



**PREMIER CONCOURS INTERNE DE
RECRUTEMENT DE PROFESSEURS DES ÉCOLES DU CORPS DE L'ÉTAT
CRÉÉ POUR LA POLYNÉSIE FRANÇAISE**

**PREMIER CONCOURS INTERNE D'ACCÈS A L'ÉCHELLE DE RÉMUNÉRATION
DE PROFESSEURS DES ÉCOLES DES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT
PRIVÉS SOUS CONTRAT EN POLYNÉSIE FRANÇAISE**

**EPREUVE ECRITE D'ADMISSIBILITE
SESSION 2019**

Durée : 4 heures

40 points

Le candidat traitera un sujet parmi les deux proposés

Le sujet n°1 comporte 6 pages, numérotées de 2/17 à 9/17

Le sujet n°2 comporte 6 pages, numérotées de 10/17 à 17/17

**Assurez-vous que cet exemplaire est complet, sinon demandez un autre
exemplaire aux surveillants de salle.**

« Aucun document ni matériel n'est autorisé. »

Il vous est rappelé que votre identité ne doit figurer que dans la partie supérieure de la bande en-tête de la copie (ou des copies) mise(s) à votre disposition. Toute mention d'identité ou tout signe distinctif portés sur toute autre partie de la copie (ou des copies) que vous remettrez en fin d'épreuve (2^{ème} partie de la bande en tête, dans le texte du devoir ou en fin de copie) mènera à l'annulation de votre épreuve.

SUJET N° 1

DOCUMENTS

Texte 1 : Extrait du bulletin officiel de l'éducation nationale n°30 du 26/07/2018.
Compétences cycles 2 et 3.

Texte 2 : Roland GOIGOUX « Les élèves ne sont pas formés à la compréhension en lecture ». Interview donné le 21/12/2017 dans le cadre de ses travaux Lire et Ecrire. Université de Clermont-Ferrand.

Texte 3 : Ministère de l'éducation nationale. « Pour enseigner la lecture et l'écriture au CP »

Première partie (20 points – 5 pages maximum)

Analyser et commenter les documents proposés afin de dégager les enjeux du thème visé, en contexte scolaire et dans la société.

Deuxième partie (20 points – 8 pages maximum)

1. (12 points)
Pour un niveau d'enseignement de votre choix, vous établirez une programmation d'activités visant une exploitation pluridisciplinaire du thème annoncé, en vous attachant à l'inscrire dans une dynamique de projet et dans le cadre d'une liaison intra-cycle ou inter-cycles.
2. (8 points)
Développer l'une des séquences programmées. En précisant les objectifs, les supports d'apprentissage utilisés, le déroulement et les modalités d'évaluation.

La compréhension est la finalité de toutes les lectures. Dans la diversité des situations de lecture, les élèves sont conduits à identifier les buts qu'ils poursuivent et les processus à mettre en œuvre. Ces processus sont travaillés à de multiples occasions, mais toujours de manière explicite grâce à l'accompagnement du professeur, à partir de l'écoute de textes lus par celui-ci, en situation de découverte guidée, puis autonome, de textes simples ou à travers des exercices réalisés sur des extraits courts.

La lecture collective d'un texte permet l'articulation entre les processus d'identification des mots et l'accès au sens des phrases. Elle s'accompagne d'activités de reformulation qui favorisent l'accès à l'implicite et sont l'occasion d'apports de connaissances lexicales dans des domaines variés (via la diversité des lectures proposées aux élèves).

La lecture à voix haute est une activité centrale pour développer la fluidité et l'aisance de la lecture. Cet exercice sollicite des habiletés multiples. Pratiquée selon diverses modalités, elle concourt à l'articulation entre l'identification des mots écrits et la compréhension, et permet aux élèves d'aborder de manière explicite la syntaxe de l'écrit.

La lecture met à l'épreuve les premières connaissances acquises sur la langue, contribue à l'acquisition du vocabulaire ; par les obstacles qu'ils font rencontrer, les textes constituent des points de départ ou des supports pour s'interroger sur des mots inconnus, sur l'orthographe de mots connus, sur des formes linguistiques.

Savoir contrôler sa compréhension

- savoir justifier son interprétation ou ses réponses, s'appuyer sur le texte et sur les autres connaissances mobilisées ;
- être capable de formuler ses difficultés, d'esquisser une analyse de leurs motifs, de demander de l'aide.
- maintenir une attitude active et réflexive, une vigilance relative à l'objectif (compréhension, buts de la lecture).

- entraînements à la compréhension, apprentissage explicite des stratégies de compréhension ;
- justification des réponses (interprétation, informations trouvées, etc.), confrontation des stratégies qui ont conduit à ces réponses.

