

Inspection générale de l'Éducation nationale

Le travail des élèves en dehors de la classe

État des lieux et conditions d'efficacité

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale



Le travail des élèves en dehors de la classe

État des lieux et conditions d'efficacité

Rapport à monsieur le ministre
de l'Éducation nationale

Rapporteurs : Viviane BOUYSSÉ
Christine SAINT-MARC
Henri-Georges RICHON
Philippe CLAUS

(enquête conduite par les inspecteurs généraux du groupe enseignement primaire aidés par les inspecteurs chargés des circonscriptions de l'échantillon observé)

N° 2008-086
Octobre 2008

SOMMAIRE

INTRODUCTION	5
PREMIERE PARTIE : UNE REGLEMENTATION DIFFICILE A APPLIQUER ET DES DISPOSITIFS COMPLEXES	7
1.1. Les devoirs à la maison	7
1.1.1. Une interdiction constamment réaffirmée	7
1.1.2. Une définition évolutive et relativement floue	8
1.1.3. Une interdiction qui se veut justifiée	8
1.1.4. Une situation réglementaire à clarifier	9
1. 2. L'accompagnement à la scolarité et l'accompagnement éducatif	10
1.2.1. L'accompagnement à la scolarité	10
1.2.1.1. Une définition et des objectifs explicites	10
1.2.1.2. Une histoire déjà longue	11
1.2.1.3. Des dispositifs interministériels, nombreux et complexes	12
1.2.2. L'accompagnement éducatif	13
1.2.2.1. Une histoire ancienne	13
1.2.2.2. Une réactivation récente	13
Conclusion-résumé de la première partie	14
DEUXIEME PARTIE : UNE PRATIQUE GENERALISEE MAIS HETEROGENE ET PEU CONTROLEE	15
2.1. Du CP au CM2 la généralisation du travail hors de la classe	15
2.1.1. Au CP, une pratique systématique et jugée indispensable par tous	15
2.1.2. Au CM2, des devoirs écrits systématiques, justifiés et acceptés par tous	16
2.1.3. A tous les niveaux, une faible mobilisation de l'outil informatique	17
2.1.4. Quel bénéfice les élèves tirent-ils du travail en dehors de la classe ?	18
2.2. Une participation diversifiée de l'école aux dispositifs d'accueil des enfants hors du temps scolaire	19
2.2.1. Des formes d'organisation diverses	19
2.2.2. Un public « sélectionné »	19
2.2.3. Des enseignants très présents et très recherchés après la classe	20
2.2.4. Des dispositifs appréciés mais dont l'efficacité n'est guère évaluée	20

2.3. Des inspecteurs plus préoccupés par le pilotage que par les contenus	21
2.3.1 Dans les circonscriptions, un intérêt réel, mais peu d'initiatives	21
2.3.2. Chez les inspecteurs d'académie, un grand souci de cohérence	24
Conclusion-résumé de la deuxième partie	25
TROISIEME PARTIE : UNE PRATIQUE UTILE A TOUS LES ELEVES, MAIS SOUS CONDITIONS	27
3.1. Le temps scolaire, temps essentiel des apprentissages	27
3.1.1. Articuler le travail en classe et le travail au dehors	27
3.1.2. Tirer le meilleur profit possible du temps scolaire d'abord	27
3.1.3. Organiser rigoureusement les enseignements et les apprentissages	28
3.2. Les attentes de l'école : travail et autres activités en dehors de l'école	29
3.2.1. Le travail pour l'école hors de l'école : l'obligatoire et le facultatif	29
3.2.2. Des activités quotidiennes, utiles et obligatoires : lecture, mémorisation, révisions et entraînement	30
3.2.3. La question particulière du travail pendant les vacances	32
3.2.4. Des activités pour prolonger, valoriser et enrichir les apprentissages	33
3.3. Quelques conditions pour optimiser le travail en dehors du temps scolaire	34
3.3.1. Préparer en classe le travail effectué en dehors du temps scolaire	34
3.3.2. Exploiter en classe le travail effectué en dehors du temps scolaire	36
3.3.3. Optimiser les conditions de réalisation du travail hors de l'école	37
3.3.4. Mieux utiliser les TICE et les ressources numériques	38
3.3.5. Veiller à une bonne collaboration entre l'école et les parents	39
Conclusion-résumé de la troisième partie	40
CONCLUSION	41
PROPOSITIONS	43
ANNEXE 1. Exemples de bonnes pratiques : le travail pour l'école pendant les vacances	45
ANNEXE 2. Exemples de bonnes pratiques : aides et indications méthodologiques	50
ANNEXE 3. Lieux de l'enquête : académies, départements, circonscriptions, écoles	54

INTRODUCTION

Dans le contexte de la mise en œuvre des décisions relatives à la nouvelle organisation de l'école primaire et avant que ne soit opérationnelle la décision du Ministre d'étendre à toutes les écoles élémentaires le dispositif d'accompagnement éducatif déployé au collège, le groupe de l'enseignement primaire de l'inspection générale de l'éducation nationale propose des éléments de réponse à la question suivante : « **Faut-il - et, si oui, comment - travailler en dehors de la classe pour réussir à l'école ?** »

L'enquête des inspecteurs généraux du groupe de l'enseignement primaire a été conduite entre le 10 janvier et le 10 mai 2008 a eu lieu dans **36 écoles réparties au sein de 20 départements situés dans 17 académies**. Il ne s'agit donc pas d'un échantillon représentatif, et les données recueillies doivent être considérées comme indicatives. Pour autant, l'enquête a permis de collecter, sur les différents aspects de l'accompagnement, les avis et propositions de nombreux acteurs : inspecteurs d'académie et inspecteurs de l'éducation nationale des départements et circonscriptions concernés, directeurs d'école et enseignants de CP et de CM2, ainsi que 122 élèves de CM2 et 106 parents élus au conseil d'école. Des observations de classes de CP et de CM2, ainsi que le recueil de documents réalisés par les inspecteurs, les enseignants ou les responsables des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS) et des extraits de cahiers de textes d'élèves complètent le recueil d'informations. L'enquête, comme le traitement du sujet, se limitent à l'école élémentaire ; les questions se poseraient différemment pour l'école maternelle dont les élèves pourraient sans doute très utilement, au moins pour une partie d'entre eux en fonction de leur âge et de leurs besoins, bénéficier de certaines activités relevant de l'accompagnement éducatif.

Un **constat général** se dégage des observations sur le terrain et des entretiens avec les différents acteurs :

- il est nécessaire d'assurer, à côté de l'enseignement collectif, une aide adaptée aux besoins de chaque élève afin d'assurer la maîtrise des apprentissages (compréhension, mémorisation, automatismes si nécessaire) ;
- cet « accompagnement » doit prendre place dans le cadre du temps scolaire mais aussi, pour certains élèves, en dehors de ce temps ;
- l'implication de l'école et de ses personnels est une condition nécessaire à la réussite des dispositifs d'accompagnement hors temps scolaire.

Ce n'est pas la première fois que le domaine du travail « hors classe » est abordé. L'accompagnement a fait l'objet de **deux rapports récents**, parfaitement documentés.

1. Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Rapport de Dominique Glasman et Leslie Besson au Haut comité pour l'évaluation de l'école, Paris, 2004.

Ce rapport examine la nature et l'efficacité des pratiques de travail scolaire hors école : devoirs à la maison, jeux éducatifs, cours particuliers, « coaching » scolaire, devoirs de vacances et accompagnement scolaire.

Au terme de leur étude, les auteurs concluent : d'une part que « la vigilance s'impose si l'on veut éviter de faire de l'accompagnement à la scolarité l'accompagnement social de l'exclusion scolaire » ; d'autre part que « ... **les dispositifs obtenant les résultats les moins contestables sont ceux qui sont très directement en prise sur le travail scolaire** ».

2. L'accompagnement à la scolarité, pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication. Rapport des inspections générales du ministère de l'éducation nationale, Paris, 2006.

Après avoir analysé les insuffisances des politiques actuelles d'accompagnement à la scolarité (notion encore floue, empilement de dispositifs mal pilotés nationalement, publics hétérogènes, premier degré et zones rurales négligés...), le rapport formule un certain nombre de propositions visant à leur amélioration, notamment :

- redonner de la **cohérence** à une politique nationale de l'accompagnement à la scolarité ;
- redonner sa place à l'**éducation nationale** dans le pilotage et la gestion de l'accompagnement à la scolarité ;
- **articuler** pédagogiquement l'école et l'accompagnement à la scolarité ;
- mieux utiliser le potentiel de l'école, notamment les **enseignants** ;
- mieux associer les **familles** aux dispositifs d'accompagnement à la scolarité ;
- intégrer les technologies d'information et de communication éducatives (**TICE**) aux dispositifs d'accompagnement à la scolarité.

Ce rapport des inspections générales a largement inspiré la récente circulaire du ministre de l'éducation nationale sur l'accompagnement éducatif.

Un troisième rapport consacré à la **mise en place de l'accompagnement éducatif dans les collèges de l'éducation prioritaire**, vient conduit simultanément par l'IGEN et par l'IGAENR.

En outre, il convient de noter que le site « **educnet** » du ministère de l'éducation nationale consacre un dossier complet et régulièrement actualisé à l'accompagnement à la scolarité : www.educnet.education.fr/dossier/accompagnement.

Enfin, il existe un **Guide de l'accompagnement à la scolarité**, de 83 pages, publié à Paris, par le Centre national de documentation pédagogique (www.cndp.fr/zeprep/soutien.textoffs/guide.pdf).

Ce guide présente la Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité, des fiches pratiques, des témoignages, un glossaire et une bibliographie.

Les fiches pratiques s'intitulent : comprendre l'accompagnement à la scolarité ; identifier les acteurs de l'accompagnement à la scolarité ; organiser l'accompagnement à la scolarité ; accompagner l'accompagnement à la scolarité ; observer et identifier l'accompagnement à la scolarité.

Si le terrain de l'accompagnement a déjà été largement défriché par les inspections générales et, plus globalement, par l'éducation nationale, le présent rapport présente néanmoins une **triple spécificité**.

D'une part, il est centré sur le **travail scolaire** hors de la classe, à l'exclusion des pratiques artistiques, sportives et culturelles qui relèvent également de l'accompagnement éducatif. D'autre part, il moins focalisé sur les dispositifs mis en place que sur les **pratiques observées** hors de la classe. Enfin, il contient une **partie pédagogique** importante, destinée à recenser et à aider à la mise en place de bonnes pratiques dans le domaine du travail hors de la classe.

La première partie du rapport fait le point sur la **réglementation**, d'ailleurs ambiguë, relative au travail scolaire hors de la classe, et notamment aux devoirs écrits.

La seconde partie décrit **les pratiques et les attitudes observées** tant chez les enseignants que par les cadres de l'éducation nationale et les parents d'élèves.

La troisième partie éclaire les conditions qui contribuent à l'**efficacité** du travail hors de la classe.

PREMIERE PARTIE

UNE REGLEMENTATION DIFFICILE A APPLIQUER ET DES DISPOSITIFS COMPLEXES

Il existe deux ensembles de textes abordant le travail scolaire hors de la classe. D'une part des documents réglementaires directement relatifs aux « devoirs » et qui, généralement, les interdisent. D'autre part, des textes mettant en place une série de dispositifs d'accompagnement - scolaire ou éducatif - qui ne se limitent pas à l'aide aux leçons et aux devoirs, mais qui l'incluent généralement, à côté d'activités sportives, culturelles ou artistiques.

Il a paru utile de rappeler les uns et les autres, dans la mesure où les « bonnes pratiques » évoquées dans la troisième partie de ce rapport valent pour le volet « travail scolaire » de l'ensemble des dispositifs évoqués.

1.1. Les devoirs à la maison

1.1.1. Une interdiction constamment réaffirmée

Les textes officiels relatifs aux devoirs à la maison présentent une triple caractéristique :

- ils sont unanimes à en prescrire l'interdiction ;
- ils sont très nombreux, sans doute faute d'avoir été généralement appliqués ;
- ils sont le plus souvent articulés à des instructions relatives aux études dirigées ou surveillées, d'une part, aux horaires de l'école d'autre part.

Les **principaux textes** relatifs aux devoirs sont les suivants :

Circulaire du 29 décembre 1956 : « Aucun devoir écrit, soit obligatoire, soit facultatif, ne sera demandé aux élèves hors de la classe. Cette prescription a un caractère impératif ».

Circulaire du 28 janvier 1958 : « [...] En ce qui concerne la suppression des devoirs à la maison ou en étude, je vous prie de bien vouloir rappeler à tous les instituteurs de votre département le caractère impératif des prescriptions de ma circulaire du 29 décembre 1956 ».

Circulaire n° 64-496 du 17 décembre 1964 : « Je tiens à préciser que l'interdiction formelle de donner des travaux écrits à exécuter hors de la classe s'applique également aux élèves des cours préparatoires et vise, d'une façon plus générale, l'ensemble des élèves de l'école primaire ».

Circulaire n° 71-38 du 28 janvier 1971 : « Il reste interdit, dans l'enseignement élémentaire, de donner des travaux écrits à exécuter à la maison ou en étude ».

Circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994 : « [...] Les élèves n'ont pas de devoirs écrits en dehors du temps scolaire. A la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres se limite à un travail oral ou à des leçons à apprendre ».

Lettre ministérielle n° 579 du 7 juin 1995 : « [Dans la logique de la mise en œuvre cohérente des études dirigées] la suppression des devoirs à la maison, à l'école élémentaire, trouve sa pleine justification ».

Il faut noter que l'ensemble de ces textes **interdisent aussi les devoirs durant les études** (surveillées ou dirigées), dès lors que celles-ci prennent place hors du temps scolaire, c'est-à-dire hors des 30 puis 27, 26 et désormais 24 + 2 heures d'enseignement.

1.1.2. Une définition évolutive et relativement floue

L'interdiction des **devoirs** à la maison suppose la **définition** du terme.

La **circulaire fondatrice de 1956** est la seule à donner cette définition : « Le mot *devoir* doit être entendu dans sa définition courante. Le « devoir » se distingue de « l'exercice » en ce que, tandis que celui-ci permet de s'assurer sur le champ si une leçon a été comprise, celui-là permet, en outre, de mesurer l'acquis de l'élève et de contrôler ses qualités de réflexion, d'imagination et de jugement. Il exige de l'enfant un effort personnel et soutenu, une mise en forme et « au propre » utiles à sa formation – à celle de son esprit comme à celle de son caractère [...] »

Très rapidement, la notion de « devoir » se confond avec celle de « **travail écrit** ».

La circulaire n° 64-496 du 17 décembre 1964 évoque « des travaux écrits à effectuer hors de la classe », la circulaire n° 71-38 du 28 janvier 1971 des « devoirs écrits » (ce qui laisse supposer qu'il peut exister des devoirs non écrits), termes que reprend la circulaire n° 94-226 du 6 septembre 1994.

Mais l'examen des textes laisse entrevoir des réserves : **l'interdiction de travailler à la maison n'est jamais totale** (pas plus que celle de travailler à l'étude quand celle-ci se situe en dehors du temps scolaire). Il y a toujours lieu d'**apprendre des leçons**, parfois de se livrer à d'**autres activités scolaires**.

« Je verrais avec plaisir, écrit un inspecteur d'académie en 1912, que vous donniez comme tâche à vos élèves, avec une leçon à apprendre, tantôt la préparation de la lecture du lendemain [...], tantôt un petit dessin d'imagination dont vous leur auriez indiqué le thème, tantôt un travail manuel intéressant ».

La circulaire de 1956 précise que « libérés des devoirs du soir, les enfants de 7 à 11 ans pourront consacrer plus aisément le temps nécessaire à l'étude des leçons, étude qu'il conviendra de borner, selon l'âge de nos élèves, à la mémorisation de très courts résumés ou de quelques vers de récitation, à la lecture d'une demi-page ou d'une page ».

L'étude du soir sera consacrée aux leçons, à la lecture, aux travaux manuels, aux activités collectives, à la chorale ou à l'activité coopérative.

La circulaire de 1971 précise qu'à la place des devoirs il ne manque pas « de tâches et d'activités : leçons à apprendre, lecture, étude de quelques mots nouveaux, petites enquêtes, etc ».

Enfin, le texte de 1995 dispose « qu'à la sortie de l'école, le travail donné par les maîtres aux élèves se limite à un travail oral ou des leçons à apprendre ».

1.1.3. Une interdiction qui se veut justifiée

L'interdiction des devoirs à la maison n'est jamais imposée de manière arbitraire.

Ses **motivations** sont de différents ordres :

- **la santé des élèves** : « Six heures de classe bien employées constituent un maximum au-delà duquel un supplément de travail soutenu ne peut qu'apporter une fatigue préjudiciable à la santé physique et à l'équilibre nerveux des enfants » (circulaire de 1956) ;
- **les risques éducatifs** : « Le travail écrit, fait hors de la classe, hors de la présence du maître et dans des conditions matérielles et psychologiques souvent mauvaises, ne présente qu'un intérêt éducatif limité » (circulaire de 1956). En d'autres termes, un contrôle éducatif est nécessaire et seul le maître peut l'assurer : à défaut, l'enfant risque de « bâcler » son travail et se contenter « d'une besogne matérielle et machinale, pourvu qu'elle ait une certaine correction extérieure » (circulaire de 1912) ;
- **le maintien de devoirs durant le temps scolaire** : chaque texte souligne que l'interdiction des devoirs à la maison n'implique aucunement leur disparition pure et simple ; « il est bien

entendu que les devoirs ne sont pas pour autant supprimés, car il n'est pas de pédagogie sans contrôle ni d'acquisition de connaissances qui n'exige des applications écrites » (circulaire de 1971) ;

- **l'existence, dans la classe, d'un temps réservé aux devoirs** : dès 1887, l'arrêté organique précise que « la correction des devoirs et la récitation des leçons ont lieu pendant les heures de classe auxquelles se rapportent ces devoirs et ces leçons » ; l'arrêté du 23 novembre 1956 leur réserve explicitement 5 heures hebdomadaires ; la circulaire de septembre 1994, qui abroge les textes antérieurs, indique que « dans les écoles élémentaires, des études dirigées, d'une durée quotidienne de trente minutes, sont mises en place, dans chaque classe, pendant le temps scolaire, à la suite des séquences d'enseignement proprement dites et avant le début des activités périscolaires éventuelles ; les arrêtés du 22 février 1995, qui définissent les horaires et programmes de l'école primaire, confirment cette disposition en faisant état de deux heures par semaine réservées aux études dirigées sur le temps scolaire. En revanche, ces heures réservées aux devoirs à l'intérieur du temps scolaire disparaissent des horaires fixés par l'arrêté du 25 janvier 2002. Toutefois, il est précisé dans les annexes que « la suppression d'un horaire spécifique accordé aux études dirigées ne signifie pas la disparition de celle-ci, mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique en fonction des besoins particuliers d'une classe tout au long de l'année ou pendant une période déterminée » (Préambule des programmes).

