



dossier

Tests CP et CE1 : garder la mesure

Le ministre a demandé aux enseignants de soumettre les élèves de CP et CE1 à des tests dont la finalité est peu probante. Ils n'aideront pas les premiers pour mieux enseigner et les seconds pour mieux apprendre.

Tests CP et CE1 : garder la mesure

En cette rentrée, le ministre demande aux enseignants de CP et CE1 de faire passer à leurs élèves de nouvelles évaluations. Les mécontentements qui s'expriment dans les écoles trahissent les questions que les PE se posent quant à leurs finalités. S'agit-il simplement d'avoir une photographie du niveau général d'une classe d'âge ? Dans ce cas, un travail sur échantillon serait suffisant. S'agit-il d'évaluations diagnostiques pouvant bénéficier aux enseignants et aux élèves ? En imposant aux équipes des items entièrement formatés, centrés sur le lire/écrire et les maths et, pour lesquels les résultats sont simplement binaires – bonne ou mauvaise réponse –, ce n'est pas ce dernier objectif qui est visé. D'autant que ces items ne respectent pas les apprentissages réels des élèves issus des derniers programmes de maternelle et de cycle 2.

“Les évaluations ont connu depuis une trentaine d'années des modifications récurrentes dont les objectifs ont varié au gré des ministères”

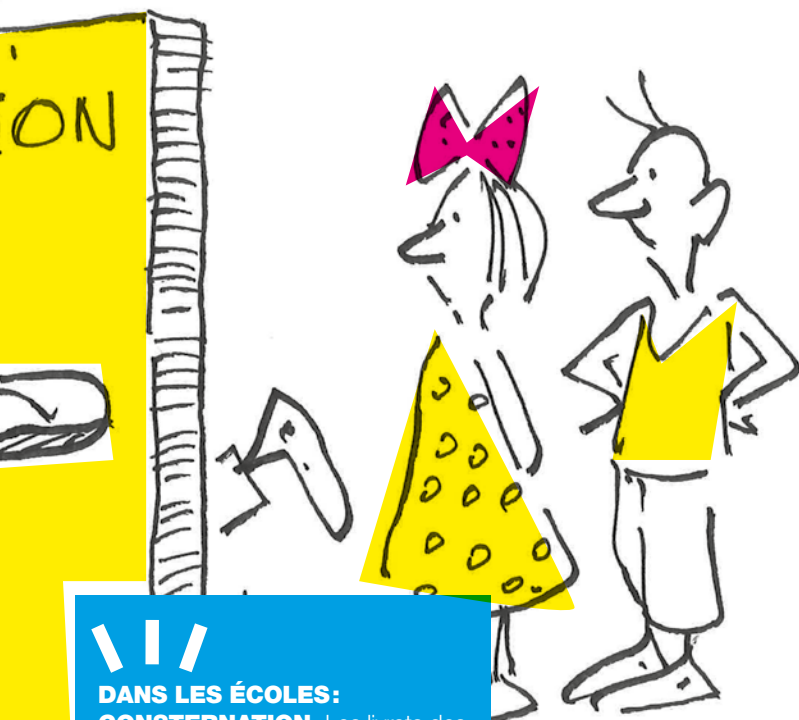
Qu'elle soit diagnostique ou sommative, l'intérêt d'une évaluation réside aussi dans l'identification des difficultés rencontrées, par la mesure des progressions réalisées, par l'identification des procédures mises en œuvre. L'intérêt est encore dans les pistes de remédiation que l'évaluation permet d'explorer, en tenant compte de la dimension pédagogique des difficultés, mais encore de l'histoire de l'enfant, du



contexte socioculturel dans lequel il évolue. Ce travail, qui possède une vocation « formative », passe par une observation assidue de la classe. Il s'agit d'une dimension importante du travail enseignant, un geste professionnel du quotidien. Cette approche globale va permettre au maître d'ajuster son enseignement, d'opter pour telle ou telle situation d'apprentissage, d'adapter sa conduite de classe ou encore de faire évoluer ses pratiques face aux blocages que rencontrent ses élèves. Or les tests passés à cette rentrée ne permettent rien de cela, dépossédant les enseignants de toute possibilité d'analyse, ils focalisent sur les « fondamentaux », tendent à imposer une vision de l'apprentissage de la lecture et des maths et, ouvrent la porte à une modification des programmes de maternelle.