Texte 2

Roland Goigoux, chercheur à Clermont-Ferrand :

« Les élèves ne sont pas formés à la compréhension en lecture »

Roland Goigoux a dirigé Lire et écrire, étude de l'influence des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture sur la qualité des premiers apprentissages, entre 2013 et 2015. L'universitaire clermontois est aussi l'auteur de plusieurs manuels pédagogiques destinés aux maîtres.

Pourquoi les petits Français sont-ils de moins en moins bons lecteurs ? Pourquoi sont-ils nettement distancés par rapport à la moyenne des pays européens ? Les explications de Roland Goigoux, professeur à l'université de Clermont-Ferrand et spécialiste de l'enseignement de la lecture, après la publication de l'enquête Pirls. D'après l'étude internationale Pirls, les compétences en lecture et compréhension des écoliers français en classe de CM1 sont en baisse par rapport à 2001. Pour le chercheur clermontois Roland Goigoux, c'est d'abord le résultat de pratiques d'enseignement centrées sur le déchiffrage et la maîtrise de la langue au niveau CP.

Que manque-t-il aux élèves français ?

« Ils ne sont pas pénalisés sur le déchiffrage, mais sur les compétences plus complexes. Leur problème, c'est le raisonnement sur l'implicite. Dans l'enquête Pirls, il faut sortir d'une stratégie de localisation d'information, que les élèves pratiquent beaucoup en CP et en CE1. Face à un questionnaire, on les envoie chercher une information dans le texte. Quand c'est un texte documentaire, ça peut aller. Mais dans un texte narratif, comme une histoire, la réponse n'est pas forcément dans le texte. Il faut la déduire, la construire, avec un raisonnement. Ils ne sont pas très habitués à ce type de tâche, à la différence des pays anglo-saxons. S'interroger sur les intentions de l'auteur, prendre de la distance, lire entre les lignes, par exemple, ça ne fait pas partie des pratiques d'enseignement habituelles. D'où ce gros décrochage entre la compréhension littérale et la compréhension de l'implicite. »

Est-ce la seule explication des mauvais résultats ?

« Non, bien sûr. Dans cette enquête, pour répondre aux questions, il faut être capable de rédiger. Or, on ne fait jamais rédiger aux élèves des petits paragraphes argumentatifs. A l'école française, on fait de la production écrite d'un côté, de la lecture de l'autre. On peut aussi parler de l'âge biologique des enfants qui passent Pirls. L'enquête vise la quatrième année de scolarité obligatoire. Chez nous, c'est le CM1, avec un âge moyen de 9 ans et demi. En Russie, par exemple, l'âge moyen des élèves concerné est 10 ans et demi. Ce qui veut dire une plus grande maturité et une meilleure connaissance du monde. Et ça peut expliquer une petite part du décalage. »

Les méthodes d'apprentissage de la lecture sont-elles en cause ?

« Pas du tout ! Le débat sur les méthodes est hors sujet. Dans la recherche Lire-écrire que j'ai dirigée, il apparaît que les maîtres de CP passent en moyenne 3 h 10 à faire du décodage et de l'encodage, ce qui est largement suffisant. Qu'ils le fassent dans une méthode syllabique stricte ou dans une méthode semi-syllabique, on n'a pas objectivement de données pour privilégier l'une ou l'autre. L'important, c'est qu'il y ait cet enseignement. »

Alors où est la faille ?

« A mon avis, il y a eu deux erreurs dans le pilotage. Déjà, on a beaucoup dit qu'apprendre à lire, ça concernait surtout le CP, alors que c'est un apprentissage

continu. Quand on regarde les pratiques des maîtres, en CE2, il n'y a plus qu'une seule séance de lecture par semaine. Deuxième erreur, le temps dédié à l'enseignement du français s'est beaucoup centré sur la maîtrise de la langue. On a mis l'accent sur l'orthographe, la grammaire, la conjugaison parce qu'on pensait que l'orthographe était en danger. C'était juste, mais du coup, depuis dix ans, il y a une pression forte sur l'orthographe. »

Les élèves français ne sont pas des mauvais déchiffreurs. D'ailleurs, ça fait quinze ans que les ministres matraquent sur le CP et le déchiffrage, donc ce qui devait être fait est réglé depuis la fin des années 90. Ce qui pêche, c'est la compréhension.

Au détriment de la compréhension ?

« La lecture-compréhension en CE2- CM1, c'est le parent pauvre. Le volume horaire n'est pas extensible, alors quand on vous dit : "Faites plus de ça", vous faites moins d'autre chose. Un enseignement explicite, ça demande un travail à part. On va développer, reformuler, l'élève va raconter à son tour, on va aller chercher le non-dit et l'implicite. Aujourd'hui, ce travail n'est pas fait. Ce qu'on voit dans les classes, c'est le travail de la lecture à haute voix. C'est bien, mais ça ne génère pas une qualité supplémentaire de la compréhension. Quand les élèves ont un texte à lire, ils ont un questionnaire, ils répondent, il y a un corrigé, on discute et on passe à autre chose. C'est très insuffisant. »

Les maîtres sont-ils formés à la compréhension ?