1.1.4. Une situation réglementaire à clarifier

Aujourd'hui, alors qu'une nouvelle organisation du temps scolaire se met en place, il importe de répondre clairement aux questions suivantes :

Les devoirs à la maison sont-ils toujours interdits ? Sur le plan réglementaire, **la réponse est pour le moins ambiguë**. En effet, la circulaire de septembre 1994 a abrogé les circulaires antérieures qui interdisaient les devoirs à la maison. Elle n'a maintenu cette interdiction qu'au motif qu'il existait, sur le temps scolaire, un temps réservé aux études dirigées et aux devoirs. Or ce temps, qui n'était pas déterminé dans les programmes de 2002, a complètement disparu des horaires et des programmes de 2008. Faut-il ou non en déduire que les devoirs qui pouvaient être faits sur le temps d'étude dirigée inclus dans la journée scolaire peuvent l'être sur le temps d'étude qui suit la journée scolaire ?

Peut-on faire des devoirs durant les études dirigées ? Sur le plan réglementaire, **la réponse doit également être clarifiée**. En effet, est désormais en vigueur la circulaire n° 2008-081 du 5 juin 2008, « relative à la mise en place de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire », mais qui peut s'appliquer également à l'ensemble des écoles élémentaires. Cette circulaire prévoit qu'il est possible d'apporter aux élèves « une aide au travail scolaire » qui leur permet « d'apprendre leurs leçons ou d'approfondir le travail de la classe ». Cette aide « peut comporter une aide méthodologique ou permettre d'autres activités : lecture, atelier scientifique, projet transversal, recherches documentaires, pratique des langues vivantes ».

En toute rigueur, l'expression « d'aide aux devoirs » n'apparaît pas dans le texte, mais l'expression « approfondir le travail de la classe », clairement distinguée de l'aide aux leçons, sera difficile à interpréter par les enseignants. En outre, de manière paradoxale, mais significative, le *Guide pratique des parents* édité et diffusé à plusieurs millions d'exemplaires par le ministère à la rentrée 2008, indique que l'accompagnement éducatif qui sera proposé dans toutes les écoles de l'éducation prioritaire « consiste en une **aide aux devoirs et aux leçons**, en activités sportives, culturelles et artistiques » (page 9). En tout état de cause, il semble impossible de participer à un « atelier

scientifique », à un « projet transversal » ou à des « recherches documentaires » sans recourir aucunement à des pratiques d'écriture dont on a vu que l'interdiction était constamment réitérée dans le passé.

En toute hypothèse, il apparaît, à l'analyse, urgent de préciser la nature exacte de ce qui est interdit et de ce qui ne l'est pas hors du temps de classe.

1. 2. L'accompagnement à la scolarité et l'accompagnement éducatif

La différence entre accompagnement à la scolarité et accompagnement éducatif n'est pas toujours explicite.

L'étude des textes et des politiques permet de considérer le premier comme englobant le second : **l'accompagnement éducatif** concerne le temps périscolaire, voire postscolaire et, défini en extension, inclut les études, l'aide aux devoirs et/ou aux leçons, les activités sportives, artistiques et culturelles. Il peut s'agir d'une mission partagée, dans laquelle la responsabilité de l'éducation nationale reste prépondérante.

L'accompagnement à la scolarité vise, depuis plus de vingt ans, à **mettre en relation les temps de l'enfant**, en abordant l'éducation dans sa globalité, pour parvenir à une véritable continuité éducative. Il s'agit donc fondamentalement d'une **mission partagée** : donner une réelle cohérence et une véritable efficacité au parcours éducatif des écoliers et des collégiens en associant au mieux toutes les personnes qui y contribuent.

Le ministre de l'éducation nationale, Xavier Darcos, a, dans une circulaire de juillet 2007 consacrée au collège, puis dans une circulaire de juin 2008 consacrée à l'école, **relancé la politique d'accompagnement éducatif**, partie intégrante de l'accompagnement scolaire, ou accompagnement à la scolarité. L'accompagnement à la scolarité, depuis 2001, inclut toutefois davantage les familles que l'accompagnement scolaire.

Dans tous les cas, l'accompagnement a une visée de compensation, qu'il s'agisse de pallier, pour les « orphelins de 16 heures », l'absence des parents ou de lutter contre les inégalités sociales.

1.2.1. L'accompagnement à la scolarité

1.2.1.1. Une définition et des objectifs explicites

La nature, les objectifs, les publics et les partenaires de l'accompagnement à la scolarité sont définis dans la **Charte nationale de l'accompagnement à la scolarité** du 23 août 2001, signée par différents ministères, le Fonds d'action sociale et la Caisse nationale d'allocations familiales, et approuvée par de nombreuses associations.

L'accompagnement à la scolarité « reconnaît le **rôle central de l'école** ». Il recouvre « l'ensemble des actions visant à offrir, aux côtés de l'école, **l'appui et les ressources dont les enfants ont besoin pour réussir à l'école**, appui et ressources qu'ils ne trouvent pas toujours dans leur environnement local ou familial ».

Sur le plan **technique**, l'accompagnement à la scolarité concerne à la fois :

- ◆ le temps périscolaire, immédiatement avant ou après l'école,
- ◆ le temps extrascolaire (soirée, mercredi, fin de semaine, vacances).

Sur le plan **éthique**, l'accompagnement à la scolarité se caractérise par :

- ◆ le respect des choix individuels,
- ◆ l'égalité des droits,

- ◆ le caractère laïque et le refus de tout prosélytisme,
- ◆ la gratuité, ou un coût symbolique.

Les **objectifs** en sont :

- ◆ l'épanouissement des élèves,
- ◆ le développement de la citoyenneté,
- ◆ la réussite scolaire.

Les **publics** visés prioritairement, mais non exclusivement, sont :

- ◆ les catégories socioprofessionnelles défavorisées,
- ◆ les non francophones,
- ◆ les élèves situés à une charnière du cursus scolaire (par exemple le cours moyen 2^{ème} année).

Les **acteurs** et les **partenaires** de l'accompagnement à la scolarité sont :

- ◆ l'Etat (ministère de l'éducation nationale, de la ville, de l'emploi, de la culture, ...),
- ◆ les collectivités territoriales (communes, communautés de communes, départements, régions),
- ◆ d'autres financeurs (caisses d'allocations familiales...),
- ◆ les parents et les enfants,
- ◆ les enseignants,
- ◆ les intervenants, rémunérés ou bénévoles.

L'accompagnement à la scolarité **se distingue du soutien scolaire**, car :

- ◆ il ne prend pas place sur le temps scolaire ;
- ◆ il n'est pas destiné exclusivement aux élèves en difficulté ;
- ◆ il ne relève pas de la seule responsabilité des enseignants.

1.2.1.2. Une histoire déjà longue

S'il est défini par la Charte nationale de 2001 et réactivé par la récente circulaire du ministère de l'éducation nationale, l'accompagnement à la scolarité a derrière lui une histoire déjà longue.

1991 : mise en place du dispositif « **Ecole ouverte** » ;

1992 : **première charte nationale** de l'accompagnement à la scolarité ;

1993 : création des **actions éducatives périscolaires (AEPS)**, destinées aux enfants d'origine étrangère et aux ZEP ;

1996 : création des **contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS)**, d'abord réservés aux ZEP et aux zones urbaines sensibles (ZUS) ;

1998 : création des **contrats éducatifs locaux (CEL)** ;

1999 : **extension des CLAS à tout le territoire** français ; ils font l'objet d'une circulaire interministérielle annuelle d'actualisation ;

2000 : fusion des AEPS et des réseaux solidarité éducation (RSE) dans les CLAS ;

2001 : **seconde charte nationale** de l'accompagnement à la scolarité ;

2006 : mise en place des **programmes de réussite éducative (PRE)** dans le cadre du Plan de cohésion sociale ;

2008 : mise en place des « stages de rattrapage » en primaire. Réservés aux élèves du cours moyen, ils prennent place durant les congés de printemps et d'été et ont concerné, pour chaque période, environ 100 000 élèves.

1.2.1.3. Des dispositifs interministériels, nombreux et complexes

Les dispositifs qui s'adressent aux enfants en dehors du temps scolaire présentent une **triple particularité**.

D'une part, ils résultent d'un certain « **empilement** » historique ; ils sont donc nombreux et complexes. D'autre part, ils sont généralement d'origine **interministérielle** : selon le poids de tel ou tel ministère (par exemple « ville » ou « éducation nationale »), ils présentent donc un caractère plus social (lutte contre l'exclusion) ou plus scolaire (réussite à l'école).

Enfin, ce sont par définition des dispositifs **partenariaux** (Etat, collectivités locales...), ce qui confère inévitablement à leur fonctionnement une certaine lourdeur.

▪ **Les contrats éducatifs locaux (CEL)**

Les CEL ont été mis en place par la circulaire interministérielle n° 98-144 du **9 juillet 1998** et précisés par la circulaire interministérielle n° 2000-156 du 25 octobre 2000.

Ils sont le symbole même de la **responsabilité éducative partagée** entre l'Etat, les enseignants, les collectivités territoriales, les associations et les familles.

Sur une commune, une communauté de communes, un arrondissement ou un quartier de grande ville, ils ont vocation à « **fixer l'organisation des activités périscolaires** et à indiquer le cadre juridique dans lequel elles s'inscrivent ». Plus généralement, ce sont des « **contrats fédérateurs des politiques éducatives locales** ». Constituant le volet éducatif des contrats de ville, ils concernent les enfants et adolescents scolarisés de la maternelle au collège et coordonnent les dispositifs d'accompagnement à la scolarité préexistants.

Les **activités** proposées par les CEL « visent, en particulier, à compenser les inégalités qui subsistent encore dans l'accès à la culture et au savoir et qui se creusent souvent pendant les temps où ils ne sont pris en charge ni par l'école, ni par la famille ».

Un dossier complet est consacré aux CEL sur le site : www.education.gouv.fr/cel/default.htm

▪ **Les contrats d'accompagnement à la scolarité (CLAS)**

Les CLAS ont été créés en 1996, mais leur fonctionnement est vraiment précisé par la circulaire n°2000-341 du 22 juin 2000 (www.education.gouv.fr/bo/2000/43/ensel/htm).

En outre, en principe chaque année, une **circulaire d'appel à projets** fournit tous les éléments utiles à leur élaboration et à leur financement.

Les CLAS sont le **volet « accompagnement à la scolarité » des CEL** et visent à constituer un « **dispositif unique d'accompagnement scolaire** ».

« Ils s'adressent en priorité aux élèves de l'enseignement des 1^{er} et 2^{ème} degré, sur l'ensemble du territoire national, et en priorité dans les zones urbaines sensibles, les zones d'éducation prioritaire et les réseaux d'éducation prioritaire ».

Les **objectifs** des CLAS sont :

- ◆ la réussite scolaire,
- ◆ l'insertion sociale,
- ◆ une meilleure qualité de l'accompagnement à la scolarité,
- ◆ le renforcement de l'implication des parents.

Les **activités** prévues sont, comme dans l'accompagnement éducatif aujourd'hui :

- ◆ l'aide au travail scolaire (aide méthodologique, aide aux devoirs, aide dans certaines disciplines),
- ◆ les activités artistiques, culturelles, scientifiques et techniques,

- ◆ les activités informatiques (initiation aux technologies nouvelles, jeux éducatifs, accès à des centres de ressources).

▪ **L'école ouverte**

Le dispositif « **école ouverte** » consiste à **ouvrir des collèges et des lycées**, durant les **vacances scolaires**, au profit des jeunes et des enfants des écoles élémentaires qui ne partent pas ou peu en vacances. Ils visent à lutter contre l'exclusion, à favoriser la réussite scolaire et à mieux intégrer les futurs citoyens. Priorité est donnée aux jeunes en difficulté scolaire, dans les établissements ou les quartiers prioritaires ou sensibles. Sont proposés des activités sportives ou culturelles, un accompagnement scolaire, des possibilités de sorties et de séjours.

Le pilotage est assuré par l'éducation nationale (chefs d'établissement et recteur).

▪ **Les programmes de réussite éducative**

Les **programmes de réussite éducative (PRE)** font partie du volet éducatif du plan de cohésion sociale. Ils visent à offrir un **parcours éducatif personnalisé** aux enfants et aux jeunes (de 3 à 16 ans) en très grande difficulté.

Ils prennent en compte les dimensions éducative, sociale, médicale, culturelle et sportive.

Les PRE impliquent :

- ◆ la constitution d'équipes locales de réussite éducative (ERE),
- ◆ la mise en place d'internats de réussite éducative,
- ◆ des partenariats avec les grandes écoles et les universités.

Le pilotage est assuré par l'Etat (Délégation interministérielle à la ville, Préfet).

1.2.2. L'accompagnement éducatif

1.2.2.1. Une histoire ancienne

Sans se réduire à l'aide au travail scolaire, l'histoire de l'accompagnement éducatif s'est confondue pendant longtemps avec celle des études dirigées. On notera que celles-ci, de même que l'accompagnement éducatif en général, n'ont jamais concerné que l'école élémentaire.

1981 : circulaire proposant la création d'**études assistées**, notamment pour les enfants immigrés ;

1986 : circulaire invitant à la création d'études surveillées et d'**études dirigées** (soutien didactique, aide méthodologique, stimulation psychologique) ;

1995 : intégration aux horaires de l'école élémentaire d'une **demi-heure quotidienne** spécifiquement consacrée aux études dirigées ;

2002 : disparition des horaires de l'école élémentaire de la demi-heure spécifiquement consacrée aux études dirigées. Le texte indique cependant que la suppression de cet horaire spécifique « ne signifie pas la disparition [des études dirigées] mais une autonomie supplémentaire laissée aux maîtres pour utiliser cette pratique ».

1.2.2.2. Une réactivation récente

S'agissant du premier degré, un nouvel élan a été donné à l'accompagnement éducatif par la **circulaire n° 2008-081 du 05 juin 2008**, qui n'est pas, pour une fois, une circulaire interministérielle, mais une circulaire « éducation nationale ».

Ce texte concerne la mise en place de **l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008** dans les écoles élémentaires de l'éducation prioritaire.

L'accompagnement éducatif vise à promouvoir l'**égalité des chances**. Il « constitue une offre éducative complémentaire aux enseignements obligatoires » et aux deux heures hebdomadaires d'aide personnalisée. Il est proposé à « tous les élèves volontaires du cours préparatoire aux cours moyen 2^{ème} année ».

L'accompagnement éducatif doit être organisé en **cohérence** avec les dispositifs déjà existants (CLAS, CEL, PRE, etc.). Il est intégré au **projet** d'école. Les **familles** doivent être soigneusement informées.

L'accompagnement éducatif est organisé tout **au long de l'année**, à raison de **4 jours par semaine** et - à titre indicatif - de **2 heures par jour**, après la classe, dans les locaux scolaires.

Trois domaines d'activité sont, dans une part variable, proposés aux élèves :

- ◆ l'aide au travail scolaire,
- ◆ la pratique sportive,
- ◆ la pratique artistique et culturelle.

L'accompagnement éducatif incite à recourir aux TICE, aux outils numériques, à la BCD, voire au CDI d'un collège proche.

L'aide au travail scolaire (au collège, on parle d'aide aux devoirs et aux leçons) peut concerner :

- ◆ l'apprentissage des leçons,
- ◆ l'approfondissement du travail fait en classe,
- ◆ une aide méthodologique,
- ◆ d'autres activités : lecture, atelier scientifique, projet transversal, recherches documentaires, pratique des langues vivantes.

La **pratique sportive** prolonge l'enseignement de l'EPS et s'appuie sur les associations existantes.

La **pratique artistique et culturelle** peut concerner tous les domaines et toutes les formes de l'art et de la culture. Elle met l'accent sur « les activités d'expression et de création artistiques aboutissant à des réalisations concrètes ».

Les élèves seront **accompagnés** par :

- ◆ des enseignants volontaires, payés en heures supplémentaires,
- ◆ des assistants d'éducation,
- ◆ des intervenants extérieurs.

En 2007-2008, l'accompagnement éducatif, qui ne concernait que les collèges de l'éducation prioritaire, a bénéficié à 210 000 élèves, répartis sur 1 508 établissements. L'aide aux devoirs a représenté 71,2 % des 961 000 heures qui lui ont été consacrées.

Conclusion-résumé de la première partie

L'exploration de la réglementation relative aux « devoirs à la maison » et à toutes les formes d'accompagnement ou de compléments éducatifs à la scolarité fait apparaître une profusion de textes. S'agissant des « devoirs », l'interdiction énoncée dès 1956 de certaines formes de travail écrit a été plusieurs fois rappelée ; les textes sont cependant flous sur ce que l'école est en droit d'exiger et ce qu'elle doit s'interdire. Des précisions sont indispensables pour permettre à l'immense majorité des enseignants, qui donnent du travail en dehors de la classe, de s'en prévaloir et de le contrôler. Elles inciteraient les corps d'inspection à jouer pleinement leur rôle d'impulsion et d'évaluation.

