

PREMIÈRE PARTIE : LES ÉVALUATIONS NATIONALES ET LA RÉPONSE À L'INTERVENTION

L'évaluation : un cheval de Troie

La clé de voute du dispositif d'évaluation : « la réponse à l'intervention »

Les trois notes d'information publiées par la DEPP officialisent ce que la DGESCO avait laissé dans le flou jusqu'à présent, suscitant la plus grande incompréhension chez les enseignants de cycle 2 : les évaluations CP-CE1 n'étaient que la première partie d'un dispositif plus vaste appelé « la réponse à l'intervention » (RAI). Seule une connaissance de cette opération aurait permis aux maîtres de comprendre que les choix des tests puis des seuils de réussite avaient été déterminés par les modalités de remédiation préalablement arrêtées.

La RAI est la version francisée, par les québécois¹, d'un dispositif américain appelé « *Tiered approach* », c'est-à-dire une approche de prévention par étages (ou par niveaux)². L'objectif est d'intervenir le plus tôt possible pour prévenir les difficultés d'apprentissage des élèves, sans attendre que l'échec s'installe et sans se soucier, dans un premier temps, des causes de ces difficultés. Il suffit de les identifier en définissant des seuils d'alerte lorsque le niveau attendu n'est pas atteint.

- Au **premier niveau** et dans un premier temps, tous les élèves bénéficient d'un enseignement collectif et identique fondé, dans la mesure du possible, sur les recommandations issues de la recherche en éducation et/ou de leur employeur. En France, cela signifie que les maîtres doivent faire classe en respectant scrupuleusement les consignes du guide orange.
- Au **deuxième niveau** et dans un second temps, les élèves signalés « en difficulté » à l'issue de tests standardisés bénéficient d'un enseignement supplémentaire dispensé par l'enseignant titulaire de la classe. On considère que ces élèves n'ont pas suffisamment « répondu à l'intervention », au sens où ils n'ont pas bénéficié comme on l'attendait de l'enseignement dispensé en collectif.
- Au **troisième niveau** et dans un troisième temps³, les élèves qui n'ont pas réalisé les progrès escomptés aux deux premiers niveaux sont destinataires d'interventions complémentaires, souvent délivrées par des enseignants spécialisés ou d'autres professionnels de la rééducation⁴.

Dans cette approche du traitement des difficultés d'apprentissage, les enseignants sont invités à se référer à des normes nationales, et non à leurs évaluations personnelles réalisées au cours des activités ordinaires

¹ https://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/10274/015_SILE2015_Desrochers_Laplante_Brodeur.pdf?sequence=3

² Sugai, G., & Horner, R. H. (2009). Responsiveness-to-intervention and school-wide positive behavior supports: Integration of multi-tiered system approaches. *Exceptionality*, 17(4), 223-237.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe learning disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58.

³ Parfois simultanément ou à la place du deuxième.

⁴ Franck Ramus, par exemple, considère que les élèves qui ne progressent pas au milieu du CE1 alors qu'ils bénéficient d'une intervention de niveau 3 devraient être orientés vers des bilans médicaux, notamment pour diagnostiquer d'éventuelles dyslexies.

d'enseignement. Fixer ces normes et comparer les élèves sont donc les premières fonctions des évaluations ministérielles CP-CE1.

De l'évaluation à la remédiation : enseigner ce qui est évaluable

Dans le dispositif RAI, les enseignants doivent s'appuyer sur les résultats des évaluations pour 1° identifier les élèves à risque de difficultés d'apprentissage (ou de troubles d'apprentissage au troisième niveau) et 2° adapter l'intensité et la nature des remédiations « à la réponse des élèves aux interventions effectuées⁵ ».

Le dispositif promeut donc une individualisation très exigeante de la prise en charge pédagogique. Les évaluations répétées (trois fois par an) servent à évaluer les progrès réalisés et à ajuster le dispositif de remédiation en conséquence (« *analyser item par item l'évolution des élèves, tout particulièrement lorsque des items sont communs aux deux temps d'évaluation* », écrit la DEPP). Elles doivent aussi et surtout inciter les enseignants à renforcer leurs interventions sur les compétences jugées déficitaires.