« Tout le monde le dit, la France a les maîtres qui sont les moins formés sur ces questions. Pourtant, les outils existent. A Clermont-Ferrand, nous en avons créé pour la maternelle et le cours élémentaire. Seulement, ces outils n'ont du succès que chez les maîtres engagés, ceux qui se tiennent au courant et qui s'informent. Ils sont très peu relayés et valorisés par le ministère. »

Est-il possible d'agir sur toutes les lacunes que vous pointez ?

« Le problème de la compréhension, c'est effectivement multifactoriel, avec un déficit un peu général de formation et de connaissance des outils, la centration de la lecture sur le CP, la priorité donnée à la maîtrise de la langue... Quand on regarde les pays mieux classés, on voit qu'ils ont une formation beaucoup plus solide et d'autres priorités que la France, qui a un rapport assez complexe à son orthographe et à sa grammaire. L'enseignement de la compréhension n'est pas dans les priorités nationales, alors qu'il devrait être mis en route dès la maternelle. Beaucoup des problèmes de compréhension se jouent au niveau du vocabulaire. Or, le vocabulaire ne se joue pas au niveau CP. Quand on sur-entraîne les enfants à raconter les histoires qu'on leur a lues, ils font des progrès formidables en vocabulaire. Il faut donc penser la pédagogie de la compréhension de 4 à 12 ans. »

Texte 3



Pour Enseigner la lecture et l'écriture au CP

Cet apprentissage s'est fait pour bon nombre de lecteurs sans qu'ils en soient conscients. Mais les évaluations en compréhension de l'écrit, nationales (Cedre) et internationales (Pirls, Pisa), révèlent des difficultés persistantes et qui ne sont pas seulement réductibles à des insuffisances d'acquisition du décodage. Si l'automatisation du décodage est une condition de la compréhension, cela ne suffit pas car la compréhension ne découle pas seulement de l'identification des mots.

Les travaux de recherche sur la compréhension qui se sont considérablement développés depuis les années 1990 ont permis tout à la fois de mieux décrire ses mécanismes et de mesurer les effets bénéfiques d'un enseignement explicite de la compréhension sur les performances des élèves en lecture. Cet apprentissage spécifique doit commencer dès la maternelle à partir de textes lus à l'oral aux élèves et se poursuivre en parallèle de l'apprentissage du code avant de pouvoir être conduit sur les textes et documents lus par les élèves eux-mêmes tout au long de l'école et du collège.

La compréhension écrite comme orale est une activité cognitive complexe et multiforme. Comprendre un texte, c'est-à-dire se faire une représentation mentale cohérente qui intègre toutes les informations du texte, suppose, une fois les mots identifiés, d'en activer la signification mais aussi de comprendre leur mise en relation dans la phrase et de mobiliser pour cela des connaissances grammaticales (morphologie et syntaxe).

Il faut ensuite établir des liens entre les phrases, identifier pour cela les informations reprises pour assurer la continuité du texte et les informations nouvelles qui le font avancer en prenant appui sur des éléments linguistiques (déterminants, pronoms, adverbes de liaison par exemple) mais aussi en faisant ce qu'on appelle des inférences, c'est-à-dire des raisonnements qui permettent de suppléer ce que le texte ne dit pas explicitement (relations logiques entre deux actions, identification du personnage auquel renvoie un pronom par exemple).

Les formes d'enchaînement et les modes d'organisation des informations sont différents selon les types de textes (narratifs, documentaires, argumentatifs, etc.) et des connaissances sur ces modes d'organisation facilitent la compréhension. Plus généralement, pour qu'un texte signifie quelque chose pour le lecteur, il faut qu'il dispose de connaissances préalables sur ce à quoi renvoie le texte, c'est-à-dire son univers de référence, que cet univers soit le monde réel ou un monde fictif, afin de mettre en relation le texte avec ces connaissances.

L'ensemble de ces traitements suppose enfin des capacités d'attention et de mémorisation pour retenir les informations importantes et traiter les informations nouvelles afin de les intégrer à la représentation mentale qui se constitue de manière dynamique au fur et à mesure de la lecture. Et le lecteur doit aussi pouvoir contrôler sa compréhension, corriger au besoin cette représentation si des éléments viennent la remettre en cause, voire revenir en arrière pour vérifier ce qu'il pense avoir compris.