S'agissant de toutes les formes d'accompagnement, le grand nombre de formules dont les bénéficiaires, les contenus et objectifs, les modalités de financements sont partiellement identiques a été maintes fois signalé et la confusion que les nombreux textes engendrent soulignée par des rapports de l'inspection générale. Au moment où se mettent en place de nouveaux dispositifs à l'initiative du ministère chargé de l'éducation (aide personnalisée aux élèves qui en ont le plus besoin et accompagnement éducatif), il importe de clarifier cet ensemble réglementaire, ce qui suppose un travail commun avec de nombreux partenaires institutionnels.

DEUXIEME PARTIE

UNE PRATIQUE GENERALISEE MAIS HETEROGENE ET PEU CONTROLEE

Tous les acteurs ou partenaires rencontrés par les inspecteurs généraux estiment qu'une forme de travail en dehors de la classe est utile et contribue à la réussite scolaire des élèves. Cette conviction partagée s'accompagne de diverses interrogations auxquelles la réforme de l'école primaire en cours confère acuité et actualité. C'est de ces pratiques, de cette conviction et de ces interrogations que rend compte cette partie.

2.1. Du CP au CM2 le travail hors de la classe est général

2.1.1. Au CP, une pratique systématique et jugée indispensable par tous

Au CP, les enseignants interrogés justifient leur demande par :

- la nécessité d'assurer, de renforcer et de consolider les acquis du jour, en reprenant le travail de la classe ;
- l'intérêt d'un entraînement ou d'un réinvestissement dans un autre cadre que celui de la classe ;
- la nécessité d'habituer les élèves à un travail personnel pour développer leur autonomie ;
- le souci d'impliquer les parents dans le suivi de la scolarité de leurs enfants.

Les travaux demandés concernent essentiellement **le français et les mathématiques**.

En français, l'oral et l'écrit sont sollicités ; les enseignants qui connaissent le texte de 1956 sur les devoirs écrits en dehors de la classe (voir ci-dessus en 1.1.) prennent d'extrêmes précautions quand il s'agit de travaux écrits : ils parlent de « petits écrits » et rappellent que le travail, préparé en classe, ne concerne que quelques mots déjà rencontrés. Ils évoquent surtout des exercices de graphisme et l'écriture sans erreur de mots ou de courtes phrases préalablement appris en classe.

A l'oral, il s'agit d'une part d'apprendre des leçons ou des poèmes, d'autre part de lire. Cette dernière activité, bien détaillée, inclut la lecture de syllabes, de sons, de mots contenant les sons étudiés, de phrases ou de textes courts, ainsi que la mémorisation de quelques mots.

En mathématiques, les enseignants citent notamment les tables d'addition, la mémorisation des doubles et de petites opérations de calcul.

Dans les autres domaines, plus rarement mentionnés, il peut s'agir d'apprendre les mots de la leçon en sciences, en histoire, géographie ou de relire des textes étudiés en classe.

Les enseignants de l'échantillon font également état de leur volonté d'impliquer les familles en demandant par exemple aux élèves d'apporter à l'école tel objet ou tel matériau.

Le travail demandé est régulier.

Toujours quotidienne, l'exigence de lecture s'appuie sur des supports d'une grande diversité, depuis des publicités jusqu'aux mots étudiés en classe en passant par « tout ce qui tombe sous les yeux ».

Les exercices quotidiens sont complétés dans certaines classes par des devoirs de vacances facultatifs, mais qui permettent aux familles d'aider leurs enfants sans acheter les « passeports » vendus dans le commerce.

Pour enregistrer ce travail, les enseignants utilisent un cahier spécifique dont la fonction est constante, mais dont le nom diffère : « cahier du soir », « cahier spécifique qui est aussi un cahier de liaison », « cahier de liaison école -famille », « cahier de textes », « agenda », « cahier de correspondance ».

Les pratiques recommandées par les enseignants ainsi que l'usage des cahiers sont toujours expliquées oralement aux parents lors des réunions de début d'année. Le regard et la signature des parents sont demandés régulièrement, mais ils ne sont pas « systématiquement obtenus ».

Interrogés sur les méthodes de travail personnel présentées et travaillées en classe, certains enseignants ont manifestement des difficultés à répondre, comme s'ils ne s'étaient pas posé cette question ou n'avaient pas pu ou su y répondre. Ceux d'entre eux qui répondent emploient le plus souvent des verbes évoquant la répétition, l'entraînement, la mémorisation et la révision sans guère préciser la nature exacte des travaux proposés aux élèves. Les interrogations sur les méthodes données aux élèves pour apprendre à travailler en dehors de la classe, à mémoriser, à acquérir des automatismes ou encore à faire des recherches embarrassent également. Les réponses précises sont rares.

La vérification du travail donné est systématique, mais presque toujours réalisée collectivement en classe lors de la reprise des cours. L'absence de travail n'est pas sanctionnée pour ne pas pénaliser les enfants auxquelles leurs conditions personnelles de travail ou de vie ne permettent pas de bien faire ce qui est demandé.

2.1.2. Au CM2, des devoirs écrits systématiques, justifiés et acceptés par tous

Au CM2, tous les enseignants rencontrés lors de l'enquête donnent à leurs élèves du travail à faire en dehors de la classe.

Parmi les **motifs et les objectifs** évoqués figurent notamment :

- le soutien et l'aide aux élèves dans leur travail de classe ;
- le développement d'une attitude d'écolier (sens de l'effort, goût du travail, éducation à la contrainte) ;
- la nécessité de consolider les acquis de la classe ;
- l'urgence de préparer les élèves au collège ;
- le manque de temps en classe.

L'importance de la lecture est à nouveau soulignée et, comme au C.P., le lien entre l'école et la famille est régulièrement avancé.

Les types de travaux demandés par les enseignants concernent avant tout les leçons, en accord avec le texte de 1956 : apprentissages oraux, lectures, révisions avant évaluation (par la reprise de plusieurs leçons), mémorisation de vocabulaire, de résumés, de poésies et de tables.

Bien plus qu'au CP, **du travail écrit est donné systématiquement en français et en mathématiques**. En français, il s'agit essentiellement de la correction de dictées faites en classe, de

travaux de conjugaison et de grammaire, d'exercices structuraux et de productions écrites (quelques lignes). En mathématiques, les maîtres proposent des opérations, des exercices d'écriture de nombres, des problèmes, des tracés géométriques et des exercices relatifs aux mesures. Quelques enseignants évoquent par ailleurs des enquêtes ou des travaux de recherche, parfois documentaire, avec utilisation éventuelle d'un « cahier de recherches ».

Les devoirs sont donnés par les enseignants quasiment tous les jours, en tout cas avec une **grande régularité**. Les formes varient selon les priorités de chacun : on donne parfois du travail une semaine à l'avance, afin d'habituer les élèves à anticiper et à construire leur emploi du temps en dehors de la classe. Les vacances scolaires sont l'occasion d'un travail différent et spécifique.

Les supports utilisés par les élèves sont généralement des cahiers de textes ou des agendas, au choix des élèves et des familles. Lors des réunions de début d'année, les enseignants recommandent systématiquement aux parents de regarder, et parfois de signer, le cahier de textes ou l'agenda.

Les modalités de travail personnel interrogent de nombreux maîtres. Si, en réponse aux questions des enquêteurs, les enseignants évoquent des moments consacrés à l'usage du cahier de texte, à l'organisation du temps de travail ou à l'apprentissage des leçons, ils restent sur ce sujet imprécis, voire gênés. A l'évidence, **la manière de travailler en dehors de la classe appartient davantage au domaine de l'implicite que de l'explicite**, au point que seul le tiers des enseignants de l'échantillon déclare écrire les consignes au tableau avant que les élèves ne les recopient. Néanmoins, les parents peuvent être destinataires de conseils pour aider leurs enfants. On leur suggère par exemple de « faire lire à haute voix et de poser des questions à l'enfant, de faire réciter les poésies, de réviser les dictées de mots et les tables et de poser des questions sur les leçons ».

Le travail effectué à la maison semble toujours repris en classe. Il donne lieu le plus souvent à une correction quotidienne, généralement collective, beaucoup plus rarement individuelle ; il n'est noté qu'exceptionnellement.

L'observation de classes montre l'ensemble de ces pratiques. Un maître exerçant en Bretagne intègre les devoirs dans les apprentissages et les corrige au tableau ; pour lui, ils font partie intégrante des apprentissages et la correction est un moment privilégié pour expliciter les méthodes et mettre en avant les difficultés. Un maître de Haute-Garonne assure une prise en compte des effets dans le travail du jour et réalise ponctuellement des dictées de mots, de petites interrogations écrites ou orales et des évaluations périodiques. Un enseignant de Charente maritime décrit diverses manières de tenir compte du travail demandé : correction collective en début de la journée ; interrogation orale de quelques élèves (avec rotation permettant d'interroger hebdomadairement tous les élèves) ; interrogation écrite collective ; vérification à travers le travail de classe que le travail demandé à la maison (mots, tables...) a été effectué.

2.1.3. A tous les niveaux, une faible mobilisation de l'outil informatique

La mobilisation de l'outil informatique est très limitée, que ce soit pour communiquer ou pour utiliser des ressources numériques dans le contexte du travail en dehors de la classe : on signale aux enquêteurs la possibilité d'accéder aux ordinateurs dans la moitié des écoles, mais cette possibilité est rarement mise en œuvre. Quant l'ordinateur est présent, c'est dans le cadre de clubs ou d'ateliers, jamais pour travailler ou utiliser des ressources numériques. Cette carence est à mettre en relation avec l'utilisation peu répandue de la bibliothèque de l'école.

Ce constat confirme celui fait par les inspections générales en 2006¹ et celui très récent sur la mise en place de l'accompagnement éducatif dans les collèges² : malgré un potentiel réel, l'utilisation des TICE peine à s'installer dans la classe et encore plus en dehors.

L'hétérogénéité réelle des équipements ne peut à elle seule expliquer ce constat. A Besançon par exemple, la municipalité a équipé toutes les écoles, mis en place un espace numérique de travail, des ressources logicielles et prêté des ordinateurs aux familles, mais ce potentiel est loin d'être pleinement utilisé dans le cadre de l'expérimentation de l'accompagnement éducatif dans un des RAR concernés.

La maîtrise de l'outil par les enseignants n'est pas plus en cause. Toutes les enquêtes concordent : près de 80% des instituteurs et professeurs des écoles utilisent l'ordinateur et internet à titre personnel ou pour préparer leur enseignement. Mais les utilisations de l'ordinateur en classe, quoique en progression, sont encore assez peu fréquentes et se développent plus au regard des compétences à acquérir et à valider pour le B2i école que dans le cadre de séances d'enseignement.

2.1.4. Quel bénéfice les élèves tirent-ils du travail en dehors de la classe ?

Les enseignants de CP saluent unanimement les bénéfices de ce travail. Les effets des devoirs sont appréciés tant sous l'angle des performances scolaires que sous celui des attitudes.

Les enseignants de CM2 apprécient les effets du travail en dehors de la classe dans tous les domaines, mais plus encore pour travailler la **mémorisation** et asseoir les **automatismes**. Les bénéfices les plus souvent cités sont une plus grande aisance dans l'exécution d'exercices, une meilleure maîtrise de certains automatismes (conjugaisons, tables...) et l'amélioration de certaines compétences, par exemple orthographiques.

Aux deux niveaux, les enseignants observent en outre des formes de « réassurance » ou encore un progrès de l'autonomie. Les devoirs sont en outre un trait d'union supplémentaire entre l'école et la famille.

Certains enseignants expriment cependant des doutes et mettent le plus souvent en avant le risque de fracture scolaire. Ils soulignent que les écarts et les inégalités se creusent entre les élèves qui travaillent en dehors de la classe et les autres. Si, de manière générale, les relations avec les familles sont enrichies, les élèves comme les parents des milieux éloignés de l'école tirent moins de fruits du travail en dehors de la classe. Par ailleurs des effets pervers sont signalés, le plus souvent liés à un sur investissement ou à une pression parentale qui peut conduire au refus scolaire.

Au total, le travail en dehors de la classe est généralisé et admis tant par les enseignants que par les élèves et leurs parents. Pour autant, ce constat consensuel ne saurait masquer de réelles interrogations, relatives notamment :

- à l'hétérogénéité de la notion, qui se traduit dans les propos comme dans les actes ;
- à l'obscurité de la relation entre le travail conduit dans la classe et celui qui est demandé en sus, dont la fonction (entraînement, étayage, propédeutique) et l'évaluation méritent d'être confortées et explicitées ;
- à l'ambiguïté de la place de la famille (association, participation, valorisation ou substitution ?) ;

¹ L'accompagnement à la scolarité, pour une politique coordonnée équitable et adossée aux technologies de l'information et de la communication. Rapport n° 2006-010, mai 2006 IGEN-IGAENR

² Rapport d'étape sur la mise en place de l'accompagnement éducatif, Rapport n° 2008-08, février 2008 IGEN-IGAENR

- à la question des méthodes de travail (comment et quand apprendre à apprendre ?) qui n'est jamais évoquée ;
- à la place et au rôle, encore mal définis, des dispositifs et des organismes qui participent au travail en dehors de la classe.

2. 2. Une participation diversifiée de l'école aux dispositifs d'accueil des enfants en dehors du temps scolaire

2.2.1. Des formes d'organisation diverses

Du matin au soir, le temps de l'enfant excède souvent son temps de présence en classe :

- garderies matinales fonctionnant avec du personnel municipal accueillent les élèves dont les parents partent travailler tôt ;
- formules méridiennes cohabitant avec la cantine ont été observées : utilisation méridienne, en présence de maîtres, de la BCD, des cédéroms ou des ordinateurs ; offre de clubs informatiques et d'ateliers d'échecs ; accès, dans des écoles plus importantes, à des activités d'atelier à visée sportive, artistique ou culturelle proposées par des associations. ;
- prises en charge diversifiées après la classe, allant de l'absence totale de garderie ou d'étude (parfois malgré le nombre élevé - plus de 20 - des élèves qui en auraient besoin), à la simple garderie et aux études surveillées qui précèdent ou parfois succèdent à des activités sportives et culturelles.

2.2.2. Un public « sélectionné » pour l'aide au travail scolaire

Tous les élèves qui fréquentent les études surveillées le font à l'initiative ou avec l'autorisation de leurs parents. S'il s'agit, pour l'essentiel, d'élèves dont les parents travaillent après 17 heures, on y observe aussi des élèves pour qui l'aide à la maison fait défaut et/ou ayant des difficultés d'organisation et de travail en autonomie.

Les directeurs reconnaissent qu'au-delà du volontariat, la fréquentation de l'étude peut être, implicitement ou explicitement, encouragée ou découragée.

Par ailleurs, des dispositifs construits cohabitent avec les solutions les plus artisanales. Les conseils de maîtres proposent parfois, après évaluation(s), un travail plus approfondi avec des groupes d'élèves qui présentent des difficultés et n'ont pas d'aide à la maison. De tels engagements méritent d'être encouragés par l'institution tant au plan local que national.

L'accompagnement scolaire mis en place dans le cadre des contrats locaux est destiné à des élèves proposés par les écoles. **Les critères retenus sont sociaux plus que scolaires** (familles d'origine étrangère, familles nombreuses et souvent défavorisées, familles monoparentales...).

Dans un grand nombre d'écoles, les études ou les activités post-scolaires (alternativement) sont gratuites, grâce à des subventions et des financements publics importants.

Le tarif des études payantes s'inscrit le plus souvent entre 2 et 10 euros mensuels. Toutefois, il peut atteindre 20 à 30 euros voire, notamment lorsque le paiement est à la séance, 80 euros par mois. Cette contribution est connue de la presque totalité des directeurs.

2.2.3. Des enseignants présents et très recherchés après la classe.

La participation, directe ou indirecte, des enseignants de l'école aux études est souvent mentionnée et toujours recherchée. Lorsqu'ils interviennent, ils sont rémunérés par la mairie ou en heures supplémentaires par l'inspection académique, de janvier à juin.

Dans la plupart des situations observées après la classe, les enseignants sont seuls. Ils vérifient que le travail est fait et apportent éventuellement l'aide nécessaire. Plus rarement, ils sont accompagnés d'assistants pédagogiques, d'animateurs ou de personnel étudiant recrutés par les communes, la plupart du temps avec la participation du directeur.

La situation peut être différente dans des villes qui ont fait le choix de privilégier l'accompagnement culturel sur l'accompagnement scolaire.

Les maîtres qui participent aux dispositifs d'accompagnement mis en place dans l'école, après la classe, les connaissent bien et en tiennent compte dans leur enseignement. En revanche, s'agissant des autres enseignants, les situations sont très variables. La relation entre les activités scolaires et les activités postscolaires, notamment les études surveillées va de la juxtaposition à l'intégration, de l'absence totale de lien à une réflexion et une organisation spécifiques pour mieux coordonner le travail des élèves et des enseignants. Les cas d'absence totale de concertation entre les enseignants de l'école, voire de désintérêt complet à l'égard des aides extérieures, ne sont pas exceptionnels.

Les directeurs semblent plus investis dans la mise en place de liaisons variées. Si certains d'entre eux, peu nombreux, font état d'une absence totale de suivi ou d'un simple lien informel, la majorité est attentive à cette coordination. A cet effet, ils mettent en place des outils et une organisation :

- communication par les enseignants de leurs attentes, par exemple via un cahier de liaison entre le maître chargé de l'étude et les maîtres en charge des classes ;
- réunions périodiques entre les adultes en charge des études et les maîtres ;
- conseils des maîtres consacrés au travail hors la classe et aux résultats observés ;
- désignation d'un adulte référent pour vérifier la prise en compte des demandes des enseignants dans les travaux du soir leur faire connaître, en retour, les réactions et les réponses des élèves.

Ainsi, dans une école de l'Allier, où a été mis en place un carnet de liaison, des accompagnateurs scolaires assistent-ils au premier conseil des maîtres. En outre, à la fin de chaque période de 7 semaines, une réunion est organisée et un bilan conduit pour chaque groupe d'élèves.

Dans une école de Haute-Garonne, les conseils de maîtres de cycles reçoivent une fois par trimestre, pour des échanges sur les élèves suivis, les animateurs de l'association qui assure l'accompagnement à la scolarité.

