
Rapport à
monsieur le ministre de l'éducation nationale
et de la jeunesse

L'organisation et la passation des évaluations nationales dans le premier degré

n° 2019-096 - octobre 2019



IGÉSR
INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE

**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA JEUNESSE
MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR, DE LA RECHERCHE ET DE L'INNOVATION
MINISTÈRE DE LA CULTURE
MINISTÈRE DES SPORTS**

*Inspection générale de l'éducation,
du sport et de la recherche*

L'organisation et la passation des évaluations nationales dans le premier degré

Octobre 2019

**Brigitte BRUSCHINI
Olivier HUNAUT
Johan YEBBOU
Philippe GALAIS
Bertrand RICHEL
Marena TURIN-BARTIER**

*Inspecteurs généraux de l'éducation,
du sport et de la recherche*

SOMMAIRE

Synthèse	1
Liste des préconisations.....	3
Introduction	5
1. Les épreuves des évaluations de CP et de CE1	5
1.1. Des évaluations bien accueillies par les équipes pédagogiques qui s'estiment mieux préparées cette année et qui apprécient les évolutions apportées au dispositif.....	5
1.2. Les enseignants adhèrent massivement aux tâches proposées mais des critiques récurrentes sont faites concernant certains exercices des évaluations de mathématiques.....	6
2. Les passations des évaluations dans les classes de CP et de CE1	8
2.1. L'organisation des passations n'a pas posé de problème dans les écoles.....	8
2.2. Les élèves en situation de handicap ont le plus souvent passé les évaluations, comme les autres élèves en situation particulière.....	9
2.3. La vidéoprojection a été le mode de présentation des exemples le plus fréquent et le plus pertinent lors des passations observées.....	10
2.4. Les enseignants ont exercé une vigilance renforcée pour limiter la copie entre élèves	10
2.5. Les enseignants ont fait preuve d'une grande bienveillance et se sont montrés rassurants lors des passations, ce qui a conduit à éviter tout stress aux élèves.....	11
2.6. Les consignes de passation ont été bien suivies par les enseignants, quelques écarts sont néanmoins constatés	11
2.7. Les séquences de passation ont été raccourcies par rapport à l'année dernière, mais les durées des séquences ont été encore très longues dans quelques classes, ce qui a pu augmenter la déconcentration de certains élèves et pose un problème pour la comparaison des résultats.....	13
3. L'exploitation pédagogique des évaluations de CP et de CE1	14
3.1. Les équipes ne voient pas ce qui est fait des évaluations au niveau de la circonscription.....	15
3.2. Les équipes sont en attente de soutien de la circonscription pour l'exploitation pédagogique des résultats	15
3.3. Les « Fiches ressources pour l'accompagnement des élèves » publiées sur Eduscol restent méconnues et peu utilisées.....	16
3.4. Les fiches individuelles de résultats des élèves font désormais partie du paysage scolaire et sont largement transmises aux familles.....	17
Annexe	19

SYNTHÈSE

À la rentrée 2019, des évaluations nationales exhaustives ont eu lieu à quatre moments-clés de la scolarité des élèves : en CP, en CE1, en sixième et en seconde. Les évaluations de CP et de CE1 sont conçues par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) en collaboration étroite avec le conseil scientifique de l'éducation nationale (CSEN). Il s'agit de la deuxième année de mise en œuvre de ce dispositif d'évaluation.

Le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche prévoit, pour l'année 2019-2020, une mission de suivi et d'observation « *des dispositifs d'évaluations nationales [...] mis en place dans le premier degré et aux niveaux sixième et seconde* »¹. Rédigée dans le cadre de cette mission, cette note d'étape dresse un bilan de l'organisation et de la passation des évaluations nationales du premier degré (CP et CE1) en septembre 2019. Elle s'appuie sur les observations et les entretiens menés par 38 inspecteurs généraux dans 43 écoles de 23 académies. Ces visites d'écoles ont permis d'observer 88 séquences de passation collective et 157 séquences de passation individuelle, et de mener des entretiens avec plus de 150 enseignants.

Cette seconde édition des évaluations a pu bénéficier de l'expérience de l'année précédente, ce qui a permis d'apporter certains ajustements comme une durée plus courte des séquences d'évaluation et une meilleure réactivité de l'application que les enseignants utilisent pour saisir les réponses des élèves. Les évolutions apportées conduisent les enseignants à accepter et à apprécier le dispositif proposé. Signe de cette appropriation, ils ont presque partout supprimé les évaluations locales qu'ils menaient antérieurement dans leur classe en début d'année et choisi de s'appuyer sur ce nouveau dispositif.

Les évaluations de français sont appréciées des enseignants et ils estiment qu'elles répondent bien à leurs besoins. Seuls quelques items sont critiqués de façon isolée, ces critiques méritent néanmoins d'être entendues afin d'améliorer encore une évaluation dont les qualités sont reconnues.

Les évaluations de mathématiques font, dans leur globalité, l'objet de critiques. Si la moitié des exercices est appréciée des enseignants, qui y voient un intérêt et une utilité pour le travail qu'ils mènent au quotidien, l'autre moitié est moins bien comprise et certains exercices sont majoritairement critiqués et rejetés par les enseignants. Ces évaluations ont effectivement besoin d'évoluer, tant pour les équipes enseignantes que pour les cadres qui utiliseront les résultats ultérieurement.

Les passations des séquences des évaluations observées se sont déroulées dans de très bonnes conditions. Les enseignants se sont montrés soucieux de respecter les consignes fournies dans les livrets mis à leur disposition et ont veillé à éviter la copie entre élèves afin que les résultats soient aussi fiables que possible. Les équipes ont également été attentives à ce que le plus possible d'élèves puisse passer les évaluations et en particulier les élèves en situation de handicap. L'aide humaine fournie par les accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH) a souvent été déterminante pour permettre cette passation, mais les enseignants ont également assuré ce soutien particulier lorsqu'aucune aide n'était disponible. La bienveillance a été de mise lors des passations, avec des enseignants qui ont rassuré leurs élèves tout en les encourageant à faire de leur mieux. Nulle part les inspecteurs généraux n'ont décelé de stress chez les élèves.

Les séquences sont bien calibrées quant à leur durée et chacune des huit séquences observées par les inspecteurs généraux ont été réalisées en une trentaine de minutes dans plusieurs écoles. Néanmoins, la durée des séquences reste un sujet de préoccupation avec des temps de passation pouvant atteindre près d'une heure dans certaines classes et constituer alors un vrai risque de déconcentration des élèves. Quelques enseignants, sans doute avec les meilleures intentions, peuvent avoir tendance à allonger le temps consacré à chaque question et à chaque explication, afin de ne pas mettre les élèves en difficulté, mais cela entraîne bien souvent de la lassitude et de la déconcentration, ce qui conduit les élèves les plus fragiles à décrocher et à ne plus suivre ce qui est dit. Cet allongement du temps entre chaque question peut sans doute avoir aussi pour effet d'augmenter la copie entre élèves.

¹ Lettre du 30 août 2019 parue au BO n° 33 du 12 septembre 2019.

Les entretiens ont été menés pendant la seconde quinzaine de septembre et n'ont donc pas permis d'évaluer l'exploitation pédagogique des évaluations dans les écoles, celle-ci n'ayant pas encore commencé. Certains points susceptibles de contribuer à cette exploitation ont néanmoins été abordés. Les équipes rencontrées envisagent presque toutes de faire de la restitution des fiches individuelles de résultats aux familles un moment fort au sein de l'école, en organisant des réunions collectives pour expliquer aux familles ce qui a été fait lors de ces évaluations, ou des réunions individuelles pour présenter les résultats de chaque élève à ses responsables légaux, et parfois en associant les deux modalités.

Lors des entretiens avec les inspecteurs généraux, les équipes rencontrées ont globalement fait montre d'une volonté d'exploiter les résultats des évaluations nationales une fois qu'elles en disposeraient. Mais de nombreux enseignants ont également tenu à souligner leurs besoins et attentes d'aide et d'accompagnement pour mener à bien cette exploitation à partir des données qui leur sont fournies. Ce sont les équipes de circonscription qui devront se charger de cette tâche d'accompagnement, mais la question, qui n'a pas été abordée lors de cette première phase de visites, est de savoir si ces équipes de circonscription sont elles-mêmes suffisamment accompagnées et formées pour pouvoir fournir l'aide attendue par les enseignants.

