

Intervention évaluations – notes de la DEPP

Secteur éducatif

CN 6/7 mai 2019

Introduction

Le compte rendu chiffré des 3 notes de la DEPP sur les évaluations est dans les casiers. On ne revient pas dessus, chacun-e en prendra connaissance.

On doit toutefois inscrire cette phase d'analyse du ministère via la DEPP dans la séquence annuelle de généralisation des évaluations au CP et CE1. La publication de ces notes de la DEPP vient clôturer cette séquence et nous permet d'avoir **une idée plus claire sur le rôle que le ministère entend faire jouer aux évaluations dans la mise en œuvre de sa politique éducative**. Des remarques à différents niveaux s'imposent. Ces notes constituent aussi pour nous des alertes quant pour la suite.

Remarques générales

La première remarque que nous pouvons faire concerne **la fiabilité des résultats**. Nous savons à partir des remontées des collègues que les conditions de passation n'ont pas été identiques dans toutes les classes, c'est une **dimension qui est ignorée par la DEPP dans son analyse**. Donc, ces résultats sont objectivement à prendre avec des pincettes.

Par ailleurs, des doutes subsistent sur l'attribution des « appréciations » à chaque item. Dans des conditions habituelles d'analyse de tests les éléments de positionnement sont déterminés avant la passation. Si ce n'est pas le cas, la limite entre les différentes appréciation se fait en fonction des résultats obtenus et sont déterminées justement en fonction des résultats qu'on veut obtenir ! On sait que les seuils entre les différentes appréciations sont variables en fonction des items mais on ne connaît pas, pour chaque item, le niveau d'exigence acté.

La seconde remarque porte sur les conclusions immédiates que la note de la DEPP met en évidence même si ce sont des poncifs que nous et d'autres avons repéré depuis longtemps.

On peut citer par exemple **le lien existant entre résultats scolaires** (je n'emploie pas délibérément le vocable de « réussite scolaire ») **et le milieu social d'origine**. Aucun scoop dans le fait par exemple que les résultats en REP+ sont inférieurs aux autres, ils ne font que confirmer ceux des évaluations internationales sur échantillon et ce que les enseignants savaient déjà. On peut toutefois noter que les **dédouplements en REP+** ne permettent pas d'assurer l'égalité de réussite pour les élèves en EP. L'affichage du 100% de réussite est mis à mal. Les revendications du SNUipp pour la reconstitution et le développement des RASED devront s'appuyer aussi sur ces résultats.

Autres éléments sur lesquels la DEPP insiste : **la meilleure réussite des filles en général** et en français en particulier et à l'inverse, celle des garçons dans certains items mathématiques. Sans davantage d'explications et si on ne prend pas la peine de rechercher quels sont les déterminants de ces réussites contrastées, on peut en arriver à « naturaliser » ces différences. C'est comme ça, les filles sont meilleures que les garçons en français et inversement en mathématiques. Sur cette question sensible, on ne peut pas en rester là sauf à renforcer un discours stéréotypé et sexiste que nous dénonçons par ailleurs.

L'autre conclusion dont nous devons nous méfier est celle concernant **l'enseignement privé**. Parce que bien sûr, les résultats des élèves y étant scolarisés sont significativement meilleurs que les autres. Ce sont des résultats bruts pour lesquels il n'est pas mentionné le traditionnel « toutes choses

égales par ailleurs ». En effet si on ne prend pas en compte le fait que l'école privée a un recrutement sociologiquement différent du public, ces comparaisons pourraient laisser entendre que le privé « est meilleur » que le public. Je rappelle que quand on étudie les résultats du public et du privé en corrigeant le biais de l'origine sociale des élèves, le public obtient de meilleurs résultats que le privé dans la plupart des études.

Que nous disent ces notes en ce qui concerne les apprentissages des élèves ?

L'organisation précoce de l'échec scolaire

Alors qu'en début de CP les élèves sortent de maternelle avec des programmes mettant fortement l'accent sur l'acculturation à l'écrit et sur les essais d'écriture à partir des expériences de et dans la classe et que l'évaluation en cycle 1 est fondée sur l'observation des réussites et progrès, la DEPP montre que le calibrage des exercices est fondé sur l'identification des connaissances qui ne sont pas maîtrisées souvent faute d'avoir été enseignées. Les seuils déterminés n'ont pas de fondement scientifique, ils visent la ventilation des élèves selon trois catégories (et ces seuils sont mouvants du début CP aux évas mi-CP). Il en résulte la catégorisation abusive des élèves qui ont les moins bons résultats (dans des domaines qui ne relèvent pas des priorités des programmes comme la connaissances des lettres et des sons qu'elles font en maternelle) en "élèves à difficultés". Mais c'est plus l'étiquetage qui fait la difficulté que les résultats en soi, comme le démontrent les progrès réalisés dès que les compétences sont l'objet d'apprentissages programmés. Le point de vue sur l'élève est à la fois anxiogène (on cherche à le mettre à la faute) et prédictif/sélectif.

