducation (*type 3*).

L'enquête de l'IGEN a porté sur 92 de ces 702 classes, équitablement réparties entre les trois types. Ses résultats confirment et affinent les grandes lignes que dessine l'enquête de rentrée déjà conduite dans toutes les académies par les deux inspections générales.

### 2. 1. UNE MISE EN PLACE RAPIDE

#### **Le choix des lieux d'implantation : le plus souvent lié aux contraintes de la gestion**

Dans presque toutes les situations étudiées, on retrouve un schéma commun, à peine nuancé par quelques spécificités locales. Le plus souvent, les recteurs ont transmis aux inspecteurs d'académie les informations et les recommandations de la DESCO, mais sans imposer de cadrage précis, préférant laisser aux départements, en fonction de leur spécificité, le choix des modalités d'expérimentation.

Les dispositifs départementaux ont été arrêtés par les inspecteurs d'académie (IA – DSDEN) après discussion en conseil d'IEN où a été adopté un cahier des charges. Le pilotage des opérations sur le terrain a été confié aux inspecteurs de l'éducation nationale et à leurs équipes de circonscriptions, le responsable du dispositif étant toujours l'IEN. Les circonscriptions retenues sont caractérisées par des résultats scolaires globalement inférieurs aux moyennes nationales, conformément aux orientations données par la DESCO.

Si le choix des écoles a parfois été arrêté par l'IA-DSDEN, la responsabilité en a le plus souvent été confiée à l'IEN, en fonction du cahier des charges.

Au total, 25 des circonscriptions retenues dans l'échantillon sont implantées en ville, et 17 en zone rurale ou « ruraine ». Seules 81 écoles sur les 135 concernées sont en zone ou en réseau d'éducation prioritaire.

La prise en compte de critères de résultats (évaluation CE2, évaluation 6<sup>ème</sup>, les diagnostics, assortis dans certains cas d'avis fournis par les membres du RASED et des enseignants de grande section d'école maternelle), pourtant recommandée dans les circulaires nationales, est demeurée minoritaire. Si les critères sociaux et scolaires apparaissent souvent comme une condition d'implantation du dispositif, les contraintes de gestion ont été déterminantes pour le choix final.

Les IA-DSDEN ont rapidement répondu à la commande ministérielle. Pour y parvenir, ils ont utilisé deux leviers :

- la mise à contribution d'un territoire étendu : si la plupart des écoles remplissent les conditions définies par la DESCO, ce n'est pas le cas de toutes ; nombre d'écoles ont été retenues pour des raisons d'opportunité ;
- le financement du dispositif par des mesures indolores : sur les 401 moyens affectés à l'expérimentation, 237, soit 60%, correspondant à un redéploiement et 164, soit 40%, à des moyens nouveaux, pour l'essentiel des assistants d'éducation :

<b>Moyens redéployés : 237</b>		<b>Moyens créés : 164</b>	
RASED	35	PE	31
Animateurs ZEP-REP	111	Assistants d'éducation	133
Remplaçants	5		
Autres enseignants	10		
Aides éducateurs	58		
Postes qui auraient pu être fermés	18		

La réactivité des inspecteurs d'académie a été remarquable. Ils ont su, dans des délais très brefs, après l'achèvement des opérations de carte scolaire, honorer la commande qui leur était faite. Autant que des choix pédagogiques, la mise en œuvre du dispositif reflète les contraintes imposées par le calendrier très tendu de l'opération.

### **Au niveau local, une implantation pragmatique**

L'enquête met en évidence la rapidité et la relative improvisation dans laquelle l'opération a été mise en place, le plus souvent à partir de la mi-octobre, avec un recrutement parfois tardif des assistants d'éducation. La tâche des équipes de circonscription a été compliquée par la nécessité d'organiser, à la même époque, le débat national sur l'Ecole.

On peut trouver dans une même circonscription des organisations différentes. Cela dépend en fait du nombre d'élèves de CP dans l'école. Dans l'échantillon de 91 classes, on observe une grande variété de situations au regard des effectifs :

	Effectif < 11 élèves	11 à 15 élèves	16 à 20 élèves	Effectif > 20 élèves	Total
CP à effectifs réduits (type 1)	5	14	1		20
CP renforcés (type 2)		9	9	12	30
CP accompagnés (type 3)	3	15	18	5	41

Quel que soit le dispositif retenu, les classes de moins de 15 élèves sont en proportion élevée (95%, 30% et 44% selon le type de dispositif mis en place). Un effort a souvent été fait dans les écoles en faveur des CP.

Des moyens complémentaires ont été ajoutés, en assistants d'éducation ou en maîtres supplémentaires, parfois dans des classes à faible effectif, parfois aussi pour compenser une fermeture de classe ou parce que l'effectif attendu était jugé élevé. Les maîtres supplémentaires interviennent particulièrement dans les classes d'effectif supérieur à 20, comme si l'on avait privilégié la mise à disposition d'un maître supplémentaire là où les effectifs étaient les plus importants.

Le dépouillement des documents recueillis n'a pas permis d'affirmer ou d'infirmer l'existence généralisée d'un recrutement sur profil spécifique. Ce sont le plus souvent les maîtres REP qui ont été mobilisés, cette qualité paraissant suffisante pour renforcer les classes de CP choisies. S'agissant des assistants d'éducation, une seule circonscription fait allusion à une commission de recrutement particulière qui aurait écarté des candidatures ne correspondant pas au profil recherché.