Liste des préconisations

1. Préconisations pour les concepteurs des évaluations

Continuer de faire évoluer les évaluations chaque année afin d'améliorer encore ce qui est proposé en veillant à conserver d'une année sur l'autre une majorité de formes d'exercices et d'items permettant de fournir la stabilité du dispositif dont les équipes pédagogiques ont besoin pour se l'approprier. Centrer principalement les évolutions des évaluations au champ des mathématiques, en renouvelant certains exercices qui ne répondent pas aux besoins des enseignants et en renforçant l'accompagnement pour ceux qui seront maintenus.

Renouveler les vidéos d'exemples de passations des évaluations mise à disposition sur Eduscol en privilégiant une utilisation de la vidéoprojection.

Faire évoluer les exercices qui entraînent le plus d'écarts aux consignes de départ. Clarifier certaines consignes. Renforcer les explications concernant l'importance de respecter scrupuleusement les consignes. Expliciter davantage les prises d'information concernant la fluence en mathématiques.

Faire évoluer les « Fiches ressources pour l'accompagnement des élèves » afin qu'elles répondent mieux aux besoins des enseignants.

2. Préconisations pour le pilotage dans les circonscriptions

Mobiliser tous les moyens disponibles au niveau de la circonscription à cette période de l'année pour soutenir les passations (professeurs remplaçants sans affectation, maîtres spécialisés, etc.), en privilégiant une aide aux situations les plus complexes (cours triple avec des CP et/ou des CE1, cours double CP-CE1, classe de CE1 chargée, etc.).

Insister, lors de chaque intervention sur les évaluations auprès des enseignants, sur l'importance de respecter scrupuleusement les consignes données, condition nécessaire pour maintenir un certain rythme dans les passations et limiter ainsi la déconcentration des élèves et pour garantir la comparabilité des résultats locaux à des résultats plus larges et ainsi permettre aux équipes de repérer les forces et faiblesses des élèves de leur école.

Rendre visible l'exploitation des évaluations en termes de pilotage, en présentant les résultats en réunion de directeurs et en pointant les incidences que cela va avoir dans la circonscription (effets sur le plan d'animations pédagogiques de la circonscription, décisions de mise en place d'accompagnement d'écoles sur des problématiques spécifiques, priorités données lors du suivi d'enseignants par les référents mathématiques de circonscription, etc.). Utiliser les résultats des évaluations nationales lors des animations pédagogiques afin de mettre en avant les points de force et de fragilité au niveau de la circonscription.

Donner des pistes concrètes d'exploitation des évaluations de CP et de CE1 dans les animations pédagogiques de cycle 1 et de cycle 2 ou lors des visites d'accompagnement des enseignants et des équipes (repérage de difficultés de certains élèves ou de points de vigilance pour l'école, activités de remédiation à mettre en œuvre, modifications de pratiques à envisager en amont de l'année de l'évaluation, utilisation des ressources mises à disposition pour trouver de l'aide, etc.).

3. Préconisations pour les directeurs d'école et les enseignants

Pour les passations collectives, ne pas hésiter à recomposer les classes sur les temps de passation pour simplifier la tâche de chacun. Pour les séquences individuelles, si une organisation locale (regroupement de deux classes, mobilisation d'un enseignant supplémentaire, etc.) permet de disposer d'un enseignant en plus, privilégier pour chaque élève une passation avec son enseignant.

Poursuivre l'engagement déjà existant pour faire passer les évaluations au plus grand nombre d'élèves possible et en particulier aux élèves en situation de handicap. Ne pas noter « absents » les élèves présents que l'équipe enseignante décide de dispenser de tout ou partie de l'évaluation, mais enregistrer une absence de réponse.

Privilégier une utilisation de la vidéoprojection pour présenter les exemples des différents exercices aux élèves et soutenir la passation en classe.

Maintenir une grande vigilance concernant la copie entre élèves afin que les résultats de chaque élève correspondent bien à ses aptitudes, condition indispensable pour qu'une aide appropriée puisse être délivrée à chacun à l'issue de l'analyse des résultats.

Maintenir la vigilance concernant le respect des consignes de passation. Cette vigilance est nécessaire pour que l'équipe de l'école puisse analyser les résultats en s'appuyant sur des résultats plus larges (circonscription, département, académie ou France) et ainsi repérer les points de force et de fragilité des élèves de l'école.

Maintenir un certain rythme dans la passation des séquences pour éviter qu'elles ne durent trop longtemps (idéalement moins de trente-cinq minutes) afin que les élèves, en particulier les plus fragiles, ne pâtissent pas de ce dépassement (déconcentration, épuisement dû à leur fragilité, etc.).

Profiter de la mise à disposition des fiches individuelles pour renforcer les échanges avec les familles en plaçant les résultats dans une dynamique d'apprentissage. Profiter de ces échanges pour donner des pistes accessibles aux parents pour aider leur enfant dans ses apprentissages à l'extérieur de la classe.

Introduction

Le programme de travail de l'inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche prévoit, pour l'année 2019-2020, une mission de suivi et d'observation de la mise en œuvre « *des dispositifs d'évaluations nationales [...] mis en place dans le premier degré et aux niveaux 6^{ème} et seconde* »².

Cette note d'étape s'inscrit dans le cadre de cette mission. Elle dresse un bilan de l'organisation et de la passation des évaluations nationales du premier degré (CP et CE1) en septembre 2019.

La mission, composée de six inspecteurs généraux, a bénéficié du large soutien d'inspecteurs généraux correspondants académiques et d'inspecteurs généraux de la mission enseignement primaire pour mener des observations de séquences de passation et des entretiens avec les équipes pédagogiques entre le 16 septembre 2019 et le 27 septembre 2019.

Les inspecteurs généraux se sont déplacés dans 43 écoles réparties dans 30 départements de 23 académies différentes³. Dans chaque école, des passations ont été observées et un entretien d'une heure environ a été mis en place avec le directeur de l'école et des enseignants de CP et de CE1. 46 séquences de passation en CP et 42 séquences de passation en CE1 ont ainsi pu être observées. Parmi elles, 44 étaient des séquences de mathématiques et 44 des séquences de français. 157 passations individuelles, portant sur la fluence en lecture à l'entrée au CE1, ont également pu être observées. Plus de 150 enseignants ont été entendus lors d'entretiens menés dans les écoles.

Cette note s'appuie sur les comptes rendus détaillés rédigés par les 39 inspecteurs généraux⁴ qui ont mené ces observations de passations et ces entretiens avec les professeurs des écoles.

La mission a également souhaité rencontrer la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP). Elle en a rencontré la directrice⁵ le jeudi 24 octobre 2019.

1. Les épreuves des évaluations de CP et de CE1

1.1. Des évaluations bien accueillies par les équipes pédagogiques qui s'estiment mieux préparées cette année et qui apprécient les évolutions apportées au dispositif

Dans toutes les écoles où les inspecteurs généraux se sont déplacés, les équipes ont tenu à souligner une amélioration de la situation par rapport à l'année dernière. Les enseignants se sentaient mieux préparés grâce au travail déjà mené l'année précédente. Ils ont apprécié le fait que le dispositif soit proche de celui qu'ils connaissaient, ce qui leur a permis de s'appuyer sur l'expérience acquise en 2018, tout en se réjouissant que des évolutions aient pu être apportées. Les deux évolutions les plus souvent mentionnées et systématiquement de façon positive sont la réorganisation des séquences pour qu'elles soient plus courtes et la concentration de l'évaluation en un unique livret.

Pour cette deuxième année, les évaluations entrent dans le paysage scolaire et conduisent presque partout à l'abandon des évaluations de rentrée qui existaient localement dans les écoles ou les classes. Le regard des équipes est généralement positif sur les évaluations. Elles sont globalement

² Lettre du 30 août 2019 parue au bulletin officiel n° 33 du 12 septembre 2019.

³ Aix-Marseille (Bouches-du-Rhône), Amiens (Somme), Bordeaux (Gironde), Clermont-Ferrand (Haute-Loire et Puy-de-Dôme), Corse (Haute-Corse), Créteil (Seine-et-Marne et Val-de-Marne), Dijon (Côte d'Or), Grenoble (Isère et Savoie), Guadeloupe, Lille (Nord), Limoges (Corrèze et Haute-Vienne), Lyon (Loire et Rhône), Montpellier (Hérault), Nancy-Metz (Moselle), Nantes (Maine-et-Loire), Nice (Alpes-Maritimes), Orléans-Tours (Loiret), Paris, Reims (Aube et Marne), Rennes (Ille-et-Vilaine et Morbihan), Rouen-Caen (Seine-Maritime), Toulouse (Haute-Garonne) et Versailles (Val d'Oise).