Des effets positifs de l'apprentissage

Au cours du CP, les progrès en phonologie (ça y est, on s'y met et les maîtresses le travaillent explicitement) sont spectaculaires : de 23% d'élèves en difficulté en octobre on passe à 3.3% en février ! Que dire alors des 20% qui sont sortis de la case « en difficulté » ? On peut en dire que tant qu'ils n'avaient pas appris, ils ne réussissaient pas, ce qui confirme l'intérêt d'aller à l'école pour apprendre ! Et surtout que les étiqueter « en difficulté » en début d'année est abusif et certainement très anxiogène pour eux et leur famille.

C'est d'autant plus abusif que les compétences évaluées au début du CP ne correspondent pas aux attendus de fin de maternelle en particulier dans la forme utilisée (papier-crayon et sans aucun élément de contexte pour soutenir l'activité intellectuelle des élèves). Si les progrès sont si spectaculaires, on peut aussi faire l'hypothèse que c'est parce qu'ils ont lieu au bon moment : c'est un argument pour refuser qu'ils soient transférés à la maternelle ce qui ne manquerait pas de mettre des élèves en difficulté.

Une bonne compréhension orale en début de CP

" En français, les élèves présentent le niveau de maîtrise le plus élevé dans le domaine de la compréhension orale " (intro note début CP et 90% de réussite) : donc la maternelle fait plutôt bien son travail (lecture de textes divers, compréhension des situations et des structures narratives, vocabulaire dans son contexte...). Mais PIRLS nous a montré que nos élèves, 3 ou 4 ans plus tard, sont en difficulté du côté de la compréhension autonome et des compétences fines qui la construisent... C'est bien les compétences et connaissances liées à la compréhension de l'écrit qui doivent donc être prioritairement travaillées.

Des présupposés théoriques contestables

Alors que le ministère considère qu'une bonne compréhension de l'oral articulée avec un décodage

performant devrait permettre à tous les élèves d'accéder à la lecture autonome, nous maintenons qu'il faudrait développer d'autres points d'appui que la compréhension orale, dès l'entrée dans la lecture :

- familiariser les élèves à une démarche d'exploration, apprendre aux élèves à examiner un texte, à y chercher des indices de compréhension, soutenir des va-et-vient qui permettent d'interroger l'écrit
- apprendre à repérer tout ce qui appartient à la dimension idéographique de la langue écrite en éduquant l'œil d'emblée à repérer toutes les unités de sens (pourquoi un lecteur ne confond-il pas "écrire sans faute" et "écrire cent fautes" ? "raisonner" intelligemment et "résonner" comme une cloche ? "Syllabique" et "Si la bique" ?)...

- S'appuyer sur la ponctuation, sur tous les signes graphiques qui permettent la construction de la compréhension autonome.

Plusieurs études montrent qu'une étude de la langue "intégrée", dès le début du CP, conduite à partir de l'exploration des supports de lecture, favorise la compréhension autonome en lecture.

Tout le contenu de ces évaluations repose donc sur une approche majoritairement contestée de l'apprentissage de la lecture. Les 3 notes de la DEPP rappellent que les connaissances et compétences retenues pour ces évaluations sont : comprendre des textes à l'oral, manipuler des syllabes, discriminer des sons, reconnaître les lettres de l'alphabet et connaître les correspondances entre les trois manières de les écrire. Rien sur les autres compétences et habiletés qui nous semblent à nous essentielles pour accéder à la lecture.

Un cadre prescriptif pour les pratiques enseignantes

Le problème majeur de ces évaluations c'est qu'elles fixent un cadre extrêmement restrictif de l'enseignement de la lecture fondé sur la seule entrée du ministère. Même la notion de "compétences (ou connaissances) de base" est contestable : c'est l'approche elle-même qui est incomplète, nous ne pouvons pas simplement dire que les apprentissages sont conduits trop tôt et trop vite... ils sont surtout incomplets et ne concernent pas tous les apprentissages déterminants pour accéder à une lecture autonome.

A noter quand même (note mi-CP) : en français, "les écarts entre l'EP et le hors EP diminuent pour le principe alphabétique et surtout la manipulation des phonèmes, mais pas la compréhension orale". Autrement dit, l'accent a tellement été mis par le ministère sur le codage/décodage, qu'il semblerait que la compréhension orale ne donne plus d'aussi bons résultats qu'en début de CP. On voit bien ici que la question de la compréhension inhérente au fait de lire est déjà passée au second plan.

