Recherches n° 71, *Différencier*, 2019

TA PÉDAGOGIE TU DIFFÉRENCIERAS

Patrice Heems
École Pierre & Marie Curie, Fresnes-sur-Escaut

Par quel bout commencer ?

Comment s'y prendre ? Quel angle choisir ?

L'objet est tellement étrange…

Officiellement cela s'appelle « l'évaluation des acquis des élèves : des repères pour la réussite ».

Sur le site *Éduscol*, cette évaluation nationale est présentée aux parents comme suit : « Ce dispositif est un outil au service de l'enseignant afin qu'il puisse disposer pour chaque élève de points de repères fiables afin d'organiser son action pédagogique en conséquence[1]. »

Sauf que…

Sauf que la pédagogie, d'après le Larousse, serait l'aptitude à bien enseigner. Et qu'il n'est pas avéré que les évaluations « Repères CP » et « Points d'étape CP » que 790 000 élèves ont passées en septembre 2018 et

1. https://eduscol.education.fr/cid142232/evaluations-2019-2020.html. Voir le lien: « En savoir plus : L'évaluation des acquis des élèves en CP ».

en janvier 2019 ont permis d'améliorer l'aptitude des « professeurs de CP » à bien ou à mieux enseigner.

ÉVALUER, EXAMINER, CALCULER ?

Voilà le premier angle d'attaque possible : la fonction du « dispositif ». À quoi peut bien servir, d'un strict point de vue pédagogique, une évaluation que l'enseignant de la classe n'a pas conçue, qu'il ne corrige pas et dont il ne restitue pas les résultats aux élèves ? Certes, le procédé n'est pas nouveau : on fait passer une épreuve aux élèves pour connaitre leur niveau. En général, on appelle cela un examen, même si l'introduction du guide d'évaluation à l'usage des enseignants précise que « les exercices […] ne constituent pas un examen ou une épreuve qui aurait pour objet de classer les élèves ou les écoles les uns par rapport aux autres » et qu'« il est donc essentiel de veiller à présenter aux élèves de la façon la plus simple, mais aussi la plus rassurante, ce qu'on attend d'eux afin qu'ils n'éprouvent pas d'appréhension, ce qui risquerait de nuire à leur travail ».

Le but d'un examen n'est pas de « disposer de repères fiables afin d'organiser » une quelconque « action pédagogique en conséquence » (voir plus haut), mais de vérifier que l'élève est bien arrivé là où on l'attend dans ses apprentissages (et, accessoirement, d'effectuer un classement). Et donc, dans ce cas, l'épreuve a été anticipée. C'est simple : un examen, ça se prépare. L'enseignant construit toute l'année des séquences de classe avec pour objectif un maximum de réussite pour les élèves et ceux-ci savent sur quoi ils vont être interrogés et quelle sera la nature du travail à faire.

Rien de cela ici. Personne ne savait, avant de recevoir les livrets dans les écoles, comment se présenterait l'évaluation, ni quelles seraient les compétences évaluées.

En septembre 2018 et en janvier 2019, 790 000 élèves se sont retrouvés devant deux ou trois livrets photocopiés (ou, dans les écoles un peu mieux dotées en matériel, devant une tablette numérique). Une personne (pas forcément l'enseignant de la classe) leur a lu des consignes, parfois interminables (voir annexe 1), parfois très obscures. Les élèves ont coché ou entouré des items et on ne leur en a plus jamais parlé. À la différence du baccalauréat ou du brevet, on ne leur a même pas dit s'ils avaient ou non réussi l'épreuve.

Dans les écoles dotées de tablettes, le « professeur de CP » n'a rien eu à faire, les réponses ont été transférées directement au centre de traitement et, quelques semaines plus tard, sont arrivés les « résultats », c'est-à-dire une feuille A4 avec des flèches plus ou moins longues, selon que l'élève maitrisait plus ou moins bien la compétence évaluée. C'est cette feuille, qui

pouvait servir, si l'enseignant le souhaitait, de support de communication avec les parents.

Dans les écoles moins bien loties, les enseignants se sont connectés au portail académique et ont passé un long, très long moment, à cocher les items pour chacun de leurs élèves (au bout du quarantième item pour le neuvième élève, on ne cherche plus à comprendre ce qu'a fait l'enfant : on clique en espérant ne pas commettre d'erreur de saisie…).

Bref, on n'observe pas ses élèves, on ne regarde pas les erreurs commises, on ne tente pas de comprendre pourquoi elles ont été commises. Est-ce que l'enfant n'a pas compris la consigne ? Est-ce qu'il s'est trompé de ligne pour répondre ? Est-ce qu'il a confondu tel ou tel mot, tel ou tel son ? Est-ce qu'il était fatigué, paniqué, stressé, débordé ? On s'en moque : on clique. De toute façon, à partir du troisième livret à corriger, on ne se souvient même plus de la question posée…

Bien sûr, on pourra me répondre que l'enseignant, grâce à cette évaluation réalisée très tôt, dès le début de l'année, possède désormais des « outils fiables » qui lui permettent de travailler plus particulièrement les points sur lesquels les élèves ont échoué (c'est, là-encore, le discours officiel). Mais est-il nécessaire de mettre en place une très lourde évaluation nationale pour inciter les enseignants à aborder les points prévus au programme et pour leur rappeler que tous les élèves ne commencent pas l'année avec les mêmes acquis ? Personnellement, je n'ai pas besoin d'un ordinateur pour savoir si tel ou tel élève a ou va avoir des difficultés pour entrer dans les apprentissages. Et je n'ai pas besoin non plus d'un ordinateur pour comprendre que certains élèves ne maitrisent pas forcément les compétences qui n'ont pas encore été abordées en classe. L'évaluation montre qu'en début de CP, il y a des élèves qui ne connaissent pas toutes les lettres et que, trois mois plus tard, ils en connaissent un plus grand nombre. Je m'en doutais un peu.

La seule explication qui tienne est que cette évaluation peut servir à établir des statistiques. Et que les données collectées en début d'année scolaire, comparées à celles qui seront collectées trois mois plus tard, vont permettre de mesurer « l'efficacité » du travail accompli. Mais l'efficacité de qui ? Des élèves ? Des enseignants ? Du tout nouveau dispositif de dédoublement des CP ? Si c'est le but de cette évaluation, cela n'a pas été clairement énoncé. Et il y a quelque chose de troublant dans ce procédé un peu clandestin…

Il n'y a rien de mal à évaluer un dispositif. Mais on est en droit de penser que les intentions gagnent toujours à être clairement exposées. Comment dire ?… C'est ainsi que se construit une relation de confiance.