Le choix des tests joue donc un rôle primordial dans l'élaboration des tâches de remédiation et, plus largement, des tâches d'enseignement. Une grande partie des protestations des enseignants, des formateurs et des chercheurs vient de là. Le ministère ayant minoré ou carrément ignoré des pans entiers des apprentissages scolaires du français (par exemple, la calligraphie, la copie ou la production de textes ; la compréhension de textes entendus mi-CP...), les maîtres sont incités à en faire autant. Cela s'appelle piloter l'enseignement par l'évaluation ; ce qui n'est pas évalué perd sa valeur, les maîtres sont incités à enseigner l'évaluable.

Si l'intention de la RAI – intervenir avant que l'échec s'installe – est louable, divers aspects de son efficacité à court et moyen terme et de sa mise en œuvre sont discutés sur le plan international⁶. Plusieurs conditions doivent être réunies pour qu'elle ait une chance d'être bénéfique : 1) la qualité et la pertinence des tests choisis. 2) L'adhésion des enseignants au dispositif et sa possible intégration dans leur culture professionnelle : les impositions autoritaires échouent. Sur ces deux premiers points, l'opération française conduite en catimini et sans concertation est très mal engagée. 3) La possibilité de dégager du temps supplémentaire pour les élèves en difficulté sans que cela se fasse au détriment des autres enseignements au programme et sans que leurs camarades soient pénalisés. 4) La qualité des outils de remédiation et leur capacité à couvrir l'ensemble des compétences au programme⁷. 5) La complémentarité des informations apportées par les tests avec celles dont disposent déjà les enseignants qui travaillent au quotidien avec les élèves. Aucune de ces trois dernières conditions n'est remplie en France pour le moment, pas plus que n'est réglée la question de la pertinence des seuils choisis par la DEPP.

La DEPP a défini trois sous-groupes d'élèves pour chaque domaine de compétences évaluées : les élèves « à besoins » (en dessous du seuil n° 1), les élèves « fragiles » (entre le seuil n° 1 et le seuil n° 2), les élèves sans difficultés (au-dessus du seuil n° 2). On notera que, dans ses publications, elle groupe les deux

⁵ CF. note 3

⁶ Note d'habilitation à diriger les recherches de Caroline Viriot-Goeldel : *Aider l'apprenti-lecteur en difficulté. Analyse du cas français à la lumière de la Réponse à l'intervention*. Université de Paris 8, juin 2017. Garant : Pr. Jacques Crinon

⁷ Haager, D. E., Klingner, J. E., & Vaughn, S. E. (2007). *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Paul H Brookes Publishing.

derniers sous-groupes, situés en dessous du seuil n° 2, sous le vocable **d'élèves « en difficulté »**⁸. Ceci indique que le MEN a choisi, dans un premier temps, de privilégier le niveau 2 de la *réponse à l'intervention* en groupant les élèves « à besoin » et « fragiles ». Il ne sait pas encore comment organiser le niveau 3. La circulaire de rentrée indique que, l'année prochaine, les enseignants devront proposer des dispositifs de remédiation aux élèves « en difficulté » (seuils 1 et 2 confondus) et rendre compte – à leur hiérarchie et aux parents – des progrès accomplis.

Jusqu'à présent, le déploiement de cette nouvelle politique n'a pas été discuté ni expliqué, pas plus aux IEN qu'aux enseignants qui ont dû faire passer des évaluations sans la comprendre. Ce n'était pas vraiment un secret, mais l'information n'a pas été diffusée. Pour la connaître plus tôt, il fallait assister aux colloques du SNUipp⁹ ou consulter les blogs personnels de certains membres du CSEN¹⁰. On pourrait en déduire que les évaluations CP-CE1 jouent le rôle d'un cheval de Troie pour pénétrer dans l'école de la défiance par une porte dérobée.

Des tests contestables

Masquer les échecs en abaissant les seuils

À la rentrée 2018, Les enseignants de CP ont beaucoup protesté contre les épreuves qu'ils jugeaient inadaptées et qui plaçaient beaucoup de leurs élèves en situation d'échec dès les premiers jours d'école. L'analyse des résultats leur donne entièrement raison. Le MEN saura-t-il le reconnaître ?

Les tests choisis étaient ceux que les psychologues cognitivistes utilisent pour leurs recherches fondamentales : en laboratoire, ils sont proposés à des élèves plus âgés et administrés en tête-à-tête, de manière à encourager les enfants et à pouvoir les interrompre en cours de passation après plusieurs échecs consécutifs. Ils n'ont pas pour but d'évaluer les compétences définies par les programmes scolaires et ne couvrent qu'une toute petite partie des habiletés enseignées à l'école¹¹.