Alors que la contribution des animateurs de ZEP et des aides-éducateurs ou assistants d'éducation est très significative, seuls 5 départements sur 18 ont mobilisé les moyens des RASED : tout se passe comme s'il était difficile d'imposer des orientations pédagogiques à des personnels bénéficiant d'un "statut".

## **Une mise en place interne à l'éducation nationale**

Le dispositif s'est mis en place au sein des instances de l'éducation nationale sans que les partenaires soient consultés *a priori* : l'information des familles et des élus semble avoir été faite *a posteriori* à l'occasion d'un conseil d'école de rentrée, et n'avoir pas donné lieu à débat, encore moins à contestations. Dans la mesure où, le plus souvent, l'ensemble des CP d'une école, et même des écoles de proximité, profitent du dispositif et où, quelquefois, sa mise en œuvre a pu éviter à bon compte une suppression de poste, tout le monde paraît satisfait.

## **L'hétérogénéité des élèves paraît bien être de règle, sans s'inscrire réellement dans un travail de cycle.**

Il n'apparaît pas, en tous cas au moment où s'est déroulée l'enquête, que l'aménagement ait fortement modifié l'organisation des écoles concernées et entraîné une remise à plat des pratiques et des programmations.

En ce qui concerne la répartition des élèves dans les classes, les directeurs se sont apparemment attachés à maintenir l'hétérogénéité des élèves dans chaque classe concernée par le dispositif. Dans la plupart des cas, les maîtres supplémentaires et/ou les assistants d'éducation mobilisés dans l'opération interviennent dans tous les CP de l'école concernée voire, comme on l'a dit, dans toutes les écoles de la proximité, avec 1/3 temps dans chacune d'elles.

Le travail de cycle est le grand absent des situations observées. Si la coopération avec la grande section est quelquefois citée, celle avec le CE1 l'est beaucoup moins, sauf dans de rares circonscriptions concernées par un plan départemental de lutte contre l'illettrisme dont la réactivation des conseils de cycles constitue l'action N° 5, et dans une circonscription où sont prévus deux conseils de cycle II par trimestre.

## **2. 2. UN SUIVI PEDAGOGIQUE DEJA ENGAGE**

### **Une recherche de cohérence**

L'opération a souvent été rattachée à des projets existants, *Maîtrise de la langue* ou *Plan d'aide à la lecture pour les élèves en difficulté*, qui ont, en quelque sorte, été requalifiés pour s'inscrire dans le nouveau dispositif. Inversement, le dispositif CP a pu être intégré dans un plan plus général de *Prévention de l'illettrisme*, voire, comme dans un département, dans un *Collectif d'aide aux enfants en difficulté à l'école primaire*, constitué sous l'égide de la préfecture et de l'inspection académique autour d'une cellule départementale coprésidée par le préfet et l'inspecteur d'académie.

Chaque IA-DSDEN a mis en place un groupe de pilotage dont l'animation est confiée, en général, à un inspecteur de l'éducation nationale, qui est souvent son adjoint. La composition de ce groupe est très constante : des IEN, des conseillers pédagogiques et des enseignants du dispositif CP auxquels s'adjoignent parfois des maîtres spécialisés, des professeurs d'IUFM ou des enseignants du second degré.

Il n'est pas rare que le groupe de pilotage soit articulé avec d'autres groupes départementaux, en particulier avec le groupe *Maîtrise de la langue* qui lui fournit parfois l'essentiel de ses membres. Ses missions paraissent limitées à la "coordination" et à la réalisation d'outils d'évaluation. Il ne semble pas impliqué dans l'organisation du dispositif et dans les orientations pédagogiques.

## **Un travail généralisé de formation et d'accompagnement des équipes**

Une formation et un accompagnement sont généralement mis en place. C'est sur ce point que l'articulation académie-département est la plus significative, au travers soit des plans de formation continue, soit des projets *Maîtrise de la langue*.

Dans quelques cas, il n'a pas été organisé de formation spécifique : les responsables évoquent alors le caractère tardif de l'opération (le plan de formation était déjà arrêté) ou l'épuisement des crédits de formation continue.

Le dispositif repose sur une architecture à double étage :

- des stages inscrits au plan de formation sont, dès lors qu'il présentent un objet ou un contenu proches de la prévention de l'illettrisme, rebaptisés pour être intégrés à l'expérimentation ;
- le suivi des maîtres concernés sont délégués aux IEN et à leurs collaborateurs qui peuvent, à cet effet, utiliser les heures d'animation pédagogique en circonscription.

Une fois le choix des écoles arrêté, les IEN et les conseillers pédagogiques de circonscription se sont investis largement, en juin et à la rentrée, pour aider à la mise en place du dispositif. Le recrutement tardif des assistants d'éducation a dû être pris en compte. Dans un grand nombre de cas, l'action "CP renforcé" n'a pas pu débuter avant la mi-novembre

De manière générale, les IEN ont cherché l'efficacité pédagogique en amenant les équipes concernées à se concerter fréquemment ; les réunions hebdomadaires sont la règle proposée, démarche recommandable en effet quand quatre personnes interviennent dans une même classe, ce qui est excessif.