L'ÉVALUATION.ORG

Voilà qu'arrive une autre question. Pourquoi cette évaluation automatisée, standardisée, robotisée ? Est-ce parce que, quelque part, « l'École de la Confiance » se berce de l'illusion qu'en opérant ainsi on obtiendra une image objective, clinique, scientifique, du niveau des élèves de CP de l'ensemble du pays ? Est-il possible, sérieusement, d'imaginer que dans toutes les classes, toutes les consignes de passation si détaillées, si délicieusement répétitives, ont été lues à la virgule près, que les temps de passation ont été respectés à la seconde, que pas un enseignant n'a craqué quand un petit bout de chou au bord des larmes lui a dit qu'il ne comprenait pas ? Pas un seul enseignant n'aurait donc succombé à l'inadmissible tentation de la bienveillance ? 790 000 élèves, cela veut dire des centaines de milliers de classes, et donc d'enseignants. Et parmi cette foule d'instits, pas un qui ne reformule, qui ne laisse un peu plus de temps, qui ne jette un œil par-dessus l'épaule d'un élève et qui, le voyant se tromper, n'éprouve la tentation de donner un tout petit coup de main ? Oh, pas grand-chose ! Un froncement de sourcil, un petit toussotement, un doigt qui pointe, l'air de rien, une erreur évidente d'inattention…

Personnellement, je ne l'ai pas fait. J'étais tellement furieux de me sentir nié, oublié, absent du dispositif, réduit à l'état de robot que j'ai tout lu d'une voix bien neutre, du début jusqu'à la fin, y compris les extraordinaires : « Vous êtes prêts ? Écoutez la question et entourez la bonne réponse », les « Maintenant que vous avez compris, nous allons continuer ensemble » et les « BRAVO, vous avez bien travaillé. Nous arrêtons, vous pouvez fermer votre cahier » que le guide de passation m'enjoignait de dire à chaque série d'exercices. Mais je ne suis pas certain que tout le monde ait tenu le coup. Ce n'est pas très agréable de vivre pendant plusieurs heures dans la peau d'un GPS.

Et quand bien même, si l'on part du principe qu'un enseignant, fonctionnaire de la République et donc strictement obéissant aux injonctions de son institution, ne peut pas manquer de loyauté au point d'aider un de ses élèves alors que cela lui est formellement interdit, et que l'on admet que, dans toutes les classes, le guide a été lu d'une même voix impassible, peut-on affirmer qu'il a été lu avec le même accent (évitant ainsi toute confusion dans la discrimination des sons et la compréhension des termes), à la même vitesse, dans les mêmes conditions de silence, de température, sans aucun problème de stylo qui fuit, ou de téléphone qui sonne pour demander l'effectif de cantine, et surtout sans qu'aucune guêpe ne soit entrée par inadvertance dans la classe ?

Qui peut réellement croire que, si un élève de 5 ans a mal répondu à une consigne aussi tarabiscotée que « Dans cet exercice, je vais d'abord vous donner pour chaque ligne les quatre mots qui correspondent aux quatre

images. Vous devrez entourer l'image du mot qui commence par la même syllabe qu'un autre mot que je répèterai deux fois », c'est uniquement parce qu'il ne maitrise pas la compétence « Repérer des régularités dans la langue à l'oral en français » ?

Mais l'explication d'une évaluation tellement standardisée n'est peut-être pas dans la recherche d'une quelconque objectivité.

AIE CONFIANCE, CROIS EN MOI…

Tiens, encore un autre angle d'attaque possible : et si on parlait un peu de la confiance. Cette confiance désormais inscrite dans la loi. C'est surement une posture un peu paranoïaque, mais je ne peux pas m'empêcher de penser que, derrière cette volonté affichée de déposséder l'enseignant de toute possibilité d'action avant (on ne révise pas !), pendant (on n'aide pas !) et après l'évaluation (on ne corrige pas !), il y a peut-être bien l'idée qu'un logiciel est plus compétent qu'un être humain pour comprendre les difficultés d'un élève. Un ordinateur ne discute pas, ne réfléchit pas, n'a pas d'état d'âme. Un ordinateur ne commet pas d'erreur. Entrons le profil d'un élève dans l'ordinateur et celui-ci pourra dire, bien mieux que l'enseignant (qui observe, réfléchit, tente de comprendre, d'expliquer, bref qui se disperse !), ce dont l'enfant a besoin. Et d'ailleurs, c'est ainsi que sont désormais appelés les élèves en difficulté : « des élèves à besoins éducatifs particuliers ».

Cette évaluation robotisée participe d'ailleurs d'un mouvement plus vaste qui apparait de plus en plus dans les injonctions de l'institution. C'est le phénomène du « clés en mains ».

Lorsque j'ai débuté dans le métier, il m'arrivait, comme tous mes collègues, de demander à un professeur d'IUFM[2] ou à un conseiller pédagogique ou encore à mon inspecteur d'alors quoi faire lorsque j'étais confronté à telle ou telle difficulté dans ma pratique professionnelle. Quoi faire pour aider un élève qui ne comprenait pas, comment agir quand une situation dérapait (un parent un peu agressif, une classe un peu trop agitée…) ? Y avait-il une façon plus efficace qu'une autre pour aborder telle ou telle notion ? La réponse était toujours la même : « Il n'y a pas de recette ! » J'ai entendu cela des années. C'était d'ailleurs assez agaçant : dans ma classe, c'était le bazar, j'avais un mal de chien à obtenir le silence et à mettre les élèves au travail et, dans la classe d'à côté, régnait un calme olympien ; et pas de truc ? Pas de recette ? Juste quelque chose de magique

2. Institut universitaire de formation des maitres.

qu'on « avait » ou pas ? Un truc que « j'aurais » peut-être un jour… ou pas ? Je me sentais comme certains de ces élèves qui pensent que pour lire, il suffit d'attendre de grandir. Ce discours très officiel était par ailleurs accompagné de conseils sur la nécessité de ne pas se raccrocher à une méthode, de se méfier des manuels et des fichiers « tout faits ». À l'époque, des éditeurs comme Retz gagnaient leur vie en fabriquant des fichiers qu'on pouvait polycopier « jusqu'à 100 fois » (Et oui, il y a eu une vie avant l'arrivée des photocopieuses dans toutes les écoles !) Nos inspecteurs nous recommandaient vivement de ne pas abuser de ces fiches toutes prêtes. Rien ne valait un exercice conçu par l'instituteur qui devait, disait-on alors, « être l'ingénieur de sa propre pédagogie ». On allait même jusqu'à reprocher à certains de proposer aux élèves les mêmes exercices d'une année sur l'autre. À cette époque également, il était de bon ton de déconseiller vivement aux enseignants, et surtout aux plus jeunes, d'utiliser une méthode de lecture du commerce.

Et puis voilà que sont arrivés Internet et son cortège de sites qui proposent des exercices, des jeux pédagogiques, des affiches de référents, qu'il n'y a plus qu'à imprimer (en couleur !) et à plastifier.