Ces tests ont ensuite été transposés pour des passations collectives (sur livret) mal adaptées à des enfants sortant de l'école maternelle : les problèmes de repérage dans l'espace graphique de la page en temps limité expliquent bien des échecs. Certains tests étaient si mal conçus ou si inappropriés à l'âge des enfants que la DEPP a dû **établir des seuils extrêmement bas** pour éviter que cela soit trop visible et que trop d'élèves soient rangés dans la catégorie « en difficulté » (cf. tableau 1).

⁸ La notion de « difficulté » ou de « risque de difficulté » repose donc sur le choix d'épreuves testant des compétences prédictives de la réussite et sur l'établissement de seuils pertinents. https://cache.media.education.gouv.fr/file/2019/96/1/depp-ni-2019-19-13-Evaluations-reperes-2018-debut-CP-premiers-resultats_1114961.pdf

⁹ Conférence prononcée au colloque du SNUipp le 28 novembre 2018 à Paris. Vidéo en ligne : <https://www.facebook.com/snuipp/videos/200541127498699/UzpfSTEzMDQ3NTc4Mzk6MzA2MDYxMTI5NDk5NDE0Ojc1OjE1MTQ3OTM2MDA6MTU0NjMyOTU5OTotMzQ1NzU4ODQ1NjAzNTAyMzU3Mw/?id=1304757839>

¹⁰ Cf. le blog de Franck Ramus <http://www.scilogs.fr/ramus-meninges/approche-reponse-a-lintervention-difficultes-lecture/>

¹¹ Les tests ont aussi été choisis en fonction des préoccupations scientifiques et des objets d'étude des membres du conseil scientifique de l'Education nationale ; ce qui explique par exemple l'étonnante épreuve de comparaison de suites de lettres chère à Johannes Ziegler. Ce qui explique aussi les impasses faites sur des sujets non étudiés par des membres du CSEN

Tableau 1 : définition des seuils pour chaque épreuve et pourcentage d'élèves les ayant atteints au début du CP

L = D x C	Compétences	Tests	Score sur	Seuil 1 "Besoin"	% d'élèves	Seuil 2 "Fragile"	% d'élèves
D	Reconnaissance des lettres et phonographie	Comparer des suites de lettres	24	≤ 3	5,5	≤ 8	13,1
		Reconnaître des lettres parmi des signes	4	≤ 1	8,4	≤ 3	28,3
		Reconnaître les différentes écritures d'une lettre	7	≤ 2	14,3	≤ 4	24,6
		Connaître le nom des lettres et le son qu'elles produisent	10	≤ 2	6,8	≤ 5	16,2
	Phonologie	Manipuler des phonèmes	15	≤ 2	5,4	≤ 5	16,5
		Manipuler des syllabes	15	≤ 5	6,2	≤ 8	12,8
C	Compréhension orale (ou plutôt d'écrits oralisés)	Comprendre des mots lus	15	≤ 6	5,7	≤ 10	20,9
		Comprendre des phrases lues	14	≤ 6	3,5	≤ 10	14,4
		Comprendre des textes lus	18	≤ 4	3,2	≤ 7	6,7

Source : Roland Goigoux à partir des données éparées de la DEPP (barèmes d'une part et résultats d'autre part)

Trois exemples sont, selon nous, très significatifs :