Ce sont ces différentes dimensions de la compréhension qui doivent pouvoir être identifiées, explicitées et enseignées en relation avec les différents types de textes et

de documents qu'un élève est susceptible de rencontrer au cours de sa scolarité. Elles font l'objet d'un chapitre spécifique dans ce guide.

Comprendre en lisant

Des lectures entendues

Si savoir parfaitement déchiffrer est une condition nécessaire pour comprendre, ce n'est pas, bien sûr, une condition suffisante. Tout adulte lecteur est amené à éprouver des difficultés de compréhension lorsqu'il est confronté à des domaines éloignés de ses connaissances. Cette situation est la même fondamentalement pour les apprentis lecteurs.

L'apprentissage de la lecture au CP ne signifie pas l'abandon de la lecture de beaux textes faite par le professeur, bien au contraire, il est important de poursuivre cette lecture. Tant qu'ils ne peuvent pas encore lire par eux-mêmes, les élèves ont besoin de cette lecture pour continuer d'entendre de l'écrit d'un niveau de langue plus exigeant que celui de l'oral ; ils ont besoin également d'entretenir leur tension vers les bénéfices de l'imaginaire littéraire dont ils sont friands.

La compréhension en lecture ne peut que profiter amplement de tout ce qui est lu par le professeur, appris dans l'ensemble des activités de la classe et ailleurs. Pour autant, la lecture orale d'un texte entendue par les élèves crée une situation qui n'est pas celle de la lecture directe. Michel Fayol exprime cette différence ainsi : « Contrairement à la situation d'audition dans laquelle le destinataire est contraint par la vitesse d'élocution de l'émetteur, l'activité de lecture laisse aux lecteurs une grande latitude pour moduler leur vitesse de prise d'information en fonction des objectifs et/ou de la difficulté de la tâche. » Michel Fayol évoque ici la contrainte de la vitesse d'élocution de l'émetteur, mais on peut songer également aux moments d'inattention, aux oublis qui ne se concentrent pas forcément pour tous les élèves aux mêmes moments de la lecture entendue, et donc, du texte. Il devient difficile alors de deviner ce qui relève de l'inattention, de l'oubli ou de la compréhension proprement dite lorsque les élèves interviennent. Il faut procéder à de multiples relectures pour que tous les élèves discutent d'un même point de la littéralité du texte

Travailler la compréhension

Sans que cela remette en cause la nécessité de changements importants dans la conduite de l'apprentissage du déchiffrage, les résultats de l'enquête Pirls (2016), montrent, avec d'autres, que **la compréhension de l'écrit doit faire l'objet, en France, d'une attention nettement plus soutenue.**

Maryse Bianco le souligne : « Les recherches sur l'apprentissage initial de la lecture ont insisté sur la nécessité d'apprendre et d'automatiser les mécanismes sous-jacents à l'identification des mots écrits. De ce fait et dans l'enseignement, cette notion d'automatisme est, la plupart du temps, réservée au déchiffrage. Or, **la compréhension des phrases et des textes repose aussi sur l'exercice de nombreux automatismes à chacune des étapes qui conduisent à l'élaboration de la signification.** » Il s'agit des automatismes touchant toutes **les habiletés cognitives** qui relèvent du lexique, de la syntaxe, de la grammaire, des connaissances acquises impliquées dans le texte, **nécessaires pour guider des comportements réfléchis en mesure d'élaborer la signification.**

Laurent Lima de son côté insiste sur le fait que toutes ces habiletés doivent être précisément et explicitement enseignées.

Dans le cadre de la compréhension de l'écrit, les synthèses disponibles montrent aussi que l'enseignement explicite de stratégies, est la forme d'enseignement la plus favorable aux progrès des élèves. Il s'agit d'une forme particulière d'enseignement direct dont le but est l'acquisition de stratégies de compréhension. (...) [Cet enseignement direct] accorde une grande place aux feedbacks (évaluations en terme de réussite, d'améliorations nécessaires et clarification des buts des tâches à accomplir), à la pensée à haute voix (verbalisation des processus cognitifs qu'on met en œuvre pour mener à bien une tâche) et est associé à des buts d'apprentissage ambitieux pour chaque élève. »

*Laurent Lima,
«La compréhension :
cela s'apprend et
s'enseigne... vers un
enseignement
explicite», in Maryse
Bianco et Laurent
Lima (dir.), Comment
enseigner la
compréhension en
lecture?, Hatier, 2017.*

Les faibles lecteurs sont ceux qui sont le moins susceptibles de faire les inférences requises par le texte, qui repèrent moins souvent les endroits du texte qui leur font problème tels que les mots inconnus, la complexité de la syntaxe ou de certaines tournures de l'écriture. Le repérage de ces difficultés qui différencie les meilleurs des moins bons compreneurs, ne peut se faire que si, précise Laurent Lima, il fait appel à un traitement lui aussi explicite, délibéré ²²