Sans doute parce qu'il n'y a pas moyen de s'opposer au phénomène, voilà que l'institution s'est emparée de la chose pour, elle aussi, proposer des progressions, des exercices, des tutoriels, des guides. L'idée est certainement que, tant qu'à adopter une pédagogie du téléchargement, il est préférable de copier-coller sur *Éduscol*, ou sur des sites validés (à tort ou à raison, mais là n'est pas la question) par l'institution comme le ROLL ou l'AILE[3], que sur le site de « Maitresse Zaubette[4] » dont la qualité du contenu n'est pas vérifiable. Depuis peu, on entend donc en animation pédagogique qu'il convient d'utiliser en classe tel ou tel contenu téléchargeable ou tel manuel qui a le mérite d'être « clés en main » et qu'il n'y a qu'à suivre sans se poser de questions. Citons en vrac *Auditor, Auditrix*[5], *Narramus*[6], « OURA LEC[7] »

---

3. Le ROLL (Réseau des observatoires locaux de la lecture) et l'AILE (Apprentissage intégral de la lecture et de l'écriture) sont des dispositifs fondés par Alain Bentolila et le CIFODEM (Centre international de formation et d'outils à destination des maitres) de l'université Paris-Descartes, largement relayés par les directions académiques, notamment d'Amiens et maintenant de Lille.
4. http://www.zaubette.fr/ : « Une maitresse qui ouvre son cartable ». Les sites ou blogs de ce type foisonnent sur Internet.
5. *Auditor, Auditrix* est un outil de travail sur la compréhension en lecture mis en ligne sur leurs sites respectifs par Charlotte Bruno, Julie Meunier, Delphine Imeneuraët alias Teacher Charlotte, P'tite Julie et Delfynus en 2016.
6. *Narramus*, Sylvie Cèbe et Roland Goigoux, éditions Retz, 2018.

que les enseignants de cycle 2 sont plus ou moins sommés (selon le degré d'autoritarisme de l'IEN de secteur) d'utiliser dans les classes sans la moindre remise en question.

La plus grande part de ces outils est d'une indéniable qualité, inutile d'en discuter. Ils peuvent, sans le moindre doute, ouvrir des pistes de travail d'une grande richesse dans les classes. Et c'est une manne pour les enseignants débutants !

La manière dont ils sont imposés est, par contre, très discutable. On peut voir maintenant les équipes de circonscription arriver dans les écoles et vérifier que la prescription d'utilisation de ces outils est bien respectée par tous, et que les méthodes préconisées sont bien suivies à la lettre.

Lors de la mise en place des CP à effectif réduit dans les REP et les REP+, il a été clairement annoncé que, désormais, dans toutes ces classes, il convenait d'utiliser pour l'apprentissage de la lecture une approche graphémique plutôt que phonémique. La polémique est loin d'être éteinte entre les chercheurs sur la validité d'une approche par rapport à une autre, mais cela n'empêche pas l'institution de multiplier directives et guides orange[8] largement relayés par les équipes de circonscription qui viennent, plusieurs fois dans l'année, vérifier la bonne mise en place de ces directives.

L'évaluation dont je parle ici est clairement axée sur la nécessité de privilégier certaines pratiques. En clair, elle fixe un cap et ce cap est celui d'une uniformisation des pratiques. Et gare à celui qui refuserait de suivre les ordres : il pourrait, comme l'a rappelé le ministre, « être rappelé à la loi » !

Or, en l'occurrence, la loi en vigueur est celle de la liberté pédagogique.

Il y a bel et bien, derrière ces nouvelles pratiques (évaluations et méthodes toutes faites, guide d'enseignement, etc.), la marque que la vision actuelle de l'institution est une vision largement directive qui laisse le moins de place possible aux initiatives. Quelque chose qui serait de l'ordre de

---

7. Outil de repérage des acquis en lecture. Test mis en ligne par le groupe Cognisciences, structure membre du LaRAC (Laboratoire de recherche sur les apprentissages en contexte, université de Grenoble-Alpes). http://www.cognisciences.com/accueil/outils/article/oura-lec-cp-outil-enseignant
8. Le « guide orange », de son vrai nom « Guide fondé sur l'état de la recherche pour enseigner la lecture et l'écriture au CP », dont il convient de suivre les conseils dans toutes les classes de CP, est un document de 138 pages diffusé sur le portail *Éduscol*. Il commence comme suit : « La société, les médias, les familles, la communauté éducative véhiculent parfois certaines idées reçues au sujet de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture, comme en témoignent les propos recueillis ci-dessous. Ce guide fondé sur l'état de la recherche apporte des réponses à plusieurs de ces idées reçues. »

« Laissez réfléchir ceux qui savent et contentez-vous de faire ce que l'on vous demande ! »

Au fait, qu'est-ce qu'il y avait avant « l'École de la Confiance » ? L'École de la trahison ? L'École de la malveillance ? L'École du mensonge[9] ?

UN VIEUX RONCHON

Il serait profondément malhonnête de ma part de faire l'impasse sur une autre approche possible. Et si je n'étais tout simplement qu'un vieux râleur, totalement rebelle à la nouveauté ? Ou, pour être plus précis : et si j'étais tout simplement devenu récalcitrant à toute nouveauté tombée du ciel, si je ne voyais dans cette nouvelle forme d'évaluation qu'une énième fausse bonne idée, parce que je suis lassé de la longue succession des « nouveaux » programmes, des « nouveaux » dispositifs, toujours mis en place dans l'urgence et toujours abandonnés sans explication, sans même qu'on puisse prendre le temps d'en mesurer les avantages éventuels ? Les CP à effectif réduit ont chassé les PDMQDC (plus de maitres que de classes[10]). Le guide orange a fait tomber aux oubliettes les conclusions du rapport Goigoux[11] qui montrait qu'il était temps de mettre fin aux querelles sur les méthodes de lecture. Les résultats des évaluations diagnostiques CP (conçues pour évaluer les dispositifs PDMQDC) n'ont pas été publiés et voilà qu'arrivent l'année suivante, ces nouvelles évaluations : « Repères » et « Point d'Étape ». La tentation est forte de n'y voir qu'une nouvelle péripétie dans la longue histoire des usines à gaz pédagogiques qui ont jalonné ma carrière d'enseignant.

Bref, je ne suis peut-être pas, peut-être plus capable d'observer ce nouvel objet tombé du ciel sans agacement ou sentiment de total découragement.

Essayons donc d'éviter toute mauvaise humeur et cherchons quoi faire de ces évaluations. Puisque, de toute façon, elles existent et qu'elles sont obligatoires, essayons d'en tirer quelque chose d'utile.

---

9. Roland Goigoux, dans un passionnant article du *Café pédagogique* au sujet de ces évaluations, justement, parle quant à lui « d'École de la Défiance ». La formule est jolie. (Voir l'Expresso du 13 mai 2019 sur le site du *Café pédagogique*).
10. Voir *Recherches* n° 64 (2016), *Aider*, p. 37-38.
11. *Lire et écrire. Étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages*, recherche sous la direction de Roland Goigoux, Ifé, ENS de Lyon, 2015.

UN OUTIL AU SERVICE DE L'ENSEIGNANT

Parce que, rappelons-le, ce dispositif est un outil fiable qui permet d'organiser mon action pédagogique.