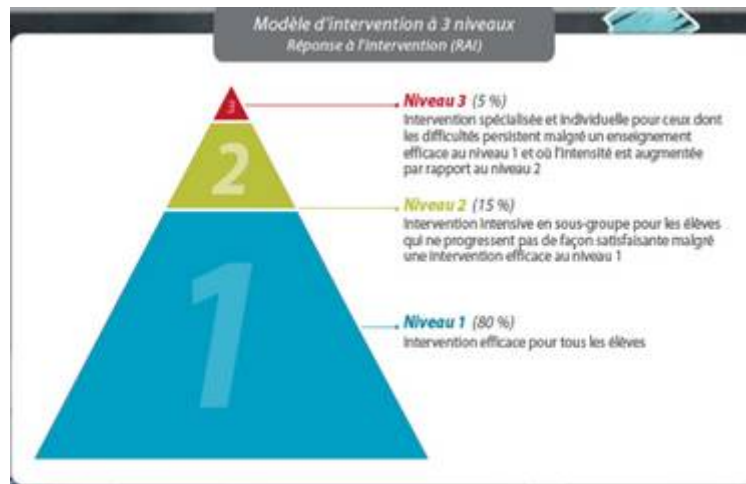
1. l'exercice de comparaison de suites de lettres était si difficile que la DEPP a fixé le seuil minimal à **3 réussites seulement sur 24 items**. Grâce à ce procédé, elle a pu réduire le nombre d'élèves « à besoin » (seuil n° 1) à 5,5 % de la population et à 13,1% la proportion de « fragiles » (seuil n° 2 : 8 réussites sur 24 suffisaient).
2. De la même manière, le seuil n° 1 de l'épreuve de manipulation de phonèmes a été fixé à **2 réussites sur 15 items** (5,4 % d'élèves « à besoin ») pour masquer son inadéquation aux compétences attendues à la fin de l'école maternelle. Au total, 23 % des élèves sont jugés « en difficulté » lorsqu'ils réussissent moins de 6 items sur 15. Cette épreuve, remplie de pièges sémantiques et phonologiques, visait elle aussi à évaluer la maîtrise de compétences dépassant largement les attendus du programme. Seuls les élèves déjà quasi-lecteurs pouvaient la réussir entièrement.
3. Inversement, pour ne pas avoir à reconnaître que les élèves avaient besoin d'un enseignement de la compréhension de récits à l'école maternelle et au CP, le ministère a **artificiellement fait baisser les seuils de réussite** dans l'épreuve de compréhension de quatre textes entendus au début du CP. En considérant qu'il suffisait de répondre correctement à 7 questions sur 18 pour passer au-dessus du seuil n° 2, le ministère a pu conclure que cette épreuve était réussie par plus de 90 % des élèves. Inutile d'en faire une priorité d'enseignement à l'école maternelle, ni de remédiation au cours préparatoire, puisque seuls 9,8 % d'élèves étaient en difficulté ! CQFD.

✚ La définition des seuils de réussite

On l'aura compris, la définition du public d'élèves relevant des divers dispositifs de remédiation dépend de la définition des seuils de réussite attendue. Les enseignants doivent être informés que la définition de ces seuils n'a rien de scientifique : elle est le fruit de tâtonnements réalisés par la DEPP avec l'aide de quelques professionnels de terrain en fonction de consignes politiques. Pour chaque test, il faut trouver où placer le curseur pour qu'il n'y ait ni trop, ni trop peu, d'élèves signalés en difficulté. C'est pour cette

raison que ces seuils ne peuvent pas être communiqués aux enseignants avant l'analyse des résultats. C'est le ministère, pas la science, qui détermine après coup (une fois les résultats recueillis) le pourcentage d'élèves à signaler aux enseignants. Et qui gère sa communication politique sur la base de chiffres apparemment indiscutables : au début du quinquennat, tout allait mal mais l'amélioration est en marche.

Ce que nous venons de montrer à l'entrée au CP est également vrai mi-CP et au début du CE1. Au CE1 par exemple, le ministère voulait pouvoir identifier une population « en difficulté » avoisinant les 20 % d'une classe d'âge comme c'est le cas dans les autres dispositifs de RAI à l'étranger¹².



Pour y parvenir (cf. infra tableau n° 3), il fallait que les élèves connaissent au moins **12 mots sur 15** au test lexical (22 % des élèves au-dessous du seuil n° 2), mais répondent seulement à **3 questions sur 9** à l'épreuve de lecture-compréhension (lecture autonome du texte et des questions ; 22 % des élèves au-dessous du seuil n° 2). Les taux de réussite pris en compte sont donc très différents d'une épreuve à l'autre (ici 4/5 et 1/3) selon les conclusions qu'on veut en tirer. En lecture par exemple, exiger la réussite à 4 questions sur 9 modifierait considérablement la proportion d'élèves « en difficulté ».

La communication ministérielle, ornée de tous les oripeaux statistiques imaginables, reste donc avant tout une communication politique : **il suffit de jouer avec les taux de réussite attendus pour influencer les pourcentages d'élèves en difficulté**. Lorsque le ministre affirme devant la presse qu'un quart des élèves est en difficulté, cela signifie simplement qu'il a choisi de juger « en difficulté » les 25 % des élèves qui ont obtenu les scores les plus faibles à une épreuve (non étalonnée). Sont-ils pour autant « en difficulté » ? Parfois oui, parfois non. Il ne s'agit pas de nier la difficulté scolaire mais de s'assurer de ses contours afin de lui apporter une réponse appropriée.