« L'enseignement explicite est un état d'esprit qui n'exclut en rien l'appel à la réflexion et à l'utilisation d'activités de résolution problème et/ou de découverte, ni surtout la confrontation progressive à des situations complexes. En proposant d'établir les fondations de l'expertise, l'enseignement explicite a précisément pour vocation de préparer le terrain de la découverte et de la construction autonome des connaissances. De la même manière que l'acquisition du principe alphabétique donne aux enfants de cours préparatoire les procédures pour décoder de manière autonome des mots encore jamais rencontrés, l'acquisition des procédures et stratégies pour comprendre possède cette même fonction générative ; elle permet à l'élève d'accéder à une interprétation autonome et réfléchie des textes. Doter de ces habiletés les élèves les plus faibles et notamment ceux issus de milieux culturellement peu favorisés, leur ouvre certainement le chemin vers une compréhension autonome des textes et l'acquisition de nouvelles connaissances. »

*Maryse Bianco,
Du langage oral à la
compréhension
de l'écrit, PUG, 2015.*

SUJET N° 2

DOCUMENTS

Texte 1 : "L'évaluation est un outil de progrès, tant pour les élèves que pour les enseignants"
Propos recueillis par Delphine Bancaud

Texte 2 : Lettre de rentrée de Mme Christelle LEHARTEL. Ministre de l'Education, de la Jeunesse et des Sports. 2018-2019. N°01442/MEJ. PAPEETE, le 03 août 2018

Texte 3 : Revue internationale d'éducation de Sèvres
Vers une culture de l'évaluation. Etudes de cas
Alain Michel

Première partie (20 points – 5 pages maximum)

Analyser et commenter les documents proposés afin de dégager les enjeux, en contexte scolaire, du thème visé.

Deuxième partie (20 points – 8 pages maximum)

1. (12 points)
Pour un niveau d'enseignement de votre choix, vous établirez une séquence d'activités dans un domaine disciplinaire. Vous l'inscrirez dans une dynamique de projet et vous démontrerez la manière dont vous évalueriez les différentes activités et exploitations que vous en tirerez.
2. (8 points)
Développer une séance d'enseignement, d'apprentissage en précisant les objectifs, les supports utilisés, le déroulement, les modalités d'évaluation et l'exploitation pédagogique de cette dernière.

Texte 1

“L'évaluation est un outil de progrès, tant pour les élèves que pour les enseignants”

INTERVIEW Dans un rapport parlementaire dévoilé ce jeudi, deux députés insistent sur l'intérêt de développer les évaluations dans le système éducatif français...

Propos recueillis par Delphine Bancaud

Evaluations des élèves à plusieurs niveaux (CP, CE1, 6è, seconde), annonce de la création en 2019 d'une instance d'évaluation des établissements du secondaire... A cette rentrée, Jean-Michel Blanquer a insisté sur sa volonté “de développer une culture de l'évaluation positive”. Une ambition saluée par un rapport parlementaire intitulé *Evaluer l'école pour la réussite de tous* qui paraît ce jeudi. Pour 20 minutes, ses auteurs, Marie Tamarelle-Verhaeghe (députée LREM de l'Eure) et Régis Juanico (député socialiste de la Loire) reviennent sur leurs propositions pour renforcer les évaluations dans le système éducatif.

Votre rapport semble justifier la volonté de Jean-Michel Blanquer de mettre en oeuvre une culture de l'évaluation dans le système éducatif français...

Régis Juanico : Oui, mais nous ne sommes pas les seuls à le penser. La Cour des comptes va aussi dans ce sens. Car aujourd'hui, la France n'a pas la culture de l'évaluation. Et ce parce que l'on a l'impression que l'évaluation implique forcément un jugement, une notation, qu'elle ne recense que les manques... Les élèves ont donc peur d'être évalués et les enseignants sont très réticents à l'être, comme le montrent les discussions actuelles sur le sujet. Il y a besoin de dépassionner le débat.

Marie Tamarelle-Verhaeghe : Notre rapport vise à montrer que l'évaluation est un outil positif et de progrès, tant pour les élèves que pour les enseignants et les établissements. Il ne s'agit pas seulement d'identifier les lacunes, mais aussi les acquis. Et de mettre en place ensuite des pistes opérationnelles pour progresser. Nous ne prôtons pas une culture d'évaluation qui conduirait à établir des classements d'élèves, d'enseignants ou d'établissements.

Les évaluations nationales qui ont été mises en place par le gouvernement en CP, CE1, 6è et seconde vont-elles dans le bon sens, selon vous ?

