

Evaluations nationales de CP : pour ne plus tourner en rond ?

« Avec mes évaluations plus carrées pour ne plus tourner en rond, j'offre de la stabilité aux élèves comme aux enseignants. Ensemble, avançons avec confiance vers l'avenir. »

Jean-Michel Blanquer, interview presque réelle.



Pour rester dans la métaphore à deux roues, citons Célestin Freinet : « Ce n'est pas en mettant des mots sur les parties d'un vélo et en apprenant à pédaler dans le vide ou sur un engin d'appartement qu'on apprendra à rouler à vélo. C'est en roulant. »

On pourrait dire encore qu'on ne fait pas boire un âne qui n'a pas soif et qu'on ne fait pas pousser une plante en tirant sur la tige !

Mais revenons à notre ministre, à propos des évaluations, contestées par une large intersyndicale :

« Je les mtianneis bein etednnu. On a fait une édute, les duex teris des pforssueres rpédonnet qu'ils vionet bein la prenitecne de ces élavatuoins. Le cnoisel sencitqifue a fait ce qui se fiat de meux dans le mdnoe. »

Propos tenus sur France Info le 16 janvier. Nous laisserons chacun se faire une opinion sur ces affirmations du ministre.

Sleon une édtue de l'uvinvertisé de Cmabridge, l'odrrre des ltters dans un mot n'a pas d'ipmrotncae, la suele coshe ipmrotnate est que la pmeirère et le drenèire soient à la bnnoe pclae. Le rsete puet êrte dans un dsérorde ttoal et vuos puoevz tujoruos lirie snas porlbème. C'est prace que le creaveu hmauin ne lit pas chuaqe ltetre elle-mmée, mais le mot cmome un tuot. La peruve ...

Alors, vous l'avez compris, voici plein de raisons pour lesquelles les évaluations nationales de CP à la sauce Blanquer sont néfastes et dangereuses.

Sur leur nature et leur contenu

- En privilégiant le code, ces évaluations inculquent aux élèves, à leurs parents, aux enseignants non avertis le fait que lire c'est déchiffrer. Que c'est d'abord une activité mécanique et non intellectuelle. Or c'est cet accès au code qui démotive des tas d'élèves qui, là où ils en sont, n'ont pas encore compris à quoi ça sert, sinon écouter la maîtresse et être bien sages. Pierre Frackoviak, en tant qu'inspecteur de l'Education Nationale, disait qu'un enfant ne peut pas apprendre à lire s'il ne comprend pas que l'écrit a une fonction, un sens, si l'écrit support d'apprentissage est totalement étranger à l'écrit qu'il connaît, si l'apprentissage de la lecture n'opère que sur des automatismes, si l'apprentissage n'associe pas en permanence et dès les premiers pas la lecture et l'écriture, y compris de l'écrit pour communiquer. Or, comme le dit Roland Goigoux, professeur d'université spécialiste de l'enseignement de la lecture, les évaluations Blanquer indiquent que tout ce qui n'est pas du code peut attendre, notamment ce qui donne du sens à l'écrit : l'écriture sous toutes ses formes, la culture écrite, la littérature enfantine, la compréhension de l'écrit, le vocabulaire, la narration orale, l'étude de la langue. Pire, les situations de remédiation proposées consistent en des batteries d'exercices portant aussi principalement sur le code, ce qui aggrave le sentiment d'inaccessibilité pour les élèves en difficultés. **Transmettre le goût de la lecture ne peut pas se faire en se basant sur un apprentissage mécanique ni sur une remédiation technique intensive. Il est bon de rappeler qu'un bon lecteur adulte ne déchiffre uniquement que pour vérifier une hypothèse inattendue ou face à un mot inconnu. Trop d'élèves demeurent de médiocres lecteurs alors qu'ils sont de bons déchiffreurs, parce qu'absorbés par l'effort mécanique et le nez dans le guidon ils ne privilégient pas le sens. Code et construction du sens (recherche d'indices sémantiques, anticipations) doivent s'apprendre en même temps.**
- En privilégiant le code, ces évaluations éloignent de la notion de cycle. En maternelle, le développement du langage oral, la fréquentation de l'écrit, le plaisir des livres, la production d'écrits de plus en plus autonomes, de la dictée à l'adulte à l'utilisation de mots connus, préparent les élèves à l'apprentissage systématique de la lecture au CP. Mais au CP tout ce qui a motivé et éveillé les élèves en maternelle ne doit surtout pas disparaître, bien au contraire ! L'accès au code doit s'appuyer sur l'ensemble de ces activités, et sur l'intelligence. Si dans le bagage de mots déjà connus il y a