Les évaluations nouvelles font surtout figure de tests dont il n'est pas très réaliste de tirer des enseignements pédagogiques. Leur conception, n'est pas sans rappeler ce qui a été fait dans certains pays anglo-saxons et dont on mesure aujourd'hui les effets pervers. C'est ainsi qu'en Grande-Bretagne a émergé la notion du « Teaching to the test », enseigner pour tester. « Enseigner revient à préparer aux évaluations, mémoriser, rabâcher », explique Stephen J. Ball, sociologue de l'éducation à Londres. Et puis, remarque-t-il, « les enseignants se concentrent sur les matières qui vont être évaluées, surtout en primaire, les mathématiques et la lecture/écriture. Les autres matières, éducation musicale, sportive etc. sont négligées » (lire p. 17). Et pour peu que les résultats soient rendus publics pour chaque

“Les tests focalisent sur les « fondamentaux » et tendent à imposer une vision de l'apprentissage de la lecture et des maths”



DANS LES ÉCOLES:

CONSTERNATION. Les livrets des évaluations CP-CE1 ont provoqué un fort émoi dans les écoles. En cause, une partie des contenus et des modalités de passation jugées inadaptées, mettant les élèves en difficulté dès le début de l'année. Items éloignés des apprentissages de maternelle, textes disjoints des référents culturels des enfants, pièges glissés dans les réponses proposées, modalité unique en papier crayon, durée très limitée de passation, interdiction d'aider les enfants... autant d'éléments qui s'ajoutent à une dépossession du professionnalisme enseignant, ces derniers étant écartés des processus de conception et de correction. La question de l'utilisation des remontées est aussi fortement posée. Le SNUipp-FSU a adressé une demande de moratoire au ministère et appelle les enseignants à reprendre la main sur ces évaluations: non passation, sélections d'items, adaptation, non saisie des réponses, remontée des besoins...

école, le système en vient à établir un classement qui n'est pas sans influencer sur la stratégie de certains parents pour l'inscription de leurs enfants.

Par ailleurs, ces tests accroissent le stress chez les enseignants et surtout chez les élèves. En France, on s'en rend déjà compte et on souligne les conséquences de cette pratique sur l'estime de soi des élèves mis en situation d'échec, plutôt que placés dans une perspective de valorisation en ce début d'année. Cette préoccupation est au cœur du dispositif mis en place dans la petite école de Villemotier dans l'Ain. « Ici on ne pratique pas d'évaluation collective tous ensemble au même moment », explique la directrice Céline Prosper. Les compétences sont validées au fur et à mesure de leur acquisition au sortir de parcours prenant en compte le rythme de chacun (lire p. 18).

Les enseignants de la circonscription d'Oloron dans les Pyrénées-Atlantiques enrichissent collectivement leurs pratiques. Avec la conseillère pédagogique,

ils ont mis en place des outils qui a priori paraissent classiques. « *Ce qui diffère, souligne une enseignante, c'est l'utilisation que nous en faisons lors de temps de parole collectifs. Ce ne sont pas des tests, mais des outils pour les enfants et pour nous* » (lire p. 16).