⁴ Bernard André, Jean-Pierre Barrué, Déborah Bé, Federico Berera, Laurent Brisset, Brigitte Bruschini, Élisabeth Carrara, Pascale Costa, Yves Delécluse, Jean-Marc Desprez, Monique Dupuis, Antonella Durand, Éric Fardet, Marie-Claude Franchi, Philippe Galais, Anne Gasnier, Patrick Guidet, Brigitte Hazard, Ollivier Hunault, Aziz Jellab, Valérie Lacor, Marie-Hélène Leloup, Christophe Marsollier, Marie Mégard, Caroline Moreau-Fauvarque, Fabien Oppermann, Bertrand Pajot, Gilles Pétreault, Alain Plaud, Yves Poncelet, Michel Quéré, Hubert Schmidt, Florence Smits, Lionel Tarlet, Frédéric Thomas, Marena Turin-Bartier, François Vandembrouck, Guy Waïss et Christian Wassenberg.

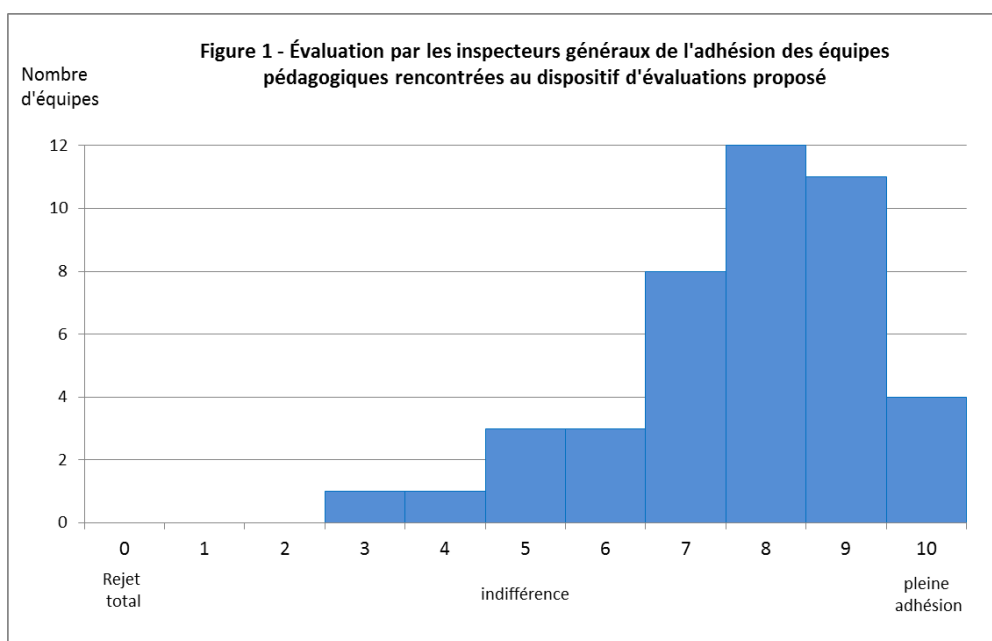
⁵ À la DEPP, en présence du sous-directeur des évaluations et de la performance scolaire.

appréciées et leur utilité reconnue tout particulièrement quand les enseignants ont pu disposer de repères par rapport à la circonscription ou au département leur permettant de cerner, par comparaison, les points de force et de faiblesse de leurs élèves.

Dans chacune des écoles où les inspecteurs généraux se sont déplacés, ils ont pu échanger une heure environ avec des membres de l'équipe pédagogique. À l'issue de cet échange, ils ont évalué l'accueil réservé aux évaluations par les enseignants en le plaçant sur une échelle de 0 à 10, avec les repères suivants :

- 0 = un rejet total des évaluations
- 5 = une certaine indifférence, (« on fait ce qu'on nous demande... »)
- 10 = une adhésion pleine et entière au dispositif proposé

Le graphique ci-dessous recense les résultats de cette évaluation de l'accueil réservé aux évaluations.



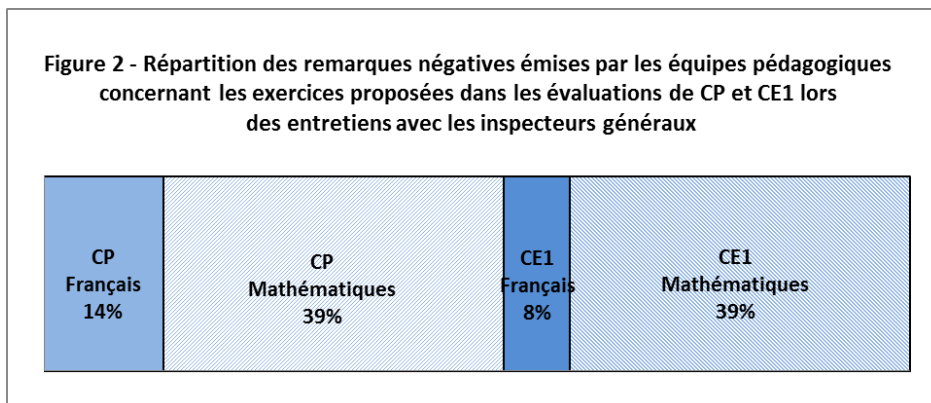
Les écoles visitées n'ont pas été choisies par les inspecteurs généraux : ils ont pu donner certaines indications géographiques ou de type d'école (éducation prioritaire ou non, secteur rural ou urbain, etc.), mais ce sont les DASEN qui ont choisi les écoles visitées. La mission présente donc ici un constat de la situation sur l'échantillon des 43 écoles visitées ; un travail permettant une extrapolation des résultats à l'ensemble de la France mobiliserait d'autres moyens et d'autres techniques.

Dans deux tiers des cas, les inspecteurs généraux ont constaté une véritable adhésion au dispositif d'évaluation proposé. Pour le tiers restant une certaine indifférence est notée ; néanmoins, cette indifférence tend davantage vers l'adhésion que vers le rejet, les enseignants étant plutôt en attente. Pour eux, l'utilité du dispositif n'est pas encore évidente ou démontrée. Ils attendent un accompagnement leur permettant d'utiliser, à leur niveau, les résultats des élèves aux évaluations menées et estiment que leur inspecteur et le système éducatif en général ne les ont pas encore suffisamment éclairés sur l'exploitation des évaluations à un niveau plus large (circonscription ou département) pour leur expliquer en quoi cette exploitation pourrait avoir un impact positif sur ce qui se passe dans leur école. La troisième partie de cette note revient sur la problématique de l'exploitation pédagogique.

1.2. Les enseignants adhèrent massivement aux tâches proposées mais des critiques récurrentes sont faites concernant certains exercices des évaluations de mathématiques

Dans le cadre des entretiens conduits dans chacune des 43 écoles où ont été menées les observations, les enseignants ont pu exprimer leur avis quant aux tâches proposées dans les

évaluations. Les professeurs faisaient en général part de leur adhésion à l'évaluation dans son ensemble, mais tenaient également à signaler des points qui, selon eux, étaient insatisfaisants dans l'évaluation : item mal construit, exercice insatisfaisant, tâche inappropriée pour des élèves de ce niveau, etc. Les inspecteurs généraux ont noté chacune des remarques émises par les enseignants. Au total 145 remarques négatives concernant les tâches proposées dans les évaluations ont ainsi été relevées lors des 43 entretiens menés dans les écoles. La répartition de ces remarques en fonction des évaluations est donnée dans le graphique ci-dessous.



Une disparité forte est constatée entre le français et les mathématiques : 79 % de ces remarques négatives concernaient les évaluations de mathématiques.

Pour les évaluations de français, aucun exercice n'a reçu de remarques négatives par plus de trois équipes sur les 43 rencontrées. Ces remarques négatives restent donc isolées ; l'évaluation de français est bien perçue par les enseignants. Dans la plupart des cas, les remarques négatives concernant les évaluations de français ne portaient pas sur un exercice, mais seulement sur un item proposé, montrant que ce n'est pas l'exercice en lui-même qui est mis en question mais seulement le choix d'un item donné. Ainsi,

- la distinction entre « un clou » et « une vis » demandée dans l'exercice sur le lexique (« comprendre des mots lus par l'enseignant ») est jugée trop compliquée ;
- utiliser un mot non usuel comme « binocle » pour un travail sur les sons (« discriminer des sons ») engendre, selon les enseignants, une distraction et une déconcentration qui pourrait être évitée ;
- les dessins pour l'item « le chien n'est pas dans la niche » dans l'exercice sur la compréhension de phrase (« comprendre des phrases lues par l'enseignant ») sont considérés comme ambigus.