Régis Juanico : L'idée de vérifier au niveau national que le socle commun est bien acquis est intéressante. Mais nous préconisons de le faire à l'entrée du CP, du CM1 et de 5è, ce qui est plus cohérent avec la logique des cycles pédagogiques. Par ailleurs, nous estimons que ces évaluations devraient aussi prendre en compte les compétences psycho-sociales des élèves, leur créativité et leur capacité d'analyse. Et que leurs résultats devraient tenir compte du contexte socioculturel et du climat scolaire de l'établissement.

Marie Tamarelle-Verhaeghe : Il aurait fallu aussi mieux associer les enseignants à l'élaboration de ces évaluations, car ils ont du mal à s'approprier des injonctions venues d'en haut.

Mais ces évaluations ne sont-elles pas une remise en cause de la capacité des enseignants à diagnostiquer les problèmes d'apprentissage de leurs élèves ?

Marie Tamarelle-Verhaeghe : Non, car ils font très bien ce travail au quotidien. L'intérêt de ces évaluations nationales, c'est de pouvoir appréhender les acquis des élèves sur l'ensemble du territoire. C'est une photographie à un instant T. Par ailleurs, elles ont été conçues comme un outil pour aider les enseignants afin qu'ils prennent en compte les résultats et adaptent leurs pratiques pédagogiques en fonction des difficultés des élèves. Dans notre rapport, nous recommandons d'ailleurs la création d'un service post-évaluation que les enseignants pourraient solliciter pour adapter leurs pratiques pédagogiques. C'est le cas au Luxembourg où des cellules universitaires composées d'experts (chercheurs en sciences de l'éducation, formateurs, membres des différents corps d'inspection...)

Régis Juanico : Nous insistons aussi sur l'importance de muscler la formation des enseignants afin de leur apprendre différentes méthodes d'évaluations (sommativ, formative, autoévaluation...).

Des syndicats estiment que les enseignants peuvent avoir la tentation d'organiser les apprentissages en fonction des évaluations et non des compétences à acquérir. Que leur répondez-vous ?

Régis Juanico : Le biais de ce bachotage existe. C'est bien pour cela qu'il est important de bien positionner le moment où les évaluations sont faites : pour nous, elles doivent être positionnées au début de chaque cycle car l'enseignant qui les fait passer n'a pas l'impression que c'est son travail qui sera évalué et n'a pas la tentation d'y préparer excessivement ses élèves.

Vous plaidez aussi pour une évaluation des établissements, mais ne risquerait-elle pas de renforcer l'existence d'établissements à deux vitesses ?

Marie Tamarelle-Vergaeghe : Non, car elle ne déboucherait pas sur un classement. Il s'agirait pour les établissements de s'autoévaluer au moins tous les cinq ans et de bénéficier d'une évaluation externe centrée sur leur projet pédagogique. Ces évaluations permettraient de fixer des objectifs prioritaires aux établissements et de vérifier s'ils les ont atteints au bout de quelques années. Cela créerait une émulation au sein des équipes pédagogiques. Ces évaluations seraient assurées par des équipes mixtes : inspecteurs, personnels de direction, formateurs, chercheurs, parents d'élèves... Et elles prendraient en compte toutes les dimensions de vie scolaire, résultats scolaires, climat dans l'établissement, gouvernance...



**MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION,
DE LA JEUNESSE ET DES SPORTS**

N° 01442/MEJ

La Ministre

PAPEETE, le 03 août 2018

Lettre de rentrée 2018-2019

Introduction

Pour cette année scolaire 2018-2019, nos objectifs s'inscrivent dans la continuité des actions entreprises qui mettent en œuvre la politique éducative de la Charte de l'Éducation du 13 juillet 2017. Pour atteindre la performance attendue, il est nécessaire d'intensifier la dynamique collaborative. Le parcours des élèves est appréhendé au travers d'un continuum entre l'école primaire et le collège. Le travail entre les enseignants des 1er et 2nd degrés engagé par la Construction des progressions doit être entendu au partage d'expériences et aux gestes professionnels pour développer une culture commune, au plus près des réalités du terrain. Cette proximité est une nécessité absolue lorsque nous mettons en perspective le système éducatif et l'espace géographique singulier que constitue la Polynésie Française. Son immensité et ses caractéristiques archipélagiques induisent des contextes sociaux extrêmement diversifiés. Les élèves polynésiens dépendent de ces contextes sociogéographiques : leur besoin pédagogique doit être considéré pour soutenir une dynamique de réussite pour tous.

Une politique éducative réaffirmée

La politique éducative définie par la Charte de l'éducation du 13 juillet 2017 fait de l'acquisition des fondamentaux une priorité de l'école primaire. L'objectif affirmé est de doter chaque élève des instruments de la connaissance que constituent notamment l'expression orale et écrite, la lecture, le calcul afin de lutter contre tout déterminisme social.