En fait, dans ce pays où l'on aime bien les querelles au sujet de l'éducation, les évaluations ont connu depuis une trentaine d'années des modifications récurrentes dont les objectifs ont varié au gré des ministères (lire p. 16). « *Lorsque les difficultés qu'elles vont pointer, qui appellent des remédiations, ne correspondent pas aux moyens et aux outils dont disposent les enseignants pour les mettre en œuvre, ça reste un instrument pour accuser une faiblesse sans avoir les moyens de la corriger. Indiquer un objectif sans donner les moyens de l'atteindre est forcément contre-productif* », explique Olivier Rey, spécialiste des sciences de l'éducation (lire p. 19). Et c'est tout le danger que font peser ces évaluations sur l'école.

Évals à mille temps

Questions éminemment politiques, les évaluations des élèves ont connu autant de versions que de majorités. Et les enseignants dans tout ça ?

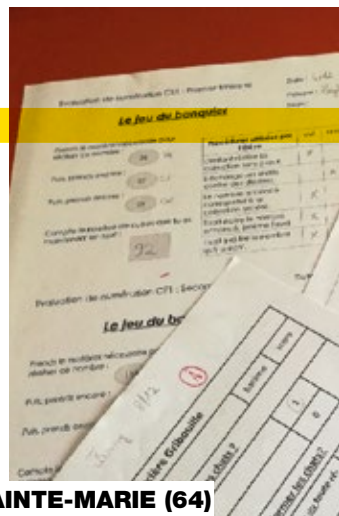
L'objectif affiché est toujours le même : « repérer les points forts et les points faibles, décider d'actions pédagogiques adaptées aux besoins de chacun » (MEN). Mais derrière l'affichage, une forêt de réalités. Depuis des décennies, les équipes ont vu se succéder les évaluations nationales sans jamais être associées. D'où une méfiance grandissante sur les raisons profondes de ces tests, leur utilité et surtout l'usage qui peut en être fait. Les plus durables ont été les évaluations nationales d'entrée en CE2 et 6^e lancées en 1989. Celles-ci, élaborées par la Depp après un test sur panel de 6 000 écoles, avaient le mérite d'adapter les exercices en fonction des attendus de début d'année. Même si certains exercices ont été critiqués, les équipes se les sont appropriés au fil du temps. Elles participaient aux corrections et bénéficiaient des résultats pour ajuster leurs pratiques. Seuls les chiffres nationaux étaient publiés, sans mettre les écoles ou académies en concurrence. En 2006,

changement de braquet. Le ministère de Xavier Darcos y met fin, au profit d'évaluations nationales CE1 et CM2 l'année suivante. Cette fois-ci, l'administration ne cache pas son intention de s'appuyer sur ces tests pour « piloter le système éducatif ». Cerise (aigre) sur le gâteau, une prime est décidée pour les seuls enseignants de ces classes. Qui plus est, annoncées comme diagnostiques, ces évaluations ont lieu en janvier pour les CM2 et mai pour les CE1 et elles sont transmises aux familles. Résultat : un vaste mouvement de protestation, passant par un refus de les faire passer. Après les présidentielles de 2012, ces évaluations passent à la trappe à la grande satisfaction des écoles et sont mises en place des banques de données dans lesquelles les équipes peuvent piocher pour élaborer elles-mêmes leurs évaluations de début d'année et en faire un outil pour leur classe. Une « école de la confiance » réelle remise en cause par le nouveau ministère.



© Millerand/NAJA

ÉVALUER
pour réfléchir
et remédier.



OLORON-SAINTE-MARIE (64)

Une quest de métier

Sur la circonscription d'Oloron, les évaluations mesurent les progrès des élèves et sont porteuses de disputes professionnelles pour les enseignants.