Les circonscriptions ont réagi classiquement. Le programme des animations pédagogiques prend en compte le plan de prévention de l'illettrisme à travers des sujets liés à l'apprentissage de la lecture. Quelques titres d'animation relevés : *Lecture au cycle 2, Le français dans les nouveaux programmes, Comment aborder un nouveau texte en lecture ?, La place de l'album au cycle 2, Comment assurer une prise en charge différenciée, Repérer les difficultés pour mieux agir en lecture, L'enfant apprenti-lecteur, La place de l'oral en maternelle, Lire-écrire au cycle 2*. Dans certains cas, des stages "filés" permettent un travail en continu avec les maîtres.

Dans une circonscription, on évoque un dispositif "contractualisé impliquant une adhésion aux propositions de l'équipe de circonscription (passation de tests pour les élèves, participation aux animations sur des questions ciblées)" alors que, dans une autre, l'inspecteur préfère donner de l'"autonomie aux équipes pour ajuster le dispositif aux contraintes locales", après avoir fixé comme orientation de "privilégier l'intervention conjointe". On relève aussi dans une circonscription la notion de protocole expérimental, à mettre en place au premier trimestre.

Une forte majorité de circonscriptions (26) n'ont fait appel à aucun partenaire extérieur, 9 seulement se sont adressées à l'IUFM, et 5 à des personnalités diverses (deux médecins, une conseillère pédagogique "maternelle" une conseillère pédagogique "illettrisme").

Le livret *Lire au CP* est bien connu et paraît utilisé par presque toutes les circonscriptions dans les animations pédagogiques et les séances de formation-information des équipes.

### **Des évaluations systématiques**

L'évaluation des résultats scolaires constitue une préoccupation constante même si, à la date de l'enquête, les protocoles n'étaient pas toujours établis. Les modalités retenues diffèrent selon les départements, parfois selon les circonscriptions : élaboration d'outils nouveaux ou utilisation d'outils déjà disponibles (épreuves de la DEP, tests GS; livret *Apprendre à lire au CP*) ; l'opération est traitée tantôt au niveau départemental, tantôt à celui de la circonscription (voire de l'école, dans un département). Les membres du RASED sont presque systématiquement sollicités pour construire les évaluations en cours ou en fin d'année, tant au niveau départemental qu'à celui des circonscriptions.

### **2. 3. UN BILAN CONTRASTE**

L'enquête montre la très grande implication des inspecteurs de l'Éducation nationale dans la mise en œuvre et l'accompagnement du dispositif sous l'autorité des Inspecteurs d'académie qui l'ont impulsé et qui en assurent le suivi. Il n'y a pas d'intervention particulière de l'échelon rectoral. Il ne faut pas s'en étonner, car ce dispositif nécessite un pilotage de proximité que seul le niveau départemental est à même d'assurer de façon efficace d'une part, parce que l'enseignement primaire est d'abord l'affaire du département d'autre part. Tout au plus aurait-on pu songer à un cadrage académique plus large afin d'éviter les trop fortes dispersions éventuelles.

Le dispositif s'est installé progressivement durant les premiers mois de l'année. Les équipes de circonscription se sont employées à faciliter le déploiement des moyens en s'appuyant sur les éléments qualitatifs nécessaires, même si l'on ne peut que regretter la très faible utilisation des évaluations nationales dans le choix des classes et des écoles. Une attention particulière a été portée à la concertation entre des intervenants multiples. On a aussi cherché à rapprocher les maîtres de RASED de la classe. En principe, les assistants d'éducation n'ont pas eu en charge les élèves les plus en difficulté, mais l'examen de leur utilisation est encore prématuré.

La répartition des maîtres supplémentaires, principalement anciens maîtres REP ou ZEP, et des assistants d'éducation, ainsi que la configuration de leurs emplois du temps, ont permis de réduire, de renforcer ou d'alléger un bien plus grand nombre de classes qu'initialement prévu, de sorte qu'il serait sans doute plus pertinent de parler de "sites d'implantation" que de classes particulières. Au total, on peut dresser un premier bilan contrasté :

- une réelle satisfaction : les inspecteurs d'académie ont su mettre en place des relais rapidement entrés en action. Un IGEN écrit : "Les corps d'inspection et de conseil pédagogique, se trouvant face à une opération entrant directement dans leur champ de compétence pédagogique, au centre des programmes d'enseignement, sans partenariat, ont répondu avec aisance, détermination et un certain cœur" ;

- une relative inquiétude : s'il convient de se féliciter du retour dans les classes des animateurs ZEP-REP, il est étonnant d'observer la faible mobilisation des RASED et regrettable de constater que le dispositif ne semble pas suffisamment dirigé sur le plan pédagogique. Le choix des enseignants et des modalités d'organisation aurait dû faire l'objet d'une procédure de validation. Or, il semble qu'à l'exception d'un département où les maîtres reçoivent une lettre de mission signée de l'IEN, le niveau école ne reçoive pas d'instructions ;
- un développement qui peut se révéler positif : l'engagement des équipes de circonscription dans l'animation du dispositif ne peut que recentrer l'attention des maîtres sur les apprentissages fondamentaux et les aider à enrichir leur pratique.

La mise en œuvre du dispositif se révèle donc finalement sans surprise : elle est politiquement réussie, administrativement suivie mais elle pourrait être pédagogiquement mieux investie.