banane, balançoire, en bas, cabane, l'élève pourra faire le lien entre les analogies écrites et orales « ba ». Le b-a-ba sera compris et construit solidement. Alors qu'avec les évaluations du ministre et sa conception de l'apprentissage de la lecture on est davantage dans le vertical, le descendant, le gavage des oies, la robotisation. La connaissance de l'alphabet est par exemple un piètre pré-requis pour la lecture et peut même être un savoir contreproductif si on ne distingue pas le nom de la lettre du son ou des sons produits. La remédiation proposée ne fait qu'accentuer cet éloignement de tout ce qui motive l'élève pour l'écrit. Si la faiblesse de l'environnement écrit et le manque de maturité freinent l'accès au code, il faut d'abord les renforcer avant de renforcer le code. **C'est tout le sens de l'apprentissage de la lecture par cycle, qui se poursuit au CE1, en se donnant du temps pour réussir, qui disparaît si l'on fait croire que sans le code en milieu de CP, point de salut !**

- Le même raisonnement tient en mathématiques. En CP c'est par la manipulation, l'expérimentation, le raisonnement s'appuyant sur du concret que l'élève acquiert la conceptualisation du nombre et le sens des opérations. **En se concentrant prématurément sur le nombre abstrait ou sur la technique opératoire, on place l'élève qui a encore besoin de toucher des objets concrets (ou au moins de pouvoir agir sur des objets dessinés) en difficultés alors que pourtant il construit positivement sa conceptualisation.**
- En se basant sur la mécanisation des seuls apprentissages techniques du français et des mathématiques, on s'éloigne du sensible, de l'expression, de la créativité, du plaisir d'explorer le monde. **Ce sont pourtant ces entrées qui déclenchent l'estime de soi, la maturité et la motivation nécessaires aux apprentissages plus techniques du français et des mathématiques. Et après, on dira aux élèves fragiles « qu'ils ne sont pas fait pour les études » ?**
- **Ces évaluations ne prennent pas en compte la diversité des stratégies d'apprentissage que les élèves peuvent mettre en œuvre pour accéder à une notion. La démarche est aussi importante que le résultat.**
- **Au lieu d'éclairer la pédagogie par les apports des neurosciences, le ministre combat la pédagogie au nom des neurosciences, qui justifieraient scientifiquement selon lui des apprentissages mécaniques. Or les neuroscientifiques ignorent tout de la pédagogie. A noter que déjà sous le ministre Gilles de Robien, il y a plus de dix ans, le recours aux neurosciences était utilisé pour justifier les méthodes rétrogrades d'apprentissage de la lecture. A l'époque le ministre actuel était homme de l'ombre, à la tête du cabinet ministériel ...**
- **Par leur nature et leur contenu, les évaluations Blanquer renforcent le poids des apprentissages dits fondamentaux, alors qu'en France on leur accorde déjà trop de temps par**

rapport aux autres pays. A noter également que si les élèves français obtiennent des résultats médiocres aux évaluations internationales, c'est en compréhension de l'écrit (et non en déchiffrage) et en résolution de problèmes de la vie courante (et non en calcul pur) que se trouvent les limites de l'enseignement français.

Sur leur forme et leur niveau

- La mise en page de ces évaluations pose de gros problèmes de repères aux élèves de CP, qui peuvent conduire à l'échec alors que la situation est pourtant intrinsèquement comprise.
- Le temps limité et la non autorisation des explications et aides font penser à une mise en examen des élèves fragiles.
- Le caractère « hors-sol » et le plus souvent très inhabituel des situations proposées ne tient absolument pas compte du contexte habituel des apprentissages. Il ne peut que dérouter et inquiéter les plus fragiles.
- Le niveau des exercices proposés et leur non progressivité (on pourrait imaginer des situations de la plus simple à la plus compliquée et on s'arrête quand on ne sait plus faire) sont très discutables. Le niveau est souvent élitiste et stigmatisant. **Les concepteurs ignorent les vertus du temps long en empêchant ceux qui progressent lentement mais sûrement de se rendre compte qu'ils progressent quand même. Au contraire, ils génèrent du stress chez les élèves, chez leurs parents et chez les enseignants.**

Sur leur utilité : à quoi donc servent ces évaluations ?