Tout est parti il y a quatre ans de moments de travail entre les maîtres supplémentaires et ceux de CP de cinq écoles de la vallée d'Aspe dans les Pyrénées-Atlantiques. « Lors de temps de formation, d'échanges de pratiques, on s'est demandé si, lorsque nous parlions des difficultés de nos élèves, nous parlions de la même chose », explique Nathalie Lahiri-goyen, « Plus de maîtres » à l'école Xavier Navarrot à Oloron. Les enseignants de ces écoles ont alors voulu disposer d'évaluations qui ne serviraient pas à une simple cotation mais qui permettraient d'accompagner les élèves dans leurs progrès. Avec l'aide de la conseillère pédagogique, ils ont opté pour une même évaluation réitérée quatre fois de la fin de la GS à la fin du CP. Plutôt que de se perdre dans des batteries d'exercices, trois situations complexes ont été choisies : encodage de trois mots et une phrase, compréhension d'un texte et jeu autour de la construction du nombre. « Quand on regarde les supports, il n'y a rien d'exceptionnel, ce qui diffère c'est l'utilisation que nous en faisons lors de temps de parole collectifs. » Lors de ces réunions les professeurs interrogent ensemble ce qu'ils ont relevé comme obstacles d'apprentissage mais aussi les activités et les outils mis en place pour faire progresser

3 QUESTIONS À...


«TEACHING TO THE TEST»

Stephen J. Ball, sociologue de l'éducation (University college, London).

1.

COMMENT L'ANGLETERRE EN EST ARRIVÉE À «ENSEIGNER POUR TESTER»?

Ce qui s'est passé en Angleterre comme ailleurs c'est une forme d'escalade. Au début des années 1990, les évaluations sont apparues sous prétexte de diagnostiquer les besoins des élèves. Mais au fil du temps elles sont devenues de plus en plus contraignantes et intrusives. Les résultats ont été publiés dès 1992 pour chaque école, créant un classement des établissements. Cela a pris une place grandissante dans le travail enseignant. De plus en plus de temps, d'attention et d'énergie en classe sont consacrés à la réussite à ces tests. Avec plusieurs effets majeurs. Pédagogiques tout d'abord. Enseigner devient préparer aux évaluations, mémoriser, rabâcher. Disciplinaires ensuite. Les enseignants se concentrent sur les matières qui vont être évaluées, surtout en primaire, les mathématiques et la lecture/écriture. Les autres matières, éducation musicale, sport, etc, sont négligées. Enfin, cela a considérablement accru le stress à l'école chez les enseignants comme chez les enfants.

2.

QUELLES IMPLICATIONS SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF ANGLAIS?

La mise en compétition des écoles en fonction des résultats à ces

tests a créé une « économie de la valeur » attribuée aux élèves. Des écoles ont eu tendance à trier les élèves quand elles le pouvaient et à ne recruter que ceux susceptibles de réussir, excluant les élèves en difficulté. L'autre effet dramatique est la crise de recrutement en Angleterre. Le stress et les changements dans le travail, la focalisation sur les tests font que les professeurs quittent le métier ou n'y entrent pas. Les étudiants connaissent désormais la pression mise sur les enseignants, leur manque de liberté pédagogique. D'autant qu'une partie du salaire peut dépendre de ces résultats dans les écoles qui ont une autonomie de budget.

3.

QUELLES RÉACTIONS CONTRE CES ÉVALUATIONS?

En Angleterre, le syndicat enseignant majoritaire, ainsi que deux associations de parents se sont mobilisés contre les évaluations mais seulement un petit nombre d'écoles ont refusé de les faire passer. Un seul test, des enfants de quatre ans avant leur entrée à l'école, a été arrêté, mais a été réintroduit. C'est aux États-Unis qu'il y a eu une mobilisation massive et réussie, un demi-million de parents de l'État de New York ont refusé que leur enfant passe les évaluations. En Angleterre, le mouvement a été plus faible mais l'opposition grandit. Récemment, l'inspectrice générale de l'éducation s'est exprimée pour dire que les élèves étaient trop testés. Mais les évaluations ont toujours cours pour les élèves de 7, 8, 14 et 16 ans. Il faut dire que c'est un outil si simple et si séduisant pour les politiciens ! Ils peuvent modifier à loisir les critères, la structure des tests et faire porter la responsabilité des résultats sur les écoles.