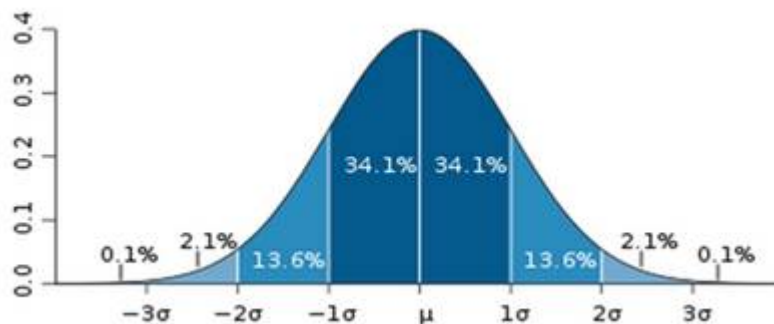
Cette méthode permet d'identifier les élèves les plus faibles de n'importe quel groupe : à Polytechnique et à l'ENA aussi, on peut isoler le quart des étudiants les moins performants. Mais peut-on affirmer qu'ils sont en difficulté ?

¹² Le schéma placé ci-dessous a été emprunté à la commission pédagogique de La Jonquière, Québec.
<https://www.csjonquiere.qc.ca/donnees/media/1/fichiers/presentation%20EHDA.pdf>

Trois solutions pour établir rigoureusement des seuils

Comment résout-on habituellement la question des seuils ? Les systèmes scolaires ont le choix entre trois solutions.

1. La plupart des recherches en éducation et en sciences cognitives choisissent d'identifier les élèves « en difficulté » par comparaison avec l'ensemble des élèves. La population de référence est caractérisée par sa moyenne et son écart-type, les élèves jugés faibles (p. ex. « faibles décodeurs » ou « faibles compreneurs »)¹³, sont ceux dont les performances sont inférieures à un écart-type sous la moyenne. Cette borne établie après analyse statistique des performances obtenues est le seuil recherché. Celui-ci permet d'identifier les élèves les moins performants au test soit environ 15 % de la population de référence. Il est donc construit **à postériori** mais il peut l'être avec la même rigueur pour tous les tests quelle que soit leur nature.



Dans cette distribution normale, μ est la moyenne et σ l'écart-type.
Un peu plus de 15 % de la population se situe au-dessous du seuil de -1σ

L'intérêt de cette technique est sa standardisation scientifique et le consensus qui l'accompagne. Elle permet aussi les comparaisons entre études et par conséquent le cumul des connaissances. Les systèmes éducatifs peuvent choisir d'autres seuils standardisés (p. ex. $-0,8\sigma$) pour identifier une proportion plus importante d'élèves (p. ex. 20 % d'une classe d'âge) et s'y tenir pour toutes les épreuves. Ils peuvent alors examiner ce que savent (ou savent faire) les élèves les moins performants et se demander si leur résultat est inquiétant ou pas.

Son principal inconvénient, pour notre ministère, est qu'on obtient toujours la même proportion d'élèves « en difficulté » (environ 15 %) et que cela ne permet pas de communiquer sur les effets d'une politique. Pour cela, il faudrait décrire de quoi sont capables les 15 % des élèves les plus faibles à différentes échéances successives et montrer qu'ils ont progressé.

2. La seconde solution consiste à définir les seuils **à priori**, en fonction des exigences du système éducatif. Décider, par exemple, qu'à la fin du cours préparatoire, les élèves doivent être capables de lire à haute voix 30 mots par minute. Une fois ce seuil fixé, on peut calculer le pourcentage d'élèves qui ne l'atteignent pas et les déclarer « en difficulté ». L'avantage est que le procédé est transparent et qu'un débat peut s'instaurer avec les professionnels (et les citoyens) sur la définition des compétences requises aux différents paliers de la scolarité.

¹³ P.ex. : Goigoux, R., Cèbe, S. & Pironom, J. (2016). Les facteurs explicatifs des performances en lecture-compréhension à la fin du cours préparatoire. *Revue française de pédagogie*, (3), 67-84, <https://journals.openedition.org/rfp/5076>

Son inconvénient est la difficulté à obtenir un consensus sur les objectifs assignés à l'école.