L'évaluation de français semble bien correspondre aux attentes et aux besoins des enseignants et si des évolutions sont à apporter, elles relèvent plutôt de quelques items à renouveler que d'exercices à remplacer.

Pour l'évaluation de mathématiques, les critiques sont beaucoup plus nombreuses : 114 remarques, soit 79 % des remarques négatives émises. À la différence du français, les réserves émises portent sur le choix des exercices et des tâches plutôt que sur certains items particuliers. Il est à noter que 5 des 17 exercices proposés en mathématiques n'ont reçu aucune remarque négative des équipes rencontrées (exercices n° 5, n° 7 et n° 14 en CP, exercices n° 12 et n° 14 en CE1) et trois exercices n'ont reçu des remarques négatives que de deux des 43 équipes rencontrées (exercice n° 9 en CP et exercices n° 5 et n° 16 en CE1). La moitié des exercices des évaluations de mathématiques semblent donc acceptés et appréciés des enseignants. En revanche, 8 exercices cumulent à eux seuls 90 % des remarques négatives en mathématiques. Un seul exercice est critiqué par plus de la moitié des équipes rencontrées (exercice n° 16 de CP). Voici la liste de ces huit exercices, dans l'ordre décroissant du nombre de critiques négatives entendues :

- associer un nombre entier à une position (exercice n° 16 de CP et exercice n° 15 de CE1) ;

- résoudre des problèmes relevant de structures additives (exercices n° 6 et n° 15 de CP et exercice n° 6 de CE1) ;
- représenter des nombres entiers (exercice n° 7 de CE1) ;
- résoudre des problèmes relevant de structures additives et multiplicatives (exercice n° 13 de CE1) ;
- comparer des nombres (exercice n° 8 de CP).

Ces éléments peuvent sans doute donner aux concepteurs des évaluations des pistes et des ressources *ad hoc* sur les évolutions à envisager dans les années qui viennent.

Recommandation (concepteurs) : Continuer de faire évoluer les évaluations chaque année afin d'améliorer encore ce qui est proposé en veillant à conserver d'une année sur l'autre une majorité de formes d'exercices et d'items permettant de fournir la stabilité du dispositif dont les équipes pédagogiques ont besoin pour se l'approprier. Centrer principalement les évolutions des évaluations au champ des mathématiques, en renouvelant certains exercices qui ne répondent pas aux besoins des enseignants et en renforçant l'accompagnement pour ceux qui seront maintenus.

2. Les passations des évaluations dans les classes de CP et de CE1

2.1. L'organisation des passations n'a pas posé de problème dans les écoles

Dans la plupart des classes où les observations ont été menées, l'enseignant a assuré seul la passation des séquences collectives des évaluations, sans que cela ne pose de problème. Les cas où il n'était pas seul étaient le plus souvent des situations de co-enseignement en éducation prioritaire, quand le bâti ne permettait pas d'installer deux classes dans deux salles distinctes.

Dans quelques écoles avec des cours doubles, les enseignants ont pu recomposer les classes le temps des passations collectives. Par exemple, dans une école visitée, les 5 élèves de CE1 d'un CP-CE1 ont passé l'évaluation avec les 22 élèves d'une classe de CE1.

Pour les passations individuelles, dans la plupart des cas, l'enseignant assurait seul les passations en fond de classe pendant qu'une tâche à traiter en autonomie était confiée aux autres. Régulièrement néanmoins, une aide à l'enseignant a pu être apportée, généralement par un maître spécialisé ou par le directeur, pour faire passer les épreuves de fluence. Le plus souvent, c'est la personne extérieure qui assurait les passations individuelles pendant que le professeur titulaire continuait à enseigner. Ce choix présente l'inconvénient majeur d'éloigner l'enseignant de l'évaluation et de ne pas lui permettre de voir par lui-même ce que sont en mesure de faire ses élèves. Il est préférable, comme les inspecteurs ont pu le voir parfois, que ce soit l'enseignant « supplémentaire » qui encadre le groupe classe pendant que l'enseignant titulaire se charge de faire passer les épreuves de fluence.

En éducation prioritaire, les enseignants de CE1 ont régulièrement organisé des regroupements de deux « classes à 12 » pour permettre à un des deux enseignants de faire passer les épreuves de fluence à ses élèves, ce qui est tout à fait pertinent.

Quand une aide extérieure n'était pas envisageable, les enseignants de CE1 ont souvent étalé les passations individuelles sur cinq ou six demi-journées afin de ne pas laisser les élèves travailler en autonomie trop longtemps.

Recommandation (écoles) : Pour les passations collectives, ne pas hésiter à recomposer les classes sur les temps de passation pour simplifier la tâche de chacun. Pour les séquences individuelles, si une organisation locale (regroupement de deux classes, mobilisation d'un enseignant supplémentaire, etc.) permet de disposer d'un enseignant en plus, privilégier pour chaque élève une passation avec son enseignant.

Recommandation (circonscriptions) : Mobiliser tous les moyens disponibles au niveau de la circonscription à cette période de l'année pour soutenir les passations (professeurs remplaçants sans

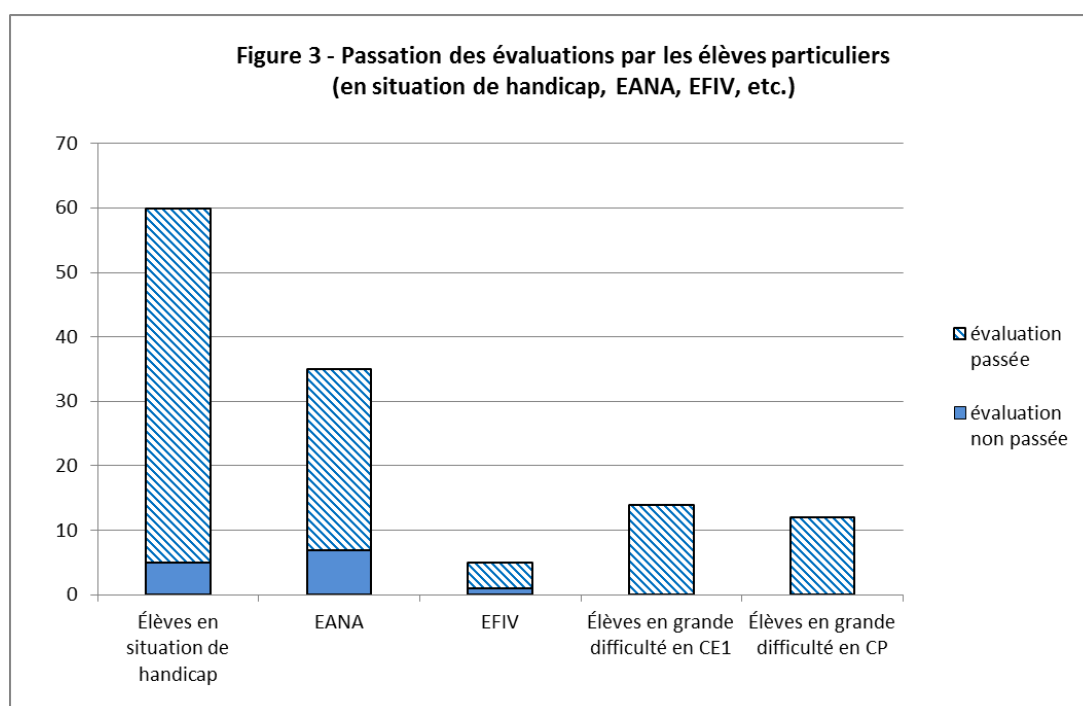
affectation, maîtres spécialisés, etc.), en privilégiant une aide aux situations les plus complexes (cours triple avec des CP et/ou des CE1, cours double CP-CE1, classe de CE1 chargée, etc.).

2.2. Les élèves en situation de handicap ont le plus souvent passé les évaluations, comme les autres élèves en situation particulière

Dans chacune des 43 écoles visitées, les inspecteurs généraux ont interrogé les équipes pour savoir ce qui avait été proposé dans l'école aux élèves à besoins particuliers. Cinq catégories d'élèves sont apparues lors de ces échanges :

- les élèves en situation de handicap ;
- les élèves allophones nouvellement arrivés (EANA), présents sur le territoire français depuis plus ou moins longtemps, scolarisés ou non dans leur pays d'origine ;
- les enfants de familles itinérantes et de voyageurs (EFIV) ;
- les élèves en grande difficulté, « non lecteurs » à l'entrée au CE1 ;
- les élèves en grande difficulté à l'entrée au CP, souvent des élèves pour lesquels l'équipe éducative avait renseigné, était en train de renseigner ou envisageait de renseigner le GEVA-Sco⁶ première demande.