Dans une école du Calvados, une rencontre formelle est mise en place avant chaque période de vacances et, dans une école de Poitiers, le directeur réunit trois fois par période les personnes en charge de l'aide aux devoirs et, une fois par période, tous les enseignants concernés avec les intervenants impliqués, avec documentation de fiches de suivi.

2.2.4. Des dispositifs appréciés mais dont l'efficacité n'est guère évaluée

Du point de vue de la réussite scolaire, l'étude surveillée semble être le dispositif le plus performant. Cependant aucune évaluation précise n'a été conduite en la matière, pas plus que sur la

durée du temps passé hors domicile par certains écoliers, qui atteint parfois cinquante heures par semaine.

Le travail en dehors de la classe est important pour les parents.

Les parents siégeant dans les conseils d'école confirment l'importance qu'ils accordent au travail donné à la maison, quelle que soit la classe fréquentée par leurs enfants. Il est clair, à leurs yeux, que le travail donné sert à l'approfondissement des notions étudiées en classe ainsi qu'à des révisions. Ils peuvent constater les acquis scolaires de leurs enfants, suivre ainsi leur évolution et être attentifs à d'éventuelles difficultés. Ils ont le sentiment que le travail à la maison, repris en classe, est l'occasion pour l'enfant, s'il ne peut ou n'ose dire son incompréhension en classe, d'être plus facilement remarqué par son enseignant.

Le volume et la nature du travail donné font l'objet d'un consensus. Ils sont jugés équilibrés et efficaces. On considère qu'ils permettent à l'enfant d'apprendre à travailler seul, à se situer, à accepter des contraintes et à développer des stratégies d'action et de recherche. Certains parents notent que, tout en prolongeant l'école, le travail après la classe doit aussi développer la curiosité, le plaisir d'apprendre, la capacité à mobiliser des connaissances nouvelles et à mettre en œuvre des outils adaptés.

Dans l'ensemble, les consignes sont comprises, bien que certains parents relèvent parfois un jargon difficilement compréhensible. S'agissant des méthodes de travail, ils constatent la difficulté de leurs enfants à les mobiliser ou à les expliquer, parfois liée au fait qu'elles ne sont pas toujours explicitées en classe.

Les rares réserves font état d'un risque de travail excessif, d'un possible découragement, de situations d'échec ou de dépendance excessive à l'adulte. En revanche, il n'est pas exceptionnel que des parents souhaitent une plus grande individualisation des travaux d'après-classe, adaptés aux lacunes des enfants, elles-mêmes préalablement ciblées.

En somme, les familles qui y inscrivent leurs enfants ont de réelles attentes : l'étude du soir n'est pas pour elles un simple mode de garde, ce doit être un soutien, en particulier pour les enfants qui bénéficient difficilement d'une aide familiale adaptée.

Un père d'élève dans une école de l'Allier résume le sentiment général en affirmant la nécessité d'une bonne articulation entre la famille et l'école, d'une correction attentive du travail du soir par l'enseignant et d'un contrôle régulier des acquis des élèves. A défaut, ajoute-t-il, ceux-ci risquent de se démotiver et de ne plus faire le travail demandé. »

2.3 Des inspecteurs prioritairement attentifs aux dispositifs

2.3.1 Dans les circonscriptions, un intérêt réel, mais peu d'initiatives

Tous les inspecteurs responsables d'une circonscription primaire observent d'abord que **les devoirs sont réguliers** et que les contenus ciblés, très variés et peu hiérarchisés, semblent être donnés au rythme des apprentissages en classe et mis à leur service, ce qui se conçoit aisément. Ainsi les inspecteurs attestent-ils le renforcement par le travail en dehors de la classe des notions et des compétences travaillées en classe, tout en reconnaissant que les enseignants ne tiennent pas toujours compte du fait que tous les élèves ne réalisent pas ce travail, ni ne bénéficient d'un accompagnement efficace ou de bonnes conditions de travail. Un inspecteur observe même qu'alors

que les devoirs sont demandés dans toutes les classes des écoles, **la difficulté et la progressivité de ces devoirs ne sont jamais contrôlées.**

Les inspecteurs relèvent également une **forte demande des familles**, à l'égard des enseignants, relativement au travail du soir. Toutefois, cette demande est hétérogène. S'agissant des familles d'élèves qui réussissent à l'école et pour lesquels ce moment de travail est enrichissant, elles n'hésitent pas à revendiquer des devoirs à faire à la maison. S'agissant des familles d'élèves en difficulté, certaines concluent du message explicite de l'école sur l'absence de devoirs écrits à l'absence de devoirs tout court, voire de tout travail personnel en dehors de la classe. Dans ces situations, les consignes ne sont pas toujours comprises, la tâche est parfois inaccessible et la réalisation de l'activité peut générer des conflits. Le travail du soir devient une contrainte mal perçue tant des élèves que de leurs parents. Dans ce cas, jugent les inspecteurs, l'étude est préférée, voire préférable, sous réserve d'être accessible financièrement, ce qui est généralement le cas.

En revanche, dans leurs relations professionnelles avec les agents ou les partenaires de l'école, ils observent unanimement **l'absence de pression**, tant institutionnelle que familiale : pas de demande écrite, pas de demande exprimée dans les comptes rendus de conseils d'école, de rares questions orales posées par des parents, lors de rencontres avec l'inspecteur.

Comme leurs constats, **les pratiques des inspecteurs** sont concordantes. D'abord, **tous reconnaissent le caractère indispensable d'un travail personnel de l'élève en dehors de la classe.** Interrogés sur ce qui, dans les programmes de l'école, appelle un complément de travail à la maison, ils sont unanimes à citer, comme priorités incontestables, le français et les mathématiques.

Près des deux tiers d'entre eux disent accorder, pendant les inspections, de l'attention au travail en dehors de la classe. Ils regardent systématiquement les cahiers de textes, les cahiers de liaison et les livrets scolaires. Ils s'attachent en outre à souligner l'utilité du lien avec les activités réalisées en classe. Lors de l'entretien, certains d'entre eux interrogent les maîtres sur la nature des travaux demandés à la maison, sur leur utilisation en classe, leur correction et leur justification. Ils insistent souvent sur les méthodes, faisant, derrière ce terme, référence aussi bien à la mémorisation, à l'explicitation et à l'entraînement requis pour construire des repères ou apprendre une leçon qu'à la nécessité de développer des méthodes de travail permettant aux élèves d'acquérir suffisamment d'autonomie pour apprendre seuls et s'auto-évaluer.

Mais, étrangement, même les inspecteurs les plus attentifs à cette forme de travail reconnaissent ne jamais la traiter dans leurs rapports d'inspection.

Aussi les inspecteurs donnent-ils peu de directives en la matière. Une large moitié d'entre eux reconnaît ne donner aucune orientation ou pratiquer une certaine discrétion dans les secteurs extérieurs à la politique de la ville, tandis que d'autres se disent attentifs au travail donné à la maison, pratiquant des conseils de raison sur la nature, la progressivité et la quantité de travail donné.

La communication à l'attention des enseignants est donc rare. Opérée le plus souvent individuellement et oralement, à l'occasion des inspections, elle ne laisse guère de traces écrites. Dans les grandes villes, les inspecteurs évoquent la question en conseil d'école ou/et en réunion de directeurs. Dans ces cas, le travail en dehors de la classe fait l'objet de trois recommandations principales :

- moment partagé entre l'école et la famille, il doit constituer un élément de communication important entre elles ;
- les consignes doivent être clarifiées de manière à être compréhensibles par tous ;

- la régularité des apprentissages doit également être assurée en histoire, géographie, sciences.

De ce fait, **le travail après la classe ne fait l'objet d'aucune évaluation, à fortiori d'aucune formation.** On parle simplement de réassurance, de stimulation ou de redynamisation, sans apporter de précisions sur les résultats et les effets observés.

La position d'un inspecteur de Rhône Alpes résume les propos de ses collègues. Selon lui, le travail d'acquisition de connaissances est par principe développé à l'école. Les devoirs à la maison sont prétextes à un retour sur soi, à un positionnement très personnel par rapport au savoir. Il importe d'établir un lien entre l'enseignant et les parents, entre les parents et l'enfant, autour de la question des apprentissages. L'élève perçu en tant qu'enfant transporte avec lui ses apprentissages entre l'école et la maison, il doit se confronter en partie à ceux-ci dans un autre contexte que celui de la classe, percevoir que ce qu'il apprend à l'école devient pour lui une ressource dans sa vie à l'extérieur de l'école. La quantité doit donc laisser la place à un choix précis qui va susciter une réflexion de la part de l'élève. La quantité étant limitée, le temps consacré le sera également. Conformément aux textes, il n'y a pas de devoirs mais des leçons à apprendre. Cela ne signifie pas que le recours à l'écrit soit exclu puisqu'une leçon s'apprend bien souvent par recours à l'écrit.

Comme leurs constats et leurs pratiques, **les demandes ou les mises en garde des inspecteurs sont homogènes.**

Ils sont ainsi à peu près **unanimes** à souhaiter :

- que soient clarifiés les textes qui, depuis 1956, interdisent les devoirs à la maison, textes qu'ils jugent ambigus, parfois contradictoires, voire inapplicables ;
- qu'il soit remédié aux inégalités de situations imposées aux élèves selon que le maître donne et vérifie régulièrement ou non du travail personnel hors de la classe, pratiques qui risquent de creuser entre les élèves des écarts injustifiés ;
- qu'il soit remédié à la divergence des pratiques selon les écoles et les classes tout au long du parcours scolaire, grâce notamment à leur contractualisation dans le cadre du projet d'école plutôt qu'à leur abandon aux choix strictement individuels des maîtres. Ainsi seraient prévenus les difficultés d'adaptation et le sentiment d'incohérence qui peuvent naître de pratiques excessivement différentes ;
- que soient simplifiées et adaptées à la réalité des territoires l'offre d'accompagnement éducatif et les politiques des partenaires de l'éducation nationale.

Les inspecteurs sont particulièrement attentifs à ce dernier point. Depuis de nombreuses années, le législateur a confié aux collectivités territoriales l'organisation des études et des dispositifs mis en place dans le cadre de la politique de la ville. Les personnels et les services de l'éducation nationale ont été ainsi placés dans des partenariats délicats à construire et à faire vivre, dévoreurs de temps pour les inspecteurs et leurs collaborateurs.

Depuis de nombreuses années, la question est essentiellement prise en charge par les municipalités, à des titres et pour des raisons divers. Les grandes villes, qui ont pu développer d'importants services des affaires scolaires, se positionnent en responsables éducatifs et scolaires ; elles font de l'accompagnement scolaire de gros enjeux en raison des lourds investissements financiers, humains (personnels et associations), technologiques innovants qu'elles y consacrent. Certaines capitales

régionales en font même une question politique, tandis que d'autres municipalités inscrivent plus nettement leur action dans le cadre de la politique de la ville, et des PRE le cas échéant.

Dans ces villes, les inspecteurs mentionnent fréquemment les réunions avec les responsables municipaux de la mise en place du temps périscolaire et de l'accompagnement scolaire, les formations engagées, les documents réalisés et distribués sous le timbre de la ville.

De la même manière, la question du hors temps scolaire est une préoccupation ancienne dans les quartiers socialement déshérités, devenus « quartiers prioritaires ». Traitée dans le cadre des différentes étapes de la politique de la ville, elle est aujourd'hui reprise dans le cadre de l'accompagnement éducatif et appelle également une coordination avec les services des communes qui le prennent en charge. En milieu rural l'accompagnement scolaire est plus rarement structuré ; les cohortes d'élèves étant peu importantes et souvent tributaires des transports scolaires, les difficultés et les coûts sont rapidement élevés pour de petites communes.

Tous les interlocuteurs soulignent le rôle important des associations proches de l'éducation, FOL, Pupilles, CEMEA, Ligue de l'enseignement, l'association pour favoriser une école efficace (APFÉE) ; elles constituent très souvent les supports des dispositifs mis en place dans les écoles.

2.3.2. Chez les inspecteurs d'académie, un grand souci de cohérence

Les inspecteurs rappellent que les inspections académiques se sont largement appuyées sur la charte nationale de l'accompagnement scolaire (voir ci-dessus en 1.2.1.). Cette charte a été largement diffusée en direction des enseignants, des parents, des collectivités, des partenaires, ce qui explique qu'il n'y ait pas eu d'autres formes de communication.

Dans presque tous les départements, les inspecteurs d'académie sont associés au pilotage des différents dispositifs nés des politiques éducatives (voir ci-dessus en 1.2.1.). Toutefois, cette participation n'est pas systématique. Un inspecteur d'académie ayant beaucoup œuvré sur l'accompagnement scolaire en tant qu'adjoint dans un département s'est déclaré fort surpris, en arrivant dans un autre département, de découvrir que l'inspecteur d'académie n'était pas associé au pilotage des contrats locaux d'accompagnement à la scolarité (CLAS).

Des départements mentionnent une ou deux réunions annuelles d'un « comité départemental de l'accompagnement scolaire » ou d'un « groupe départemental accompagnement éducatif ».

Ces comités expriment la volonté d'une double mise en cohérence de l'ensemble des dispositifs existants et des actions conduites pendant le temps scolaire, ainsi que d'un vif besoin d'outils d'évaluation. Cependant, les actions n'étant pas à la charge de l'éducation nationale, l'inspecteur d'académie, s'il est impliqué dans la validation des projets, n'influe guère sur les choix que dans les réseaux ambition réussite (RAR), où le dispositif d'accompagnement éducatif implique le premier degré.

Dans les villes, grandes ou moyennes, l'inspecteur d'académie est présent ou/et représenté dans les différents comités des politiques éducatives locales. Tous les inspecteurs d'académie soulignent les **excellentes relations** avec les autres services départementaux et les Caisses d'allocations familiales. Des accords IA - CAF sont évoqués pour étendre l'accompagnement à la scolarité à d'autres activités (activités culturelles, soutien à la parentalité) que l'aide aux devoirs.

Les inspecteurs d'académie se disent d'ailleurs fréquemment sollicités pour la formation d'assistants pédagogiques, d'intervenants ou même de membres de mouvements associatifs.

Dans les grandes villes, les inspecteurs d'académie soulèvent cependant le problème de **la visibilité de l'offre municipale et de son adéquation aux besoins réels**. Un inspecteur émet le souhait que les actions financées, au lieu de dépendre des associations qui les organisent, soient au service des besoins réels des élèves. Les initiatives venant le plus souvent des municipalités ne sont en effet pas toujours connues et encore moins maîtrisées par l'éducation nationale : certaines d'entre elles peuvent être mises en place sans remonter au niveau départemental, ni même au niveau de la circonscription. C'est parfois par le biais de la presse locale, qui en rend compte, qu'un inspecteur s'étonne d'apprendre que des actions ont été mises en place dans un secteur scolaire.

Dans les zones rurales, l'organisation de l'accompagnement est complexe. Financé par les municipalités, il pose en effet la question épineuse et très coûteuse des transports scolaires, dont les circuits et les horaires sont contraints. Dans un certain nombre de départements à forte implantation rurale, les conseils généraux viennent en soutien à l'école, souvent en liaison avec les collèges, dans le cadre soit d'une liaison école -collège soit des réseaux ambition réussite.

Le pilotage de l'accompagnement scolaire diffère d'ailleurs selon qu'il s'agit des écoles ou des collèges. L'inspecteur d'académie-DSDEN traite directement du dossier en collège et dans le cadre de l'éducation prioritaire. Il est responsable de sa mise en œuvre, de son organisation, de son suivi et de son évaluation, alors que globalement, dans le premier degré, le sujet relève des municipalités et des partenariats.

.Les inspecteurs d'académie sont **unanimes** à exprimer trois souhaits :

- qu'il soit mis fin, au moins en cycle 3, à l'hypocrisie du décret de 1956 interdisant les devoirs écrits, au moins au cycle III, ce travail constituant même pour les parents un indicateur de la qualité de l'enseignant ;
- que l'accompagnement éducatif se recentre sur l'aide aux devoirs, en lien avec l'Éducation nationale, c'est-à-dire dans ses locaux et avec le concours des enseignants ;
- que soient simplifiés et harmonisés les dispositifs actuels pour mettre un terme à un empilement illisible et à une complexité ingérable.

L'idée émise par tous, résumée par un inspecteur, est que la généralisation de l'accompagnement éducatif va rendre obligatoire une réflexion sur les finalités de ces dispositifs et nécessaire leur évaluation et que cela devrait aider à assainir la situation.

Tous constatent l'existence d'un important substrat fondé sur des projets locaux qu'il faut maintenant mobiliser pour les intégrer à la nouvelle politique ministérielle.

Conclusion-résumé de la deuxième partie

Les entretiens avec des acteurs très variés (inspecteurs d'académie et de circonscription, directeurs d'écoles et enseignants, élèves de CM2, parents d'élèves) et les observations effectuées dans des classes de CP et de CM2 sont relativement convergents.

Il est systématiquement demandé un travail en dehors de l'école, en nature et quantité variables selon le niveau de classe, surtout en français et en mathématiques ; les parents autant que les enseignants le jugent indispensable, tout en appréciant qu'il reste limité. Les élèves sont rarement initiés aux méthodes qui leur permettraient plus aisément de travailler en autonomie. Les bénéfices de ce travail pour l'école en dehors de l'école sont reconnus par

tous, malgré l'absence d'évaluations rigoureuses de ses apports réels et spécifiques. Dans la très grande majorité des situations, ce travail ne fait pas l'objet d'une note ou d'une autre forme d'évaluation normative mais d'une vérification en classe (correction des écrits, interrogations sur ce qui était à mémoriser). L'absence de travail fait, toujours déplorée parce que génératrice d'écart croissants entre les élèves, n'est pas pénalisée ; les enseignants expriment ainsi une forme de malaise face à l'ambiguïté qui résulte du flou des textes, ne sachant guère ce qu'ils sont en droit d'exiger.