## Analyse du travail conduit en lecture

<b>Pourcentage des classes de l'échantillon où l'activité a pu être observée</b>				
	Classes témoin %	CP à effectifs réduits %	CP renforcés %	CP accompagnés %
Il y a un travail oral de compréhension d'un texte autre que celui de la leçon de lecture	44	35	15	15
Il y a un travail oral de la compréhension du texte de la leçon de lecture	88	75	45	58
Il y a un moment de recherche globale de mots connus	100	80	65	92
Il y a un travail oral de la conscience phonique (reconnaissance de sons)	88	75	75	65
Il y a un travail de discrimination visuelle de mots	88	75	25	77
Il y a un travail de discrimination visuelle de lettres	88	70	45	81
Il y a un moment de lecture à haute voix de mots par assemblage (déchiffrage)	100	75	40	69
Il y a un moment de lecture à haute voix d'une courte phrase	77	60	55	77
Il y a un moment d'écriture inventée (recherche de la manière de coder un mot)	11	0	25	19
Il y a un moment d'écriture (tracé de lettres)	66	35	45	42
Il y a un moment de copie de syllabes	44	30	30	38
Il y a un moment de copie de mots	55	40	40	46
Il y a un moment de copie de phrase	22	30	25	38
Il y a un moment de transcription d'écriture imprimée en écriture cursive	11	10	20	19
Il y a un moment de dictée de syllabes.	77	20	15	15
Il y a un moment de dictée de mots.	33	15	5	19
Certains élèves ont bénéficié d'activités spécialement préparées pour eux	11	20	30	35
Certains élèves ont été aidés avant d'entrer dans l'activité (livret CP)	11	5	30	15
Il y a une évaluation à la fin de la séquence.	11	15	15	15

### 3. LE FONCTIONNEMENT PEDAGOGIQUE DES CP OBSERVES

Les analyses qui suivent doivent être lues à la lumière de la date de l'enquête (fin du premier et début du second trimestre), de l'objet de l'observation, centrée en général sur un seul moment de lecture, alors qu'il en existe plusieurs dans la journée, et de l'échantillon retenu, qui ne s'est pas voulu pas représentatif.

#### 3. 1. LA DIDACTIQUE DE LA LECTURE : UN EQUILIBRE INEGALEMENT ASSURE SELON LES CLASSES

L'aménagement du CP offre un miroir grossissant des méthodes d'enseignement de la lecture en vigueur dans les classes, qui confirme que nombre d'enseignants ont été formés à la lumière des travaux conduits dans les années soixante-dix<sup>13</sup>.

Ce modèle perdure dans bon nombre de classes, se traduisant par la présentation d'une image accompagnée d'une discussion sur la situation représentée, et suivie par la recherche des mots connus dans un texte souvent copié au tableau ; les mots sont reconnus dans le désordre, la linéarité de la phrase est ainsi peu évidente ; le mot reconnu par un élève est supposé retenu par les autres, puis plusieurs élèves font une lecture en continu du texte et, dans le meilleur des cas, on procède ensuite à un travail écrit (sur fiche) sur les mots contenant la difficulté du jour. Trop souvent, on n'écrit pas, hormis sur l'ardoise. Dans d'autres cas, le travail d'écriture, déconnecté de la lecture, s'apparente essentiellement à de la calligraphie.

#### La compréhension

Dans tous les CP, hormis certains CP renforcés, le texte étudié donne lieu à un travail oral de compréhension débouchant sur une recherche globale de mots connus. En revanche, peu de maîtres lisent eux-mêmes à haute voix des textes plus riches, se prêtant davantage à interprétation, pour travailler la compréhension, élargir l'univers de référence des élèves, favoriser le développement de leur lexique, améliorer la compréhension de la langue écrite.

Pour autant, les tests faits auprès des élèves tendent à montrer, dans un certain nombre d'écoles, une compréhension fort convenable de textes lus par le maître. On peut alors faire l'hypothèse d'un travail soutenu de l'école maternelle du secteur sur ce point, dans la mesure où les dispositifs de CP aménagés ne sont pas implantés dans les zones où l'écrit est partie intégrante de la culture familiale.

---

<sup>13</sup> Voir ci-dessus page 10

## **La phonétique et le déchiffrage**

Bien des maîtres n'ont pas réellement intégré l'approche recommandée par les programmes de 2002. L'observation de la compétence phonologique des élèves menée pendant nos visites montre la très grande hétérogénéité des compétences acquises à l'entrée du CP et l'articulation insuffisante entre le travail fait d'une part en maternelle, d'autre part au début du cours préparatoire.

La découverte de la liaison phonème / graphème n'occupe toujours pas la place nécessaire.

Dans bien des cas, on s'attache à travailler sur des albums, qu'il s'agisse de méthodes de lecture constituées d'une série de petits albums écrits à cette fin, ou d'albums de littérature de jeunesse. Le plus souvent, et notamment dans les albums de littérature de jeunesse, les mots rencontrés obéissent aux contraintes du récit et du style de l'auteur et ne se prêtent pas à une progression structurée des sons étudiés.

Les observateurs ont pu assister dans la très grande majorité des CP à des séances associant, comme il se doit, reconnaissance de sons, discrimination visuelle de lettres et lecture à haute voix par déchiffrage. Toutefois, quelques classes ont laissé transparaître des failles importantes dans l'un ou l'autre domaine, sans qu'il soit toujours possible de dire s'il s'agissait là d'une constante de la classe ou d'une démarche adoptée pendant les moments où la classe bénéficie d'un soutien.

## **L'écriture**

L'apprentissage de l'écriture est apparu très généralement insuffisant et trop souvent indépendant de la lecture, évoquant davantage, comme on l'a déjà souligné, la calligraphie qu'un travail de fixation des relations graphèmes-phonèmes. La copie et la dictée de mots et de syllabes demeurent aussi rares dans les classes que l'écriture inventée (recherche de la manière de coder un mot), qui constitue pourtant un moment intéressant de réflexion sur la langue.