tion

les élèves. Les retours des évaluations nourrissent les débats initiaux : la pertinence de changer le texte de compréhension, les moyens de mesurer les écarts sans notation, les compétences évaluées nécessairement enseignées en préalable, la vigilance à ne pas rétrécir les situations de classe à celles des évaluations... « *Ce ne sont pas des tests mais des outils pour les enfants et pour nous* », continue Nathalie. Pour elle, « *observer les progrès plutôt que les manques a permis de sortir d'un certain découragement car on voit tous les élèves progresser.* »

Pour la circonscription, il s'agissait d'impulser une dimension collective dans un contexte rural avec des écoles assez isolées. « *Quand on mesure les progrès des élèves et comment les enseignants ont transpiré pour les amener là, on sort d'une appréciation normative du simple résultat et on atteint une évolution réfléchie des pratiques pédagogiques* », témoigne Nicole Erbinatagaray, la conseillère pédagogique. La démarche a été étendue à l'ensemble des écoles de différents secteurs de collège, dans le cadre de temps de travail institutionnels. Le dispositif est décliné en CE1 sur les mêmes compétences et, cette année, le chantier de réflexion devrait s'étendre au CE2. La mise en œuvre des évaluations reste à l'entière liberté des enseignants et les dynamiques sont diverses, mais ces pionniers ont déjà rallié à leur cause plus d'une quinzaine de classes. Malgré la confusion que les nouvelles évaluations CP-CE1 risquent de créer, la conseillère pédagogique et l'équipe enseignante mobilisée souhaitent poursuivre pour continuer à soutenir leurs pratiques.



ÉCOLE DE VILLEMOTIER (01)

Atteindre les étoiles

L'évaluation individualisée et formative est au cœur du fonctionnement de ces deux classes bressanes.

En ce début d'année c'est à la conquête des « étoiles » et des « ceintures » que partent les élèves des deux classes élémentaires de la petite école de Villemotier dans le département de l'Ain. « *Car ici on ne pratique pas d'évaluation collective tous ensemble au même moment* ». Un parti pris assumé par Céline Prosper, directrice de l'école et Isabelle Teil enseignante qui ont décidé pour la deuxième année consécutive de répartir les élèves villemontois d'âge élémentaire en deux classes multi-âges du CP au CM2. Un plan de travail avec un tronc commun et des parcours individuels rythme le travail de la classe et de chacun. Il conduit à la validation de compétences des programmes, symbolisées par des étoiles pour les cycles 2 et des ceintures sur le modèle des sports de combat, pour les cycles 3. Ce matin-là, Agathe et Ninon, élèves de CM, ont rapidement sorti leur « to do list » et regardent ensemble le tableau d'évolution des ceintures de compétences qui est affiché dans la classe. Elles se fixent des objectifs pour la matinée sur le tronc commun. Des casques anti-bruit leur permettent de s'isoler si elles le souhaitent. Pendant ce temps, l'enseignante est disponible pour les élèves de cycle 2 qui en ce début d'année ont besoin d'un accompagnement serré à la fois pour s'approprier les documents de suivi mais aussi d'un feedback sur le travail réalisé la veille. À l'autre bout de la classe, des

élèves sont accaparés par le logiciel de rallye-lecture et le test proposé correspondant à l'ouvrage qu'ils sont en train de lire. Un outil qui permet aux enseignantes de suivre les parcours de lecture et d'adapter leur rendez-vous lecture prévus les vendredis matin.