Les équipes ont massivement œuvré pour permettre à chaque élève de pouvoir passer les évaluations. Sur les 126 élèves mentionnés par les équipes rencontrées (3 par école en moyenne), seuls 13 n'ont pas passé les évaluations.



Pour les élèves en situation de handicap, les AESH ont joué un rôle majeur. Les enseignants ont régulièrement fait le choix de placer les séquences de passation lors de leurs temps de présence dans la classe. Ainsi, 32 des 55 élèves en situation de handicap ayant passé les évaluations l'ont fait avec la contribution des AESH et 4 l'ont fait avec le soutien d'un enseignant spécialisé, dans ou hors la classe.

Dans la plupart des cas, les élèves ne passant pas les évaluations sont notés absents.

La mission encourage vivement les équipes à trouver les moyens permettant d'évaluer chaque élève. Il peut être compliqué de soumettre des élèves à certaines des tâches proposées en sachant qu'ils sont incapables de les réaliser, notamment celles impliquant la lecture d'un texte. Une passation

⁶ Guide d'évaluation des besoins de compensation en matière de scolarisation.

partielle peut alors être envisagée. Dans tous les cas, un élève qui est dispensé par l'équipe enseignante de tout ou partie de l'évaluation ne doit pas être noté absent, mais c'est une absence de réponse par l'élève qui doit être saisie sur l'application dédiée à la saisie des réponses. Ainsi un élève ne sachant pas lire du tout à l'entrée en CE1 et à qui l'on ne demande pas de passer la séquence individuelle (n° 5), doit se voir attribuer un score de fluence égal à 0 et non pas être enregistré comme absent. Cet enregistrement permet en effet de rendre visible les progrès de l'élève lors d'évaluations ultérieures.

Recommandation (écoles) : Poursuivre l'engagement déjà existant pour faire passer les évaluations au plus grand nombre d'élèves possible et en particulier aux élèves en situation de handicap. Ne pas noter « absents » les élèves présents que l'équipe enseignante décide de dispenser de tout ou partie de l'évaluation, mais enregistrer une absence de réponse.

2.3. La vidéoprojection a été le mode de présentation des exemples le plus fréquent et le plus pertinent lors des passations observées

Un vidéoprojecteur était utilisé pour soutenir la passation pour 55 des 88 séquences observées, soit 63 % des cas. La vidéoprojection permettait de présenter de façon efficace les exemples et de soutenir la passation en donnant à voir de façon très visible le document qu'avaient les élèves sur leur table. Le vidéoprojecteur était installé de façon permanente dans certaines classes ; dans d'autres il s'agissait d'un vidéoprojecteur mobile installé pour l'occasion.

La mission encourage vivement l'utilisation de la vidéoprojection lors des passations, en utilisant la version numérisée des évaluations mise à disposition sur Eduscol. Elle encourage les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) à faire savoir aux équipes pédagogiques qu'une telle version numérisée existe, non pas en l'envoyant aux écoles, ni en la mettant à disposition sur le site de la circonscription, mais en transmettant le lien de la page Eduscol où cette version est disponible afin de renforcer la connaissance des pages d'accompagnement des évaluations nationales sur Eduscol et la fréquentation du site Eduscol par les enseignants de façon générale.

Parallèlement, la mission encourage les concepteurs des évaluations à renouveler les vidéos du site Eduscol destinées à accompagner les enseignants dans la mise en œuvre des évaluations, en privilégiant des exemples de présentation s'appuyant sur la vidéoprojection afin d'encourager encore cette pratique, même si celle-ci est la plus courante. Ceci permettra également de faire coïncider les consignes du livret de passation avec ce que disent les enseignants sur les vidéos mises à disposition.

Recommandation (concepteurs) : Renouveler les vidéos d'exemples de passations des évaluations mise à disposition sur Eduscol en privilégiant une utilisation de la vidéoprojection.

Recommandation (écoles) : Privilégier une utilisation de la vidéoprojection pour présenter les exemples des différents exercices aux élèves et soutenir la passation en classe.

2.4. Les enseignants ont exercé une vigilance renforcée pour limiter la copie entre élèves

Les concepteurs des évaluations ont ajouté, cette année, une consigne spécifique pour encourager la vigilance des enseignants à limiter la copie entre élèves : « *Votre attention est attirée sur l'importance d'éviter la copie entre élèves. Pour cela, il convient, lorsque c'est possible, d'espacer les élèves. On pourra également utiliser des classeurs posés verticalement ou tout autre dispositif pour éviter le recopiage. De même, il est important de s'assurer que les élèves finissent bien leur exercice au même moment. Il peut être demandé, par exemple, de "lever les stylos" à la fin de l'exercice.* ». Les inspecteurs généraux ont constaté que cette consigne était largement suivie, ils ont relevé des signes visibles de cette vigilance dans 75 classes sur les 88 où ils ont mené des observations, soit 85 % des classes observées. Cette vigilance pouvait prendre des formes diverses : éloignement des tables, classeurs ou cartables entre les élèves, consignes concernant l'importance de donner « ses » réponses pour pouvoir être aidé au mieux ultérieurement.

Les inspecteurs ont néanmoins constaté dans certaines classes des cas isolés d'élèves copiant de nombreuses réponses de leurs voisins. Certains exercices avec de grandes images à entourer s'y prêtent sans doute assez bien. Ce phénomène tend à augmenter quand la passation traîne en longueur et que les temps d'enchaînements entre les items et les exercices sont particulièrement longs.

Recommandation (écoles) : Maintenir une grande vigilance concernant la copie entre élèves afin que les résultats de chaque élève correspondent bien à ses aptitudes, condition indispensable pour qu'une aide appropriée puisse être délivrée à chacun à l'issue de l'analyse des résultats.

2.5. Les enseignants ont fait preuve d'une grande bienveillance et se sont montrés rassurants lors des passations, ce qui a conduit à éviter tout stress aux élèves

Sur les 88 séquences de passations collectives et les 157 passations individuelles observées par les inspecteurs généraux, ceux-ci n'ont signalé qu'une situation, dans une classe de CE1, où l'enseignante se montrait relativement rigide et peu rassurante pour les élèves qui étaient soumis aux évaluations. Dans tous les autres cas, les inspecteurs généraux ont constaté que la bienveillance régnait, encouragée par les consignes positives données dans les livrets de passation des enseignants. Ils ont relevé également l'absence de stress des élèves testés, tout en notant le sérieux avec lequel ils répondaient aux questions posées.

2.6. Les consignes de passation ont été bien suivies par les enseignants, quelques écarts sont néanmoins constatés

Les inspecteurs généraux ont systématiquement relevé les écarts entre, d'une part, les consignes de passation inscrites dans les livrets fournis aux enseignants (ce qu'il convient de dire et le temps alloué aux élèves pour répondre), et, d'autre part, les consignes données oralement en classe et les temps accordés pour les différentes tâches. Il est à noter que la séquence 1 de CE1 n'a pas été observée, ce paragraphe ne concerne donc que les autres séquences.

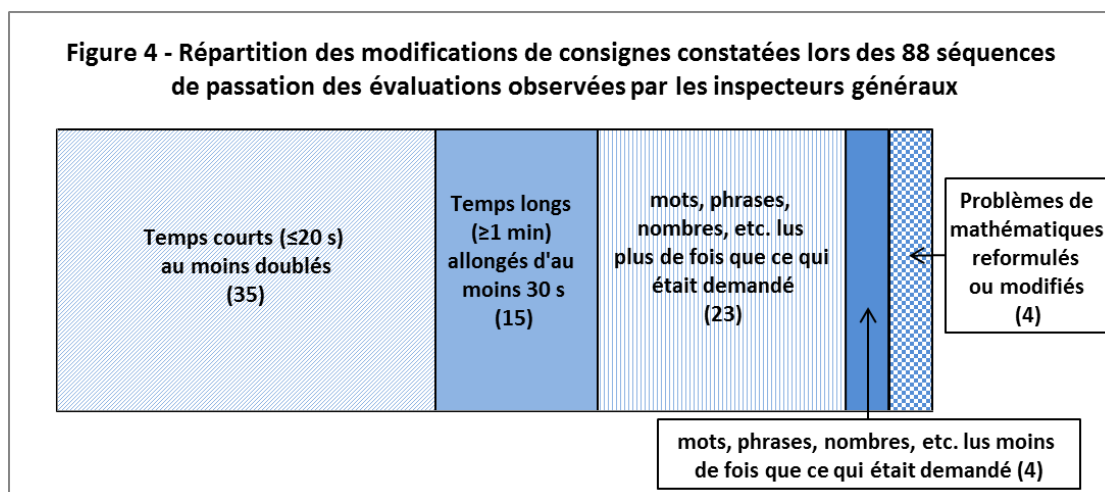
Les inspecteurs ont observé les passations de 672 exercices, 358 exercices en passation collective et 314 exercices en passation individuelle.