Les maîtres peinent à conduire une analyse des méthodes qu'ils suivent. Certains juxtaposent des méthodes différentes sans en être conscients. Ils peuvent ainsi être certains de se situer dans la logique des programmes actuels et en être fort loin. Souvent ils hésitent à faire usage d'un manuel, sans doute sous l'effet des incitations de certains IUFM à privilégier les albums de littérature de jeunesse. De nombreux enseignants débutants se trouvent ainsi démunis, et ceci apparaît extrêmement regrettable.

## **3. 2. DE QUELQUES EFFETS DE L'AMENAGEMENT**

92 questionnaires ont été dépouillés, dont 77 concernaient des classes engagées dans les nouveaux dispositifs, et 12 des classes témoins. La taille de l'échantillon et la possibilité d'effets strictement mécaniques liés à la présence d'un second adulte doivent inciter à une certaine prudence d'interprétation. Seront, dans cette perspective, successivement examinés l'impact des divers types d'aménagement sur les pratiques éducatives et les comportements pédagogiques des maîtres (gestion globale de la classe, individualisation et différenciation des pratiques, effets sur les élèves).

## **Un impact modéré des diverses modalités d'aménagement**

### ***Les classes renforcées ou accompagnées : un travail à deux encore mal stabilisé***

Qu'il s'agisse de la préparation, de l'emploi du temps, du climat de la classe ou des modalités d'intervention du second adulte, l'impact de l'aménagement apparaît, là encore, décevant.

C'est ainsi que les préparations sont souvent construites par le seul titulaire, comme dans cette classe où *"la maîtresse prépare seule le travail de l'assistant d'éducation, quitte à lui proposer des activités trop difficiles à mettre en œuvre en début d'exercice professionnel"* ou bien que le partage est nettement insuffisant, comme dans cette autre classe où *"la concertation est minimale, d'un quart d'heure par semaine, et informelle"*. Il reste d'ailleurs, indépendamment de ce renforcement de l'étayage, à mieux différencier les supports proposés aux élèves.

Un autre risque, parfois observé, est la complexification de l'emploi du temps, qui prend davantage en compte les contraintes des adultes. Un inspecteur général note ainsi que *"les emplois du temps sont régis par les contraintes du maître supplémentaire qui est animateur ZEP et intervient dans d'autres classes et [que] le temps réservé à l'apprentissage de la lecture s'en ressent"*, conduisant à privilégier la structure sur l'action.

La présence de deux adultes, en revanche, entraîne très généralement des effets positifs, induits par la plus forte sollicitation des élèves, qu'elle soit ou non liée à une réelle différenciation pédagogique. *"L'attention portée aux élèves, note un inspecteur général, est plus soutenue et ils répondent de meilleure grâce"*.

De manière générale, la présence d'un second adulte facilite l'activité professionnelle du titulaire. Ainsi, relève un enquêteur, *"l'assistant d'éducation décharge, dans ce CP-CE1, la classe de CE1, qu'il se contente du surveiller, et dégage du temps pour les CP"*). Pour autant, son rôle reste trop souvent celui d'un répétiteur, le titulaire souhaitant *"conserver la maîtrise de toutes les activités qui relèvent d'un apprentissage"*, de sorte que peuvent apparaître des situations surprenantes, comme dans cette école où *"la maîtresse supplémentaire est essentiellement occupée à faire remplir des photocopies"*.

Trop fréquemment donc, l'enseignant titulaire doit encore apprendre à utiliser le concours qui lui est proposé, concours dont il apprécie l'existence, mais *"dont il ne semble pas en mesure de profiter, ou de faire profiter pleinement ses élèves"*.

Il n'apparaît pas souhaitable, d'ailleurs, d'augmenter à l'excès le nombre d'adultes présents : *"Il y a, note un inspecteur général, trop d'enseignants dans ce CP expérimental : la titulaire, l'assistant d'éducation, un maître spécialisés (CAPSAIS D) et une enseignante "animation contrat réussite"*, et ce nombre, ajoute-t-il, n'apporte rien à l'activité réelle des élèves qu'on peut, à l'inverse, en tout petits groupes, conduire à abuser des photocopies ou des travaux *"prédigérés"*.

### ***Un impact essentiellement mécanique de la réduction d'effectifs***

De manière générale, la réduction des effectifs a un impact, même s'il est très limité, sur les pratiques des enseignants ne serait-ce que par l'effet mécanique déjà évoqué (*"En petit groupe, les élèves sont plus souvent sollicités"*).

## Gestion pédagogique de la classe

Elément observé	Réponses positives (en pourcentage des classes)	
	Classes engagées dans le dispositif	Classes témoins
La classe est continûment frontale	55	67
Le maître cherche à faire trouver son erreur à l'élève qui s'est trompé	75	73
Le maître prolonge le dialogue avec l'élève jusqu'au déclic de compréhension	45	67
Le maître fait bénéficier <i>tous</i> les élèves d'interactions personnelles	63	54
Les élèves les plus faibles sont soumis à plus d'interactions que les autres	48	47
Il y a des interactions entre élèves	41	47
Organisation différente de la classe pour la lecture	44	07
Changement en cours de séquence	44	40

Dans telle école, par exemple, l'enquêteur souligne que *"L'enseignante met à profit le petit groupe pour améliorer son efficacité à travers de nombreuses sollicitations [et que] tous les élèves lisent plusieurs fois par jour à voix haute et profitent des propositions émises par d'autres élèves"*.

