

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

Les évaluations nationales du second degré

(sixième et seconde)

2020-074 - juin 2020



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

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

MINISTÈRE
DE LA CULTURE

MINISTÈRE
DES SPORTS

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*

Les évaluations nationales du second degré (sixième et seconde)

Juin 2020

Brigitte BRUSCHINI
Olivier HUNAULT
Johan YEBBOU
Philippe GALAIS
Bertrand RICHET
Marena TURIN-BARTIER

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

SOMMAIRE

SYNTHÈSE.....	1
Liste des préconisations	6
Introduction	9
1. Les passations	9
1.1. La question du calendrier des opérations est régulièrement soulevée pour le collège	9
1.2. Les chefs d'établissement ont été très investis dans l'organisation des passations	10
1.3. Dans certains établissements, les élèves n'ont pas tous passé les évaluations	10
1.4. Les enseignants accueillent les évaluations sans opposition, mais l'intérêt qu'ils y portent reste limité	11
1.5. Les enseignants de lettres et de mathématiques ne sont pas toujours sollicités pour les passations, ce qui a pu avoir des incidences sur leur engagement ultérieur dans l'exploitation des évaluations	13
1.6. Les passations ont fortement mobilisé les salles informatiques des établissements	13
1.7. Des difficultés techniques ont été régulièrement constatées lors des observations des passations.....	14
1.8. La complexité des codes d'accès a ajouté une difficulté considérée unanimement comme inutile	14
1.9. La durée des épreuves a été une difficulté importante lors des passations, tout particulièrement cette année en mathématiques.....	15
2. L'exploitation des évaluations au sein des établissements	16
2.1. Le calendrier de mise à disposition des ressources et des résultats n'est pas clair pour les acteurs de terrain et ces mises à disposition sont globalement trop tardives	16
2.2. L'ignorance des items proposés et des réponses données par les élèves reste, pour les enseignants, le point de blocage majeur pour l'exploitation des évaluations	18
2.3. L'intérêt du caractère adaptatif de l'évaluation n'est pas perçu	18
2.4. Les inspecteurs du second degré ne sont pas inclus dans le dispositif, ce qui rend difficile leur action d'impulsion auprès des équipes.....	19
2.5. Au collège, le mauvais calibrage des évaluations a été mal reçu par les équipes, et a dégradé la communication aux familles.....	19
2.5.1. <i>Le problème de calibrage de la durée des épreuves détectés lors des passations a amené un biais majeur dans l'évaluation et a nui à l'engagement des équipes à exploiter les évaluations</i>	20
2.5.2. <i>Les fiches individuelles ont souvent été considérées comme non pertinentes et n'ont pas été distribuées même dans les établissements qui les avaient transmises aux familles les deux années précédentes</i>	21
2.5.3. <i>La communication des résultats en direction du premier degré n'est pas prévue dans le dispositif et est laissée à l'appréciation des principaux de collège : certains y ont renoncé cette année face aux difficultés rencontrées</i>	22
2.5.4. <i>Des enseignants considèrent que l'épreuve de français gagnerait à être complétée d'une épreuve de fluence et d'un travail de production écrite</i>	23

2.6. Au lycée, l'exploitation pédagogique des évaluations reste rare dans la voie professionnelle et est quasi inexistante dans la voie générale et technologique	23
2.6.1. <i>Les évaluations ne sont généralement pas une référence pour prendre des décisions concernant l'aide à apporter aux élèves les plus fragiles.....</i>	24
2.6.2. <i>Les rares tentatives d'exploitation des évaluations relèvent principalement des lycées professionnels</i>	24
2.6.3. <i>Les fiches individuelles ne sont pas toujours transmises aux familles et, quand elles le sont, la transmission est rarement accompagnée d'explications</i>	24
2.6.4. <i>Dans quelques très rares lycées, les proviseurs ont essayé d'analyser les résultats dans le cadre de la liaison collège-lycée, cela a nécessité un travail considérable qui n'intéresse pas vraiment les principaux de collège, qui disposent déjà d'un indicateur de fin de collège avec les écrits du DNB.....</i>	25
3. L'exploitation par les autorités départementales et académiques	25
3.1. Les services statistiques académiques doivent pouvoir travailler avec chaque niveau de pilotage (recteur, IA-DASEN, inspecteurs, chefs d'établissement) pour fournir les outils utiles à chacun	26
3.2. Les recteurs et IA-DASEN accordent plus d'attention aux résultats du DNB qu'à ceux des évaluations de seconde	26
3.3. Les recteurs et IA-DASEN sont intéressés par les résultats des évaluations de sixième, tant pour repérer les besoins dans le premier degré que pour disposer d'un indicateur d'entrée au collège, mais le temps long entre les évaluations et la mise à disposition des résultats nuit à l'appropriation de ces résultats	27
4. Perspectives et scénarios alternatifs	27
4.1. Pour les évaluations nationales de sixième, il est nécessaire de mettre en adéquation les objectifs affichés et le dispositif proposé.....	27
4.2. La question du maintien des tests de positionnement de seconde doit être posée, leur suppression pourrait être une occasion d'engager une réflexion sur les épreuves écrites actuelles du DNB	29
Conclusion	30
Annexes	33

SYNTHÈSE

À la rentrée 2019, des évaluations nationales exhaustives ont eu lieu, en français et en mathématiques, pour les élèves de sixième de collège et les élèves de seconde de lycée général, technologique ou professionnel (ce qui représente 820 000 élèves de sixième dans plus de 7 000 collèges et 730 000 élèves de seconde dans plus de 4 000 établissements). Pour la classe de sixième, il s’agissait d’une organisation mise en place pour la troisième année consécutive et, pour la seconde, de la deuxième année consécutive.

L’évaluation de sixième « répond à trois objectifs :

- permettre aux équipes pédagogiques de disposer d’informations relatives au niveau de maîtrise des élèves à leur entrée au collège en français et en mathématiques ;
- mettre à disposition des équipes une aide au pilotage pédagogique des réseaux écoles-collège ;
- enrichir les outils de pilotage académique grâce aux informations fournies par des évaluations standardisées sur tout le territoire. L’intérêt de ces évaluations est de fournir une mesure objective des compétences et connaissances des élèves. Cette mesure est fondée sur des méthodes scientifiques et est indépendante des conditions d’observation et de correction »¹.

Pour les tests de positionnement de seconde, l’objectif affiché est moins large : « Ils sont la première étape de l’accompagnement personnalisé qui permet aux lycéens de consolider leur maîtrise de l’expression écrite et orale, et leurs compétences mathématiques, essentielles tant dans la vie personnelle ou professionnelle que pour la poursuite de leurs études. Ces tests sont une aide aux enseignants pour mieux cibler et organiser cet accompagnement »².