Lors des passations individuelles, il n'a jamais été observé d'écarts importants. Les enseignants ont pu laisser quelques secondes supplémentaires parfois, cela était principalement dû à la difficulté à surveiller en même temps le chronomètre et ce que lisait l'élève. Les enseignants utilisaient généralement leur téléphone portable pour contrôler le temps. Ceux qui utilisaient la fonction « minuteur » plutôt que la fonction « chronomètre » se voyaient déchargés de la surveillance du temps et respectaient de façon plus scrupuleuse le temps d'une minute de lecture.

Pour les passations collectives, les inspecteurs généraux ont constaté des écarts entre les consignes écrites et leurs observations dans la passation de 75 exercices, soit 21 % des exercices des séquences de passation collective observées. Les écarts constatés peuvent être classés en cinq catégories :

- un allongement des temps courts (moins de 20 secondes) ; par exemple, pour entourer une réponse en phonologie ou en compréhension, ou encore un nombre lors d'une dictée de nombres, le temps accordé est doublé voire triplé ;
- un allongement des temps longs (1 minute ou plus) ; par exemple, pour traiter une série d'items en un temps fixé, lire un texte, comparer des nombres deux à deux, traiter un problème en mathématiques, le temps accordé est augmenté de 50 %, voire doublé ;
- une lecture d'informations plus de fois qu'indiqué ; par exemple, une liste de mots ou un nombre devant être lus 2 fois sont lus 3, 4 voire 5 fois ;
- une lecture d'informations moins de fois qu'indiqué ; par exemple, une liste de mots ou un nombre devant être lus 2 fois sont lus une seule fois ;
- une reformulation de l'énoncé des problèmes mathématiques posés aux élèves.

Le graphique ci-dessous recense les écarts relevés par les inspecteurs généraux.



Il est difficile d'estimer l'impact de ces changements de consignes. Par exemple, laisser 30 secondes au lieu de 10 secondes pour entourer l'image correspondant au mot « tronc » ou le nombre « 29 » qui sont lus par l'enseignant aura sans doute un impact limité sur la réponse d'un élève. Cela peut cependant augmenter le risque de copie entre élèves et l'allongement de la durée de l'exercice peut favoriser la déconcentration des élèves et ainsi nuire à la qualité de leurs réponses. Mais laisser 30 secondes au lieu de 10 secondes pour effectuer un calcul comme « $4 + 9$ » peut permettre à un élève qui ne dispose pas du résultat en mémoire ou d'une procédure efficace pour le retrouver, de trouver le bon résultat alors qu'il en serait incapable dans le temps normalement imparti.

Mesurer l'aptitude des élèves à traiter une tâche dans un temps limité est bien acceptée par les enseignants en lecture, où le nombre de mots lus en une minute devient une unité de mesure largement partagée. Il leur semble normal de donner un texte long à lire aux élèves tout en sachant que la majorité d'entre eux n'y parviendra pas dans le temps limité imparti. En revanche, ce type de mesure est beaucoup moins accepté ou compris en mathématiques, que ce soit pour comparer des nombres ou effectuer des calculs. La notion de fluence, que l'on peut référer à celle d'automatisation, est moins installée et il reste difficilement acceptable pour les équipes de voir proposer une série de calculs que les élèves ne pourront pas tous traiter pendant le temps accordé afin de mesurer leur dextérité en calcul. Un travail d'explicitation sur ce point est encore nécessaire, pour les enseignants, mais aussi pour les inspecteurs et les formateurs.

Recommandation (concepteurs) : Faire évoluer les exercices qui entraînent le plus d'écarts aux consignes de départ. Clarifier certaines consignes. Renforcer les explications concernant l'importance de respecter scrupuleusement les consignes. Expliciter davantage les prises d'information concernant la fluence en mathématiques.

Recommandation (circonscriptions) : Insister, lors de chaque intervention sur les évaluations auprès des enseignants, sur l'importance de respecter scrupuleusement les consignes données, condition nécessaire pour maintenir un certain rythme dans les passations et limiter ainsi la déconcentration des élèves et pour garantir la comparabilité des résultats locaux à des résultats plus larges et ainsi permettre aux équipes de repérer les forces et faiblesses des élèves de leur école.

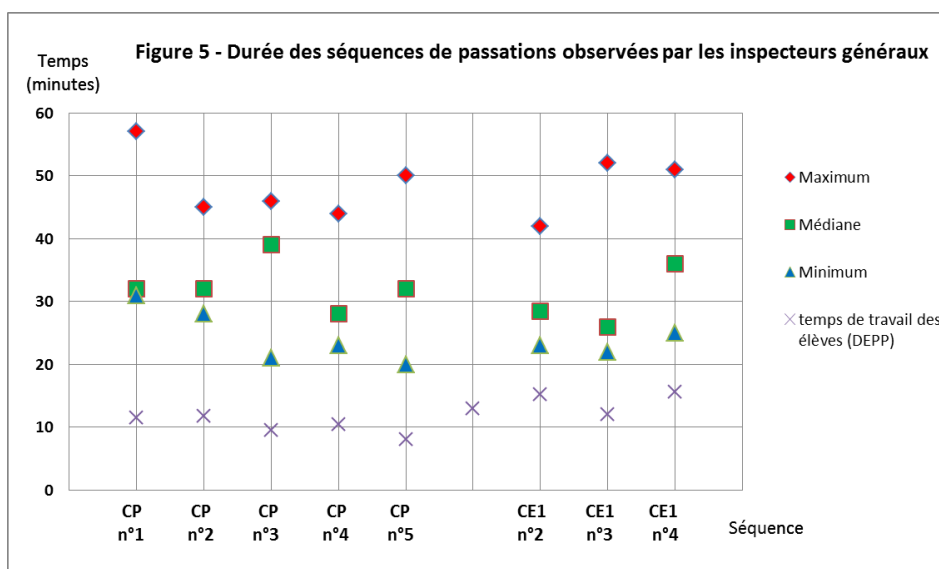
Recommandation (écoles) : Maintenir la vigilance concernant le respect des consignes de passation. Cette vigilance est nécessaire pour que l'équipe de l'école puisse analyser les résultats en s'appuyant sur des résultats plus larges (circonscription, département, académie ou France) et ainsi repérer les points de force et de fragilité des élèves de l'école.

2.7. Les séquences de passation ont été raccourcies par rapport à l'année dernière, mais les durées des séquences ont été encore très longues dans quelques classes, ce qui a pu augmenter la déconcentration de certains élèves et pose un problème pour la comparaison des résultats

Les enseignants ont unanimement fait part de leur satisfaction face à la réduction du volume de chaque séquence. Les inspecteurs n'ont jamais assisté à des séquences durant plus d'une heure cette année alors que c'était généralement le cas en 2018-2019, celles-ci pouvant durer jusqu'à une heure et demie.

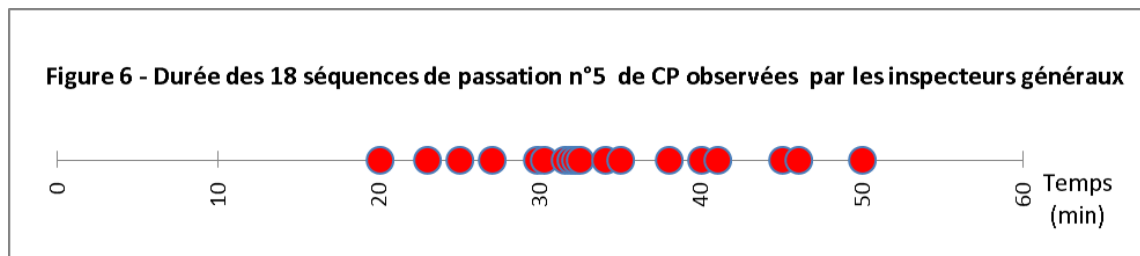
À une exception près, les enseignants ont partout respecté le format prévu, en organisant les passations par séquence selon le découpage proposé par les concepteurs des évaluations. La mission encourage vivement à respecter ce découpage afin que le travail soit le plus homogène possible et qu'ainsi les équipes puissent comparer les résultats de leurs élèves à des repères plus larges (circonscription ou département).