Le plus souvent, il est vrai, les inspecteurs généraux sont plus réservés, n'observant aucun effet *"pas de modification sensible, la maîtresse n'espérant, d'ailleurs, aucun miracle"*, voire des effets négatifs (*"La présence plus marquée de la maîtresse auprès des élèves incite ces derniers à une plus grande passivité par un recours systématique à l'adulte au lieu de recherches dans les cahiers de mots ou les affiches murales"*).

Si, dans les classes bénéficiant d'un aménagement, on peut relever des changements significatifs d'organisation de la classe, il peut s'agir d'effets mécaniques de l'aménagement : ainsi la présence d'un second adulte durant la lecture peut-elle suffire à rendre compte d'une organisation de la classe particulière pour cette activité ; cela peut également traduire une volonté des maîtres engagés dans l'expérience, de mettre en place des modes d'organisation permettant un travail plus individualisé : ainsi peut s'expliquer le fait que la classe soit assez souvent moins frontale.

En revanche, la gestion pédagogique de la classe n'apparaît pas significativement modifiée : les interactions sont comparables, la prise en compte de l'erreur également.

### **Les comportements pédagogiques des maîtres : la prédominance de l'effet maître**

#### ***Une faible évolution de la gestion de la classe***

L'impact des nouveaux dispositifs sur la gestion de la classe (frontalité, prise en compte de l'erreur, interactions personnelles), est perceptible, mais demeure modéré.

Des effets positifs sont relevés, en particulier le développement des interactions avec les élèves les plus faibles dans les CP renforcés. On signale également une amélioration de l'efficacité, car *"le petit groupe permet une adaptation des choix aux acquis des élèves, qui sont engagés dans une bonne voie"*, ou encore la richesse et le volume des échanges entre élèves, comme entre élèves et enseignants, lorsque, par exemple, *"la maîtresse s'efforce d'utiliser les réponses, même erronées, des élèves pour faire avancer l'étude du texte"*.

Le plus souvent, au moment de l'enquête, des progrès restaient à faire, le maître ayant par exemple tendance à questionner ceux qui *"connaissent la réponse"*, au dépens des moins brillants. De sorte que, là comme ailleurs, les élèves qui répondent vite et bien masquent les difficultés des autres.

Plus généralement, le caractère frontal de l'enseignement n'est guère affecté par les dispositifs mis en œuvre, et l'impression la plus fréquente est que *"l'aide aux élèves présents résulte d'un effet purement mécanique, dû au petit nombre, le faible effectif, notamment dans les cours préparatoires allégés, permettant au maître de passer auprès de chaque enfant"*. En conséquence, la recherche individuelle, la justification des réponses et l'analyse des erreurs ne sont pas suffisamment renforcées par le dispositif.

### ***Une prise en compte des différences entre élèves encore malhabile***

L'étude de cet impact est importante, car c'est l'objet même du dispositif de prendre en compte les différences entre les élèves.

Dans le cas le plus positif, l'enseignant s'attache à mettre en place un travail individualisé qui doit encore s'inscrire dans des démarches pédagogiques pertinentes, pour éviter, par exemple, que si "*un effort d'attention est porté à un travail individualisé, [il ne s'agisse que] d'une pratique un peu simpliste (exercices plus courts, ou simplifiés)*". Dans cette hypothèse, toutefois, les élèves les plus faibles sont trop souvent confiés à l'adulte supplémentaire, signe que la différenciation, lorsqu'elle existe, n'est pas suffisamment outillée par une conscience et une connaissance méthodologique.

Dans d'autres cas, encore trop fréquents, le dispositif n'a qu'un impact modeste sur la différenciation, comme dans cette classe où "*l'enseignante n'a pas adapté son enseignement à cette situation de petit groupe [et où] il n'y a pas de véritable différenciation des activités en fonction des besoins*", voire dans cette autre où s'observent "*les mêmes comportements pédagogiques qu'avec davantage d'élèves, mais renforcés*".

Il peut même apparaître des effets pervers du travail en petit groupe qui, dans certains cas, creuserait les écarts entre élèves ou se révélerait contre-productif, comme dans cette école où "*l'enseignante, en raison du faible effectif, sollicite beaucoup les élèves, ce qui paraît lasser ou décourager les moins scolaires*".

L'observation de la démarche pédagogique privilégiée par les maîtres pose la question de la prise en compte des spécificités des élèves et la différenciation mise en œuvre. Comme la classe est, le plus souvent, "continûment frontale" dans tous les CP, l'objectif de différenciation visé n'est pas atteint.

La prise en compte par le maître des difficultés des élèves dans l'organisation des apprentissages et dans la préparation des séquences reste une exception y compris dans les CP expérimentaux. Si le fait que certains élèves ne bénéficient d'activités préparées spécifiquement pour eux dans les classes témoins peut surprendre, il laisse encore plus rêveur s'agissant des CP spécifiques dont c'est effectivement la vocation. Cette entrée est, en effet, une des clefs de la démarche proposée dans les CP expérimentaux, où il s'agit de prévoir les difficultés des élèves pour agir en amont. Force est donc de constater que l'une des préconisations déterminantes du dispositif n'avait pas encore, du moins au moment de l'enquête, trouvé de traduction dans la pratique des classes.