Les enseignants sont très recherchés pour l'aide au travail scolaire en dehors du temps scolaire, tandis que les élèves sont choisis davantage en fonction de critères sociaux que de critères scolaires. L'ensemble de ces dispositifs, méconnus des enseignants qui n'y participent pas, est apprécié, mais n'a jamais fait l'objet d'une réelle évaluation.

Les inspecteurs responsables des circonscriptions sont impliqués dans l'organisation de divers dispositifs d'accompagnement à la scolarité. Ils ne méconnaissent pas les problématiques du travail pour l'école en dehors de l'école et sont vigilants lors des visites en classe ou des inspections, mais ils n'en font presque jamais un objet de réflexion avec les maîtres. Ils souhaitent des clarifications sur les exigences en la matière, les pratiques divergentes actuelles leur semblant plutôt inéquitables.

Les inspecteurs d'académie sont actifs dans la mise en place des dispositifs nombreux et dans les partenariats institutionnels ; ils veillent en particulier à la prise en compte des besoins réels des élèves. Ils soulignent les différences de situations entre les villes où il y a parfois profusion d'offres et le milieu rural où les besoins, parfois criants, ne sont pas satisfaits.

Une attente quasi unanime s'exprime : l'institution doit harmoniser l'ensemble des signes qu'elle adresse aux cadres, aux enseignants, aux élèves et aux familles sur l'importance qu'elle accorde à la relation entre le travail conduit en classe et le travail demandé après la classe.

TROISIEME PARTIE

UNE PRATIQUE UTILE A TOUS LES ELEVES, MAIS SOUS CONDITIONS

3.1. Le temps scolaire, temps essentiel des apprentissages

3.1.1. Articuler le travail en classe et le travail au dehors de la classe

Les activités pratiquées hors de l'école en relation avec les apprentissages concourent de manière importante à leur stabilité. L'« étude » qui, au sens premier du terme, n'est ni un lieu, ni un temps spécifiques en marge des horaires scolaires (sens restrictif souvent privilégié lorsque l'on dit, par exemple, « rester à l'étude », « aller en étude ») consiste dans le travail personnel qui, seul, permet l'appropriation des objets enseignés. L'acquisition de l'autonomie dans l'étude qu'il faut apprendre à contrôler, constituant non négligeable du « métier d'élève », commence à l'école primaire de manière graduelle en fonction de l'âge et des capacités des enfants. Les enseignants interrogés l'ont mis en évidence pour plusieurs d'entre eux qui valorisent, au CM2, l'importance de la reprise décalée des apprentissages par rapport aux activités effectuées en classe et du travail personnel conduit avec une méthode et un rythme propres à chacun.

Admettre cette nécessité n'est en aucune façon remettre en cause le principe selon lequel c'est avec l'enseignant(e), et dans la classe, que tous les apprentissages attendus dans les programmes sont effectués. Le travail externe les renforce, contribue à les maintenir, à les consolider, à les réactiver ou, parfois, à les préparer ; en aucune façon, il ne saurait suppléer ce qui n'aurait pas été réalisé en classe ou compléter ce que le temps scolaire n'aurait pas permis de mener à son terme.

La réflexion sur le travail hors de l'école, et donc sur la part propre laissée aux élèves, conduit à **réexaminer l'économie des dispositifs d'enseignement** pour qu'ils débouchent vraiment sur des apprentissages, ce qui suppose la mise en place systématique et bien coordonnée des phases de découverte et de structuration, de fixation, d'entraînement dans la classe.

3.1.2. Tirer le meilleur profit possible du temps scolaire d'abord

Ce serait un paradoxe injustifiable que d'accroître le temps de travail des élèves en leur imposant des activités pour l'école après la classe et d'être laxiste sur la gestion du temps scolaire. Sans entrer ici dans des développements de pédagogie générale, il ne paraît cependant pas superflu de rappeler l'importance de quelques principes ou conditions dont le respect fait que les horaires scolaires quotidiens sont exploités de manière optimale, que le temps fécond pour les apprentissages est optimisé.

Le cadre de travail doit être clair, les règles explicitées ; les droits et devoirs d'élèves, auxquels l'école maternelle a initié les enfants, sont connus d'eux. Ils ont compris que la classe constitue une collectivité dans laquelle on apprend ensemble, c'est-à-dire en écoutant le maître et les autres et en apportant une contribution positive à ce travail partagé : attention aux consignes, participation au dialogue didactique, questionnement à bon escient du maître et des pairs, engagement dans des coopérations quand elles sont sollicitées, attitudes respectueuses de la parole et de l'écoute des autres, etc. L'enseignant ainsi ne gaspille pas le temps pour ramener les « égarés » dans l'activité collective, pour recréer en permanence les conditions d'un enseignement efficace.

L'emploi du temps de la journée de classe contribue à une mobilisation optimale s'il met en place des alternances de formes d'activités, sans trop hacher le temps, de telle façon que l'attention soit relancée régulièrement et la fatigue ainsi combattue. Des fluctuations de l'attention et de la concentration, et donc des performances intellectuelles, sont normales au cours de la journée ; elles sont plus accusées chez les élèves qui ne bénéficient pas de la meilleure hygiène de vie (déficits de sommeil en particulier). Ainsi, il vaudrait mieux que le début de l'après-midi soit plutôt réservé à des activités qui n'exigent pas un très haut niveau de vigilance et que les fins de journée, plus propices à la mémorisation, soient utilisées pour des activités dont on attend qu'elles laissent des traces durables.

Par ailleurs, il n'est pas inutile de rappeler qu'une **bonne exploitation de tous les croisements possibles entre domaines disciplinaires** permet de gagner du temps ; c'est en particulier vrai pour tout ce qui concerne le langage oral et écrit. Il convient que les situations d'apprentissage de l'oral ne tournent pas à vide sur des objets artificiels mais s'intègrent aux séances de toute nature. De même la lecture et la rédaction de textes, de quelque ampleur qu'on les envisage, ont leur place en permanence dans toute séance scolaire, en particulier au cycle des approfondissements. Les problèmes de compréhension ou de rédaction auxquels les textes spécifiques confrontent les élèves font l'objet d'un travail explicite qui mobilise et améliore la maîtrise de la langue, même si le fond relève d'un domaine disciplinaire spécifique. Tous les champs disciplinaires offrent des occasions de lire aussi en dehors de l'école ; le programme de lecture pour le cycle des approfondissements précise que la compréhension des textes s'entend aussi bien des « textes scolaires » (parmi lesquels les leçons et exercices des manuels), que des textes informatifs et documentaires ou littéraires.

Si le rythme des activités contribue à soutenir l'engagement dans les apprentissages, **la motivation est aussi une condition essentielle de l'implication scolaire**. Elle est très liée à l'estime de soi préservée, à la confiance dans le maître et à l'aisance au sein du groupe-classe. L'intérêt des situations et des tâches proposées, la conscience de faire des progrès y contribuent également. L'envie d'apprendre est entretenue par un usage de l'évaluation qui, sans leurrer, met en évidence des acquis et des progrès, et pas seulement des erreurs et des lacunes.

3.1.3. Organiser rigoureusement les enseignements et les apprentissages

D'un point de vue didactique, dans un contexte où il est compté, il faut **libérer le maximum de temps pour que les élèves avancent dans des apprentissages structurés**, maîtrisent des connaissances et des savoir-faire toujours plus nombreux, les mobilisent et les intègrent à bon escient en abordant et résolvant des situations complexes. A cette fin, l'enseignant doit fuir les recherches vaines ; il évite en particulier d'engager les élèves dans des situations de découverte s'ils ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour trouver. Il évite également de les soumettre aux mêmes situations de « découverte » d'une année à l'autre lorsqu'une même notion au programme doit être reprise pour un apprentissage approfondi, complété et enrichi. Pour ne prendre qu'un seul exemple, au cycle des apprentissages fondamentaux, il est nécessaire de mettre en place des situations de manipulation, d'observation, de comparaison sur des phrases simples, pour parvenir à une première compréhension de la notion de « sujet » ; en revanche, au cours du cycle des approfondissements, on ne redécouvre pas la notion de « sujet » comme si l'on n'en savait rien. On s'appuie sur un travail et des acquis de plusieurs années pour en approfondir l'étude en examinant des phrases plus complexes. Peut-être alors d'ailleurs la relecture préalable par les élèves – hors du temps scolaire, en travail personnel du soir - de la leçon ad hoc dans un cahier de références qu'ils auraient conservé ne serait-elle pas inintéressante. De manière générale, dans tout domaine, l'enseignant prend appui en permanence, de

manière explicite, sur les acquis antérieurs qui sont ainsi remobilisés en situation d'usage et donc renforcés, au cours d'une même année et d'une année à l'autre. Pour le travail hors de l'école, l'activité de « révision » peut ainsi avoir du sens pour les élèves, autrement que dans la perspective d'une évaluation.

Quels que soient les choix méthodologiques pourvu qu'ils débouchent sur le savoir à acquérir en ne consommant pas inutilement le temps, **l'enseignant rend explicites et structure les « références » à mémoriser** : le résumé de la leçon est élaboré avec les élèves ou il est exploré avec eux (c'est le cas parfois quand on introduit le manuel à ce moment de la séance) pour que le lien avec la séance de découverte, avec la leçon, soit effectivement réalisé. Ce résumé n'est pas à découvrir en solitaire a posteriori, hors de l'école, dans un livre ou sur une photocopie que l'on aurait collée dans un cahier ou classeur sans l'exploiter à la fin de la séance. C'est à cette condition que les « leçons » à apprendre ont du sens ; c'est à l'école que le maître s'assure de l'accès à leur compréhension, pour tous.

En français et en mathématiques, domaines fondamentaux dans lesquels les connaissances doivent être maîtrisées pour elles-mêmes et investies dans des activités complexes, **les usages (les applications, les conditions de mobilisation, etc.) de tout nouveau savoir ou savoir-faire sont explorés en classe**. Des exercices d'application variés, des activités mobilisant des relations et des synthèses, des situations – problèmes qui requièrent les acquis comme ressources et outils de résolution, sont travaillés en classe, avec un guidage de l'enseignant si nécessaire puis de manière autonome. C'est alors que le maître peut vérifier les acquisitions individuelles, valider ou non les procédures adoptées ou les raisonnements mis en œuvre, aider de manière différenciée. L'entraînement qui permet la maîtrise et l'automatisation des acquis a sa place en classe ; alors, dans le travail hors de l'école, un complément à l'entraînement sera possible sans aide, comme prolongement de ce qui a été fait en classe.

3.2. Les attentes de l'école : travail et autres activités en dehors de l'école

3.2.1. Le travail pour l'école hors de l'école : l'obligatoire et le facultatif

Au quotidien, les enseignants sollicitent hors de l'école des activités qui s'inscrivent pleinement dans le flux du travail scolaire, constituant un trait d'union d'une séance à l'autre (séances quotidiennes pour les plus jeunes, séances hebdomadaires possibles pour les plus grands). Bien calibrées, c'est-à-dire choisies de manière adaptée quant au niveau des exigences et au temps requis pour les mener à bien, **ces activités peuvent être considérées comme une obligation** si tous les élèves ont les moyens matériels de s'en acquitter, chez eux, dans l'école ou dans un cadre associatif. Il importe donc pour l'équipe pédagogique de se soucier de cette possibilité et de faire connaître les ressources locales, qui ne se confondent pas avec les deux heures d'aide personnalisée aux élèves qui en ont le plus besoin.

Pour les vacances, les attentes et les demandes sont plus variables mais le souci que les acquis soient entretenus existe chez tous les enseignants ; quelques recherches existent sur le sujet qui corroborent leur conviction que **les grandes vacances, en particulier, ont des effets non neutres sur la progression des élèves**. Comme les possibilités d'encadrement hors de la famille sont alors moins fréquentes, les activités suggérées ne peuvent pas avoir le même caractère d'obligation que pour le travail demandé dans les périodes scolaires. Les stages de remise à niveau qui se mettent en place pour les élèves de CM1 et de CM2 qui ont des difficultés scolaires ne peuvent avoir pour

objectif, par définition, le seul entretien des acquis même si les activités proposées y concourent, sur certains points bien cernés et pour quelques élèves.

Enfin, même si les enseignants ne sont guère prescripteurs en la matière, on sait que d'autres activités qui n'ont pas le même caractère scolaire constituent d'utiles stimulants ou prolongements à la scolarité. Au travers de pratiques artistiques, culturelles ou sportives, **l'accompagnement éducatif** qui va se mettre en place constitue un cadre intéressant pour offrir ces compléments aux élèves qui en ont le plus besoin, ceux-là mêmes qui ne trouveront pas dans leur famille les mêmes chances d'une ouverture sur le monde et d'un enrichissement de leurs apprentissages scolaires. Il s'agit alors moins d'un travail que d'activités librement choisies, qui ont donc un caractère facultatif, mais dont les retombées pour la scolarité peuvent être très significatives. Dès lors que les possibilités matérielles de les organiser existent, **les enseignants devraient être des médiateurs et des conseillers**, parfois très incitateurs, pour faire comprendre à leurs élèves le plaisir et les bénéfices qu'ils pourraient en tirer.

C'est à ces trois dimensions du « travail » hors de l'école que la suite de ce chapitre est consacrée. Dans tous les cas, dans le suivi quotidien, dans l'entretien des acquis durant les vacances, dans les activités complémentaires, le rapport de dialogue que peut avoir un enfant avec un autre « éducateur » que son enseignant est une chance pour qu'un besoin d'explication soit détecté, pour qu'une autre relation s'instaure autour des objets de connaissance, pour qu'il reçoive d'autres encouragements.

3.2.2. Des activités quotidiennes, utiles et obligatoires : lecture, mémorisation, révisions et entraînement

S'il faut distinguer selon les niveaux scolaires pour la quantité et la nature du travail qui est demandé, les mêmes formes d'activités peuvent être envisagées tout au long de la scolarité élémentaire. L'enquête dont ce rapport rend compte montre que l'accord est presque unanime sur ces éléments.

La **lecture** constitue la première des activités à encourager, à tout niveau et à tout moment. La nature des tâches qui relèvent de ce domaine est très différente selon le niveau. Au **cours préparatoire**, les mots, phrases ou textes à lire s'inscrivent d'abord en prolongement des apprentissages de la journée qu'il s'agit de stabiliser, mais mobilisent un peu plus d'activités personnelles de découverte dès que c'est possible (début de la lecture autonome). A mesure que la maîtrise des techniques de lecture s'accroît, la quantité augmente de même que la complexité ; elles peuvent rester variables selon ce que l'enseignant connaît des capacités des élèves en la matière. La quantité que le maître régule concerne évidemment les textes qui feront l'objet d'une reprise, d'un travail en classe, sous quelque forme que ce soit, et pas uniquement – on l'a dit – des textes littéraires. Au demeurant, la quantité de lecture n'est jamais limitée et il faut encourager à la lecture pour le plaisir, offrir la possibilité d'emprunter des livres à l'école sans exclure la fréquentation de médiathèques à l'extérieur, valoriser les lectures libres faites hors de l'école en donnant aux élèves l'occasion d'en parler en classe. La lecture demandée hors de l'école peut constituer une reprise d'une lecture travaillée en classe en vue d'une activité autre (lecture à haute voix à préparer par exemple) ; ce peut être aussi, mais seulement quand les élèves ont les capacités à aborder seuls des textes, une préparation à un travail qui sera effectué en classe. Il s'agit alors de défricher la découverte, d'amorcer la compréhension ; conformément aux programmes et aux progressions qui les accompagnent, les élèves sont entraînés au **cycle des approfondissements** à prendre de la distance par rapport à leur activité de lecteur, à identifier les obstacles à leur compréhension, à utiliser des stratégies pour les surmonter ou à

demander de l'aide. Selon des modalités d'abord travaillées en classe, ils peuvent traiter ainsi la lecture hors de l'école.

La **mémorisation** représente également une activité essentielle hors de l'école, bien placée en fin d'après-midi, période favorable pour la mise en mémoire. En dehors de l'école, celle-ci porte surtout sur ce que, par tradition, on appelle des « leçons » par opposition aux « exercices » qui constituent des modalités d'entraînement à la mise en œuvre et à l'application des acquis à des situations variées. Elle peut concerner des objets scolaires extrêmement divers qui ont été travaillés en classe et sont stabilisés dans une forme qui mérite d'être retenue parce qu'elle sera utile, souvent utilisée, dans la suite de la scolarité :

- des mots (mots références au moment de l'étude du code et de la combinatoire, mots outils, mots invariables, mots d'une même famille, etc.) ;
- des répertoires de résultats (la liste des premiers doubles en mathématiques, les tables de multiplication, etc.) ou de formes particulières (les conjugaisons par exemple) ;
- des « règles », c'est-à-dire des principes d'action qui ont une validité assez large, des prescriptions sur la conduite à tenir dans des cas déterminés (en orthographe, en grammaire, en mathématiques) ;
- des définitions ;
- des « résumés » (quasiment toutes les disciplines offrent des possibilités) ;
- des textes (poèmes, textes en prose, chansons, en français mais aussi, de manière sans doute moins fréquente, dans la langue vivante étrangère apprise).

La mémorisation peut, voire doit, mobiliser le passage à l'écrit. C'est particulièrement vrai pour l'orthographe, des mots et des formes verbales par exemple : la copie aide à fixer des formes écrites et oblige à examiner bien tous les constituants du mot. Le rappel écrit permet de s'assurer que l'image du mot est bien fixée. Mais cela peut l'être aussi pour une leçon de sciences, d'histoire ou de géographie où la copie de mots clés voire de schémas peut favoriser la mémorisation. Il ne saurait y avoir de tabou en la matière dès lors que l'écrit dont il est question ne consiste pas en une exigeante production de texte. La quantité doit être subtilement dosée dans chaque matière et a fortiori quand deux domaines requièrent pour le même jour un travail de mise en mémoire.