Immédiatement après la passation des épreuves sur ordinateur, les enseignants disposent d’un bilan individuel avec un positionnement de chaque élève en six groupes (maîtrise insuffisante ; maîtrise fragile ; maîtrise satisfaisante qui se divise en trois paliers 1, 2 ou 3 ; très bonne maîtrise). Il est attendu des enseignants qu’ils s’appuient sur ces résultats pour individualiser leurs réponses pédagogiques, en particulier avec le dispositif « devoirs faits » au collège ou l’accompagnement personnalisé au lycée. Des résultats consolidés par établissement, par département et par académie avec des repères nationaux, indicateurs utiles au pilotage territorial du système éducatif sont également prévus dans le dispositif et ont été mis à disposition des académies en février 2020 pour les collèges. La DEPP a relevé ce défi de grande ampleur en organisant aussi, pour la deuxième fois, des évaluations exhaustives en CP et CE1.

Une mission sur ces évaluations est inscrite dans le programme de travail de l’Inspection générale de l’éducation, du sport et de la recherche, pour l’année 2019-2020³. Le présent rapport porte sur le second degré, les opérations d’évaluation dans le premier degré ayant été traitées dans deux rapports successifs.⁴ Il s’agit donc ici d’observer d’abord comment a eu lieu la passation des évaluations, d’apprécier ensuite la qualité et les modalités de l’exploitation pédagogique des données pour aider les élèves testés et leur appropriation par les niveaux académique et départemental, mais aussi au niveau des établissements et notamment dans le cadre des liaisons école-collège et collège-lycée. Enfin, des perspectives et des scénarios alternatifs sont exposés.

La passation des évaluations

La passation a eu lieu entre le 30 septembre et le 18 octobre 2019 dans les collèges, entre le 16 septembre et le 4 octobre dans les lycées.

L’organisation par les chefs d’établissement, qui se sont beaucoup investis, n’a pas soulevé de difficultés majeures. En revanche, la mission a pu constater que des chefs d’établissement avaient fait le choix de ne pas faire passer les évaluations à certains élèves (SEGPA, ULIS, allophones, élèves en situation de handicap).

¹ <https://eduscol.education.fr/cid142279/evaluations-6eme-2019-2020.html>

² <https://eduscol.education.fr/cid142313/tests-positionnement-seconde-2019-2020.html>

³ Programme de travail fixé par lettre du 30 août 2019, paru au BO du 12 septembre 2019.

⁴ Rapport n° 2019-096 d’octobre 2019 sur *L’organisation et la passation des évaluations nationales dans le premier degré* et rapport n° 2020-020 de janvier 2020 sur *L’exploitation des évaluations nationales de CP et de CE1*.

Il n'y a pas eu de rejet des enseignants quant à la passation de ces évaluations. Respectueux des consignes, ils restent cependant en retrait, une grande partie oscillant entre léger intérêt et indifférence. Le ressenti est meilleur au collège qu'au lycée, où le sujet des évaluations passe au second plan, du fait des réformes en cours qui mobilisent les équipes des lycées généraux et technologiques comme des lycées professionnels. Si les enseignants de collège espèrent que ces évaluations leur seront utiles, ceux de lycée semblent dans leur grande majorité convaincus, dès les passations, de l'inutilité du dispositif, cette attitude étant à nuancer dans certains lycées professionnels. On relève par ailleurs, toujours en lycée, que la passation ne mobilise pas, dans environ un tiers des cas observés, les professeurs de lettres et de mathématiques de la classe, ce qui laisse présager une absence de mobilisation ensuite autour de l'exploitation pédagogique des résultats.

Les conditions matérielles, sur ordinateur et par groupes adaptés aux capacités d'accueil des salles informatiques, n'ont pas, en soi, posé problème⁵. Les élèves sont concentrés et attentifs, et de façon générale, n'ont pas éprouvé de difficultés à utiliser l'outil informatique, même si leur connaissance du clavier d'un ordinateur est inégale.

En revanche, des difficultés techniques sont régulièrement apparues liées notamment à des problèmes de connexion informatique, de connexions aux vidéos et aux bandes son. Parfois, des élèves ont été déconnectés plusieurs fois de façon inattendue sans que l'on sache vraiment pourquoi.

De surcroît, la durée de la passation elle-même pose question. Pour chacune des deux épreuves, de français et de mathématiques, le temps de passation est divisé en trois parties : tout d'abord, la saisie par chaque élève de son identifiant et de son mot de passe, ensuite la lecture de consignes générales et l'entraînement des élèves sur quelques exemples, et enfin l'épreuve elle-même, dont la durée est fixée à cinquante minutes. Au début de la séance de passation, la saisie par les élèves de leur identifiant et de leur mot de passe très complexe (8 à 10 caractères avec des majuscules, minuscules, chiffres et caractères spéciaux) a dans la plupart des cas été chronophage. En combinant les deux premières phases de codage et de consignes, les inspecteurs généraux notent qu'il faut ainsi couramment attendre vingt à trente minutes avant que ne débute la véritable opération d'évaluation. En tout état de cause, ces trois parties ne peuvent pas tenir dans une séance habituelle d'un cours de cinquante-cinq minutes. Les chefs d'établissement les plus prévoyants ont inscrit des séances d'une heure et demie ou de deux heures, mais cela n'a pas été le cas partout, ce qui a pu biaiser les résultats.

Le calibrage des épreuves en termes de durée a constitué un problème majeur cette année, tout particulièrement pour l'épreuve de mathématiques de sixième pour laquelle seule une partie des élèves, estimée à 5 %, a pu terminer dans les cinquante minutes imparties. Face à cette difficulté, des décisions très hétérogènes ont été prises au niveau des territoires (dans certains départements, on a demandé de laisser 15 minutes de plus à tous les élèves alors que dans d'autres on a insisté pour maintenir un temps de 50 minutes) ou des établissements (dans certains collèges, les principaux ont demandé de laisser à chaque élève le temps qui lui était nécessaire pour terminer l'épreuve afin d'avoir des résultats exploitables dans l'établissement, ce qui s'est traduit par plus de deux heures d'épreuve dans certains cas au lieu des 50 minutes prévues, alors que dans d'autres collèges les principaux ont insisté pour que le temps prévu soit scrupuleusement respecté afin d'avoir des résultats comparables aux résultats nationaux).

On a pu constater que certains enseignants posent la question du moment choisi pour la passation des évaluations en collèges, et font des propositions oscillant entre la fin du CM2 et le début ou la fin de la classe de sixième, cette dernière proposition correspondant à une évaluation de fin de cycle 3. La mission considère qu'un positionnement au moment charnière entre l'école et le collège est idéal pour une exploitation au niveau des départements et des circonscriptions. Elle n'est pas favorable à un positionnement en fin d'année de CM2, pour des raisons matérielles (équipement informatique des écoles) et aussi afin d'impliquer dès la passation les professeurs de collège. Ainsi, cette évaluation devrait rester positionnée au début de l'année de sixième, suffisamment tôt, idéalement avant la fin septembre.

⁵ Mais, selon la taille et le nombre de salles informatiques disponibles, la passation s'est plus ou moins étalée dans le temps, avec une incidence sur les emplois du temps et sur les utilisations de ces salles pour autre chose.