Des inégalités qui insistent et persistent

Les inégalités s'expriment dans toutes les dimensions des apprentissages que le ministère minore. C'est la compréhension qui est discriminante (avec les écarts les forts entre REP+ et hors EP), pas la connaissance des lettres et des sons, de même pour la résolution des problèmes par rapport à l'écriture des nombres. Et c'est ce que les évaluations internationales nous montrent avec insistance. Les résultats laissent voir que les savoirs complexes de haut niveau affichent les écarts les plus marqués selon le milieu d'origine alors que les procédures de base (bien plus entraînées déjà en classe que la compréhension par exemple) montrent des écarts moindres. Ceci invalide la conception étapistes du ministère comme les ajustements des programmes. Il faut maintenir de hautes exigences dans les apprentissages très tôt sur les dimensions de la compréhension du langage et du nombre pour réduire les inégalités. C'est tout le contraire de ce que préconise le ministère à travers un enseignement modulaire de procédures isolées enseignées les unes à la suite des autres, en condamnant les démarches intégratives privilégiées par les programmes 2015/2016 pour conférer

du sens aux apprentissages.

Un étiquetage précoce des élèves inquiétant

Ce cadre contestable est pourtant en train de s'imposer comme celui à partir duquel un élève peut être évalué, "repéré" en difficulté, puis soumis à une "remédiation". Tout va dans ce sens-là : on lit "Les tests proposés ont été choisis parmi ceux qui permettent de prédire le mieux les éventuels obstacles à la réussite en CP"...

Au lieu d'interroger le cadre, et donc de construire des approches pédagogiques, de les faire évoluer, les enseignant-es sont appelés à déterminer à quels élèves ils doivent apporter "l'aide la mieux adaptée". Dans le guide orange, l'aide est réduite à : "évaluation - entraînement - évaluation".

Dans la note mi-CP, on lit "Dans tous les cas, l'objectif est le même : identifier ou confirmer les difficultés éventuelles de chaque élève et y remédier le plus vite possible".

Mais de quoi parle-t-on quand nous sommes en désaccord profond sur ce qui constitue la difficulté ? Il y a un problème majeur de renoncement à la dynamique pédagogique, au détriment d'un étalonnage des élèves et de leurs "compétences". C'est un exemple probant de remise en cause de la professionnalité enseignante.

Ce que ces notes nous disent... en passant

... et qui est pourtant déterminant pour la compréhension du processus dans lequel JM Blanquer engage l'école, les enseignant-es et les élèves.

Au détour d'une phrase présente dans chacune des notes : « Ce dispositif s'inscrit dans une stratégie appelée « *réponse à l'intervention* » qui a fait ses preuves dans d'autres pays », nous avons été alerté-es et nous nous sommes penché-es sur la dite stratégie.

Comme on pouvait s'y attendre, c'est une stratégie issue des pays anglo-saxons, essentiellement des États-Unis et du Canada.

Qu'est-ce que la réponse à l'intervention ?

La **réponse à l'intervention** (RAI) est une approche récente destinée à contrer le phénomène de l'intervention tardive auprès des élèves en difficulté. Ce modèle est conçu pour améliorer l'apprentissage de **tous** les élèves.

L'approche est basée sur :

- l'importance d'un enseignement efficace;
- des interventions précoces fondées sur des données probantes
- le dépistage, le monitoring et le suivi des progrès des élèves
- une intensification de l'intervention lorsque les difficultés persistent
- un processus de résolution de problèmes qui amène à prendre des décisions en collégialité pour répondre aux besoins des élèves.

Une pyramide à trois niveaux

La réponse à l'intervention utilise une pyramide à trois niveaux pour décrire les stratégies, les supports et les interventions qui répondent aux besoins des élèves.

- Niveau 1** : Le niveau primaire de prévention consiste à offrir **un enseignement de grande qualité** utilisant des programmes et des méthodes pédagogiques validés par la recherche ainsi qu'un dépistage systématique à quelques reprises dans l'année.
- Niveau 2** : Le niveau secondaire de prévention consiste à offrir un enseignement supplémentaire **ciblé en petits groupes**, des interventions validées par la recherche axées

sur les forces et les besoins spécifiques des élèves et un suivi des progrès.

- **Niveau 3** : Le niveau tertiaire de prévention offre des interventions intensives adaptées aux besoins de l'élève, un enseignement dispensé **individuellement ou en petit groupe avec un enseignant spécialisé** et un suivi systématique des progrès.

Que pouvons-nous en tirer ?

- la certitude que JM Blanquer s'inspire beaucoup plus des pratiques anglo-saxonnes que des travaux menés en France ou dans d'autres pays européens
- l'utilisation des concepts libéraux est particulièrement développée : efficacité, données probantes, intensification des interventions...
- la primauté du dispositif sur les contenus d'enseignement qui passent au second plan. Compte tenu de ce qui a été développé précédemment concernant les évaluations, ce seront les contenus visés par le ministère, à savoir des habiletés de bas niveaux, qui sont concernés par la RAI
- on retrouve bien le tryptique évaluation - entraînement – remédiation intensive