3. La troisième solution consiste à établir un seuil à l'aide de la première technique puis à refaire passer le même test quelque temps plus tard en conservant le seuil établi (donc un **à postériori** qui devient un **à priori**) et appliquer la seconde technique, c'est-à-dire calculer la proportion d'élèves qui se trouvent encore sous le seuil fixé.

On peut alors commenter les progrès réalisés mais cela n'est légitime que si l'on tient compte du fait qu'entre deux évaluations l'enseignement s'est déployé et que les autres élèves, pendant le même intervalle de temps, on aussi fait des progrès (*cf.* l'exemple développé en introduction de cet article).

Si **la plus grande suspicion règne** aujourd'hui (on notera le silence assourdissant du CSEN sur le sujet), c'est que les résultats ont été bricolés en mélangeant ces trois logiques. Les seuils retenus sont *ad hoc*, déterminés par les stratégies de communication politique et par les priorités didactiques qui avaient été fixées au préalable. Ce ne sont pas les chiffres qui mentent.

Conséquences pratiques pour les écoles

Quelles sont les conséquences pédagogiques de ce choix stratégique ?

Les conséquences pour les écoles sont prévisibles si l'on se réfère à ce qui se passe à l'étranger dans les dispositifs de « réponse à l'intervention » :

- il faut ajouter un temps d'enseignement pour les élèves jugés « en difficulté », en plus du temps dispensé en collectif.
- Cet enseignement supplémentaire doit être organisé en petits groupes (de 4 à 8 élèves, par ex.).
- Il doit être intensif et régulier.
- Il doit bénéficier d'un horaire important : de 20 à 45 minutes par jour, 3 à 5 fois par semaine, pendant 8 à 15 semaines (c'est le cas en Ontario, par ex.).
- Il doit être dispensé par l'enseignant titulaire de la classe, pas par un enseignant spécialisé.
- Il doit répondre aux besoins identifiés par les évaluations.

Ce dernier point peut générer de graves malentendus s'il n'est pas orchestré par des didacticiens compétents. Les psychologues qui conseillent la DGESCO suggèrent pour leur part que les tâches de remédiation découlent directement des tâches d'évaluation qu'ils ont eux-mêmes élaborées : ils recommandent par exemple la multiplication d'exercices phonologiques pour remédier aux échecs constatés aux épreuves de manipulation de phonèmes. Or, cette solution est très insuffisante : les enfants qui discriminent mal les sons ont surtout besoin d'un enseignement explicite et structuré de l'encodage phonographique, c'est-à-dire de tâches d'écriture, absentes des évaluations de septembre. C'est la nécessité de segmenter la chaîne orale pour la transcrire qui donne sens et méthode à l'analyse phonémique. Mais ces tâches phono-graphémiques sont la spécialité d'autres chercheurs, didacticiens ou linguistes, non consultés ou écartés par la DGESCO.

✚ Des pratiques imposées aux enseignants ?

En Amérique du nord, les modalités d'enseignement au niveau 1 (pour tous) sont fortement prescrites par l'employeur et standardisées. Ce sont des pratiques d'**Instruction directe** (« *Direct instruction*¹⁴ ») mais ses promoteurs francophones préfèrent parler « d'enseignement explicite », ce qui crée la confusion en France puisque les programmes en vigueur définissent cette notion tout autrement¹⁵. Elles sont **modulaires** au sens où les habiletés élémentaires sont travaillées séparément, dans des modules étanches et fortement structurés. La complexité de la tâche est réduite au maximum et l'activité est découpée en sous-tâches. Dans ce modèle, les élèves ne sont pas encouragés à tâtonner, bien au contraire : c'est le professeur qui leur indique les bonnes procédures. Les auteurs canadiens qui sont à la fois les promoteurs de l'Instruction directe et de la réponse à l'intervention (Bissonnette & al. par exemple¹⁶) appellent cela du « **modelage** »¹⁷ : l'enseignant doit montrer les stratégies à utiliser pour réaliser tel ou tel exercice et donner à voir son expertise en « pensant à haute voix ». Il avance dans sa planification après avoir vérifié que chaque compétence travaillée à l'étape antérieure est maîtrisée. Les résolutions de problème ne peuvent donc être abordées que dans un second temps, parfois très éloigné, au terme d'un parcours d'acquisitions de procédures élémentaires.