L'exploitation pédagogique au sein des établissements

Une des difficultés majeures qui obère l'exploitation pédagogique attendue, difficulté unanimement relevée par les professeurs rencontrés, tient dans le fait que les enseignants sont dans l'ignorance des items proposés aux élèves, et de la façon dont les élèves y ont répondu. Ils souhaiteraient avoir accès à tous les exercices et aux réponses de leurs élèves afin de pouvoir mieux analyser les échecs et les réussites et organiser des remédiations s'appuyant sur ces analyses. Cette absence de visibilité, dès la passation des évaluations, éloigne les enseignants du lien à construire avec des modalités ultérieures de remédiation. Un outil très complet sur le sujet des évaluations est la documentation qui figure dans Éduscol⁶ et qui peut les aider : documentation générale, présentation des échelles de compétences, exemples d'exercices avec des items « libérés », documents d'exploitation pédagogique. Bien que ces documents puissent faire l'objet de présentations dans les formations académiques, ils restent sur le terrain peu connus et presque jamais utilisés.

La mission a pu noter que la transmission aux établissements des résultats individuels des élèves est quasi-immédiate (dans les 24 heures) du fait de la passation sous forme numérique. En revanche, la transmission de ces résultats aux enseignants peut prendre parfois jusqu'à plusieurs mois, sans raison valable.

Paradoxalement, l'autre difficulté qui freine l'exploitation pédagogique des évaluations est son caractère adaptatif. Le principe est le suivant : pour chaque champ évalué, une première série d'exercices, constituée de cinq à sept items, est proposée ; un score de l'élève est calculé et les questions suivantes du même champ dépendent de ce score. L'idée est de tester des niveaux très variables en un temps contraint et d'obtenir ainsi une évaluation plus fine de l'élève, en lui proposant des questions mieux adaptées à son niveau. Si le principe peut apparaître séduisant *a priori*, la mission n'a pas pu en observer les effets, et préconise son abandon dans un souci de simplification de l'outil car les élèves ne sont plus évalués sur les mêmes exercices et les enseignants ne savent pas quels élèves ont eu accès aux questions d'un niveau inférieur, ni ce sur quoi portaient précisément ces questions d'un niveau inférieur.

Le mauvais calibrage de l'évaluation de mathématiques en sixième, qui a vu beaucoup d'élèves échouer, faute, bien souvent, de pouvoir traiter ne serait-ce que la moitié des items proposés, a pu également jeter une suspicion, cette année, sur les résultats de ces évaluations. L'impression prévaut chez les enseignants que la longueur de l'épreuve de mathématiques rend peu fiables les résultats obtenus. Il semble qu'une partie de l'explication puisse se trouver dans la construction de nouveaux exercices cette année, élaborés suite à la « libération » d'un certain nombre d'items. Les élèves qui n'ont pas terminé l'épreuve (ils constituent une très large majorité) n'ont pas abordé certains blocs. Conséquence : l'outil leur attribue un niveau de « maîtrise insuffisante » dans ce domaine, alors qu'il peut s'agir d'excellents élèves. Il est anormal que les absences de réponse à des questions non abordées par manque de temps soient traitées comme des réponses erronées, et cela fausse sensiblement les résultats.

Dans ces conditions, la transmission des fiches individuelles aux familles pour leur donner le niveau de maîtrise de leur enfant, qui était possible dans les 48 heures suivant les passations – ce qui est positif –, a pu connaître des modalités différentes d'un établissement à l'autre, sans politique bien affirmée (de la non transmission à une transmission accompagnée de rencontres pour expliquer le niveau de maîtrise réel).

Si au collège, on constate parfois une amorce de réflexion sur l'exploitation pédagogique, il est bien difficile d'observer des choses concrètes au lycée, en dehors de quelques tentatives menées en lycée professionnel.

Les chefs d'établissement sont très engagés dans l'organisation des passations, mais assez désarmés pour accompagner l'exploitation pédagogique, qui reste hétérogène. Ils souhaiteraient disposer du soutien des inspecteurs du second degré. Ils souhaiteraient également pouvoir utiliser les évaluations nationales dans le cadre de leurs travaux de liaisons, école-collège en particulier, mais aussi collège-lycée. Cependant, les documents mis à leur disposition ne sont clairement pas prévus pour nourrir ces échanges. Il convient d'attirer l'attention sur l'importance que revêt la possibilité réelle d'arrimer l'exploitation des résultats avec

⁶ Pour le niveau sixième : <https://eduscol.education.fr/cid142279/evaluations-6eme-2019-2020.html> et pour le niveau seconde : <https://eduscol.education.fr/cid142313/tests-positionnement-seconde-2019-2020.html>

l'outil de passation lui-même. En jeu, d'une certaine manière, se trouve l'appropriation ou non de ces évaluations sur le long terme comme outil pédagogique intégré par les équipes et les établissements.

L'exploitation par les autorités académiques et départementales

Si le relais de la chaîne hiérarchique fonctionne bien pour les informations sur les évaluations du premier degré (recteur, IA-DASEN, IEN, directeurs d'écoles, PE), il semble plus compliqué pour les évaluations de second degré : les IA-DASEN n'ont pas de vision des évaluations ; ce sont les chefs d'établissement qui sont les destinataires directs des informations dans la première partie des opérations (passations et résultats). De même les IA-DASEN n'ayant pas, contrairement aux recteurs, autorité directe sur les IA-IPR ou IEN ET-EG, leur coordination du dispositif n'est pas facilitée. Les résultats des évaluations du second degré sont transmis aux académies avec un décalage de plus de trois mois par rapport aux évaluations du premier degré.

Les inspecteurs du second degré ont eux-mêmes des difficultés à entrer dans le dispositif. Contrairement à leurs collègues du premier degré, ils n'ont pas accès à la plate-forme nationale et ils ne peuvent pas obtenir les résultats concernant les établissements qu'ils suivent.

La transmission de résultats consolidés par la DEPP à l'échelle des établissements (collèges), des départements et des académies n'ayant eu lieu que début février 2020, la mission n'a pas pu mesurer si les autorités académiques et départementales s'en étaient saisies pour les analyser et les comparer, avec des données utiles au pilotage du système éducatif. Comme ils l'ont fait pour le premier degré, les services statistiques académiques (SSA) devront investir ce chantier, comme les y invite la DEPP, pour « *produire des analyses à différentes échelles, aussi bien selon le secteur de l'établissement et son niveau social moyen que selon certaines caractéristiques des élèves (sexe et retard scolaire)* »⁷.

Perspectives et scénarios alternatifs

La mission recommande de poursuivre une évaluation en début de sixième pour conserver une mesure des acquis des élèves au moment du passage de l'école au collège. Elle a examiné un scénario minimal, qui réduit les ambitions du système d'évaluation actuel, et deux options, qui en sont des évolutions possibles :

- scénario minimal : le système d'évaluation est maintenu mais seulement pour servir le troisième objectif affiché soit « enrichir les outils de pilotage académique grâce aux informations fournies par des évaluations standardisées sur tout le territoire ». Il n'est donc pas attendu d'exploitation directe par les enseignants qui continuent de repérer et d'aider les élèves en difficulté en s'appuyant sur les outils qu'ils utilisent habituellement ;
- option 1 : l'institution maintient la demande d'exploitation des évaluations par les enseignants de collège et leur permet de disposer d'informations sur les niveaux de leurs élèves à deux conditions : d'une part, le caractère adaptatif de l'évaluation est supprimé (tous les élèves passent les mêmes exercices), d'autre part, les enseignants disposent des réponses de chacun de leurs élèves à chacune des questions de l'évaluation (comme cela est le cas dans le premier degré) ;
- option 2 : l'institution maintient la demande d'exploitation dans le cadre de la liaison école-collège en mettant à disposition des équipes une aide au pilotage pédagogique des réseaux écoles-collège. Ce choix nécessite de repenser de façon fondamentale le dispositif actuel afin d'associer chaque élève évalué à son école d'origine.