Lors des observations de passations de séquences collectives, les inspecteurs généraux ont systématiquement relevé la durée de chacune des passations. Le graphique ci-dessous résume les données relevées en fournissant pour chacune des séquences observées le temps de passation le plus court, le temps médian et le temps le plus long. Il donne aussi pour chaque séance le temps de travail des élèves prévu par les concepteurs de l'évaluation. Il est à noter que ce temps ne comprend pas le temps d'explicitation de l'exercice et de présentation des éventuels exemples par l'enseignant. La séquence 1 de CE1 n'a jamais été observée par les inspecteurs généraux.



Il ne s'agit pas ici de faire une extrapolation des données, les échantillons de chaque séquence observée étant insuffisamment représentatifs. Néanmoins, les écarts observés sont très grands et posent question. En effet, les inspecteurs généraux ont régulièrement signalé des problèmes de concentration de certains élèves, plus encore quand la durée de la séquence était particulièrement longue.

Un regard appuyé sur une séquence, par exemple la séquence 5 de CP qui a été observée 18 fois montre la dispersion des temps des passations observées par les inspecteurs généraux.



Ces écarts posent d’abord la question de la comparabilité des résultats, sans qu’il soit possible, dans les conditions de travail de la mission, de savoir s’ils ont ou non un effet. L’allongement de la durée augmente-t-il la réussite des élèves en leur donnant plus de temps pour répondre ou au contraire nuit-il à cette réussite en créant une phase de doute plus longue au cours de laquelle l’élève modifie une réponse qui était correcte, ou en augmentant la déconcentration des élèves ? L’allongement de la durée a-t-il ou non un effet sur la copie entre élèves ?

Une durée de 25 à 35 minutes semble raisonnable étant donné le travail à mener pour présenter chaque exercice aux élèves. Une durée supérieure à 40 minutes apparaît excessive. Cet allongement est le plus souvent dû à un excès de bienveillance des enseignants qui expliquent et réexpliquent chaque consigne et avancent très lentement entre chaque item et chaque exercice pour ne pas perdre les élèves. Mais ce rythme lent entraîne la déconcentration des élèves, de sorte que les élèves les plus fragiles, ceux pour qui ce rythme lent est suivi, n’écoutent plus l’enseignant, perdent le fil et échouent.

Recommandation (écoles) : Maintenir un certain rythme dans la passation des séquences pour éviter qu’elles ne durent trop longtemps (idéalement moins de trente-cinq minutes) afin que les élèves, en particulier les plus fragiles, ne pâtissent pas de ce dépassement (déconcentration, épuisement dû à leur fragilité, etc.).

3. L’exploitation pédagogique des évaluations de CP et de CE1

L’exploitation pédagogique des évaluations peut être déclinée en trois axes principaux.

- **Une action en direction des élèves testés** pour compenser des carences mises en lumière par les évaluations. Ces actions peuvent s’adresser à un ou quelques élèves pour lesquels une difficulté particulière a été repérée lors des évaluations. Ainsi, un travail spécifique sur le décodage en lecture peut être mené pour les quelques élèves de la classe lisant moins de trente mots à la minute. Ces actions peuvent aussi s’adresser à toute la classe, avec par exemple un renforcement du travail sur la mémorisation de faits numériques en CE1 pour une classe ayant seulement 28 % d’élèves au-dessus du seuil 2 à l’exercice « calculer mentalement avec des nombres entiers », alors que 83 % des élèves de la circonscription sont au-dessus de ce seuil.
- **Une action au niveau de l’école ou du réseau d’écoles** pour renforcer l’enseignement les années précédant les évaluations sur un ou plusieurs points mal réussis, de façon globale, à l’échelle de l’école. L’objet est de faire en sorte que les cohortes suivantes ne rencontrent pas les mêmes difficultés que la cohorte testée. Par exemple, des résultats particulièrement faibles pour « comprendre des mots lus par l’enseignant(e) », en comparaison des résultats de la circonscription ou du département, peuvent conduire les enseignants de la petite section au CE2 d’une école élémentaire et des écoles maternelles associées à repenser l’enseignement à ces niveaux pour renforcer l’acquisition d’un lexique plus riche.
- **Une action au niveau du pilotage** pour mieux accompagner les équipes sur les territoires pour lesquels les résultats des élèves sont fragiles. Un directeur académique des services de l’éducation nationale (DASEN) qui repère une fragilité à travers les résultats des élèves d’une circonscription, pour laquelle il n’y a pas eu d’IEN nommé au mouvement, peut souhaiter qu’une vigilance particulière soit menée en direction de ce territoire, par

exemple en demandant à l'inspecteur de l'éducation nationale adjoint à l'DASEN (IEN-ADASEN) de soutenir particulièrement l'IEN faisant fonction dans cette circonscription pour la construction du plan d'animations pédagogiques de la circonscription ou pour l'organisation des accompagnements d'écoles prévus, ou encore en demandant à un ou plusieurs conseillers pédagogiques départementaux (CPD) de renforcer leur action en direction de ce territoire. Un IEN de son côté peut choisir de modifier le plan d'animations pédagogiques suite à des carences détectées à l'échelle de la circonscription par rapport aux résultats départementaux. Il peut, par exemple, modifier les animations pour les enseignants de cycle 1 afin d'apporter des éclairages spécifiques sur un point de fragilité décelé à l'entrée du CP ou remplacer un module d'une animation destinée aux professeurs de cycle 2 par deux modules distincts, l'un pour les professeurs de CP et l'autre pour les professeurs de cours élémentaire dans le but d'apporter des éclairages spécifiques à chacun de ces niveaux d'enseignement. Un IEN peut aussi choisir d'organiser les accompagnements d'écoles que son agenda lui permet de mener en s'appuyant sur les résultats des élèves afin de donner la priorité aux équipes qui en ont *a priori* le plus besoin, et qui sont, très souvent, en attente d'aide et d'éclairage de l'équipe de circonscription.

3.1. Les équipes ne voient pas ce qui est fait des évaluations au niveau de la circonscription

La plupart des équipes ont dit aux inspecteurs généraux qu'elles ne voyaient pas ce qui était fait des résultats des évaluations en termes de pilotage national, départemental ou même de circonscription. Cette absence de visibilité peut aller jusqu'à créer certains fantasmes où l'on s'imagine ici ou là que ces résultats pourraient servir à classer les écoles, voire à évaluer les enseignants.

Les directeurs interrogés disent généralement que le sujet des évaluations nationales a été abordé lors des réunions de directeurs de fin d'année précédente et de début d'année, mais ce sujet est systématiquement abordé d'un point de vue technique et organisationnel (calendrier des passations, mode de livraison des livrets, etc.). Dans aucune des écoles visitées, les directeurs ne semblent avoir été informés des changements qui ont pu être menés dans la circonscription suite aux résultats des évaluations nationales de la rentrée 2018. Les évaluations ont-elles eu un impact sur les formations qui seront déployées cette année ? Des accompagnements vont-ils être organisés pour mieux aider les écoles qui accueillent les élèves les plus fragiles ? Il semble essentiel que les évaluations nationales soient systématiquement abordées lors des animations pédagogiques de cycle 1 et de cycle 2. Il semble également essentiel que les directeurs d'école soient informés de certains résultats des élèves de la circonscription et des implications que ces résultats ont sur l'organisation du pilotage de la circonscription, en particulier en ce qui concerne la formation et l'accompagnement.

De la même façon, il est essentiel que le DASEN et l'IEN-ADASEN puissent rendre visibles les décisions prises au niveau du département en s'appuyant sur les résultats du département et des circonscriptions.

Recommandation (circonscriptions) : Rendre visible l'exploitation des évaluations en termes de pilotage, en présentant les résultats en réunion de directeurs et en pointant les incidences que cela va avoir dans la circonscription (effets sur le plan d'animations pédagogiques de la circonscription, décisions de mise en place d'accompagnement d'écoles sur des problématiques spécifiques, priorités données lors du suivi d'enseignants par les référents mathématiques de circonscription, etc.). Utiliser les résultats des évaluations nationales lors des animations pédagogiques afin de mettre en avant les points de force et de fragilité au niveau de la circonscription.