Les **révisions** sont une forme de travail apparentée à la mémorisation ; il s'agit de lutter contre l'érosion en mémoire, de réactiver des connaissances, par un retour sur des contenus déjà mémorisés. La révision peut porter sur un élément (on révise « la table de 9 », les règles de formation du passé composé, etc.) ou sur plusieurs qui ont des liens entre eux : on révise les poèmes appris depuis le début de l'année ou les trois que l'on a préférés, les leçons de sciences sur la digestion, les leçons d'histoire sur la Révolution française, les leçons de grammaire sur des homophones grammaticaux, les quinze derniers mots invariables que l'on a appris, etc. Les révisions annoncent le plus souvent une évaluation sommative ; il est dommage de ne les mobiliser qu'à cette seule fin. Elles peuvent précéder l'entrée dans un travail sur une notion nouvelle ou préparer la construction d'une synthèse ou tout simplement réactiver des connaissances dont le déclin a été perçu au fil des activités. Il ne faut pas exclure que les révisions conduisent à relire, réexaminer, des exercices réalisés en classe, mais si et seulement si le maître s'est assuré de leur mise au net après corrections. Ces exercices peuvent être alors partiellement refaits.

Les activités dites d'**entraînement** ne sont pas totalement distinctes de la mémorisation et de la révision auxquelles elles concourent très utilement. L'entraînement porte en général sur des procédures à fixer, que ces procédures soient des techniques à reproduire, à appliquer, ou des raisonnements à mettre en œuvre de manière exacte et à bon escient. Il peut s'agir d'opérations à effectuer, de phrases à compléter ou à construire selon une consigne précise, d'exercices d'application à l'identique de ceux qui ont été faits en classe, de figures à tracer, etc. La quantité doit en être strictement limitée mais il paraît difficile de s'en passer, en particulier au cours moyen dans la perspective d'une préparation au collège et aux formes de travail qui seront alors imposées. Il importe à ce niveau que les élèves sachent utiliser pleinement le manuel (recours à la « leçon » comme aide si nécessaire) ou / et faire les liens entre leurs outils de référence (cahiers de leçons, cahiers mémoire etc.) et les exercices à faire

Dans tous les cas, le travail donné peut être différencié, en quantité et/ou en nature, selon les capacités des élèves. Pour une même notion, une même procédure, les exercices peuvent être différents ; sur un même sujet, les textes à lire peuvent être variés. Ces choix ne sont pas sans incidence sur l'exploitation qui sera faite en classe du travail effectué en dehors.

3.2.3. La question particulière du travail pendant les vacances

Diverses études montrent la déperdition de connaissances qui s'opère à toute période de vacances et suggèrent qu'**un entretien serait utile**. Les outils diffusés par l'édition parascolaire font florès, les cahiers de vacances surtout, les logiciels éducatifs dans une moindre mesure. Cependant, ils ne sont pas achetés par toutes les familles et, lorsqu'ils le sont, rarement utilisés en intégralité. Les cahiers de vacances, en particulier, sont inégalement exploités faute de l'encadrement qui donne de l'efficacité à leur utilisation. **L'engagement des parents auprès des enfants est une variable essentielle**, pour l'achat et encore davantage pour l'accompagnement. En effet, comme le montrait une étude publiée en 2001³, « *le temps des vacances n'est pas neutre au plan de la réussite scolaire des élèves. Il contribue, pour une part importante, aux différenciations sociales de réussite scolaire et plus largement à un accroissement notable des écarts qui se sont déjà constitués en cours d'année scolaire entre les bons élèves et les autres.* »

Pour compenser les effets des inégalités sociales, des formules variées de prise en charge des enfants pendant les vacances ont été mises en place, essentiellement en milieu urbain, dont certaines contribuent à entretenir les acquis scolaires. Pour les enfants ainsi pris en charge mais aussi pour les autres, il serait utile que l'école se soucie de proposer des éléments ou **une sorte de « programme »** susceptibles de nourrir les activités d'entretien des acquis scolaires, même si chaque enfant n'effectue pas tout ce qui a été proposé. Il ne saurait être question évidemment d'engager les enfants dans une scolarisation excessive des vacances ; ce sont d'abord des temps pour se reposer, si possible pour changer de rythme, pour jouer et, éventuellement, découvrir d'autres activités ou d'autres univers que les plus familiers.

L'objectif doit rester **l'entretien des acquis et/ou leur réactivation avant la reprise de la classe** ; il ne s'agit pas d'anticiper sur le programme à venir. La lecture constitue une priorité, et il devrait être possible d'emprunter plusieurs livres pour la durée des vacances, une ou des œuvre(s) de littérature de jeunesse déjà lue(s) en classe à relire pour le plaisir ou des ouvrages de genres variés que les enfants apprécient. On peut aussi lire des manuels scolaires d'histoire, de sciences, de géographie,

³ Jean -Pierre Jarousse, Christine Leroy-Audoine, *Les activités scolaires des élèves durant les congés d'été et leurs conséquences sur le niveau des connaissances à la rentrée*. Cahiers de l'IREDU, n° 63, mars 2001.

quand les enfants ont des intérêts particuliers qu'ils veulent entretenir, manuels qu'ils devraient être autorisés à emporter à la maison, au moins dans les vacances courtes.

Un programme d'activités peut être suggéré ; pour les **petites vacances** en cours d'année, des exemples émaillent les cahiers des élèves dans les classes observées au cours de l'enquête. Des maîtres, s'adressant visiblement davantage aux parents qu'aux enfants, donnent des indications de manière générale, suggérant des pistes ou modalités de travail.

D'autres sont plus précis, surtout au CM, et annoncent les évaluations à venir en indiquant les leçons à réviser et en suggérant des activités précises dans cette perspective, des exercices pour s'entraîner (à étaler sur les dix jours de vacances). Sont ainsi donnés non pas des exercices longs et abondants, mais quelques items accompagnés de leur corrigé (ce qui semble signifier que le destinataire du document est l'adulte qui accompagnera l'enfant). Des exemples de « bonnes pratiques » sont proposés en annexe 1 à ce rapport.

Pour les **grandes vacances**, des activités à connotation plus scolaire, en français et en mathématiques, peuvent être proposées par l'école, ce qui évitera l'achat de cahiers de vacances ou compensera l'impossibilité de les acheter pour certaines familles. Ces activités sont particulièrement pertinentes si elles ont été construites avec les élèves dans les moments de révision des notions ou des savoir-faire travaillés en classe. Faire un bilan des apprentissages, sélectionner des activités représentatives des entraînements pratiqués et qui peuvent correspondre à des difficultés rencontrées puis dépassées, sont des manières de clore une séquence ou une unité de travail. Au fil de l'année, les élèves, s'ils y sont encouragés, peuvent aussi produire des exercices ou des situations-problèmes à la manière de ceux qu'ils ont affrontés dans la perspective de constituer le « cahier de vacances » de la classe. Il importe, pour les vacances, qu'ils disposent soit des manuels qui les aideraient en cas de besoin, soit des cahiers de référence, soit d'un mémento relatif aux notions à travailler.

Des incitations à l'écriture, activité rarement pratiquée spontanément, peuvent aussi être envisagées : à titre d'exemples, tenir un « journal de vacances » (*j'ai vu...*, *j'ai fait...*, *j'ai rêvé...*, *j'ai aimé...*), inventer une histoire à la manière de ... ou transformer un texte selon une consigne particulière, en fonction de lectures proposées.

3.2.4. Des activités pour prolonger, valoriser et enrichir les apprentissages

Dans le cadre de l'**accompagnement éducatif** par exemple ou dans tout autre cadre qui offre la possibilité de pratiques culturelles, artistiques ou sportives -contrat éducatif local ou autre projet local-, les enfants se voient offrir des activités variées dont les liens avec la scolarité ne sont pas toujours évidents. Ce sont pourtant souvent des prolongements de nature à donner du sens et de la valeur à ce qui est appris à l'école -en particulier pour tous les enfants dont les acquis scolaires ne sont pas repris ni valorisés en famille- parce qu'ils mettent en évidence les relations avec la vie et avec les loisirs, qu'ils montrent le pouvoir que donnent des connaissances ; les objets culturels proposés par l'école se mettent ainsi à vivre ailleurs et deviennent objets de partage avec d'autres.

Les activités proposées peuvent être aussi des précurseurs des activités scolaires et construire un socle d'expériences sur lequel l'école pourra établir des apprentissages qui auront davantage de signification et d'intérêt.

Les liens seront effectués s'il existe des échanges entre les enseignants qui ont en charge les élèves en classe et tous ceux, autres enseignants et autres intervenants, qui animent ces activités périscolaires.

On pense plus souvent aux pratiques artistiques, telles que les chorales, la danse, etc., ou sportives, qui peuvent avoir une existence autonome et parallèle aux expériences scolaires. On n'attache peut-être pas assez d'importance aux activités qui entraînent des compétences scolairement utiles et valorisées, sur un mode ludique ou plus inhabituel :

- expériences de mise en voix et en scène de textes lus ou appris en classe et de textes nouveaux ; jeu théâtral ; saynètes en langue étrangère (spectacle joué devant les classes de l'école) ;
- défis en lecture, en mathématiques, en sciences, préparés pour d'autres et échangés ;
- ateliers d'écriture ou activités d'écriture mobilisées dans des jeux avec productions via le traitement de texte (énigmes pour un jeu de piste par exemple, auquel des classes de l'école pourront participer) ;
- visites et enquêtes avec réalisation d'un reportage vidéo ou photos, sur des sujets liés à l'environnement et en relation avec le programme scolaire (production d'une exposition, d'un livret, d'un cédérom).

Il importe que les enfants s'engagent dans une activité finalisée avec la conscience de ce qu'ils vont produire -et ce qui compte alors sera bien le produit, plus encore que les apprentissages effectués à cette occasion, contrairement à la logique qui prévaut en classe-, qu'ils s'y tiennent, qu'ils puissent évoquer ou montrer – donc valoriser - leurs expériences et leurs réalisations dans le cadre scolaire, ce qui motive aussi le soin apporté aux productions.

3.3. Quelques conditions pour optimiser le travail en dehors du temps scolaire

3.3.1. Préparer en classe le travail effectué en dehors du temps scolaire

La « préparation » en classe du travail personnel hors de la classe suppose une **organisation** qui fait l'objet d'une réflexion du maître, donc d'une planification intégrée à la préparation de la journée de classe, et de précautions matérielles ; elle inclut aussi des **préalables méthodologiques** par dessus tout nécessaires.

Le **dosage** du travail donné doit viser à limiter le temps d'activités après la classe et à limiter aussi le temps de la correction en classe a posteriori. La **ritualisation** des activités -lecture tous les soirs, mémorisation par alternance selon les domaines de telle façon qu'il n'y ait pas accumulation le même jour- favorise le repérage des élèves et conduit à limiter les oublis. Au cours du cycle des approfondissements, progressivement, le travail est **donné à l'avance** pour que les usages du collège commencent à être intégrés. La tenue du cahier de devoirs, du cahier de textes ou de l'agenda, outil dans lequel chacun note le travail à effectuer, est d'abord facilitée par le maître qui peut donner des photocopies à coller pour les élèves de CP avant qu'ils sachent assez bien écrire, puis qui inscrit au tableau le travail à recopier. Si les photocopies offrent à tout niveau l'avantage d'une présentation plus nette et d'une lisibilité plus grande qu'une écriture manuscrite relâchée, il convient de ne pas en faire la solution de facilité et de les réserver au début du cours préparatoire. Ensuite, l'enregistrement par écrit du travail à effectuer hors de l'école peut être considéré comme un exercice de copie dirigé pour lequel les exigences formelles s'appliquent comme dans toute activité scolaire ; le support dans lequel les « devoirs » sont enregistrés ne saurait être considéré comme un cahier de brouillon. Au CM2, les élèves devraient être autonomes et prendre sous la dictée les indications du travail à faire. Le support est vérifié par le maître ou, dans un second temps, par échange avec un pair dans la classe. Trop des

outils d'élèves examinés comportent des erreurs, y compris sur les mots dont l'orthographe doit être mémorisée.

Il est intéressant pour le maître de tenir, sur le même modèle que celui des élèves, le cahier de textes de la classe, de telle manière que les absents d'un jour puissent noter ce qu'ils ont manqué, que les plus lents ou les étourdis puissent vérifier que leur cahier est à jour et sans erreurs. Il serait pertinent, afin d'en faciliter l'accès aux parents et aux élèves absents, de mettre ce document en ligne, par exemple dans le cadre des espaces numériques de travail.

De même, ce n'est que progressivement que les élèves acquièrent assez de maîtrise pour **préparer leur cartable** et emporter exactement ce qui leur sera utile. Le rangement des affaires dans le cartable est chaque soir guidé par le maître chez les plus jeunes puis effectué en autonomie ; des vérifications aléatoires permettent de s'assurer que le matériel requis pour le travail à effectuer est à disposition.

Pour autant, l'essentiel de la préparation en classe au travail hors de l'école porte sans doute sur les **aspects méthodologiques**. La clarification de ce qui est attendu doit conduire les élèves à savoir ce qui sera vérifié et sur quels critères ils pourront juger eux-mêmes qu'ils se sont acquittés au mieux de leur travail. Deux points sensibles méritent attention : ce que l'on peut faire pour **comprendre** un texte que l'on découvre en lecture, ce que l'on peut faire pour **mémoriser** (une leçon, l'orthographe de quelques mots, etc.). C'est en classe que se font les apprentissages méthodologiques, et que sont mises en place les premières étapes de ce qui permet la mémorisation. Dès l'école maternelle, les élèves sont entraînés à apprendre par cœur des comptines, des poèmes ; il y a là une base qui s'entretient avant qu'ils soient autonomes en lecture et puissent répéter par la relecture les textes à mémoriser pour restitution à l'identique. Mais ils ne doivent pas être conduits à s'imaginer qu'apprendre une leçon de sciences ou d'histoire relève de la même logique, puisqu'il ne s'agira pas de réciter un texte pour témoigner de la mémorisation. Il vaudrait d'ailleurs mieux parler de **restitution** que de récitation d'une leçon, la restitution supposant la capacité à rendre compte du contenu d'une manière personnelle tout en utilisant le vocabulaire spécifique précis qui était au cœur de la problématique.

La **mémorisation d'une leçon** (à l'école primaire, c'est une forme de résumé ou de synthèse qui en tient lieu) commence au moment où, en classe, on arrête le texte-référence qui rend compte de ce qui a été enseigné. C'est une phase clé pour la fixation des connaissances, pour la distinction par les élèves de l'essentiel et de l'accessoire. Si le texte est composé avec les élèves, c'est certainement plus favorable pour la mise en mémoire. La copie du texte, sa mise au net avec un plan apparent (hiérarchisation des paragraphes avec des intertitres éventuellement), avec un traitement particulier pour le vocabulaire ou les éléments-clés spécifiques (dates en histoire, noms de lieux en géographie par exemple) à mémoriser (écriture avec une couleur particulière, soulignement) contribuent à l'appropriation du contenu. Si, après l'activité en classe, le résumé à mémoriser est découvert dans le manuel, la lecture et les explications afférentes au texte, qui sont en fait des reformulations de ce qui a été enseigné, et la copie des mots clés sur un cahier -s'ils ne sont pas identifiés clairement dans le manuel- constituent également une phase importante dans l'apprentissage.

Que l'on adopte l'une ou l'autre des solutions ici évoquées, en classe, on peut alors **identifier des questions** auxquelles il faudra savoir répondre quand on aura mémorisé et les copier dans un cahier utilisé pour le travail du soir, ou les saisir au traitement de texte pour en conserver la trace dans ce cahier ; il y en aura peu pour les élèves du cycle 2, un peu plus au cycle 3 et les élèves seront incités à en trouver d'autres en apprenant. Si des éléments sont à savoir par cœur -ce peut être le cas d'une

définition par exemple-, ils sont clairement indiqués. Le maître peut aussi donner un schéma vierge de toute annotation ou une carte muette qui pourront être complétés, légendés, hors de la classe. Le travail personnel, que l'enseignant aura rendu explicite pour les élèves et les parents, suppose en fait de lire en cherchant à comprendre, d'apprendre, de vérifier ; il s'appuie sur la relecture, sur la copie d'éléments essentiels (mots, noms, etc.), sur la reproduction de schémas ou de cartes, sur la reformulation paragraphe par paragraphe, d'abord avec le texte sous les yeux puis sans le texte, sur les réponses aux questions précédemment identifiées voire sur l'identification d'autres questions, sur la restitution à un tiers qui pose des questions, etc. Certains des maîtres dont les pratiques ont été observées savent particulièrement bien clarifier leurs attentes et formuler des aides ou indications méthodologiques à destination des élèves et/ou de leurs parents ou accompagnateurs. Des exemples de « bonnes pratiques » sont fournis en annexe 2 à ce rapport.

De même, ce que signifie « apprendre une table de multiplication » ou « apprendre une conjugaison » sera éclairci dès les premières étapes de ces apprentissages afin que les élèves n'en réduisent pas la mémorisation à celle d'une comptine que l'on réciterait mécaniquement.

Dernier élément enfin, il importe que des informations préalables aient été données aux parents et aux intervenants de « l'accompagnement scolaire » (ce terme recouvrant des formes diverses) sur ce qui est attendu. On y reviendra en fin de chapitre.

3.3.2. Exploiter en classe le travail effectué en dehors du temps scolaire

Le travail effectué en dehors du temps scolaire doit nécessairement faire l'objet **d'une vérification et/ou d'une exploitation**, de manière visible aux yeux des élèves ; les traces écrites s'il en était demandé doivent être corrigées. L'absence de tout travail fait en dehors de l'école doit attirer l'attention ; des solutions relevant de la responsabilité de l'école (accompagnement éducatif par exemple) ou existant dans l'environnement proche (offres municipales ou associatives) doivent alors être proposées aux parents afin que leur enfant bénéficie de toutes les chances que l'environnement peut lui offrir pour compenser les désavantages de sa situation.