Pour une exploitation maximale des évaluations nationales à l'entrée en sixième, la mission rejette le scénario minimal et recommande la mise en œuvre conjointe de l'option 1 et de l'option 2.

En revanche, la question du maintien des tests de positionnement de seconde mérite d'être posée. Leur suppression pourrait être une occasion d'engager une réflexion sur les épreuves écrites actuelles du diplôme national du brevet (DNB). La mission propose quatre scénarios alternatifs qui mèrideront d'être nuancés, le scénario 1 ayant sa préférence :

⁷ Lettre de la DEPP du 29 janvier 2020 adressée aux recteurs.

- scénario 1 : un abandon des tests de positionnement de seconde en réinterrogeant le cadre du DNB (introduction d'une nouvelle épreuve numérique pour qu'en complément des notes chiffrées en mathématiques et en français puisse être établi un niveau de compétences et de connaissances dans différents domaines en s'appuyant sur le modèle des fiches individuelles produites actuellement à l'issue des tests de positionnement de début de seconde). Mettre à disposition des enseignants de français et de mathématiques de lycées, dès la rentrée scolaire, le bilan de compétences établi lors du DNB pour les élèves des classes de seconde qui leur sont confiés ;
- scénario 2 : un abandon des tests de positionnement de seconde en lycée général et technologique mais un maintien en lycée professionnel où ils semblent trouver plus d'écho dans les pratiques des enseignants ;
- scénario 3 : un maintien des tests de positionnement de seconde uniquement pour les équipes pédagogiques de lycées qui le souhaitent ;
- scénario 4 : un maintien des tests de positionnement pour tous les élèves de seconde des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels. Dans ce cas, comme pour la classe de sixième, le caractère adaptatif de l'évaluation est supprimé, sauf éventuel maintien d'épreuves différentes pour le lycée professionnel et le lycée général et technologique ; et les enseignants disposent des réponses de chacun de leurs élèves à chacune des questions de l'évaluation (comme dans le premier degré).

Liste des préconisations

1. Une clarification des objectifs

La mission recommande en premier lieu une clarification des objectifs des évaluations nationales et une mise en adéquation des outils mis à disposition des différents acteurs avec les objectifs retenus.

Pour les évaluations nationales de sixième, la mission recommande la mise en œuvre des deux options décrites ci-dessous :

- option 1 : l'institution maintient la demande d'exploitation des évaluations par les enseignants de collège : « permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'informations relatives au niveau de maîtrise des élèves à leur entrée au collège en français et en mathématiques ».
- option 2 : l'institution maintient la demande d'exploitation dans le cadre de la liaison école-collège : « mettre à disposition des équipes une aide au pilotage pédagogique des réseaux écoles-collège ». L'objectif est ici de repérer les points forts et les carences de l'enseignement délivré au cours moyen dans une circonscription, un réseau écoles-collège ou une école, afin de permettre à un IEN d'adapter la formation ou l'accompagnement d'écoles proposés par l'équipe de circonscription et de permettre de nourrir la réflexion des équipes pédagogiques de cours moyen lors des conseils de cycle.

La mission considère que le choix de l'option 1 nécessite de suivre les préconisations suivantes :

Recommandation : Donner aux enseignants toutes les informations qui leur sont utiles pour exploiter les évaluations nationales : mise à disposition de l'intégralité ou au moins d'une partie substantielle des questions posées et des réponses de chaque élève à chaque question, quitte éventuellement à renoncer à une comparaison des résultats d'année en année.

Recommandation : Abandonner le caractère adaptatif des évaluations afin de privilégier une communication simple et complète en direction des enseignants.

La mission considère, par ailleurs, que le choix de l'option 2 nécessite de faire en sorte que les évaluations de sixième permettent de faire le lien avec le premier degré en associant aux résultats d'un élève sa circonscription d'origine et son école d'origine. Elle préconise alors de suivre la recommandation suivante.

Recommandation : Préciser les attentes concernant l'exploitation des évaluations nationales dans le cadre de liaison école-collège en s'assurant que les outils fournis permettent effectivement de répondre à ces attentes.

Recommandation : Prévoir une plateforme d'accès aux résultats pour les inspecteurs du second degré leur permettant de disposer des résultats des établissements dont ils ont la charge, équivalente à celle dont disposent les IEN de circonscription dans le premier degré pour les évaluations nationales de CP et CE1.

Pour les tests de positionnement de seconde, la mission propose quatre scénarios d'évolution :

- **scénario 1** : un abandon des tests de positionnement de seconde ;
- **scénario 2** : un abandon des tests de positionnement de seconde en lycée général et technologique mais un maintien en lycée professionnel où ils semblent trouver plus d'écho dans les pratiques des enseignants et où ils pourraient bénéficier davantage aux élèves, en particulier aux plus fragiles ;
- **scénario 3** : un maintien des tests de positionnement de seconde uniquement pour les équipes pédagogiques de lycées qui le souhaitent ;
- **scénario 4** : un maintien des tests de positionnement pour tous les élèves de seconde des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels.

Si la mission considère que l'abandon est envisageable, cela est dû avant tout à l'existence deux mois plus tôt, juste avant les vacances scolaires, d'une autre évaluation des élèves : le diplôme national du brevet. Le DNB fournit, en effet, au pilotage national et académique comme aux collèges un indicateur de sortie de collège sur lequel les pilotes, chacun à son niveau, s'appuient déjà. Cet abandon des tests de

positionnement pourrait donc être l'occasion d'interroger le cadre du DNB actuel pour qu'il puisse mieux répondre aux besoins du système éducatif, d'une part, pour aider les équipes de collège à améliorer l'enseignement délivré et, d'autre part, pour mieux accueillir les élèves au lycée. Plusieurs questions méritent sans doute d'être posées :

- est-il possible de compléter les épreuves écrites de français et de mathématiques d'une épreuve numérique permettant d'évaluer des automatismes et des connaissances dans ces deux disciplines ?
- est-il possible de faire évoluer l'évaluation du DNB pour qu'en complément des notes chiffrées en mathématiques et en français puisse être établi un niveau de compétences et de connaissances dans différents domaines comme indiqué sur les fiches individuelles produites actuellement à l'issue des tests de positionnement de début de seconde ?
- est-il possible de mettre à disposition des enseignants de français et de mathématiques de lycée, dès la rentrée scolaire, le bilan de compétences établi lors du DNB pour les élèves des classes de seconde qui leur sont confiées ?

En cas de maintien en l'état, les clarifications souhaitées concernant les objectifs pour les évaluations de sixième sont également nécessaires pour celles de seconde.