On trouvera en annexe les consignes de passation du premier exercice du premier cahier de l'évaluation « Repères » (annexe 1), la reproduction de cet exercice (annexe 2) et la reproduction du premier exercice du deuxième cahier (annexe 3). Il n'y a pas d'erreur, elles sont bien présentées dans l'ordre. En septembre, on demande aux élèves de reconnaitre la lettre qui produit le son entendu au début d'un mot d'une seule syllabe et, quelque temps plus tard, on lui demande s'il est capable, dans une série de signes graphiques, de repérer quelles sont les trois lettres présentes. Bref, on lui demande de retrouver une lettre dans une liste et c'est seulement après qu'on se pose la question de savoir si l'élève sait ce qu'est une lettre : s'il ne le sait pas, ce n'est pas la peine de lui poser la question précédente…

Soyons clairs : un seul enfant parmi les 60 élèves de CP de mon école a échoué à cet exercice dit de « discrimination visuelle ». Dans l'exercice signalé par un rond blanc, il a entouré le f, le 8, le h, le ?, le 15, mais aussi une des flèches et la petite main…

Cet élève était dans ma classe. Je connaissais depuis très longtemps ses problèmes, qui avaient été maintes et maintes fois évoqués avec l'enseignante de RASED, celle de sa classe de grande section et la psychologue scolaire. Il existe une instance qui s'appelle le conseil de cycle, au cours de laquelle les équipes de maternelle et d'élémentaire se réunissent et évoquent les problèmes des élèves. C'est indispensable, notamment, pour répartir ces élèves dans les classes et veiller à l'hétérogénéité de celles-ci. L'enfant en question avait fait l'objet d'un dossier auprès de la MDPH[12] pour une orientation éventuelle ou, au moins, l'aide d'un ou d'une AVS[13] pour aider à son inclusion en CP, mais la famille avait rendu ce dossier hors délai. Ce n'est qu'à la fin de l'année de CP, après avoir accompagné la famille dans les démarches tout au long de l'année, que nous avons appris que l'enfant entrerait à l'IME[14] dès que possible.

Sa feuille de résultats est une feuille blanche. Je n'ai pas jugé utile de la reproduire ici.

L'évaluation m'a-t-elle aidé à trouver des « points de repères fiables » ? Non. Bien sûr que non. Il ne sait pas vraiment parler, pas du tout écrire (même son prénom), pas compter au-delà de deux, il ne reconnait pas les

12. Maison départementale des personnes handicapées.
13. Auxiliaire de vie scolaire.
14. Institut médicoéducatif.

couleurs, ne fait pas la différence entre un carré et un rectangle… Alors forcément, la « lettre qui correspond au son » qu'on entend « au début du mot bulle », ce n'était pas vraiment utile de lui demander s'il la reconnaissait…

L'évaluation m'a-t-elle aidé à « organiser » mon « action pédagogique » ? Et bien figurez-vous que non ! Mon action pédagogique a été de faire en sorte qu'il ne s'ennuie pas trop et qu'il ne se décourage pas trop. Il a appris à écrire son prénom en capitales, à nommer les couleurs primaires, à prononcer des petites phrases simples comme « Je peux aller aux toilettes ? » au lieu de « Pipi ! ». Il m'a aidé à distribuer les cahiers, à effacer le tableau, à reconnaitre une lettre identique au modèle dans une ligne de cinq lettres… Il n'y a pas eu de progrès constatés entre l'évaluation « Repères » et l'évaluation « Point d'étape » parce que ni l'une ni l'autre n'étaient adaptées à ses difficultés. Cela signifie-t-il qu'il n'a fait aucun progrès dans aucun domaine ? Bien sûr que non. Mais ses progrès, j'ai dû les évaluer avec d'autres moyens.

Bon, l'évaluation n'a pas servi à organiser mon action pédagogique pour cet enfant-là. L'a-t-elle été pour d'autres ? Pas vraiment. Je reproduis en annexe 4 les feuilles de résultats de quatre élèves. L'élève que le portail de correction a décidé d'appeler 5BADCE70C8EO2 (Appelons-le EO2 pour simplifier) savait lire avec une grande facilité en entrant en CP. Le logiciel décèle pour lui une petite faiblesse dans la lecture des « mots inventés ». On appelle cela des « logatomes ». Depuis peu, depuis en fait la publication du « guide orange », le mot logatome est excessivement à la mode dans le jargon pédagogique. Il accompagne en général un autre concept à la mode : celui de la « fluence ». L'idée serait que, pour bien lire, il faille apprendre à déchiffrer rapidement. On préconise donc deux choses dans les débuts d'apprentissage : l'utilisation de textes aisément déchiffrables, c'est-à-dire sans qu'aucun mot ne présente de difficulté orthographique (« Sami est à Paris, il est ravi. Il a vu les pavés de la Butte. Le métro remue, Sami est ballotté. ») et l'entrainement au déchiffrement de logatomes, c'est-à-dire de pseudomots, vides de sens mais également aisément déchiffrables. L'élève EO2 a beaucoup de mal avec ces mots vides de sens. Le fait qu'il ne comprend pas ce qu'il lit ralentit clairement sa vitesse de lecture (l'exercice de lecture de logatomes dans l'évaluation est chronométré). Je n'ai pas pour autant, pendant un trimestre, accumulé pour lui des exercices de lecture de mots comme « voulapi », « brontouran » ou « calarpitol » car je n'arrivais pas à me fixer comme objectif de lui faire perdre cette mauvaise habitude de systématiquement chercher à donner du sens à ce qu'il lit.

L'élève EOE est en difficulté. Il a fait l'objet d'un maintien en grande section et bénéficie de l'aide d'une AVS. Il lit, connait bien les lettres (il a appris l'alphabet avec maman) et donc se débrouille très bien quand on lui

demande d'entourer la lettre M qui fait le son « mmm ». Grâce à cette compétence, il arrive sans trop de mal à lire des syllabes de deux lettres et parfois à les écrire sous dictée. Je n'avais pas besoin d'un ordinateur calculant ses compétences pour savoir que la flèche « lire un texte à haute voix » serait assez courte.

Quant à EO5 et EO6, ce sont deux élèves moyennes. Leurs résultats semblent très différents, mais cela s'explique surtout par la plus grande difficulté d'EO6 à mobiliser longtemps son attention et surtout par sa tendance à « l'autoconsigne ». Devant un exercice, elle a ce réflexe, très fréquent chez les jeunes élèves, qui consiste à chercher s'il ne ressemble pas à un type d'exercice connu. Elle se met donc régulièrement au travail sans écouter les explications sur les tâches à accomplir. De plus, elle a beaucoup de mal à dépasser la première difficulté rencontrée. Si ça coince, elle s'arrête. Elle n'a pas su écrire le deuxième mot dicté, elle n'a pas essayé d'écrire le troisième. Elle n'a pas su lire le mot « renard » au début du texte et elle s'est arrêtée.