La réforme du collège doit poursuivre le déploiement des stratégies pédagogiques en misant sur l'interdisciplinarité afin de tenir compte des voies d'apprentissages différenciées des élèves. L'enjeu concerne leur épanouissement en faveur de la réussite scolaire et la lutte contre le décrochage scolaire.

Le continuum entre les 1er et 2nd degrés doit continuer à se développer. Il est accompagné d'observations croisées, dans les écoles et les collèges, menées par les Inspecteurs de l'éducation nationale du 1er degré et les Inspecteurs d'académie, Inspecteurs pédagogiques régionaux du 2nd degré.

Notre ambition d'une réussite pour tous implique une culture de l'évaluation partagée : exigeante et positive, simple et lisible. Une information scolaire est alors délivrée par le LSU du CP à la 3è. Ainsi, doit-il être mis en œuvre avec cette intention.

Comme tout outil, il nécessite des ajustements. Les équipes seront attentives à la lisibilité des bilans périodiques transmis aux parents, notamment dans le cadre de la coéducation, vecteur du devenir de chaque enfant auquel nous contribuons.

Les objectifs centraux et les actions à mettre en œuvre

Les enjeux majeurs de notre politique éducative visent, par une action conjointe avec les familles, l'élévation générale du niveau scolaire des élèves, la consolidation des concepts de persévérance et d'ambition scolaires ainsi que la pacification du climat scolaire.

1. Elever le niveau général de tous les élèves

Maintenir l'exigence de la performance pour l'ensemble des élèves, et accorder une attention particulière aux situations individuelles et locales, restent la préoccupation première du Ministère en charge de l'Education.

1.1. En affirmant la priorité donnée à l'acquisition des fondamentaux

• La place centrale des fondamentaux confortée

Vision d'ensemble de ce qui est attendu à l'issue de la scolarité obligatoire, le socle commun de connaissances, de compétences et de culture identifie les connaissances et compétences qui doivent être acquises. Sa maîtrise s'acquiert progressivement. Les fondamentaux constituent le centre névralgique des apprentissages et représentent à ce titre la priorité absolue de l'Education à l'école primaire.

Des ajustements de programme aux cycles 2,3 et 4 rentrent en vigueur dès la rentrée 2018. J'invite chaque professeur d'école et chaque enseignant à les appliquer dans leur progression pédagogique.

• La montée en puissance des CP/CE1 "dédoublés" en REP+

Combattre l'échec scolaire en REP+, et orienter les efforts sur les difficultés d'apprentissage en lecture, ont guidé, pour les rentrées 2017 et 2018 le redéploiement de plus de 35 postes en CP et CE1 "dédoublés".

Dès lors, ces 35 enseignants ont en charge des effectifs réduits, en CP et en CE1 en REP+. Compte tenu des contraintes de locaux disponibles, cet accompagnement peut se faire soit au sein d'une salle de classe, soit dans le cadre d'un dispositif de type "co-intervention".

L'objectif avancé : 100% d'élèves lecteurs à l'issue du cycle 2, et 100% de réussite dans les acquisitions des savoirs fondamentaux. Les paliers de progression de ce programme ambitieux seront évalués annuellement avec les mêmes protocoles qu'en Métropole, en CP et en CE1.

Concernant l'évaluation des acquis de l'élève, le rythme des évaluations et les protocoles seront harmonisés avec ceux de la Métropole. Nous aurons ainsi une référence stable et un repère de progression objectif au regard de ces évaluations.

Revue internationale d'éducation de Sèvres

France. Vers une culture de l'évaluation
Etudes de cas

Alain Michel

C'est à partir des années 1980 que l'évaluation devient une préoccupation majeure aux divers niveaux de responsabilité, depuis le niveau national jusqu'à celui de l'enseignant dans sa classe. Ce phénomène n'est pas spécifique à la France. Il s'inscrit dans un contexte international qui doit largement au rapport "A nation at risk" (1986) soulignant l'inefficacité du système éducatif américain.

Le développement progressif d'une culture de l'évaluation

La pression de l'opinion publique pour davantage de transparence du fonctionnement de l'école a fait d'autant plus tâche d'huile que les Etats-Unis ont financé de grandes études pour mieux situer le niveau de leurs élèves à l'aune internationale : études du *Education Testing Service* de Princeton et de l'IEA. Ces études ont eu de plus en plus d'écho. Aujourd'hui les résultats des enquêtes menées dans le cadre du programme PISA, sous l'égide de l'OCDE, ont un impact certain, même si celui-ci reste trop faible en France.