2. Des évolutions techniques souhaitables

Parallèlement aux préconisations sur les objectifs, la mission émet un certain nombre de recommandations plus techniques en direction des concepteurs des évaluations.

Recommandation : Avancer les passations des évaluations de collège à la deuxième quinzaine de septembre.

Recommandation : Avancer considérablement la date de mise à disposition des résultats des évaluations du second degré aux académies comme cela a été fait pour le premier degré et informer les académies du nouveau calendrier pour qu'elles puissent elles-mêmes s'engager auprès des établissements.

Recommandation : Communiquer, avant la rentrée scolaire, un calendrier des opérations complet comprenant les dates de mise à disposition des résultats aux académies, pour permettre à celles-ci de travailler le plus tôt possible sur des exploitations utiles aux acteurs.

Recommandation : Limiter les éléments surchargeant la bande passante des établissements (vidéos, bandes son).

Recommandation : Améliorer l'ergonomie de la plateforme en privilégiant des manipulations intuitives et en permettant une correction facile des réponses erronées.

Recommandation : Simplifier les mots de passe en évitant les caractères spéciaux.

Recommandation : S'assurer du bon calibrage temporel des évaluations proposées.

Recommandation : Simplifier la fin de session, afin de ne pas obliger les élèves à devoir parcourir toute l'évaluation en fin de séance et veiller à ne pas traiter de la même façon les réponses erronées et les absences de réponse à des questions non abordées par manque de temps.

Recommandation : Éviter les retards préjudiciables dans la publication sur Eduscol des documents sur les évaluations nationales.

Recommandation : Abandonner l'organisation des évaluations par domaines successivement abordés au fil de la passation afin d'établir rapidement un niveau de maîtrise dans chacun des domaines, puis veiller ensuite à affiner ce niveau de maîtrise par des questions supplémentaires.

Recommandation : Distinguer les réponses fausses, les non réponses par choix et les non réponses par manque de temps.

Recommandation : Proposer aux équipes de compléter les évaluations nationales sur ordinateur avec des exercices permettant d'évaluer l'expression écrite et la fluence en lecture. Permettre aux équipes de faire remonter les résultats obtenus à ces exercices supplémentaires.

3. Quelques recommandations en direction des académies et des établissements

Les différents échanges menés conduisent la mission à émettre quelques recommandations qu'il serait utile de relayer auprès des académies et des établissements.

Recommandation : Organiser des échanges entre les SSA et les différents utilisateurs des résultats des évaluations afin de produire des documents simples et efficaces répondant au mieux aux besoins de chaque niveau concerné.

Recommandation : Produire un calendrier à disposition de tous les acteurs annonçant clairement la nature des documents et résultats qui seront mis à disposition des équipes pédagogiques et leur date de mise à disposition.

Recommandation : Veiller à évaluer tous les élèves de l'établissement, en dispensant uniquement les élèves pour lesquels l'évaluation est inenvisageable (élève allophone venant tout juste d'arriver en France ou élève en situation de handicap pour lequel une compensation ne peut être mise en place).

Recommandation : Privilégier une passation des évaluations encadrée par l'enseignant de la classe et de la discipline concernées, afin que celui-ci puisse avoir la meilleure connaissance possible du dispositif mis en place.

Recommandation : Assurer une transmission des fiches individuelles de résultats des élèves aux familles qui soit homogène dans l'établissement. Privilégier une remise par l'enseignant de la discipline, accompagnée des explications utiles pour en faire une bonne lecture.

4. Une communication claire sur les dysfonctionnements rencontrés cette année

Afin de remobiliser les équipes, en particulier en collège, il semble important de communiquer clairement en direction des enseignants sur les dysfonctionnements rencontrés cette année et les corrections apportées pour la session 2020.

Recommandation : Communiquer clairement sur le fait que l'évaluation de sixième en mathématiques a connu un dysfonctionnement, sans doute explicable, qui a été pris en compte dans la préparation de l'évaluation 2020.

Introduction

À la rentrée 2019, des évaluations nationales exhaustives ont eu lieu pour mesurer le niveau individuel de chaque élève en français et en mathématiques en CP, CE1, sixième et seconde⁸ (générale, technologique et professionnelle). Cet exercice à grande échelle, piloté par la direction de l'évaluation et de la prospective (DEPP), a eu lieu pour la deuxième année consécutive en CP-CE1 et seconde et pour la troisième année consécutive en sixième. Pour le second degré, il a ainsi visé 820 000 élèves de sixième dans plus de 7 000 collèges et 730 000 élèves de seconde dans plus de 4 000 établissements.

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 sixième et seconde* »⁹. Rédigé dans le cadre de cette mission, le présent rapport traite de l'organisation, de la passation et de l'exploitation pédagogique des évaluations du second degré (sixième et seconde) pour l'année 2019-2020, le premier degré ayant été traité dans deux rapports successifs récents¹⁰.

Ce rapport s'appuie sur les observations et les entretiens menés par les inspecteurs généraux¹¹ dans des collèges et des lycées et auprès des autorités académiques et départementales. Ce travail s'est organisé en deux temps :

- d'une part, l'observation des conditions d'organisation et de passation des évaluations conduite dans vingt-deux académies¹², entre septembre et octobre 2019, mobilisant trente-neuf inspecteurs généraux ;
- d'autre part, l'observation de l'exploitation pédagogique qui en est faite en collège et en lycée dans quinze académies¹³, entre novembre et décembre 2019, mobilisant vingt-neuf inspecteurs généraux.

Les observations ont donc porté sur des territoires éducatifs très diversifiés : académies de taille différente, établissements urbains et ruraux, collèges hors REP, en REP et REP+, lycées généraux, technologiques et professionnels. 760 personnes ont pu être rencontrées : recteurs, IA-DASEN, corps d'inspection du premier et du second degré (IEN de circonscription, IA-IPR et IEN ET-EG), chefs d'établissement (proviseurs de lycée et principaux de collège), enseignants (du premier et du second degré).

1. Les passations

La passation des évaluations a eu lieu entre le 30 septembre et le 18 octobre 2019 dans les collèges et entre le 16 septembre et le 4 octobre dans les lycées. À la différence du premier degré, les évaluations dans le second degré sont passées par les élèves sur ordinateur et les enseignants sont donc déchargés de toute saisie.

1.1. La question du calendrier des opérations est régulièrement soulevée pour le collège

La question du calendrier est relativement peu soulevée pour le lycée même si les enseignants rencontrés par les inspecteurs généraux ont parfois affirmé que les groupes de remédiation étaient constitués en amont de la mise à disposition des résultats de leurs élèves (pour l'accompagnement personnalisé en lycée ou les heures de consolidation en lycée professionnel).

⁸ En seconde, il est question d'un « test de positionnement ». Pour faciliter la lecture de ce rapport, nous retiendrons souvent le terme « évaluations » quel que soit le niveau de scolarité où l'on se situe.

⁹ Lettre du 30 août 2019 parue au bulletin officiel n° 33 du 12 septembre 2019.

¹⁰ Rapport n° 2019-096 d'octobre 2019 sur *L'organisation et la passation des évaluations nationales dans le premier degré* et rapport n° 2020-020 de janvier 2020 sur *L'exploitation des évaluations nationales de CP et de CE1*.