Dans les dispositifs RAI, les modalités d'enseignement au niveau 2 sont voisines de celles qui sont recommandées pour tous au niveau 1 mais elles sont encore plus répétitives et multiplient les occasions de s'exercer. Elles réduisent encore plus la complexité des tâches proposées au niveau 1 et accentuent le modelage procédural par l'enseignant. Les élèves, moins nombreux, bénéficient de plus de *feed-back* immédiats.

✚ Interroger le ministère de l'Éducation nationale

Les représentants des personnels enseignants doivent rapidement interroger le MEN : ce dispositif sera-t-il obligatoire à la rentrée prochaine ? Les outils de remédiation seront-ils imposés ?

Comment les enseignants trouveront-ils le temps de procéder à de tels ateliers de remédiation ? Les ateliers RAI vont-ils se dérouler pendant les 24 heures hebdomadaires ?

- Dans ce cas, que feront les autres élèves pendant ce temps ? Vont-ils passer leur temps à un travail solitaire sur fiche ?
- Quel temps restera-t-il au professeur pour enseigner toutes les autres disciplines ? Si l'on ajoute une heure quotidienne de remédiation – 30' en français et 30' en mathématiques – aux enseignements de français et de maths, il ne restera presque plus rien. N'est-ce pas contradictoire avec les objectifs de démocratisation visés ? On sait, par exemple, que les performances des élèves en lecture-compréhension dépendent beaucoup de leurs connaissances encyclopédiques : que deviendront-elles en sciences, en histoire, en géographie... si ces disciplines disparaissent progressivement ?

¹⁴ <http://centerii.org/techassist/solutionfinding/resources/FiveMeaningsOfDI.pdf>

¹⁵ Le bureau de l'Éducation prioritaire à la DGESCO écrit qu'enseigner explicitement « ne saurait être réduit ou assimilé au seul concept "d'instruction directe" venu du continent nord-américain ». https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/fileadmin/user_upload/user_upload/actualites/enseigner_plus_explicite_cr.pdf

Voir aussi « Pédagogie explicite » de Rayou (2019) : <https://www.cairn.info/revue-recherche-et-formation-2018-1-page-97.htm>

¹⁶ <http://rire.ctreq.qc.ca/2017/11/rai-dt/>

¹⁷ Gauthier, Bissonnette et Richard (2015) *L'enseignement explicite*. De Boeck.


Les ateliers RAI vont-ils se dérouler en plus des 24 heures communes ?

- Dans le cadre des APC ? L'heure hebdomadaire est insuffisante.
- Le MEN restaurera-t-il les deux heures hebdomadaires de l'aide personnalisée d'antan ?
- Redéfinira-t-il le rôle des maitres des réseaux d'aide ?

Tous les élèves dits « en difficulté » seront-ils concernés ?

- Si non, le MEN prévoit-il des dispositifs distincts, inspirés du niveau 3 de la RAI pour les élèves « à besoins » et inspirés du niveau 2 de la RAI pour les élèves « fragiles » ?
- La première solution serait cohérente avec la logique de « la réponse à l'intervention ». On peut cependant en douter lorsqu'on lit sur le site du MEN qu'au-dessous du seuil 1 « une intervention pédagogique doit être mise en œuvre sans délai » alors qu'entre les seuils 1 et 2 seule « une vigilance accrue doit être exercée ».

Pour réfléchir à cette question, nous avons réalisé une simulation basée sur les résultats de 2018-2019.

 **Quelle proportion d'élèves relèverait de l'intervention de niveau 2 du dispositif de « Réponse à l'intervention » à la mi-CP et au début du CE1 ?**

Si, à la mi-CP, on prenait en compte les élèves déclarés « en difficulté » par la DEPP, la RAI concernerait, en moyenne, environ 20 % des élèves (entre 14 et 28 % selon les items ; cf. tableau 2). Nous l'avons vu plus haut, ce chiffre correspond aux proportions d'élèves généralement pris en charge dans les dispositifs RAI à l'étranger.

Dans l'Éducation prioritaire, malgré les CP dédoublés dont l'efficacité laisse à désirer comme nous le verrons plus loin, les besoins seraient encore plus forts : en moyenne, 30 % des élèves seraient concernés.