HORLOGERIE FINE

Tous ces outils, les deux enseignantes bressanes les ont élaborés ensemble en puisant à droite et à gauche et à l'issue d'un stage d'école sur l'évaluation positive. Car pour un tel fonctionnement, une horlogerie fine est nécessaire afin de ne pas perdre pied dans le suivi des 17 élèves de tous niveaux de chacune des classes. « *Cette année nous avons fait évoluer notre fonctionnement avec la mise en place d'un cahier de progrès* », précisent-elles. « *Ainsi, les élèves et leur famille peuvent mieux suivre et prendre conscience des progrès réalisés et du chemin restant à parcourir* ». Les séquences d'entraînement en orthographe, en grammaire ou encore en numération conduisent à la passation de tests individuels corrigés par les enseignantes. « *Nous organisons des rendez-vous individuels à chaque fin de période pour faire le point et relancer les élèves.* » Aussi s'interrogent-elles sur les évaluations diagnostiques proposées par le ministère. « *Cela peut nous donner un repère par rapport à tous les enfants de France et nous donner un point d'appui quand on rencontre les parents* », envisagent-elles. Et en même temps les deux maîtresses se questionnent sur les effets pour les élèves. « *Si elles ne sont pas adaptées ou trop difficiles, quel regard les enfants vont-ils avoir sur eux-mêmes en ce début d'année ?* ».

CONTINUUM

« *Évaluer pour (mieux) faire apprendre* », c'est le titre d'un dossier de l'Institut français de l'éducation présentant l'évaluation comme un nécessaire continuum avec l'enseignement et l'apprentissage. Traitant à la fois des motivations et des modalités, il précise que les dispositifs proposés... ne peuvent être déconnectés des contenus d'enseignement.

VEILLE-ET-ANALYSES.

ENS-LYON.FR

TESTS CP-CE1 :

Quel vécu pour les enseignantes et enseignants ? Quels ressentis pour les élèves ? Le SNUipp-FSU mène l'enquête. Via un mail dédié, il propose à tous les professeurs des écoles de CP et CE1 de témoigner : durée réelle de passation, stress des élèves, difficultés et sens des exercices, échanges avec les parents... Le but : remonter ces témoignages au ministère qui pour l'instant n'a fait que repousser la date butoir de saisie et concédé cinq heures d'APC pour compenser. Mail à **EVALUATIONS-JETEMOIGNE@SNUIPP.FR**

LA CNIL SAISIE

Le SNUipp-FSU a écrit au ministre et à la présidente de la CNIL pour obtenir des garanties sur la protection des données recueillies lors des évaluations CP-CE1. Le ministère a répondu au syndicat que depuis le RGPD il n'était pas tenu d'en référer à la commission. Après analyse par ses services, il assure que « *toutes les précautions ont été prises pour assurer la sécurité et la confidentialité des données relatives aux élèves* ». Le SNUipp demande néanmoins confirmation à la CNIL.

“La tentation du palmarès”

QUE PEUVENT APPORTER DES ÉVALUATIONS NATIONALES ?

OLIVIER REY : Les évaluations externes standardisées apportent une vision qui dépasse l'aire locale et peuvent, sous certaines conditions, faire prendre conscience aux enseignants des écarts existants entre les performances, les acquis de leurs élèves et ce qui est attendu au niveau général. Cela peut permettre de lutter contre cet effet qui consiste parfois à abaisser ses attentes, dans un souci naturel et compréhensif de ne pas créer des situations compliquées ou laisser ses élèves en grand échec. Il peut être intéressant de rappeler l'objectif que l'on donne à une classe d'âge, à un niveau du système éducatif, quelles que soient les spécificités locales. Ces évaluations peuvent également aider, notamment lorsqu'elles sont élaborées par des spécialistes de la DEPP*, à spécifier les difficultés particulières des élèves et outiller les enseignants pour les qualifier précisément.

ONT-ELLES DES LIMITES ?