3.2. Les équipes sont en attente de soutien de la circonscription pour l'exploitation pédagogique des résultats

Si les enseignants se sont montrés dans leur grande majorité favorables aux évaluations, beaucoup ont fait part d'un besoin d'accompagnement pour en exploiter pédagogiquement les résultats. Ils ont

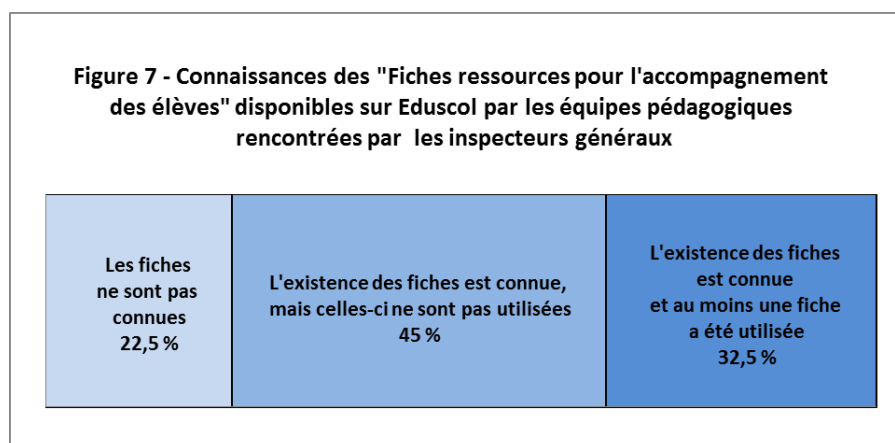
souvent mentionné l'absence d'exploitation pédagogique en 2018-2019, en donnant généralement comme arguments les difficultés rencontrées lors de la saisie des résultats, le calendrier tardif des mises à disposition des résultats des élèves et leur manque d'anticipation et de préparation à un dispositif apparu « subitement » à la rentrée. Dans la plupart des cas, une montée en puissance de l'exploitation est annoncée, mais au moment des visites, il était trop tôt pour savoir ce qu'il en sera réellement.

Recommandation (circonscriptions) : Donner des pistes concrètes d'exploitation des évaluations de CP et de CE1 dans les animations pédagogiques de cycle 1 et de cycle 2 ou lors des visites d'accompagnement des enseignants et des équipes (repérage de difficultés de certains élèves ou de points de vigilance pour l'école, activités de remédiation à mettre en œuvre, modifications de pratiques à envisager en amont de l'année de l'évaluation, utilisation des ressources mises à disposition pour trouver de l'aide, etc.).

3.3. Les « Fiches ressources pour l'accompagnement des élèves » publiées sur Eduscol restent méconnues et peu utilisées

Lors des échanges avec les équipes enseignantes, les inspecteurs généraux ont demandé aux professeurs s'ils connaissaient ou utilisaient les fiches mises à disposition sur le site Eduscol pour accompagner chacun des exercices proposés dans les évaluations et donner des pistes pour les remédiations. Les enseignants ont souvent fait part de leur faible fréquentation du site Eduscol, en disant qu'ils avaient du mal à s'y retrouver et préféraient utiliser les sites de mutualisation créés par certains de leurs collègues.

Le graphique ci-dessous reprend les réponses fournies par les enseignants. Les inspecteurs généraux n'ont pas cherché à savoir si les connaissances déclarées étaient réelles, si elles se limitaient à une connaissance d'existence ou s'il s'agissait de connaissance fine des documents. De la même façon, l'utilisation déclarée n'a pas été vérifiée et le degré d'utilisation est non qualifié.



Ces résultats déclaratifs montrent la faible utilisation des documents mis à disposition. Le nombre élevé d'équipes déclarant les connaître mais ne pas les utiliser doit inviter à réfléchir à la façon dont les ressources et leur présentation pourraient évoluer pour mieux répondre aux besoins des enseignants.

Recommandation (concepteurs) : Faire évoluer les « Fiches ressources pour l'accompagnement des élèves » afin qu'elles répondent mieux aux besoins des enseignants.

3.4. Les fiches individuelles de résultats des élèves font désormais partie du paysage scolaire et sont largement transmises aux familles

Dans 36 des 43 écoles visitées, soit 84 % du total, les équipes ont déclaré avoir transmis les fiches individuelles de résultats des élèves aux familles. Diverses pratiques ont été décrites aux inspecteurs généraux concernant la remise de ces fiches :

- entretiens individuels systématiques avec toutes les familles ;
- réunion collective, éventuellement complétée d’entretiens individuels pour les élèves les plus fragiles ou, dans certains cas, pour les familles qui le souhaitent ;
- entretien avec les familles qui le demandent, les autres recevant la fiche par voie postale ou *via* le cahier de liaison ;
- simple transmission de la fiche avec note explicative.

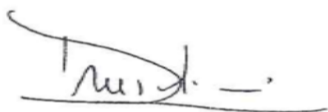
Pour chacune des équipes, le dispositif envisagé cette année est *a minima* le même, mais une montée en puissance est souvent prévue, avec davantage d’entretiens individuels et d’explicitation du dispositif aux parents.

Deux écoles qui n’ont pas transmis ces fiches l’année dernière souhaitent le faire cette année.

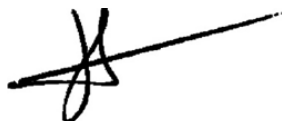
Il reste donc 5 écoles sur les 43 écoles visitées qui n’envisagent pas de remettre ces fiches à toutes les familles. Trois explications ont été données.

- Dans deux écoles, les enseignants ne semblent pas en mesure de s’entendre sur ce qu’il convient de faire et ils agissent de manière non coordonnée. Ceci pose la question de l’effet d’une telle attitude sur l’image de l’école auprès des familles.
- Dans deux écoles, les enseignants affirment que les résultats ne reflètent pas le niveau réel des élèves, « *qu’ils ne disent pas la vérité* », et qu’en conséquence ils ne souhaitent pas les transmettre aux familles.
- Dans une école, les enseignants pensent que les parents d’élèves de leur école sont trop éloignés de l’école pour pouvoir se saisir des fiches proposées. Il n’est pas certain que ce choix contribue précisément à rapprocher les familles de l’école.

Recommandation (écoles) : Profiter de la mise à disposition des fiches individuelles pour renforcer les échanges avec les familles en plaçant les résultats dans une dynamique d’apprentissage. Profiter de ces échanges pour donner des pistes accessibles aux parents pour aider leur enfant dans ses apprentissages à l’extérieur de la classe.



Brigitte BRUSCHINI



Olivier HUNAUT



Johan YEBBOU

Annexe

Liste des académies et départements dans lesquels des écoles ont été visitées par les inspecteurs généraux

Académies	Départements	Inspecteurs généraux
Aix-Marseille	Bouches-du-Rhône	Marie Mégard
Amiens	Somme	Jean-Marc Desprez
Bordeaux	Gironde	Déborah Bé et Bertrand Pajot
Clermont-Ferrand	Haute-Loire et Puy-de-Dôme	Federico Berera et Lionel Tarlet
Corse	Haute-Corse	Marena Turin-Bartier
Créteil	Seine-et-Marne et Val-de-Marne	Pascale Costa, Ollivier Hunault et Frédéric Thomas
Dijon	Côte d'Or	Brigitte Bruschini et Gilles Pétreault
Grenoble	Savoie et Isère	Patrick Guidet et Brigitte Hazard
Guadeloupe	Guadeloupe	Antonella Durand
Guyane	Guyane (note bilan sans visite)	Laurent Brisset
Lille	Nord	Bernard André et Marie-Claude Franchi
Limoges	Corrèze et Haute-Vienne	Éric Fardet et Philippe Galais
Lyon	Rhône et Loire	Christophe Marsollier et Lionel Tarlet
Montpellier	Hérault	Jean-Pierre Barrué et Caroline Moreau-Fauvarque
Nancy-Metz	Moselle	Hubert Schmidt
Nantes	Maine et Loire	Anne Gasnier et Alain Plaud
Nice	Alpes-Maritimes	Fabien Oppermann
Orléans-Tours	Loiret	Valérie Lacor et Michel Quéré
Paris	Paris	Ollivier Hunault, Yves Poncelet, Florence Smits, François Vandembrouck et Guy Waïss
Reims	Aube et Marne	Marie-Hélène Leloup et Christian Wassenberg
Rennes	Ille-et-Vilaine et Morbihan	Monique Dupuis
Rouen - Caen	Seine-Maritime	Aziz Jellab
Toulouse	Haute-Garonne	Jean-Pierre Barrué et Caroline Moreau-Fauvarque
Versailles	Val-d'Oise	Élisabeth Carrara et Yves Delécluse



MINISTÈRE
DE L'ÉDUCATION
NATIONALE ET
DE LA JEUNESSE

MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT
SUPÉRIEUR,
DE LA RECHERCHE
ET DE L'INNOVATION

MINISTÈRE
DE LA CULTURE

MINISTÈRE
DES SPORTS

IGÉSR

**INSPECTION GÉNÉRALE
DE L'ÉDUCATION, DU SPORT
ET DE LA RECHERCHE**