### ***L'impact sur les enseignants et sur les élèves : encore inégal***

L'impact des nouveaux dispositifs sur les enseignants doit être nuancé : s'il *peut* favoriser la cohérence méthodologique de l'école (choix d'un manuel et d'une méthode de lecture communs, élaboration d'une progression partagée, avec simplification des supports, meilleure organisation du travail, conduisant à un plus grande efficacité...), il peut, aussi, déstabiliser certains maîtres, désarçonnés par une hétérogénéité des élèves que le faible effectif ne suffit pas à résorber. En tout cas, il ne conduit pas à développer automatiquement l'effort de formation ou de recherche personnelles ou collectives.

S'agissant des élèves, les effets du dédoublement ou du renforcement restent indécélables en termes d'apprentissage, faute d'une évaluation encore prématurée : "*il n'existe pas de corrélation*

*évidente, relève un inspecteur général, entre le dispositif, l'engagement des équipes et les résultats observés", tant il est vrai que ce sont seulement "les sollicitations répétées et les encouragements dans la tâche scolaire qui parviennent à cadrer les élèves dans leur comportement d'écolier" et que le principal avantage du travail en petit groupe reste de "permettre d'exercer plus souvent tous les élèves à la démarche dite de synthèse par mémorisation des principaux assemblages syllabiques entre voyelles et consonnes".*

Autant que la portée de dispositifs nouveaux, et plus que l'impact d'effectifs réduits, l'enquête de l'inspection générale conduit à souligner l'importance de ce qu'il est convenu d'appeler "l'effet maître". Les constats le confirment : dans telle classe dont la maîtresse est visiblement une enseignante confirmée, tirant parti de l'allègement pour solliciter les élèves individuellement et prêter attention aux difficultés qu'ils rencontrent, le précédent rapport d'inspection montre qu'elle réussissait tout aussi bien dans une classe à effectifs non allégés, tandis qu'il apparaît que ce maître, qui ne tient guère compte des problèmes rencontrés par ses élèves, maîtrise insuffisamment la pédagogie de la lecture et se consacre davantage à sa méthode qu'à ses élèves.

Les équipes de circonscription se sont engagés dans un travail d'animation parfois particulièrement intéressant : par exemple, des réunions régulières - à l'initiative des IEN - des maîtres de cours préparatoire concernés par l'opération avec un travail pédagogique de fond sur l'organisation et le traitement des situations et des difficultés d'apprentissage ou bien encore sur les mécanismes de l'apprentissage de la lecture. C'est sans doute là une pratique dont les résultats ne seront perçus qu'à moyen terme, mais qui, pour l'avenir, peut conduire à des évolutions réelles des pratiques des enseignants.

## 4. CONCLUSIONS

Bien que conçu comme une stratégie globale, c'est de l'opération 3500 CP que le plan de prévention de l'illettrisme a tiré une valeur symbolique forte. Réponse était en effet ainsi donnée aux demandes si souvent exprimées de moyens complémentaires, condition supposée de la réussite de tous les élèves. Avec ces dispositions nouvelles, les difficultés rencontrées par les élèves ne peuvent plus être attribuées aux conditions de l'enseignement. En revanche, leur mise en œuvre met en évidence qu'il ne suffit pas de multiplier les moyens d'enseignement pour que les difficultés soient évitées ou surmontées.

Le dispositif décidé au niveau central a été très rapidement mis en œuvre sur le terrain ; les autorités académiques ont eu le souci de répondre à la demande du ministre dans les délais impartis. De ce fait, l'implantation a été réalisée en fonction des possibilités qu'offrait la gestion des moyens et des personnels plus qu'en fonction des besoins. Il n'a guère été possible de concevoir des cohérences avec les politiques existantes, par exemple avec les contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaires, ni de se fonder sur des projets réfléchis formulés par des équipes pédagogiques.

Il est évident qu'au moment de l'enquête, les équipes n'avaient pas encore su tirer réellement parti de l'effectif réduit ou de la présence d'un second adulte dans la classe. Il se peut que les enseignants d'une classe à effectifs réduits soient enclins à moins d'exigence, comme on l'a souvent observé dans les classes faibles, à effectif réduit, constituées par exemple en collège. Il est évident aussi que le travail à deux dans une classe ne s'improvise pas et demande aux deux enseignants de modifier leurs pratiques professionnelles et pédagogiques. Il en est de même lorsqu'un enseignant est appelé à travailler avec un jeune sous contrat d'assistant d'éducation.

En revanche, le plan a eu pour effet de recentrer les équipes enseignantes sur les apprentissages fondamentaux, ce qui a d'ailleurs rencontré la faveur des maîtres. Pour autant, l'enquête dans les classes révèle souvent une maîtrise insuffisante des enjeux didactiques liés au choix d'une méthode de lecture. Cela se traduit par une pratique dont l'équilibre peut être aléatoire, le maître privilégiant telle ou telle composante de l'apprentissage sans toujours le savoir ou sans pouvoir justifier ses choix. Parallèlement, même dans les conditions très favorables dont disposaient les classes observées, la prise en compte de la diversité des élèves n'est pas sensiblement améliorée. Si certains maîtres savent être attentifs aux erreurs et, par une intervention tenace et rigoureuse, éviter qu'elles ne s'enkystent, si on commence à voir des classes où des activités

préalables mettent les élèves les plus fragiles en situation de tirer profit d'un travail collectif exigeant, l'approche de la différenciation indispensable est loin d'être réellement dominée. Il n'est pas rare qu'on demeure en permanence dans un travail frontal, sans essai de prise en compte des réalités individuelles, ou que la différenciation soit encore comprise comme l'abandon légitime d'un objectif d'apprentissage pour certains élèves. En fait, l'enquête a montré, une nouvelle fois, que l'effet maître dépasse celui des structures. Il semble bien, au regard de l'analyse des classes visitées, que les enseignants des CP spécifiques, mis en place afin d'améliorer l'apprentissage de la lecture, conduisent leur pratique de classe, au plan pédagogique, de façon similaire aux enseignants des CP témoins.