Elle apparait donc naturellement comme beaucoup plus en difficulté que sa copine EO5 mais, encore une fois, l'évaluation ne donne aucune indication sur la nature de ses difficultés. C'est l'observation quotidienne de son attitude face au travail qui permet de déterminer les aides à apporter, pas un graphique de huit flèches.

Et puis, il y a des difficultés qui font débat.

En annexe 5, je reproduis un exercice où l'on demande à l'élève d'entourer le dessin qui correspond à la phrase : « La tasse est devant le bol. » S'il n'entoure pas le dessin en bas à gauche, c'est le signe qu'il maitrise mal la compétence « comprendre des phrases lues ». En réalité, c'est qu'il ne maitrise pas les règles d'une convention fixée à la Renaissance dans « Le Traité élémentaire de la peinture », de Léonard de Vinci[15], et qui s'appelle la perspective. Si l'on demande à quelqu'un de dessiner la phrase « La voiture est devant la maison », il est probable qu'il dessinera une voiture qui cache partiellement une maison. Mais si on lui demande de dessiner « Le coureur arrive devant les autres », il est probable qu'il dessinera une file de coureurs vus de profil, celui qui est devant étant à droite ou à gauche du dessin, suivant les profils montrés. Si on demande de dessiner « Une dame est assise devant sa fenêtre », il est probable que la fenêtre sera au premier plan…

Dans une logique exclusivement spatiale, il y a trois réponses exactes à l'exercice et une seule fausse : celle où le bol est en équilibre sur la tasse.

15. Pour ceux qui s'intéressent au sujet, le livre est disponible en ligne sur *Wikisource*.

Évidemment, parce que la convention du dessin en perspective est admise de tous, la réponse la plus logique est celle attendue. Mais cette convention est loin d'être acquise à 5 ans[16].

ET SI ON PARLAIT UN PEU DES ÉLÈVES ?

Comment ont-ils vécu la chose ?

Pas de manière égale, c'est certain !

Certains ont paniqué, surtout pendant les exercices chronométrés. C'est assez angoissant, pour un enfant de 6 ans, ce texte à lire, avec le téléphone du maitre en mode minuteur posé sur la table. Et il y a eu quelques pleurs : « J'ai pas compris ! » Désolé mon bonhomme : je ne peux pas t'aider !

D'autres ont bien vécu la chose : il n'y avait rien à écrire, donc c'était facile.

L'élève EOE, qui a échoué à tous les exercices, a vécu un moment douloureux : tous les jours, pendant une semaine, il s'est retrouvé, pendant un long moment, face à un livret qu'il ne savait pas par quel bout prendre et sous un feu ininterrompu de questions. Je crois qu'il a bien pris conscience de sa situation d'échec !

UNE ÉCOLE À L'AVANT-POSTE DE LA TRANSITION ÉCOLOGIQUE

C'est la formule utilisée, dans un article du 29 aout 2019 sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale, pour présenter le « Plan biodiversité ».

790 000 livrets de 65 pages expédiés dans les écoles en septembre.

790 000 livrets de 65 pages expédiés dans les écoles en janvier.

102 700 000 pages imprimés.

Sans commentaire.

DIFFÉRENCIEZ, VOUS ÊTES SURVEILLÉS !

Au-delà de l'aberration évidente d'une évaluation qui diagnostiquerait la nature des difficultés d'un élève sans qu'il soit nécessaire de recourir à une

16. Voir l'article de Jean-François Inisan « Pourquoi as-tu écrit "aucune empreintes" ? Comment les élèves raisonnent en orthographe », *Recherches* n° 15 (1991), p.175. Des élèves de 4e s'interrogent sur la place d'un mot « placé avant un autre ». Est-il à droite ou à gauche ?

observation « humaine », se pose un problème autrement plus délicat. Ce pourrait être une autre façon d'aborder le sujet. Ce problème, c'est celui des réponses à apporter. Parce que tout est là : l'évaluation sert, on l'a vu, à « organiser l'action pédagogique ». Et cette organisation se résume en un mot : il faut différencier. On appelle même cela la « différenciation ordinaire », celle qui consiste pour un enseignant à se débrouiller tout seul sans faire appel à une aide extérieure (celle du RASED par exemple).

L'évaluation montre que les résultats d'un élève sont faibles, qu'il a des « besoins ». Il ne maitrise pas bien, par exemple, la compétence « lire des mots inventés ». Son maitre ou sa maitresse sont donc invités à différencier. C'est-à-dire, en toute logique, à travailler en classe ou au cours des « aides pédagogiques complémentaires[17] », cette compétence mal maitrisée. La compétence étant, grâce à cette différenciation, mieux maitrisée, l'enfant verra ses difficultés disparaitre. Si les difficultés ne disparaissent pas, c'est que l'enfant relève peut-être d'un enseignement spécialisé et qu'il convient d'envisager une orientation.

Parce qu'on en est là : selon un processus programmé, les élèves maitrisent telle compétence qui leur permet, ensuite, de maitriser une autre compétence. Si ça coince, on répète, on s'exerce et le problème sera résolu.

Et donc, en toute logique encore, si un enfant est en échec, s'il ne maitrise pas la compétence nationalement évaluée, c'est que la différenciation n'a pas été bien faite. En septembre, on dépiste par ordinateur les besoins. En janvier, on « fait le point ». Et entre deux, on vient vérifier dans les classes que les préconisations sur les méthodes et démarches à suivre ont bien été respectées.

Avant la mise en place du dispositif des CP et CE1 à effectif réduit, un enseignant était évalué tous les quatre ou cinq ans par son IEN. Entre deux, on lui faisait confiance. Maintenant, c'est toute l'équipe de circonscription qui vient évaluer le bon déroulement du dispositif trois ou quatre fois dans l'année scolaire. La pression n'est pas la même et chacun comprend qu'il y a, derrière tout cela, l'idée que le dispositif doit être efficace. Et que ce qui peut nuire à l'efficacité, ce sont les « idées reçues » dénoncées par le « guide orange » et les mauvaises pratiques d'enseignement.

Il n'est plus question de laisser s'aventurer qui que ce soit dans des choix de pratiques d'enseignement au nom d'une éventuelle « liberté

17. Activités pédagogiques complémentaires ou APC. 36 heures hors temps scolaire au cours desquelles on propose à certains enfants de rester, après la classe, pour travailler en plus petits groupes, une compétence particulière dans le domaine de la « maitrise de la langue ». En clair, on propose à certains enfants de faire des heures supplémentaires le soir, pour répéter les notions mal comprises.

pédagogique ». Le « guide orange » tu suivras, ta pédagogie tu différencieras et 100% de réussite tu atteindras.

Puisqu'il y a maintenant moins d'élèves dans les classes, le problème de la difficulté scolaire est résolu. Bonne nouvelle, les RASED, qui depuis toujours concentrent les aides pédagogiques spécialisées sur le cycle 2 (Grande Section, CP et CE1), n'interviendront plus que sur le cycle 3 à partir de l'année scolaire 2019-2020. C'est normal : il n'y a plus de difficulté d'apprentissage en lecture. La méthode est fixée, les effectifs des classes sont réduits et la solution à tous les problèmes qui pourraient surgir a été clairement définie : il n'y a qu'à différencier. Alors, hop, au boulot. On arrête de faire n'importe quoi dans les écoles : on devient bienveillant, on sécurise les parcours, on lutte contre les déterminismes et on vise l'excellence. Et surtout, on différencie.