Tableau 2 : pourcentage d'élèves jugés « en difficulté » selon le domaine évalué et le secteur de scolarisation, mi-CP

Compétences évaluées	% d'élèves en difficulté	
	Hors Éducation prioritaire	En Éducation prioritaire +
Connaitre le nom des lettres des lettres et le son qu'elles produisent	17	23
Manipuler des phonèmes	13	20
Écrire des mots dictés	23	32
Écrire des syllabes dictées	22	29
Lire à voix haute des mots	28	38
Lire à voix haute des mots inventés	27	35
Lire à voix haute un texte	26	38
Comprendre des phrases à l'oral	14	36

Source : Roland Goigoux à partir des données de la DEPP fournies en annexes de la Note d'information 19.14 d'avril 2019

On notera que le choix ministériel d'un seuil élevé de performance en lecture à haute voix dès le mois de janvier de CP conduit à exiger une intervention dans ce domaine pour plus d'un quart des élèves hors EP et de plus d'un tiers en EP+. Il ne fait aucun doute que les horaires dédiés aux apprentissages fondamentaux au CP vont s'alourdir de fait, si ce n'est dans les décrets.

Tableau 3 : pourcentage d'élèves jugés « en difficulté » selon le domaine évalué et le secteur de scolarisation, au début du CE1

Compétences évaluées	% d'élèves en difficulté	
	Hors Éducation prioritaire	En Éducation prioritaire +
Comprendre des mots entendus	19	49
Comprendre des phrases entendues	20	44
Lire à voix haute des mots	30	45
Lire à voix haute un texte	30	44
Répondre à des questions lues par l'enseignant	17	35
Répondre à des questions lues par l'élève	20	37
Écrire des syllabes dictées	17	28
Écrire des mots dictés	23	35

Source : Roland Goigoux à partir des données de la DEPP fournies en annexes de la Note d'information 19.15 d'avril 2019

Hors Éducation prioritaire, environ 20 % des élèves sont, en moyenne, concernés mais 30 % en lecture à haute voix car le ministère a délibérément choisi un seuil plus exigeant pour des raisons stratégiques : imposer les ateliers de fluence présentés partout comme la nouvelle panacée de la pédagogie de la lecture, au risque de se substituer à tout l'enseignement de la compréhension. Exiger 30 mots à la minute à l'entrée au CE1 impliquera d'intervenir auprès de 30 % des élèves hors EP et **45 % en EP+**. Heureusement, la DEPP n'a pas suivi le guide orange de la DGESCO qui fixait ce seuil à 50 mots par minute : si elle l'avait fait, ce serait 75 % des élèves (tous publics confondus) qui auraient été jugés comme étant en difficulté.

On notera que, dans les deux cas (mi-CP et début CE1), l'écart le plus important entre les élèves de l'Éducation prioritaire et hors Éducation prioritaire se situe dans **la maîtrise du langage oral**. Il va du simple au double ou plus encore. Nous ne le répèterons jamais assez : tout miser sur l'étude du code au cycle 2 risque d'avoir, à long terme, des conséquences négatives sur la compréhension¹⁸.

Le ministère ne devrait pas continuer à exclure des évaluations, donc des remédiations et des priorités d'enseignement au cycle 2, les compétences en compréhension et en production du langage. S'il avait n'avait pas écarté l'évaluation de la compréhension de textes entendus mi-CP et début CE1, il aurait pu conclure à la nécessité de son enseignement au cycle 2, comme nous l'avons fait nous-même au terme de la recherche *LireEcrire*¹⁹. Les résultats que nous avons obtenus montraient que les écarts entre EP et hors-EP en compréhension de textes entendus²⁰ étaient très grands, du même ordre que ceux mesurés ici en lexique et syntaxe de phrase.

¹⁸ Chall, J. S., Jacobs, V. A. & Baldwin, L. E. (2009). *The reading crisis: Why poor children fall behind*. Harvard University Press.

¹⁹ <http://ife.ens-lyon.fr/ife/recherche/lire-ecrire>

²⁰ Roland Goigoux, Sylvie Cèbe. L'enseignement de la lecture et de l'écriture au cours préparatoire est-il vraiment de moindre qualité en éducation prioritaire ? B. Fouquet-Chauprade, A. Soussi. **Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire**, Peter Lang, pp.153-182, 2018. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01683287/document>