La **correction**, indispensable si un travail écrit a été demandé, peut ne pas avoir lieu dès l'entrée en classe le matin, car c'est parfois une forme de rituel sans signification, mais être incluse à la séance de la discipline ou du domaine correspondant au travail donné ; c'est certainement une meilleure manière pour donner vraiment tout son sens au travail effectué. Quel qu'en soit le moment, elle doit être assurée le jour pour lequel le travail a été demandé, et la correction sur le cahier vérifiée par le maître. Si tous les élèves n'ont pas eu le même exercice, il convient de juger au cas par cas si la correction doit être collective, ce qui peut motiver des interactions intéressantes pour les apprentissages, ou pas.

La **mémorisation** doit être exploitée. Des formes d'interrogation collective selon des procédés rapides - par exemple des réponses sur l'ardoise - sont aisées à pratiquer et permettent au maître de vérifier aisément les acquis de chaque élève. Des interrogations individuelles sont nécessaires : questionnaires écrits, dans lesquels on retrouvera les questions identifiées avant mémorisation, sous leur forme initiale ou reformulées, récitation devant la classe ou devant le maître à tour de rôle pendant un travail écrit des autres élèves de la classe, récitation devant un groupe avec vérification et évaluation par les pairs, interrogation par les pairs selon des rôles tournants, etc. Au-delà de ces moments de vérification, il importe que le recours à la mémoire soit souvent activé, que les acquis immédiatement antérieurs ou plus éloignés soient à tout moment sollicités en classe. C'est le classement sans suite de trop d'apprentissages qui fait leur fragilité à terme.

Les **lectures** sont (re)travaillées en classe et pas seulement contrôlées, qu'il s'agisse de la compréhension fine d'un texte ou de sa mise en voix. Lorsque des textes différents ont été proposés à des élèves qui ont des compétences différentes, les apports des uns et des autres et les interactions alors naturelles - puisque tous n'ont pas les mêmes données en main - contribuent à l'approfondissement d'un sujet, à travers l'expression de points de vue différents sur un même sujet, d'informations complémentaires sur un même thème, etc.

Le temps passé à noter le travail à faire et à l'exploiter n'est pas du temps perdu : quand l'enseignant indique le travail demandé, c'est l'occasion de reparler de ce qui a été appris, en le reformulant, et cela peut s'insérer dans un bilan de la journée. Quand on corrige ou quand on vérifie le travail effectué, en particulier si le moment s'intègre explicitement à une progression dans les apprentissages, c'est l'occasion de souligner les transitions, les liens entre ce qui a été appris et ce qui va l'être, de rappeler des précautions qui seront autant de critères de réalisation pour les activités à venir (« ... *est un peu difficile, il faut faire attention à ...* »). Une des caractéristiques des apprentissages scolaires est de s'inscrire dans un déroulement temporel ordonné, dans un enchaînement pour lesquels les acquis antérieurs servent de points d'appui aux acquis ultérieurs qui les complètent, les affinent et parfois les réaménagent ; la mémorisation assure ses appuis, il n'est pas inutile de le faire matérialiser. Les élèves doivent savoir tôt que l'école attend d'eux qu'ils se souviennent durablement de ce qu'ils ont appris.

3.3.3. Optimiser les conditions de réalisation du travail hors de l'école

Les conditions matérielles ne sont pas indifférentes. Le travail pour l'école se déroule d'autant mieux que l'enfant a tout le matériel dont il a besoin et qu'il peut disposer d'un lieu calme où il est à l'abri de sollicitations qui nuiraient à sa concentration. En l'absence de cette condition de base, chaque fois que c'est possible, un élève doit être incité à participer aux dispositifs d'aide au travail scolaire -accompagnement éducatif, études dirigées ou surveillées, accompagnement à la scolarité, etc.- et sa famille convaincue que c'est un élément positif, une chance de progrès, en aucun cas une punition.

Il serait utile qu'un enfant puisse « vocaliser » sans gêner les autres, c'est-à-dire ses frères et sœurs au travail eux aussi à la maison quand un seul lieu possible, ou ses camarades dans un dispositif collectif. Certains ont besoin de lire à voix haute ou de dire les leçons pour les mémoriser ; il peut d'ailleurs être intéressant de travailler à deux pour apprendre une leçon. Les dispositifs collectifs devraient prévoir la possibilité pour un élève, ou deux, de s'isoler en sécurité.

S'il est bon de ménager une récréation ou une rupture entre la sortie de la classe et le temps de travail, il vaut mieux ne pas trop différer et, surtout, ne pas reporter les activités pour l'école après le repas. On peut envisager une activité de lecture - ou la relecture d'une leçon - avant de s'endormir, si ce n'est pas une source d'angoisse de nature à retarder le sommeil.

Le temps de travail doit être limité de 20 à 40 minutes environ selon l'âge, sauf cas d'investissement volontaire de l'enfant ; il importe de valoriser un travail bref et soigné plus qu'un travail qui traîne en longueur et qui est malgré tout bâclé. L'évaluation du temps passé par les enfants au travail pour l'école en dehors de l'école est souvent erronée ; il est important de questionner les parents et les acteurs de l'accompagnement pour en connaître la durée moyenne réelle, et d'ajuster les exigences le cas échéant.

En matière de lieu et de temps, des rituels - l'installation, la lecture du cahier de textes ou de devoirs, etc.- facilitent la mise au travail de beaucoup d'enfants ; la place qu'y tient l'adulte de référence varie

grandement selon l'âge. Si l'encadrement trop pressant peut nuire à la conquête de l'autonomie et à un véritable travail personnel, la certitude d'avoir un recours disponible tranquillise nombre d'enfants qui n'ont pas une très grande confiance en eux.

Les conditions d'encadrement sont importantes pour les plus jeunes élèves de l'école élémentaire et, plus durablement, pour tous les élèves fragiles ou en difficulté. Cet encadrement peut être assuré par un des parents, par un aîné de la fratrie capable d'aider sans entraver ni se substituer, par un surveillant de l'étude ou un intervenant de l'accompagnement scolaire, par un enseignant ou un assistant pédagogique dans le cadre de l'accompagnement éducatif, les uns et les autres en bonne adéquation avec les attentes du maître de la classe de l'élève.

L'encadrement consiste d'abord dans un **guidage** pour faciliter l'organisation et l'entrée dans l'activité en évitant les pertes de temps ; ce guidage essentiel avec les plus jeunes doit progressivement s'alléger. L'autonomie dans l'organisation matérielle doit être assez vite atteinte.

Plus important est **l'étayage** éventuellement nécessaire pour éviter errances et blocages. Les interactions de soutien pour épauler l'enfant dans la réalisation des tâches qui lui sont imposées ont un objectif : faire que ce qui est demandé soit effectué et si possible réussi, quitte à indiquer pour le maître de la classe que cela a été fait avec une aide. Il s'agit alors d'accompagner l'enfant pour qu'il reste concentré, ne s'écarte pas du but, ne se décourage pas ; il peut s'agir de l'assister dans le travail en décomposant la tâche en étapes si elle est trop complexe ou trop longue, en attirant l'attention sur des éléments particulièrement significatifs qui peuvent être pour lui des indices de rappel de ce qui a été fait en classe, en guidant son raisonnement sur un ou quelques exemples avant de le laisser faire seul, voire en proposant un modèle. Si les difficultés sont trop importantes, c'est le signe que les apprentissages qui auraient dû être assurés en classe l'ont été insuffisamment et ce constat doit être partagé avec l'enseignant, par un message ou un signe dont on aura convenu avec lui.

Pour certains élèves qui ont des difficultés persistantes en lecture, quelle qu'en soit l'origine, l'apprentissage d'un poème ou d'une leçon, la réalisation d'un exercice qui exige la lecture d'une consigne ou de textes sont impossibles s'ils ne sont pas aidés. Il faut alors un médiateur très disponible qui les soutient par sa propre lecture du matériau écrit. Pour ceux là, surtout pour les textes à mémoriser par cœur et pour les leçons à apprendre, un enregistrement serait utile ; si la solution paraît peu réaliste, des moyens modernes aujourd'hui la rendent possible et il ne faut pas l'exclure.

3.3.4. Mieux utiliser les TICE et les ressources numériques

Les **configurations de matériels** ne sont pas indifférentes pour un usage fécond. Comme la disposition d'ordinateurs dans une salle spécialisée est souvent un obstacle à une utilisation intégrée aux activités en classe, l'absence de dispositifs mobiles, les obstacles à la connexion internet, l'absence d'un vidéo projecteur et surtout l'hétérogénéité de l'équipement des familles peuvent expliquer la médiocrité quantitative et qualitative des usages des TICE pour le travail hors la classe.

La question de **l'accès** à des logiciels adaptés à un travail plus autonome, hors la classe et souvent sans la présence d'un enseignant ou d'un adulte expérimenté, est elle aussi loin d'être résolue.

Les éditeurs spécialisés en produits pour l'accompagnement éducatif ou l'aide aux devoirs visent et touchent le plus souvent directement les familles. Dans les écoles, ces logiciels, quant ils ont été acquis sont de fait utilisés pendant la classe. Les inspecteurs généraux relevaient en 2006 que : « Maxicours, éditeur de produits en ligne, indique qu'il vise surtout directement le public des parents d'élèves. Acadomia, entreprise de cours à domicile, s'engage depuis peu dans l'utilisation des TIC.

Paraschool, autre éditeur de produits en ligne, considère que la présence d'un adulte accompagnateur est nécessaire et estime que le travail sur les produits qu'il propose (largement achetés par les collectivités territoriales) est plus efficace s'il a lieu dans le cadre de l'emploi du temps scolaire, mais en dehors des cours. »⁴

Les TIC, de plus en plus présentes dans la vie quotidienne des élèves et des parents, devraient à l'avenir être utilisées plus systématiquement pour la réussite des élèves dans le cadre du travail en dehors de la classe. La mobilité des outils, l'interactivité et l'individualisation des procédures d'acquisition sont des atouts qui peuvent donner toute leur mesure aux conditions suivantes :

- une bonne maîtrise de l'outil au sein de la classe et une pratique pédagogique adaptée, nécessaires à un usage profitable après la classe.
- la préservation d'un rôle-clef pour l'enseignant ou l'accompagnateur, impliquant une formation de qualité ;
- la mise à disposition de l'élève d'un outillage matériel et surtout logiciel adapté

3.3.5. Veiller à une bonne collaboration entre l'école et les parents

Une des conditions pour que le travail pour l'école en dehors de l'école soit efficace tient aux informations préalables données aux parents et aux intervenants de l'accompagnement scolaire, au sens large du terme, sur ce qui est attendu.

Outre les réunions collectives qui permettent de s'entendre sur des règles du jeu (temps maximum, exigences de qualité, conditions à rechercher, rôle de chacun, etc.), certains facteurs sont facilitateurs : des outils de liaison bien construits, des attentes aussi cohérentes que possible à l'échelle d'une école, ou au moins d'un cycle, pour éviter que les repères soient trop éclatés pour les usagers et les partenaires de l'école.

Il importe de clarifier ce que veut dire travailler la lecture, qui ne se confond pas avec l'apprentissage par cœur, apprendre l'orthographe des mots, une table de multiplication, une leçon d'histoire... Il n'est pas inutile de s'appuyer sur des exemples pour montrer aux parents ou aux intervenants de l'accompagnement scolaire comment ils peuvent aider un enfant sans se substituer à lui. Il est nécessaire de s'entendre avec eux sur ce qu'ils doivent signaler à l'enseignant quand ils rencontrent de fortes difficultés ou des oppositions, et comment ils peuvent attirer son attention même s'ils ont du mal à écrire ou ne le peuvent pas du tout.

Dans le cadre des dispositifs d'accompagnement à la scolarité, il peut être intéressant de proposer aux parents de les initier à ce que peut être leur rôle dans l'encadrement ou le suivi du travail hors de l'école de leur enfant, même si celui-ci reste à l'étude ou bénéficie de dispositifs *ad hoc*. Car il importe de responsabiliser les parents dans le suivi du travail des enfants même s'ils ne peuvent s'impliquer dans la réalisation des devoirs.

Qu'il s'agisse pour eux de créer des conditions favorables pour une relecture ou une révision de la leçon apprise, dans un moment de calme, de s'assurer que tout le travail a été fait en regardant le cahier qui porte la trace des écrits s'il y en a et en écoutant une récitation du texte mémorisé ou une restitution de la leçon apprise, d'interroger sur les apprentissages de la journée, de vérifier que le cartable comporte tout ce qui est nécessaire pour le lendemain, **il y a maintes manières pour les parents de témoigner d'un intérêt pour la scolarité de leurs enfants**, de leur montrer que ce qu'ils

⁴ Rapport n° 2006-010 op.cit. page 23

font dans ce cadre compte à leurs yeux. Faute d'une imprégnation directe en famille par des pratiques relevant de la culture écrite, les enfants acquièrent des dispositions comportementales favorables aux apprentissages quand ils sont encadrés par des parents qui valorisent leurs efforts, gèrent leur temps avec rigueur, portent attention avec une certaine systématisme à leur travail, s'intéressent à ce qu'ils lisent et apprennent. Et pour tous les parents qui le peuvent, il importe de leur montrer sur des cas précis comment ils peuvent associer leurs enfants à des pratiques de lecture et d'écriture voire de calcul ou de mesurage, y compris les pratiques « domestiques » simples (listes de commissions ou autres, lecture ou rédaction de courriers, lecture du journal, résolution de mots croisés ou autres jeux de lettres ou de logique, recherche d'un itinéraire, lecture d'horaires ou de tarifs, réalisation d'une recette de cuisine, etc.). Tous les éléments qui manifestent que les acquis de l'école ont aussi de la valeur dans la vie hors de l'école sont importants à valoriser et les parents sont les premiers vecteurs de cette valorisation.

Conclusion-résumé de la troisième partie

Cette partie du rapport explore quelques-unes des conditions essentielles auxquelles le travail pour l'école hors de l'école peut être efficace.

La reconnaissance de l'utilité de ce travail complémentaire ne devant pas encourager à « externaliser » ce qui relève d'abord de la responsabilité de l'école (structuration des apprentissages, entraînements, transfert des acquis), le rapport attire l'attention sur les exigences relatives à une bonne gestion du temps scolaire qui préserve un maximum de temps pour apprendre. Il précise ce que pourraient être des activités utiles hors temps scolaire, y compris pendant les vacances, et en examinant les diverses composantes de l'accompagnement éducatif.

Il apporte des préconisations concrètes pour la préparation et l'exploitation en classe du travail effectué hors de l'école, en s'appuyant entre autres sources, sur les bonnes pratiques repérées dans les écoles visitées. Il invite à organiser la collaboration avec les parents d'élèves pour valoriser chez tous leurs compétences à accompagner le parcours scolaire de leurs enfants.

CONCLUSION

L'enquête que l'inspection générale a conduite au cours de l'année scolaire 2007-2008 sur le travail pour l'école en dehors de l'école a permis de noter une convergence de pratiques et d'attentes. Les enseignants entendus considèrent que ce travail, donné dans des proportions raisonnables, est indispensable pour la réussite scolaire des élèves et contribue au suivi par les parents de la scolarité de leur enfant ; les parents rencontrés partagent ces points de vue. Les enseignants connaissent la réglementation relative au travail en dehors de l'école et regrettent ses ambiguïtés ; ils souhaitent des clarifications, de même que les inspecteurs responsables des circonscriptions primaires qui, faute de points d'appui solides, n'interviennent guère pour réguler les pratiques des maîtres.

Les multiples formes de prise en charge des enfants hors du temps scolaire comportent fréquemment, au travers notamment de l'accompagnement à la scolarité mais aussi des études surveillées, des dispositifs d'aide aux devoirs ou d'encadrement du travail pour l'école hors de l'école. L'école incite les parents à y inscrire leurs enfants quand les enseignants considèrent qu'ils compensent ce qui fait défaut à la maison (disponibilité des parents, conditions matérielles, etc.). Les inspecteurs de circonscription et les inspecteurs d'académie, impliqués dans l'organisation de ces dispositifs nombreux, regrettent leur multiplicité et l'absence de lisibilité qui en résulte et, paradoxalement compte tenu de la profusion d'offres, l'inégalité dans la couverture des besoins, en particulier en milieu rural. Au moment où se met en place l'accompagnement éducatif qui offrira aux familles des solutions gratuites d'aide au travail scolaire pour leurs enfants, il est temps de clarifier cette réglementation en examinant toutes les conséquences, pour les collectivités territoriales et les multiples acteurs associatifs impliqués, des évolutions envisagées. Il est vraisemblable qu'une meilleure coordination permettrait de réduire les coûts et d'améliorer la réponse aux couvertures des besoins.

L'inspection générale fait sienne cette conviction qu'une certaine forme de travail en dehors de l'école est utile ; à l'observation du travail et des résultats des élèves, il apparaît en effet que les apprentissages réalisés restent souvent précaires et s'effacent à terme, faute d'une mémorisation, voire d'une automatisation, suffisante. Il est vraisemblable que des activités, courtes mais régulières, visant à entretenir l'une et l'autre, sont indispensables en complément de ce qui doit être réalisé dans le temps scolaire. Mais ce travail complémentaire risquerait de générer ou de renforcer des inégalités s'il devait conduire à ignorer les responsabilités fondamentales qui incombent aux enseignants sur le temps scolaire : c'est en classe que les apprentissages sont structurés, que les entraînements sont effectués et le transfert des acquis organisé de telle façon que les compétences complexes auxquelles l'école doit former soient acquises. Le présent rapport, dans sa troisième partie, développe des propositions très concrètes concernant la préparation et l'exploitation en classe du travail effectué hors de l'école, en s'appuyant en particulier sur de bonnes pratiques repérées dans les écoles visitées. La collaboration avec les parents d'élèves est par ailleurs explorée car cet entre-deux entre le temps personnel et familial et le temps scolaire, nourri par le travail pour l'école, constitue un enjeu fondamental dans la co-éducation école-familles.