ANNEXES

Annexe 1 : consignes de passation du premier exercice

Voici *in extenso* les consignes du premier exercice du premier des deux cahiers de « Repères CP » français. Il est bien précisé dans l'introduction du guide de passation que les consignes doivent être lues sans aucune modification et sans explication supplémentaire. Seule la relecture de la consigne est autorisée.

Dans cet exercice, je vais d'abord vous dire les cinq lettres de chaque ligne. Ensuite, je vous dirai un mot. Vous devrez entourer la lettre qui correspond au son que vous entendez au début de ce mot. Je répèterai ce mot deux fois.

[Écrire au tableau ou projeter les exemples.]
Nous allons faire un exemple ensemble. Mettez votre doigt sur le rond noir. Les cinq lettres sont : m, n, b, d et f.
[Dire le nom des lettres.]
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **feuille**.
[Laisser 10 secondes.]

On entend « fe » [donner le son : dire fe] au début du mot feuille. C'est le f qui fait le son « fe » donc il fallait entourer la lettre f.

Mettez votre doigt sur la ligne du rond blanc. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **bulle**.
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche noire. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **dos**.

[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne de la flèche blanche. Les cinq lettres sont : m, b, d, f, j.
Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **fil**.
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du carré noir. Les cinq lettres sont : l, t, d, h, f. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **lune**.
[Laisser 10 secondes.]

Tournez la page, vous êtes à la page 2.

Mettez votre doigt sur la ligne du carré blanc. Les cinq lettres sont : m, b, d, f, n. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **mal**.
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du nuage noir. Les cinq lettres sont : p, b, d, a, q. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **pile**.
[Laisser 10 secondes.]

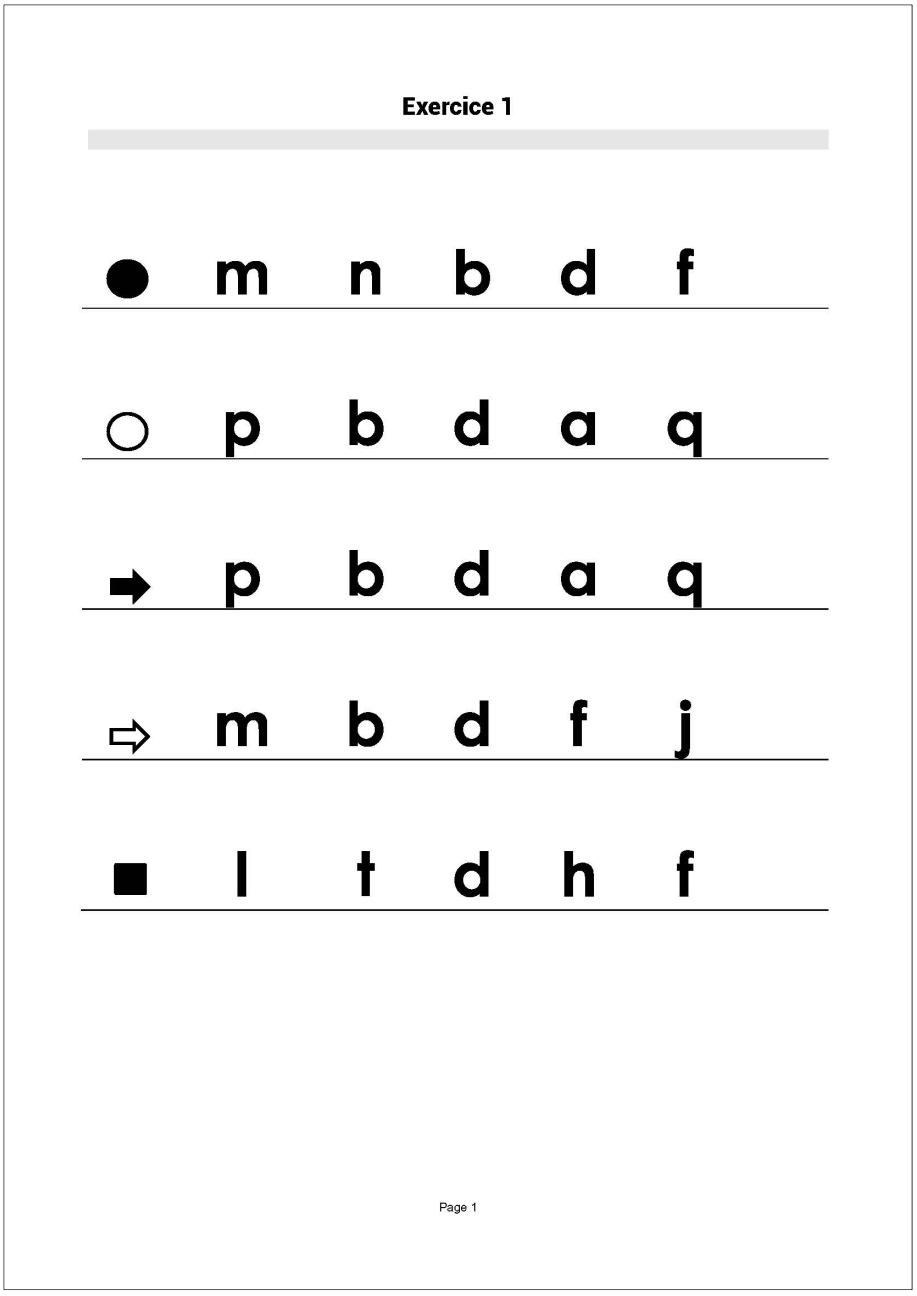
Mettez votre doigt sur la ligne du nuage blanc. Les cinq lettres sont : n, m, r, t, v. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **rose**.
[Laisser 10 secondes.]

Mettez votre doigt sur la ligne du cœur noir. Les cinq lettres sont : n, m, r, t, s. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **sol**.
[Laisser 10 secondes.]
Mettez votre doigt sur la ligne du cœur blanc. Les cinq lettres sont : n, d, t, s, f. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **tard**.
[Laisser 10 secondes.]