Globalement, la réflexion pédagogique et didactique n'est pas suffisamment maîtrisée et la mise en place du dispositif ne peut suffire à la nourrir. Aller plus loin exige très vraisemblablement un effort renouvelé en formation initiale et continue, un travail d'animation pédagogique poussé et, sans aucun doute, une exigence plus forte de l'institution avec une vérification de la mise en œuvre lors des inspections.

Les autorités académiques et surtout, sur le terrain, les inspecteurs chargés de circonscription et leurs collaborateurs ont engagé un travail d'accompagnement dont l'effet ne pourra être évalué qu'à moyen terme. Les dispositifs débutaient au moment où l'enquête a été effectuée, mais des visites ultérieures ont pu montrer leur pertinence et leur efficacité. Ils devront être prolongés, parfois renforcés, pour que les enseignants parviennent à mieux installer les apprentissages de base chez tous les élèves.

Le plan a contribué à définir plus clairement la fonction du cours préparatoire au sein du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle II de l'école primaire) comme le temps fort de l'apprentissage de la lecture. Néanmoins, un effort complémentaire doit être fait pour mieux marquer la responsabilité de l'école maternelle. Le livret *Lire au CP*, en cohérence avec le programme de l'école maternelle, insiste sur les compétences qui doivent avoir été construites avant l'entrée à l'école élémentaire. Une parole forte sur la maternelle viendrait heureusement renforcer ces orientations. Le cours élémentaire première année (CE1) doit également voir sa place réaffirmée et bien redéfinie par rapport au CP. Le projet d'évaluation en cours de CE1, dont la rédaction est déjà engagée, doit conduire à la mise en place des dispositifs de suivi intensif indispensables aux élèves qui rencontrent encore de réelles difficultés de lecture lors de cette seconde année d'école élémentaire.

C'est une politique d'ensemble sur le cycle II qui est susceptible de réduire de façon significative le nombre des élèves parvenant à l'issue de l'école sans une maîtrise suffisante des apprentissages normalement construits au cours de ce cycle.

## 5. PROPOSITIONS

Au total, quelques propositions peuvent être formulées dans deux domaines :

### Organisation du système

- ne pas interrompre, mais ne pas étendre l'opération 3500 CP ; l'utiliser comme laboratoire des évolutions pédagogiques et didactiques attendues ;
- inciter les académies à rationaliser le dispositif : revoir les implantations en fonction des besoins des élèves, de la volonté des enseignants à s'inscrire dans le dispositif et de leur capacité à travailler autrement ; contractualiser les moyens, en particulier en liaison avec la politique ZEP ; mettre en place un suivi régulier et solide des équipes ;
- mieux mobiliser l'ensemble des moyens disponibles, en associant les IUFM à l'opération et en s'appuyant sur les compétences des membres des réseaux d'aides aux élèves en difficulté, en incitant à réduire le plus possible les interventions en dehors des classes ;
- mieux articuler les trois années du cycle des apprentissages fondamentaux (grande section de maternelle, CP et CE1) en mettant l'accent sur les attentes à l'égard de l'école maternelle et en prolongeant le travail mené au CP par des expériences de prise en charge soutenue des élèves de CE1 ne maîtrisant pas le déchiffrage ou le sens de la lecture, ce qui peut conduire à laisser aux académies plus de souplesse dans l'utilisation des moyens entre les trois années du cycle.

### Sur le plan didactique

- inviter fermement les enseignants, en particulier les débutants, à utiliser un manuel ; inciter les circonscriptions à aider les maîtres à faire le choix d'un manuel adapté, en prenant appui par exemple sur l'ouvrage récent d'analyse des manuels publié par l'ONL ;
- encourager les enseignants à augmenter la part de l'enseignement de l'écriture (graphisme et codage), qui doivent être des activités régulières et pluri-quotidiennes ;
- demander aux IEN de porter une attention renforcée à l'ensemble des éléments qui conduisent à une lecture autonome aisée, en ne négligeant ni l'acquisition du code, ni le travail sur le sens, en particulier par une familiarisation avec l'univers de la littérature de jeunesse et le développement du lexique disponible ;

- produire à l'intention des éditeurs un cahier des charges pour les manuels de lecture, qui serait aussi largement diffusé auprès des prescripteurs et des centres de formation ;
- procéder à une évaluation de la formation initiale des maîtres dispensée en IUFM ;
- inciter les équipes de circonscription à concevoir des programmes d'animation pédagogique centrés sur les questions pédagogiques et didactiques fondamentales, en évitant les programmes catalogues qui permettent d'éluder l'essentiel ;
- développer une formation continue également mieux centrée sur les constats faits par les IEN dans les classes ;
- veiller à ce que les programmes de formations des enseignants spécialisés (CAPA-SH) prennent bien en compte le repérage et la prise en charge des troubles du langage écrit.