¹¹ La mission, composée de six IGÉSR, a sollicité également dix COAC (cf. listes complètes de tous les IGÉSR impliqués en annexes 2 et 3).

¹² Aix-Marseille, Bordeaux, Corse, Créteil, Dijon, Grenoble, Guyane, La Réunion, Limoges, Lyon, Montpellier, Nantes, Nancy-Metz, Nice, Orléans-Tours, Paris, Poitiers, Reims, Rennes, Rouen, Strasbourg et Versailles.

¹³ Amiens, Corse, Dijon, Grenoble, Lille, Limoges, Lyon, Nantes, Nice, Orléans-Tours, Paris, Reims, Rennes, Strasbourg et Versailles.

A contrario, les principaux et les enseignants de collège ont presque systématiquement émis des réserves quant au calendrier retenu pour les passations. Ils évoquent trois options qui leur paraissent plus appropriées :

- soit passer ce test en fin de CM2, pour pouvoir disposer d'un diagnostic plus précis, plus équitable entre les élèves, en s'affranchissant des disparités découlant de deux mois de vacances et utile pour les réunions de liaison, les conseils écoles-collège et en conséquence, pour la constitution des classes de sixième ;
- soit passer ce test en tout début de sixième pour pouvoir disposer des résultats plus tôt et ainsi pouvoir agir plus rapidement auprès des élèves, en organisant les demi-groupes dont ils disposent parfois pour constituer des groupes de besoins ou en invitant certains élèves à s'inscrire plus rapidement au dispositif « devoirs faits » ;
- soit mobiliser ce test plus tard dans l'année de sixième, en avril ou mai, pour aider au positionnement de fin de cycle 3, à un moment où les élèves seraient tous mieux familiarisés avec l'usage du numérique.

La mission n'est pas favorable à une passation en fin de CM2. Les équipements informatiques des écoles sont très hétérogènes et ne permettraient pas, dans la plupart des cas, de mener les évaluations sous une forme équivalente à celle proposée actuellement. Par ailleurs, il serait difficile de mobiliser les enseignants de sixième pour l'exploitation d'une évaluation à laquelle ils n'auraient pas contribué.

La mission n'est pas non plus favorable à un déplacement des évaluations en fin de sixième. Des évaluations de début de sixième doivent permettre de fournir un indicateur sur le niveau des élèves en fin d'école élémentaire et en début de collège afin d'éclairer les équipes pédagogiques et les pilotes que sont les inspecteurs, les chefs d'établissement mais aussi les IA-DASEN sur les politiques à mettre en place chacun à leur niveau pour le premier ou le second degré. Les repères de cycle 3 et les attendus de fin de CM2 actuellement disponibles permettent de disposer d'un cadre partagé sur ce que l'on peut attendre des élèves en fin de CM2.

En tout état de cause, si l'évaluation devait rester positionnée au début de l'année de sixième, il serait préférable de la faire suffisamment tôt, idéalement avant la fin septembre, pour renforcer l'exploitation des résultats par les enseignants.

Recommandation (concepteur) : Avancer les passations des évaluations de collège à la deuxième quinzaine de septembre.

1.2. Les chefs d'établissement ont été très investis dans l'organisation des passations

La passation est partout prise en main par le chef d'établissement, l'organisation étant souvent confiée à son adjoint quand il en a un. Cela peut représenter une charge d'organisation assez lourde. Le guide de passation produit par la DEPP est apprécié et largement utilisé.

Un calendrier des passations a généralement été conçu par le chef d'établissement ou son adjoint afin d'organiser une répartition efficace des élèves dans la ou les salles informatiques de l'établissement. Les passations ont parfois été placées sur des heures libres de l'emploi du temps des élèves, ou sur les heures d'accompagnement personnalisé (AP) ou encore les heures de vie de classe afin de ne pas réduire le temps d'enseignement des disciplines, mais la plupart du temps les passations ont été placées pendant les heures de classe.

Quelquefois le chef d'établissement (ou son adjoint) assiste au lancement de la séance. Les chefs d'établissement, instruits par l'expérience des années passées, ont parfois également intégré à l'organisation le référent TICE de l'établissement afin d'aider à la bonne tenue des séances.

1.3. Dans certains établissements, les élèves n'ont pas tous passé les évaluations

Pour permettre aux élèves absents de passer ces évaluations, les chefs d'établissement ont organisé, dans la plupart des cas, une session de rattrapage. Parfois, plusieurs sessions de rattrapage successives ont été mises en place afin de s'assurer que tous les élèves soient évalués.

Dans beaucoup d'établissements les équipes enseignantes et les chefs d'établissement ont veillé à ce que tous les élèves soient évalués, y compris les élèves en situation de handicap, en s'appuyant à chaque fois que cela était utile sur les AESH pour accompagner les élèves qui n'auraient pas pu passer seuls les évaluations dans des conditions satisfaisantes. *A contrario*, dans certains établissements, la passation des évaluations a été jugée inadaptée pour les élèves en situation de handicap, et parfois même pour les élèves de SEGPA, qui n'ont alors pas été invités aux séances. Certains enseignants demandent des modalités de passation spécifiques pour les élèves « dys » (dyspraxie, dyslexie, etc.), mais également dans d'autres cas (élèves de SEGPA, allophones, etc.). Dans certains établissements, les équipes affirment refuser de « *leur faire subir* » les exercices dans les mêmes conditions que les autres élèves. Ces disparités de traitement des élèves posent plusieurs problèmes et en premier lieu celui de la remédiation des difficultés rencontrées par les élèves. En effet, si les évaluations sont en priorité destinées à repérer les points faibles des élèves les plus fragiles, on peut s'interroger sur la pertinence à priver ces derniers de ce repérage. Cependant, les enseignants restent persuadés que, pour les élèves concernés, les évaluations ne produiraient que de l'échec, à commencer par la gestion du temps et ce qu'elle entraîne d'imprécision sur la lecture des résultats.

Il manque, sur cet aspect des élèves « soustraits » aux évaluations, une quantification de la part qu'ils représentent, principalement par rapport au vivier identifié comme en possible difficulté scolaire (SEGPA, allophones).

Lors des passations observées, les inspecteurs généraux ont constaté une réelle bienveillance des enseignants pour rassurer les élèves en amont des passations et dédramatiser les éventuelles difficultés rencontrées. Par ailleurs, en termes de pilotage ou d'organisation générale de l'enseignement, les évaluations doivent permettre de comparer les résultats d'une cohorte aux cohortes précédentes ou à une norme plus large (résultats départementaux, académiques ou nationaux), pour repérer d'éventuels points à travailler prioritairement au sein du collège et des écoles partenaires ou du lycée et des collèges partenaires. Cette comparaison perd tout son sens si chaque établissement fixe des politiques de passation différentes et exclut, sur des critères qui lui sont propres, une partie de ses élèves de la cohorte évaluée.

Recommandation (établissement) : Veiller à évaluer tous les élèves de l'établissement, en dispensant uniquement les élèves pour lesquels l'évaluation est inenvisageable (élève allophone venant tout juste d'arriver en France ou élève en situation de handicap pour lequel une compensation ne peut être mise en place).