- Certainement pas à mieux connaître les élèves, les enseignants sachant déjà avant la passation que certains élèves ne disposent pas encore des compétences évaluées. Sinon c'est à douter de leur professionnalisme. En fait, on mesure l'adaptation des élèves aux évaluations nationales hors-sol et pas leurs véritables progrès.
- Est-ce qu'elles aident les élèves à apprendre ? Ce serait le cas si elles s'appuyaient sur les pratiques habituelles des classes, en permettant aux élèves de transférer leurs compétences sur une situation différente. Là, ce transfert radical est très fortement élitiste (voir chapitre précédent).
- Les évaluations répétées sont chronophages et ralentissent ainsi la poursuite des apprentissages.
- Elles permettent au ministre d'affirmer qu'on a mesuré scientifiquement que les résultats ne sont pas bons et qu'il faut renforcer la mécanisation pour les améliorer. Un discours attendu par beaucoup de nostalgiques du tableau noir. Bonjour la « confiance » !
- Est-ce qu'elles aident à remédier ? Certainement pas, les situations de remédiation du ministère constituant un entraînement intensif sur les mêmes éléments, « qui ne parlent pas », aux élèves en

difficultés. **On trie, on montre du doigt, on culpabilise, on « offre » une rédemption, on exclut ... On est aux antipodes d'une conception bienveillante de l'éducation, émancipatrice, formant les futurs citoyens par la coopération !**

Sur le rôle des enseignants

- On n'associe pas les enseignants à la conception des évaluations.
- On les limite à un rôle d'exécutant, en les dépossédant de la correction. Ils deviennent de simples agents de saisie des résultats. On les dépossède également de la construction des actions de remédiation, qui sont prescrites par le ministère, au lieu de favoriser le recul des enseignants pour mieux répondre aux besoins des élèves, notamment par la différenciation. **Des enseignants technocrates pour des apprentissages hors-sol.**
- **On ferait mieux d'aider les équipes à construire artisanalement et localement des évaluations adaptées aux contextes d'apprentissages et permettant à tous les élèves de réussir au moins une bonne partie des situations proposées, de conforter leur estime de soi, tout en connaissant mieux leurs limites et les progrès à réaliser.**
- **On ferait mieux de conforter le professionnalisme des enseignants en leur permettant d'être également chercheurs et créateurs. La formation initiale et continue (la quoi ?) pourrait servir à ça ... et favoriser la liberté pédagogique des enseignants et des équipes.**

Sur le pilotage par les résultats

- La répétition des évaluations en cours d'année de CP et la généralisation des évaluations nationales ont pour but de piloter les enseignants par les résultats, par les chiffres.
- Il s'agit, comme on en prenait déjà le chemin dans les années Sarkozy, de libéraliser le service public de l'Education Nationale avec des critères de compétitivité et de performance.
- La production de données chiffrées pour chaque classe, pour chaque école, a pour but de mettre en concurrence les enseignants entre eux et les écoles entre elles. De tels systèmes aux Etats Unis et en Grande Bretagne entraînent un appauvrissement des contenus pédagogiques, du bachotage et ... de la triche.
- Lors des entretiens de carrière la comparaison des résultats obtenus par rapport aux résultats attendus selon les catégories socio-professionnelles des parents d'élèves de l'école sera un élément important d'évaluation des enseignants, déterminant pour le salaire au mérite et les embauches par des chefs d'établissements du premier degré.
- Bien entendu le fichage des enseignants et celui des élèves iront de pair afin que rien n'échappe au pilotage technocratique. Le ministère bafouera de plus belle la convention internationale des droits de

l'enfant. L'hébergement des données des évaluations de septembre chez Amazon n'est pas de bon augure.

- **Apprentissages mécaniques, pilotage par les résultats, réduction des dépenses publiques et exclusion des plus faibles vont bien ensemble !**

Face à ces bouleversements qui n'ont rien du hasard, la résistance pédagogique et syndicale constitue un atout fort. Les convictions isolées sont fragiles. C'est par la force collective, si possible intersyndicale, en associant les parents d'élèves, qu'on peut résister aux évaluations nationales, à la destruction de décennies de progrès de la pédagogie et à la mise au pas des enseignants.

A minima on peut ne pas transmettre les résultats des évaluations, apporter aux élèves le temps et les explications dont ils ont besoin pour réussir les items, ne choisir que certaines situations, les mieux adaptées aux apprentissages de la classe et les plus intelligentes.

Mais le boycott total de ces évaluations nationales hors-sol est la meilleure stratégie pour les combattre, avec le soutien des syndicats en cas de difficultés, du nôtre en tous cas.

Le 18 janvier 2019

Le PAS 38