O.R. : Oui, lorsque ces évaluations ne sont pas réellement articulées avec la formation initiale et continue des enseignants. Lorsque les difficultés qu'elles vont pointer, qui appellent des remédiations, ne correspondent pas aux moyens et aux outils dont disposent les enseignants pour les mettre en œuvre. Ça reste alors un instrument pour accuser une faiblesse sans avoir les moyens de la corriger. Indiquer un objectif sans donner les moyens de l'atteindre est forcément contre-productif. Et puis toute situation d'évaluation produit du stress, c'est un acquis robuste de la psychologie sociale et cognitive, et ce stress affecte les performances des élèves. Cela ne veut pas dire qu'il faut s'en passer, mais il faut en être conscient et cela pose la question de la multiplication des évaluations. De plus elles mobilisent des moyens, du temps, de l'éner-

gie... Pense-t-on vraiment que les professeurs des écoles vont disposer d'informations dont ils ne disposaient pas jusque-là ? On se rend compte qu'ils en prélèvent déjà énormément par l'observation et l'activité quotidienne de la classe. N'y-a-t-il pas un risque de redondance ou d'abandon des prélèvements par observation ? Cela ne va-t-il pas pousser les enseignants à une forme de passivité sur cette question ? Enfin on sait que les évaluations sont forcément rendues publiques à un moment donné et la tentation du palmarès devient alors inévitable.

QUEL IMPACT SUR LES APPRENTISSAGES ?

O.R. : Dès qu'il y a une évaluation, les élèves comme les enseignants tendent à cibler, à orienter leurs efforts vers les points qui vont être évalués. Or l'évaluation n'évalue pas tout d'une séquence d'apprentissage, soit parce qu'on ne sélectionne que les éléments considérés comme plus importants, soit parce que certaines compétences sont plus faciles à mesurer. Difficile par exemple de graduer des comportements scolaires. Le contenu des évaluations envoie un signal, hiérarchise les apprentissages et impacte fortement le déroulement des enseignements. Aussi, même inconsciemment, les enseignants vont orienter leurs enseignements en fonction des évaluations qui se déroulent cette année. C'est bien un des objectifs de ces évaluations d'ailleurs. Le fait que des laboratoires de neurologie ou de statistique deviennent par endroits les lieux dominants de l'autorité pédagogique est doublement problématique : pour les professeurs traités comme des ignorants, et pour leurs élèves dont les difficultés deviennent fréquemment naturalisées. Moins nous disposerons d'expertise didactique et pédagogique pour identifier

les variables culturelles et sociales à l'œuvre dans l'éducation, plus la technocratie prendra de l'ampleur. En somme, moins l'enseignement se régule lui-même, plus on le régule quand même, mais de l'extérieur.

L'ÉVALUATION PEUT-ELLE DEVENIR UN LEVIER POUR MIEUX FAIRE APPRENDRE ?

O.R. : L'évaluation fait partie du répertoire des gestes professionnels des enseignants qui leur permet de prélever des informations sur les apprentissages en cours. Le temps entre le prélèvement et la mise en place des adaptations pédagogiques doit être le plus court possible et c'est pour cela que les enseignants doivent garder la main sur l'outil. Celui-

Le contenu des évaluations envoie un signal, hiérarchise les apprentissages et impacte fortement le déroulement des enseignements.

ci doit aller de pair avec les ressources qui permettent d'agir. Si l'enseignant n'a pas la moindre idée de comment aider l'élève, c'est pire que tout. Le constat d'impuissance démobilise.

Enfin l'évaluation gagne à être un élément du collectif car il est rare qu'à l'échelle d'un individu on maîtrise les ressources pour prendre en compte tous les besoins d'un élève. Avoir une vision globale, pluridisciplinaire de l'élève reste le plus utile. L'évaluation ce n'est pas seulement l'élève seul face au professeur seul, même si parfois c'est nécessaire. Elle reste alors une forme de facilité cognitive dans une situation beaucoup plus complexe et difficile. On cherche à isoler mais il faut garder conscience de sa situation relative.

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



BIO
Olivier Rey
Ingénieur de recherche à l'École normale supérieure de Lyon, il est responsable à l'unité Veille & Analyses de l'Institut français de l'éducation.