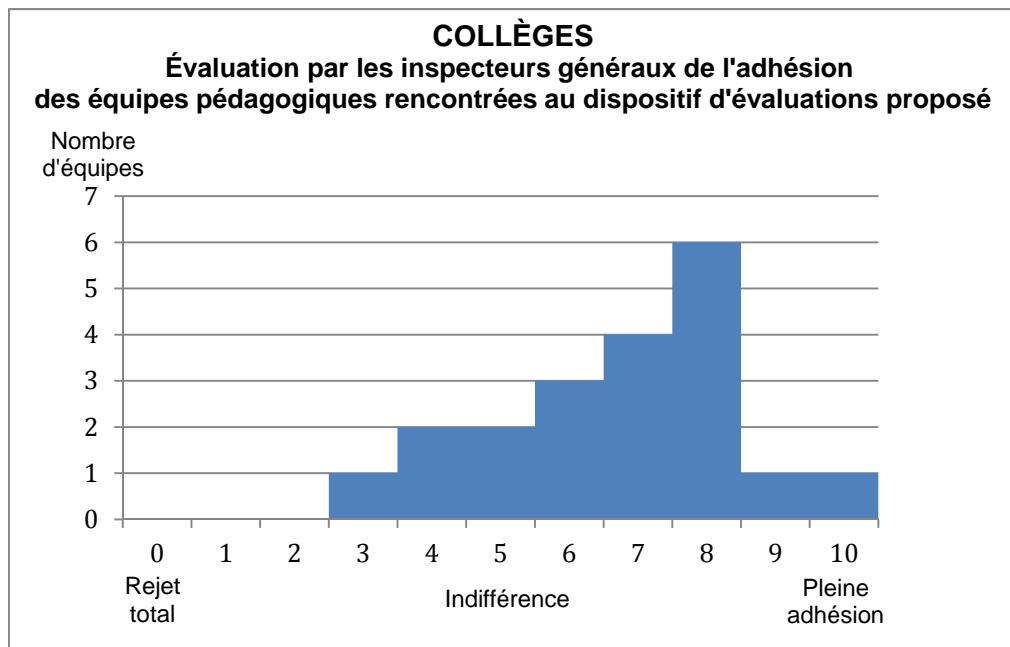
1.4. Les enseignants accueillent les évaluations sans opposition, mais l'intérêt qu'ils y portent reste limité

La question des évaluations a systématiquement été évoquée lors des réunions de rentrée des chefs d'établissement. Ceux-ci ont également abordé le sujet lors des réunions de pré-rentrée au sein leur établissement, et les enseignants déclarent avoir été bien informés en amont des passations. Après la deuxième année de passation en lycée et la troisième année en collège, l'exercice est désormais « rôdé ». Il n'y a pas de rejet pour faire passer les évaluations et les enseignants sollicités pour les passations font au mieux pour répondre aux demandes de leur chef d'établissement. Ils font en sorte de mettre les élèves dans les meilleures conditions possibles, en étant rassurants et bienveillants : « *tout ceci n'apparaîtra pas dans le bulletin mais cela pourra nous aider à vous aider* ». Ils insistent sur le fait de ne pas copier, en expliquant aux élèves qu'ils n'auront pas les mêmes exercices à traiter au même moment. Ils précisent qu'ils ne pourront pas répondre aux questions pendant le test. Ils les invitent donc à prendre le temps de réfléchir avant de répondre. La phase de préparation n'est pas occultée : usage de la feuille de brouillon et de la calculatrice, manipulation des différentes possibilités de répondre avec la souris, etc.

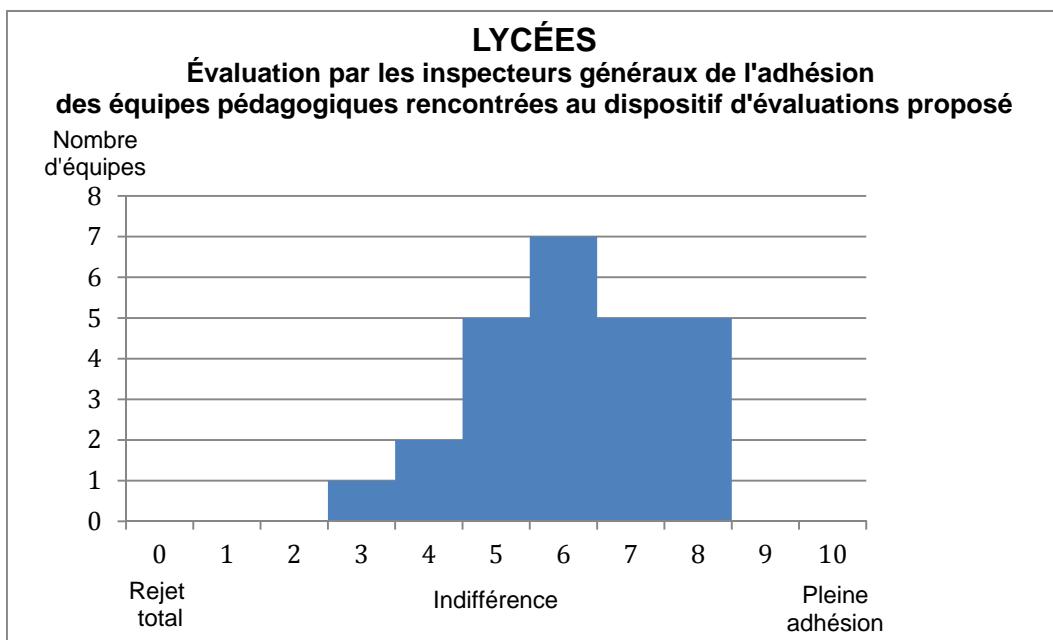
À l'issue de leur visite d'observation des passations, les inspecteurs généraux ont été invités à situer l'accueil réservé par les enseignants aux évaluations sur une échelle de 0 à 10¹⁴.

¹⁴ Échelle de 0 à 10 avec : 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.

Au collège, les vingt équipes rencontrées ont été évaluées à 75 % avec une note de 6 ou plus et à 25 % avec une note de 5 ou moins. La médiane est à 7. C'est un résultat encourageant, qui démontre qu'il n'y a pas d'opposition *a priori* au dispositif proposé. Mais si les résultats des scores ont très majoritairement été de 5 ou plus, ils ne sont qu'exceptionnellement de 9 ou 10 : on peut davantage parler d'indifférence sans opposition que de réelle adhésion au dispositif proposé.



Au lycée, la médiane est à 6, avec près de la moitié des équipes se situant à 5 ou 6, ce qui traduit une installation plus fragile qu'au collège et dénote une forme marquée d'indifférence, qui peut être résumée par une affirmation plusieurs fois entendue « *On les fait passer en sachant très bien qu'elles ne nous serviront à rien* ».



En résumé, les enseignants de collège espèrent que ces évaluations leur seront utiles, alors que ceux de lycée sont, dès les passations, déjà convaincus de l'inutilité du dispositif.