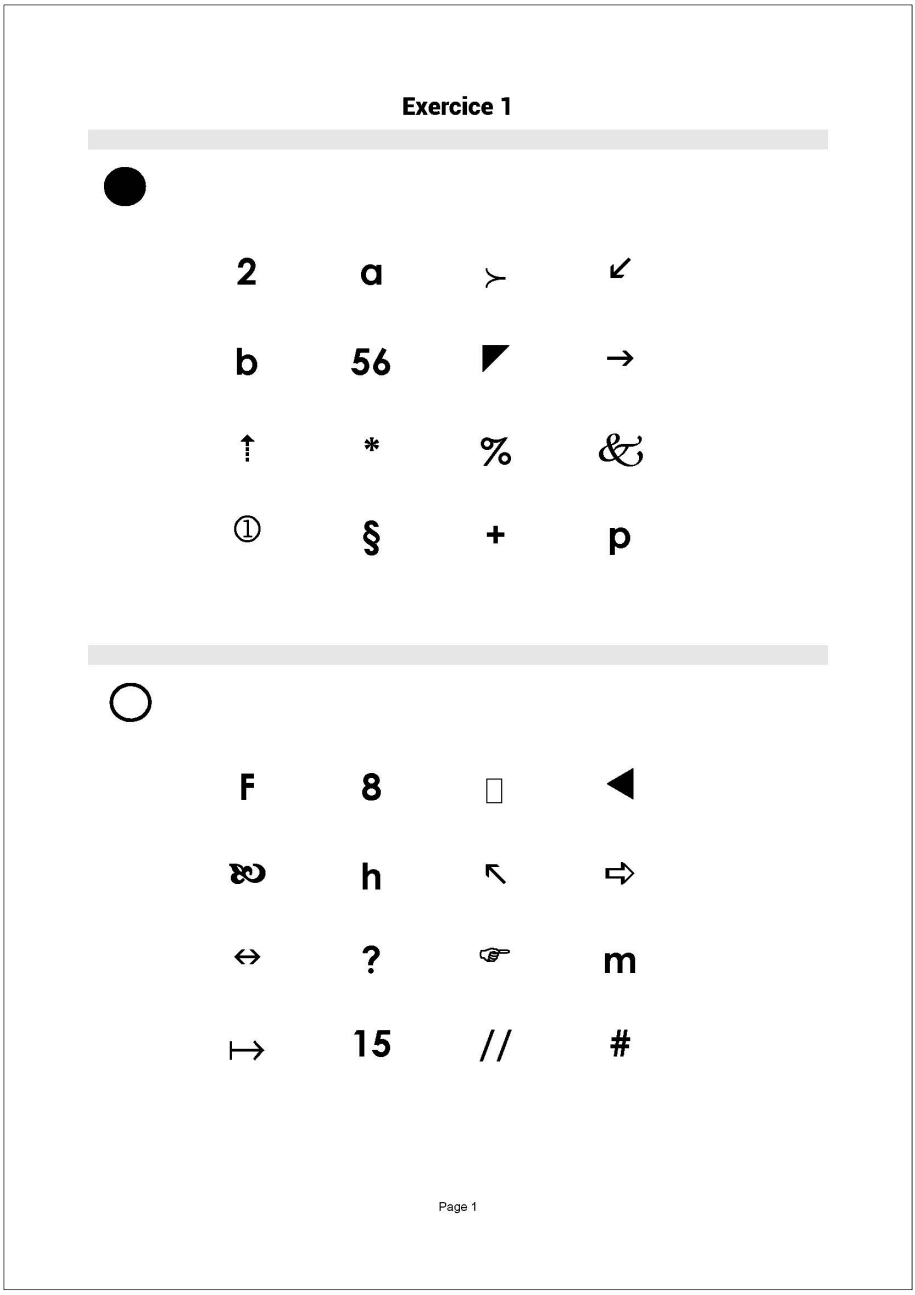
Mettez votre doigt sur la ligne de la croix noire. Les cinq lettres sont : n, m, v, u, f. Entourez la lettre qui correspond au son que vous entendez au début du mot **vol**.
[Laisser 10 secondes.]

L'exercice est terminé. Allez à la page suivante, vous êtes à la page 3.

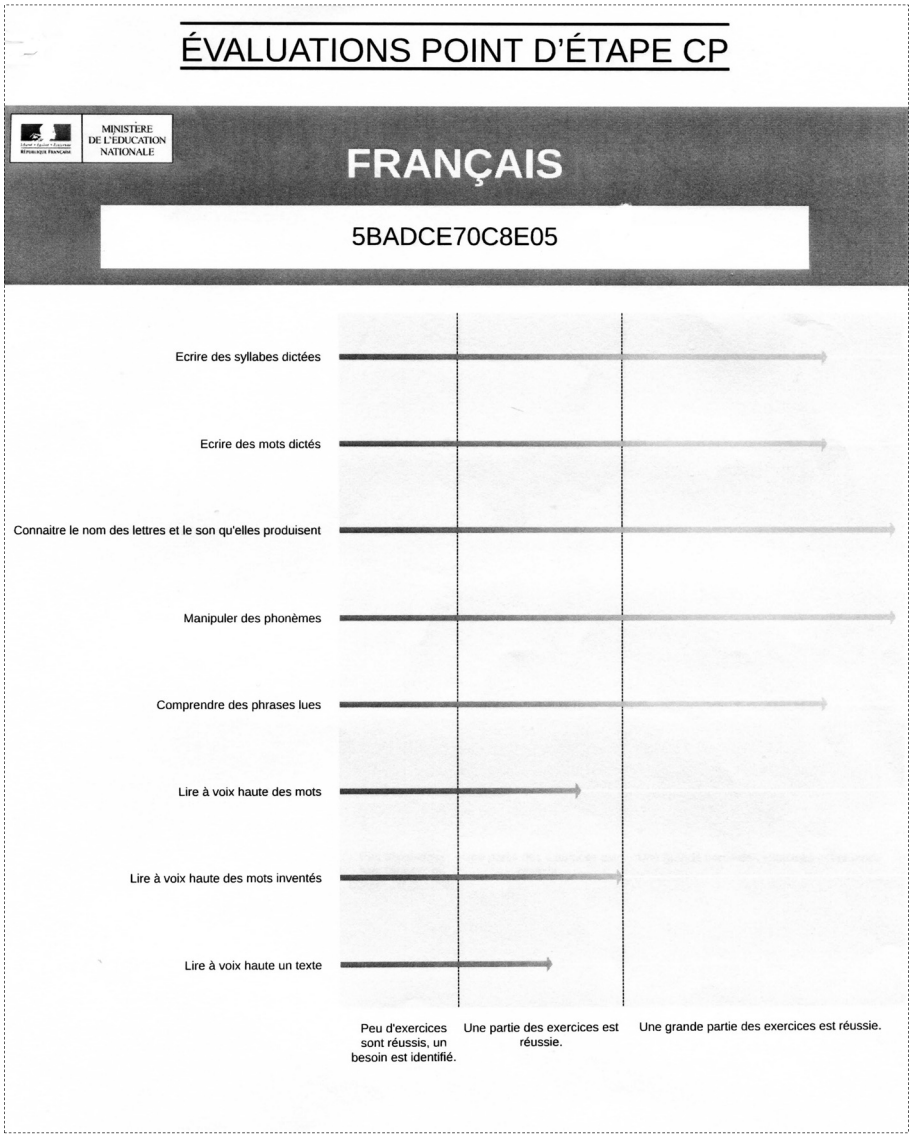
Annexe 2 : le premier exercice du premier cahier