Dans le même temps, le développement des dépenses accompagnant le processus de massification dans le secondaire et le supérieur et la nécessité de limiter le déficit public ont conduit à élaborer progressivement de nouveaux outils d'évaluation. En France, au niveau national, sont élaborés à partir de 1990 un ensemble de trente indicateurs (L'Etat de l'Ecole) ainsi qu'un ensemble d'indicateurs régionaux (Géographie de l'Ecole). Parallèlement sont élaborés des "indicateurs de pilotage des établissements scolaires" (IPES), la recherche en éducation montrant l'importance de l'effet établissement (school effect). En particulier, des indicateurs de résultats s'efforcent d'appréhender la réelle valeur ajoutée des collèges et lycées au delà de résultats bruts aux examens ne prenant pas en compte le niveau des élèves recrutés et leur origine sociale.

A partir de 1989 sont également mis en place des tests nationaux standardisés à trois moments cruciaux du parcours scolaire : CE2 (3^e année de l'enseignement élémentaire), classe de 6^e (début du collège) et classe de seconde (début du lycée). L'originalité de ces tests est d'avoir une finalité diagnostique et formative plus que sommative : ces tests passés en début d'année scolaire ont pour objectif de repérer les principales lacunes des élèves, en termes de connaissances et de méthodes, afin de mieux prendre en compte leur hétérogénéité et remédier aux carences observées par des stratégies pédagogiques adaptées.

L'impact de l'évaluation sur la qualité de l'enseignement

Un diagnostic des atouts et des carences des procédures d'évaluation a été établi en 2001 à la demande du Haut Conseil d'Evaluation de l'Ecole (HCEE) créé en novembre 2000. Il souligne l'insuffisante utilisation des résultats des évaluations et préconise de diversifier et améliorer les procédures d'évaluation à tous les niveaux

de responsabilité, tout en développant les comparaisons dans le temps et dans l'espace.

Je souhaiterais mentionner brièvement quelques aspects qui me paraissent cruciaux au vu de ma propre expérience au niveau international et national (quatre ans à la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère et onze ans à l'inspection générale).

L'exploitation des résultats aux tests d'évaluation diagnostique est variable selon les écoles, les collèges et les enseignants, mais elle progresse d'une manière générale, notamment dans l'enseignement élémentaire. Toutefois, l'impact sur le niveau des élèves reste incertain, comme l'attestent la persistance de l'échec scolaire et la difficulté à réduire le nombre d'élèves sortant sans qualification du système éducatif.

En France, on ne tient pas suffisamment compte des résultats aux enquêtes internationales du type PISA. Or, s'il est vrai que ces tests souffrent d'un biais culturel, il est important de constater que les résultats des élèves français sont moins bons qu'il y a quelques années. Cela s'explique en partie du fait que les tests actuels évaluent, davantage que des savoirs académiques, la capacité des élèves à utiliser ceux-ci dans des situations ou des problèmes de la vie courante. Peut-être serait-il judicieux d'au moins se poser la question de savoir si nos programmes d'enseignement ne sont pas trop abstraits. Cela rejoint la préoccupation de Georges Charpak et d'autres lauréats du prix Nobel qui ont conduit à développer des approches plus inductives du type *La main à la pâte*. Une autre information importante est le taux relativement élevé de non réponses des élèves français, qui révèle probablement une crainte de se tromper, elle-même due à une attitude des enseignants laissant trop peu de place à la maïeutique.

D'une manière générale, il y a une insuffisante réflexion des enseignants sur les procédures d'évaluation des acquis des élèves et sur l'hétérogénéité des niveaux d'exigence, des critères et des modalités d'évaluation, y compris au sein d'une même discipline. Sans doute est-ce facteur de démotivation de nombreux élèves et donc un aspect important de ce que pourrait être une politique pédagogique au niveau d'un établissement scolaire.

Une autre priorité est de mieux prendre en compte l'hétérogénéité, non seulement des élèves, mais aussi des enseignants, ce qui suppose un protocole d'évaluation plus systématique et plus scientifique de leurs compétences pédagogiques et d'en tirer les conséquences. En particulier, le fait de ne plus disposer de véritables manuels synthétisant les connaissances est un handicap pour les élèves qui ont du mal à comprendre les cours de tel ou tel enseignant.

On a assisté, au cours des dernières années, à un développement de l'évaluation à divers niveaux de responsabilité qui permettent de mieux percevoir le fonctionnement et les résultats de l'Ecole. Mais c'est sans doute au niveau des enseignants et de l'évaluation des connaissances et des compétences des élèves que l'on a le moins progressé, surtout en matière de stratégies éducatives et pédagogiques exploitant ces évaluations. Cela explique peut-être le poids encore très important de l'origine sociale des élèves sur les résultats et les carrières scolaires.