Le besoin de clarification de la réglementation en matière de « devoirs à la maison » et de dispositifs complémentaires à l'action de l'école, les besoins de formation et d'évaluation, les nécessaires évolutions de l'organisation de la cohérence éducative (cohérence et progressivité des attentes en matière de travail pour l'école en dehors de l'école au sein des équipes pédagogiques, convergence des actions familiales, scolaires et complémentaires en faveur de la réussite scolaire) engagent tous les acteurs concernés aux divers niveaux (national, départemental, communal et localement dans

chaque école) dans une réflexion partagée et devraient aboutir à des prises de décision harmonisées. La période actuelle de réorganisation de la semaine scolaire et d'implantation de diverses formes d'aide dispensées gratuitement pour les familles et les enfants constitue un moment favorable pour relancer un travail partenarial qui n'exonère aucun acteur de ses responsabilités propres mais organise les ressources afin qu'elles profitent vraiment aux enfants qui en ont le plus besoin.

PROPOSITIONS

1. Clarifier le contexte réglementaire

- Préciser dans un texte nouveau, abrogeant l'ensemble des textes antérieurs, la nature exacte du travail qui peut être demandé aux élèves en dehors de la classe.
- Définir clairement les notions de « devoirs », de « travail écrit » et « d'approfondissement du travail de la classe ».

2. Evaluer

- Procéder, à travers la révision générale des politiques publiques, à l'évaluation de l'efficacité des dispositifs d'accompagnement.
- Inciter les inspecteurs responsables des circonscriptions primaires à prendre en compte le travail scolaire en dehors de la classe dans leurs inspections.

3. Veiller à la cohérence éducative

- Réaffirmer le rôle de l'éducation nationale dans la « commande » relative au travail scolaire en dehors de la classe.
- Placer la coordination et le suivi du travail scolaire en dehors de la classe sous la responsabilité du directeur d'école.
- Faire intégrer au projet d'école les dispositifs d'accompagnement.

4. Définir les conditions d'efficacité du travail en dehors de la classe

- Prendre en compte le travail des élèves hors de la classe dans la formation des enseignants (animations pédagogiques ; plans académiques de formation).
- Exploiter au maximum le temps scolaire pour les apprentissages, y compris pour la fixation des connaissances.
- S'assurer que chaque élève sait et comprend ce qui est attendu de lui, dispose de méthodes de travail adaptées.
- Différencier éventuellement les travaux demandés aux enfants, mais rester exigeant sur la qualité.
- Prendre en compte (exploitation, correction) tout travail effectué hors de l'école.
- Valoriser toutes les activités conduites ou les productions rapportées par les élèves.
- Veiller, en équipe pédagogique, à la progressivité des exigences au sein d'une école.

5. Apporter une aide aux familles

- Editer un document national à l'attention des familles.
- Clarifier, dans chaque école, à l'intention des parents, les ressources disponibles.
- Orienter localement les familles vers les dispositifs d'accompagnement adaptés.

- **Rappeler autant que de besoin les conditions favorables au travail demandé.**

6. Mieux utiliser les TICE

- **Assurer un continuum entre l'école, la famille et les dispositifs d'accompagnement du travail en dehors de la classe en utilisant les TICE chaque fois que possible.**
- **Etudier avec les collectivités les possibilités d'équipements adaptés.**
- **Susciter la production de produits numériques adaptés.**

ANNEXE 1

Exemples de bonnes pratiques : le travail pour l'école pendant les vacances, sa présentation

Cours préparatoire, département de l'Yonne : vacances de Toussaint

- **CP Venoy-Toussaint**

Cours préparatoire, département du Doubs et de la Haute Garonne : vacances d'hiver

- **CP Besançon**
- **CP Toulouse Vhiver**

Cours moyen, département du Loiret : vacances de Toussaint

- **CM2 Fleury**

Madame, Monsieur,

Votre enfant est en plein apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques. C'est pourquoi il est important de travailler tous les jours, pendant 5 à 10 minutes :

- soit de la lecture : en jouant à
 - Je montre, l'enfant lit
 - Je dis, l'enfant montre
 - Je dis, l'enfant cherche et écritavec des textes vus, étudiés en classe, ou des livrés personnels
- soit de l'écriture : en s'entraînant à passer du script au cursif avec des mots étudiés comme ceux des textes, les jours de la semaine,...
- soit des sons : en révisant les sons étudiés de façon ludique
 - j'entends ou non le son
 - j'entends le son au début, au milieu ou à la fin du mot
- soit des mathématiques :
 - savoir compter jusqu'à 50
 - savoir écrire sous la dictée les nombres en chiffres jusqu'à 20
 - savoir le nombre qui arrive avant ou après en allant de 0 à 20
 - donner deux nombres et savoir quel est le plus grand ? le plus petit ?

Devoirs pour le jeudi 8 novembre :

- lecture : album p 3 à 7 (et surtout pas au-delà !)
- mots dictée pour le 12 novembre : la porte – alors – lundi – se reposer - velu

Rentrée le lundi 25 février

Comme d'habitude, il faut penser à

- se reposer
- vérifier son matériel et mettre à jour la réserve éventuelle.
- Lire chaque jour et regarder les exercices qui ont causé des difficultés
- On peut lire seul les pages 72 et 74 du livre de Gafi (les difficultés du son [s] ont été travaillées avec l'histoire de « Qui a mangé les crêpes ? »
- Revoir les formules magiques et les mots de « l'agenda »
- Ne pas oublier les tables d'addition, (les compléments à 10 et les doubles en particulier.)
- Signer les différents travaux.

Pendant les vacances

* Vérifier le matériel de la trousse et prévoir de recharger la « réserve » si nécessaire (colle, feutre d'ardoise...). Merci !

* et voici quelques pistes de travail:

- s'entraîner pour *bien lire et écrire en chiffres* les **nombre**s de **1 à 50** dans le désordre et revoir les 3 **aide-mémoire** (cah. rouge ①)
- s'entraîner à *bien reconnaître* les **dizaines** et **unités** en décomposant les nombres et en utilisant le matériel « plaques rouges et jetons jaunes » [ex : $45 = 40 + 5 = 10 + 10 + 10 + 10 + 5$] (cahier rouge ②).
- *relire* les fiches des **sons**, *s'entraîner* à combiner les sons, à lire et écrire les **syllabes** (cahier rouge ②) et les fiches outils qui ont des **listes de mots** regroupés par sons (cahier rouge ③).

.....et se reposer !... **Bonnes Vacances !**

Evaluations CM2 Période 1

Après les vacances, j'évaluerai les compétences travaillées depuis la rentrée. Vos enfants auront en général 2 évaluations par jour. Ils pourront encore revoir les notions évaluées la veille puisqu'elles seront annoncées dans les leçons chaque soir.

Je vous remercie à l'avance de bien vouloir *surveiller les révisions de votre enfant*.

Voici le programme de révisions avec des idées d'exercices pour s'entraîner (à étaler sur les 10 jours de vacances) :

- * • **Calcul mental** : revoir les tables de 0 à 8 et apprendre celle de 9.
- **Vocabulaire** : revoir les définitions n°1 à 11 (V01)

Il faut savoir utiliser ces mots à bon escient.

-Le roi Soleil était très fier. Il avait beaucoup d'..... (Réponse : orgueil).

- **Mathématiques** : revoir les leçons M17, M18 et M21

M17 :

-Dans 46 589, le nombre de centaines est : (Réponse : 465)

-Dans 46 589, le chiffre des centaines est : (Réponse : 5)

M17 :

-Décompose de 2 façons ce nombre : 502 863 =

Réponse : $502\ 863 = (502 \times 1\ 000) + (863 \times 1)$

$502\ 863 = (5 \times 100\ 000) + (2 \times 1\ 000) + (8 \times 100) + (6 \times 10) + (3 \times 1)$

-Recompose : $(4 \times 10) + (7 \times 1\ 000) + (6 \times 1\ 000\ 000) =$ Réponse : 6 007 040

M18 :

-Range dans l'ordre croissant : 123 589 - 568 978 - 132 689 - 598 457

Réponse : 123 589 - 132 689 - 568 978 - 598 457

-Range dans l'ordre décroissant : 56 897 - 456 823 - 65 897 - 56 869

Réponse : 456 823 - 65 897 - 56 897 - 56 869

-Intercalle un nombre entre : 153 800 < < 153 900 Réponse : 153 801 ou 153 899

M21 :

-le double de 745 : $745 \times 2 = 1\ 490$

-la moitié de 746 : $700 \div 2 + 40 \div 2$

$350 \div 2 + 3 = 373$

-le quart de 468 : $400 \div 4 + 60 \div 4$

$200 \div 4 + 30 \div 4$

$100 \div 4 + 15 \div 2 = 117$

- ✓ • **Conjugaison** : revoir les leçons (C1) et (C2)

-Savoir trouver un verbe conjugué dans un texte (en transformant si besoin la phrase au passé, présent ou futur).

-Ecrire l'infinitif et le groupe d'un verbe conjugué

- **Grammaire** : évaluation sur la phrase (G1)

-Connaître les 3 caractéristiques d'une phrase (majuscule, point, sens)

-Reconnaître une phrase verbale et une phrase non verbale

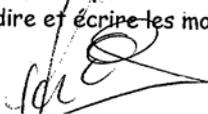
-Transformer une phrase non verbale en une phrase verbale (Par exemple : Interdit d'entrer/ Il est interdit d'entrer)

- X • **Géométrie** : évaluation sur les droites perpendiculaires (M19, M20, M20 bis)

- **Anglais** : les passwords, le vocabulaire de la maison.

-Savoir lire, dire et écrire les mots et les phrases du cahier

Signatures :



ANNEXE 2

Exemples de bonnes pratiques : aide et indications méthodologiques

Cours élémentaire, département d'Ille et Vilaine

- **CE1 Combourg**

Cours moyen, département d'Ille et Vilaine

- **CM2 Combourg**

Cours moyen, département du Rhône

- **CM2 Saint-Fons**

Ce que je dois retenir :

La journée :

La partie de la journée avant midi est le matin.

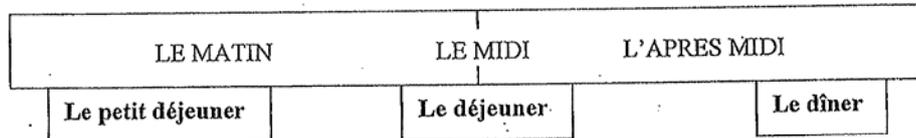
La partie de la journée après midi est l'après midi.

Les repas de la journée :

Le repas du matin est le petit déjeuner.

Le repas du midi est le déjeuner.

Le repas du soir est le dîner.



La semaine :

Dans une semaine il y a 7 jours : lundi, mardi, mercredi, jeudi, vendredi, samedi, dimanche.

L'année:

Dans une année, il y a 12 mois : janvier, février, mars, avril, mai, juin, juillet, août, septembre, octobre, novembre, décembre. (Janvier est le 1^{er} mois de l'année, février est le deuxième mois de l'année...)

Dans une année il y a 4 saisons qui se suivent : l'été, l'automne, l'hiver, le printemps. Chaque saison dure un trimestre (3 mois).

Pour se repérer dans une année on utilise un calendrier.

Ce que je dois savoir pour réussir mon évaluation :

- Je dois connaître les différents moments de la journée.
- Je dois connaître le nom des repas de la journée et être capable de les replacer sur une frise de la journée.
- Je dois connaître les jours de la semaine dans l'ordre.
- Je dois connaître les mois de l'année dans l'ordre.
- Je dois connaître le nom des saisons.
- Je dois être capable de me servir d'un calendrier.

Le 22 octobre 2007

Classe de CM2 : M. Leboisne et Mme Blin
Informations concernant les leçons

Comme annoncé lors des réunions de rentrée, un des thèmes du projet d'école concerne l'apprentissage des leçons.
Vous trouverez ci-dessous quelques renseignements qui devraient vous permettre d'aider vos enfants dans cet apprentissage.

Orthographe :

- Mots à apprendre (chasse aux mots ou listes de mots)
 - o Les enfants doivent savoir épeler et écrire les mots donnés.
 - o Une méthode leur est donnée sur une fiche (cahier du soir).
- Règles du Mémo :
 - o Les règles doivent être sues par cœur.
 - o Les enfants doivent pouvoir réciter la règle et l'appliquer sur des exemples. (un exercice facultatif pourra leur être proposé. Cet exercice sera fait oralement)

Grammaire / Conjugaison :

- o Les terminaisons doivent être sues par cœur (comme des tables).
- o Les règles de grammaire doivent être sues par cœur.

Sciences :

Pour chaque leçon de sciences à apprendre les élèves auront une petite fiche "guide pour apprendre la leçon". Cette fiche sera collée dans le cahier du soir.

Anglais :

- Dire : Les enfants doivent dire de mémoire ce qui est à apprendre.
- Ecrire : les enfants auront eu précédemment à apprendre la leçon (Dire) ; ils devront savoir écrire (de mémoire) – Fiche méthode.

Histoire / Géographie

Pour chaque leçon à apprendre avant une évaluation, les élèves disposent d'un fiche complétée en classe, intitulée "ce que je dois savoir pour réussir mon évaluation". Cette fiche de couleur jaune sera dans la classeur.

Mathématiques

- Les tables doivent être apprises par cœur.
- Les règles doivent être comprises et appliquées dans des exercices d'entraînement à la maison.

Poésie :

Les poésies sont à savoir par cœur.

Pris connaissance le Octobre 2007
Signature des parents

APPRENDRE UNE LEÇON

1 – Pour apprendre dans de bonnes conditions

Il faut :

- avoir écouté et participé en classe lors de la leçon,
- l'avoir comprise et copiée correctement,
- connaître le sens des mots utilisés,
- être dans le calme et le silence pour pouvoir se concentrer,
- être bien installé, dans un endroit suffisamment éclairé,
- avoir le matériel nécessaire à disposition (feuille, cahier, crayon...).

2 – Comment faire pour apprendre ?

Une poésie ne s'apprend pas de la même façon qu'une leçon d'histoire ou de mathématiques.

Il faut commencer par repérer :

- ce qui est à savoir par cœur,
- les idées générales de la leçon.



Il y a différentes méthodes pour apprendre :

- lire plusieurs fois à voix haute ou dans sa tête la leçon,
- cacher des parties du texte et les deviner,
- se poser des questions sur ce que l'on a lu,
- recopier plusieurs fois certains passages ou simplement les informations importantes,
- mémoriser lignes par lignes ou paragraphes par paragraphes,
- fermer les yeux et revoir la leçon.

3 – Comment vérifier que l'on sait sa leçon ?

- réciter à quelqu'un,
- réciter à soi-même dans sa tête ou à voix haute,
- s'enregistrer et s'écouter au magnétophone,
- se faire questionner,
- écrire tout ce que l'on a retenu de la leçon, refaire les schémas,
- expliquer à quelqu'un la leçon.



Quelques conseils du maître

Il est bien d'apprendre sa leçon sur  plusieurs jours et de la relire le soir juste avant de s'endormir.

Il est possible d'utiliser des *moyens mnémotechniques*.

Lorsque l'on apprend, on peut s'imaginer en train de réciter dans la classe ou réfléchir à ce que pourrait être l'évaluation.

Une bonne attention en classe permet de bien comprendre la leçon et de l'apprendre plus facilement.

Il faut mémoriser l'orthographe des mots importants (les photographier, les épeler, les réécrire).

ANNEXE 3

Lieux de l'enquête

Académie d'Amiens

Département de la Somme (80)

Circonscription d'Amiens 2 : école Etouvie B (RAR)

Académie de Besançon

Département du Doubs (25)

Circonscription de Besançon 1 : école élémentaire de Saône (rural) ; école de Planoise (urbain RAR)

Académie de Bordeaux

Département de la Dordogne (24)

Circonscription de Périgueux III : école Le Toulon à Périgueux

Académie de Clermont-Ferrand

Département de l'Allier (03)

Circonscription de Montluçon 1 : école P Lafargue (urbain) ; école Durdar - Larequille (rural) ; école Louis Pergaud (RAR)

Académie de Caen

Département du Calvados (14)

Circonscription de Lisieux : école La Fontaine (REP) ; école Jean Moulin (urbain REP)

Académie de Créteil

Département du Val de Marne (94)

Circonscription de Bonneuil : école Wallon (REP) ; école Langevin Wallon (REP)

Académie de Dijon

Département de l'Yonne (89)

Circonscription d'Auxerre 4 : école de Venoy

Académie de Grenoble

Département de la Drome (26)

Circonscription de Crest : école Royannez (rural) ; école de Châtillon-en-Diois (rural)

Académie de Guadeloupe

Circonscription de Basse terre : école la Rivière des Pères (RAR)

Académie de Lyon

Département du Rhône (69)

Circonscription de St- Fons Corbas Feyzin : école Les géraniums à Feyzin ; école Simone de Beauvoir (urbain, RAR)

Académie d'Orléans -Tours

Département du Cher (18)

Circonscription de Bourges Est : école de Sancergues (rural) ; école Jean Macé (urbain) ; école Bouillet

Département du Loiret (45)

Circonscription d'Orléans-nord : école élémentaire Cormier (urbain) ; école J. Ferry de Fleury les Aubrais ; école Aragon de Fleury les Aubrais (urbain- RAR)

Académie de Paris

Circonscription de Paris La Chapelle (18 A) : école 33/35 rue de l'Evangile (REP) ; école élémentaire 142 rue des Poissonniers (RAR)

Académie de Poitiers

Département de la Vienne (86)

Circonscription de Poitiers : écoles Jules Ferry et Andersen (urbain)

Département de Charente- Maritimes (17)

Circonscription de Saintes: école Jules Ferry - St Sever (RPI)

Académie de Reims

Département des Ardennes (08)

Académie de Rennes

Département des Côtes d'Armor (22)

Circonscription de Lamballe : école de Lamballe (urbain) ; écoles de Plémy (rural) et de Quessoy l'Hôpital (rural)

Département d'Ille et Vilaine (35)

Circonscription de Chartres de Bretagne : école Les Landes à Chantepie (urbain) ; école Chalotais à Vernes sur Seiche (urbain)

Académie de Toulouse

Département de la Haute Garonne (31)

Circonscription de Toulouse Nord (HG 5) : école des Sept Deniers ; école Ernest Renan (RAR)

Académie de Versailles

Département de l'Essonne (91)

Circonscription de Corbeil- Essonnes : école Prévert (RAR)