Annexe 3 : le premier exercice du second cahier



Annexe 4 : quatre feuilles d'évaluation

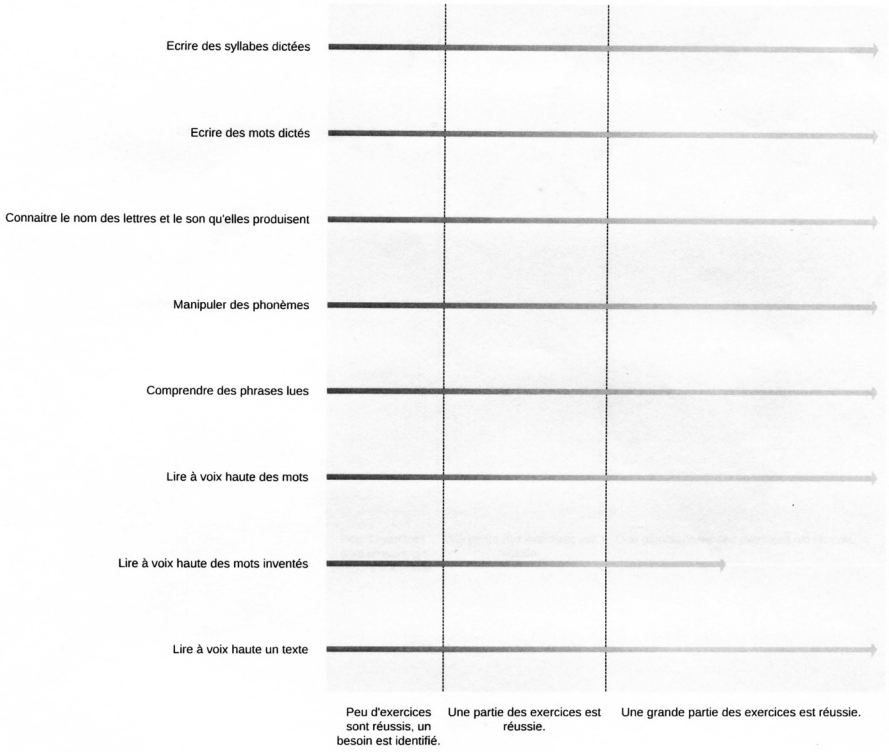


ÉVALUATIONS POINT D'ÉTAPE CP

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE

FRANÇAIS

5BADCE70C8E02

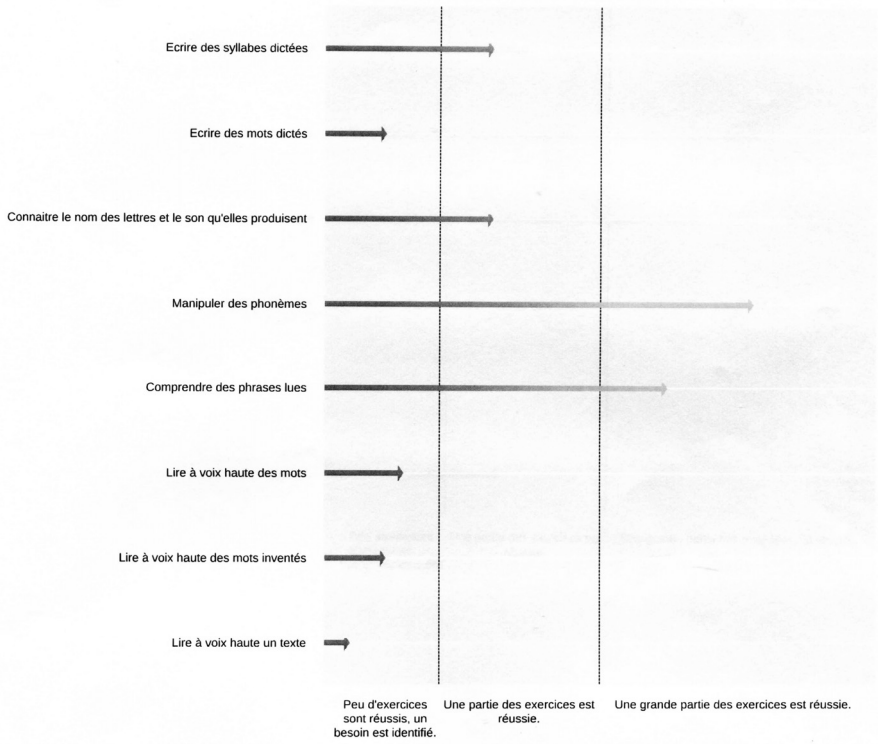


ÉVALUATIONS POINT D'ÉTAPE CP

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE

FRANÇAIS

5BADCE70C8E0E

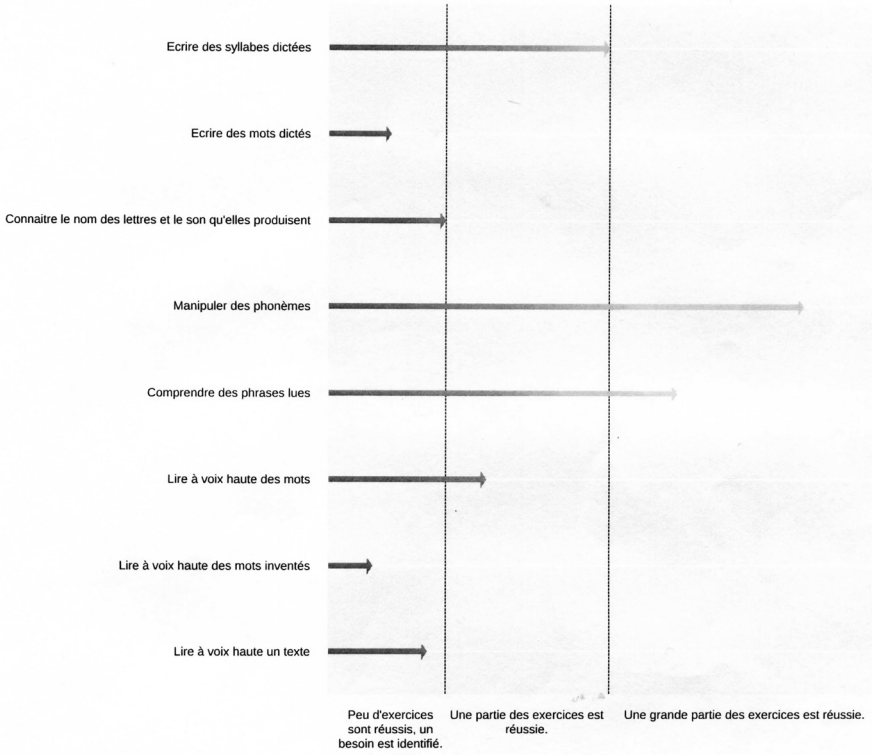


ÉVALUATIONS POINT D'ÉTAPE CP

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE

FRANÇAIS

5BADCE70C8E06



Annexe 5 : la tasse et le bol