1.5. Les enseignants de lettres et de mathématiques ne sont pas toujours sollicités pour les passations, ce qui a pu avoir des incidences sur leur engagement ultérieur dans l'exploitation des évaluations

Dans environ deux tiers des cas observés, la passation mobilise les professeurs de lettres et de mathématiques de la classe. On voit également intervenir d'autres enseignants de la classe ou non, de toutes disciplines, des professeurs principaux, CPE, documentalistes, etc. On peut regretter que les enseignants de lettres et de mathématiques n'aient pas systématiquement fait passer les épreuves : les documents d'accompagnement des évaluations n'étant pas encore en mis en ligne en septembre, les passations sont en effet pour les enseignants le seul moyen d'avoir une première prise de connaissance des questions posées aux élèves dans le cadre de ces évaluations.

Lors de la seconde vague de déplacement dans les académies, les inspecteurs généraux ont pu constater qu'il était très difficile pour les enseignants qui n'avaient pas participé aux passations de se sentir concernés par les évaluations. Celles-ci restaient particulièrement abstraites pour eux.

Recommandation (établissements) : Privilégier une passation des évaluations encadrée par l'enseignant de la classe et de la discipline concernées, afin que celui-ci puisse avoir la meilleure connaissance possible du dispositif mis en place.

1.6. Les passations ont fortement mobilisé les salles informatiques des établissements

Au collège, les passations sont majoritairement organisées par demi-classes (dans 50 à 60 % des cas), mais peuvent exceptionnellement monter à 29 ou 30 élèves. Au lycée, la taille des groupes de passation observés a varié de 9 à 35 élèves. Les passations s'y sont le plus souvent déroulées en classe entière, les lycées disposant généralement de salles informatiques pouvant accueillir des classes de seconde complètes. Les groupes de plus de 30 élèves représentent un tiers des passations en lycée observées par les inspecteurs généraux.

La durée des épreuves est fixée à 50 minutes. Cela rend impossible l'organisation des passations sur une séquence de cours d'une durée de 55 minutes, car il faut présenter l'épreuve, procéder aux exercices d'entraînement et laisser effectivement 50 minutes de temps de passation aux élèves. Les quelques établissements qui ont prévu une telle organisation se sont tous retrouvés à un moment ou un autre en difficulté et ont dû soit écourter le temps de passation soit laisser les élèves sortir en retard, ce qui n'était pas toujours possible si les élèves devaient rejoindre un car pour rentrer chez eux. Ceci doit sans doute amener à interroger le maintien de cette durée de 50 minutes. Une durée plus courte semble difficilement envisageable si l'on souhaite continuer à évaluer de façon pertinente les différents champs que comportent les évaluations ; une durée plus longue (1 h, 1 h 10, 1 h 20 ?) peut sans doute être envisagée en veillant cependant à s'assurer que les passations tiennent aisément dans une plage de deux séances de 50 minutes, en intégrant l'installation des élèves, la connexion au réseau, l'entraînement aux évaluations et la passation de l'épreuve.

Il a ainsi régulièrement fallu mobiliser une salle informatique de l'établissement pendant 8 heures pour chaque classe (2 heures pour le français et 2 heures pour les mathématiques pour chacune des demi-classes). Les salles d'informatique des établissements ont donc été utilisées intensivement et parfois de façon exclusive lors des passations, en particulier dans les collèges, qui ne disposent souvent que d'une unique salle informatique.

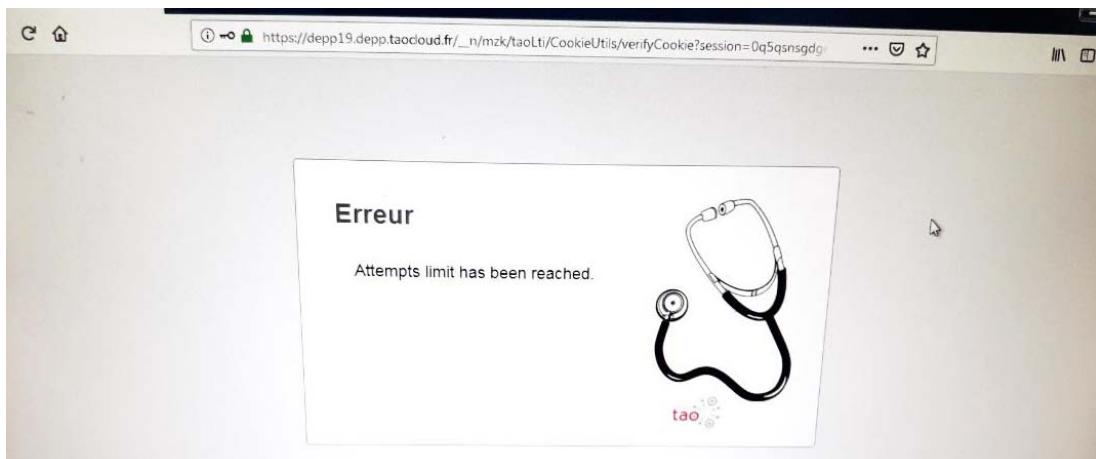
Recommandation (établissement) : Prévoir des plages horaires d'une heure et demie ou de deux heures pour chaque séquence des évaluations.

1.7. Des difficultés techniques ont été régulièrement constatées lors des observations des passations

Souvent en début de séance, mais aussi régulièrement en cours de séance, des collèges ont été confrontés à des problèmes de connexion informatique, notamment lors de la visualisation des vidéos ou de l'écoute des bandes sons.

Certains établissements ont ainsi été contraints de fermer l'accès aux autres salles informatiques de l'établissement pour ménager la bande passante de l'établissement, voire même dans certains cas extrêmes de demander à l'ensemble des services administratifs de l'établissement de limiter leurs connexions internet pendant les temps de passation.

Parfois, des élèves ont été déconnectés plusieurs fois de façon inattendue sans que l'on sache vraiment pourquoi, d'autres ont vu une page d'erreur s'afficher en milieu de session et n'ont pu avoir accès à nouveau à l'évaluation pendant la séance, comme dans l'exemple ci-dessous. Certains de ces incidents, exceptionnels, ont pu être corrigés dans l'instant ou *a posteriori*, mais d'autres n'ont pas pu l'être.



D'autres difficultés ont régulièrement été constatées, notamment des élèves qui ayant fait une fausse manipulation souhaitaient la corriger mais n'y sont jamais parvenus, même avec l'aide de l'encadrement présent. Ils ont dû valider une réponse erronée qui n'était pas la leur et qu'ils savaient fausse. Un cas particulièrement emblématique de cette situation concernait les exercices pour lesquels il fallait relier des éléments associés. La manipulation qu'il fallait réaliser, contre-intuitive pour de nombreux élèves, consistait à cliquer sur les deux éléments à relier, alors que de nombreux élèves essayaient de les relier en utilisant le curseur de la souris. Leur manipulation conduisait généralement à obtenir un lien qui n'était pas celui qu'ils souhaitaient voir apparaître. Dans le meilleur des cas, ce lien pouvait être supprimé par une manipulation assez complexe, mais dans certains cas il ne pouvait pas l'être et il fallait relancer le chargement de la page internet, ce que beaucoup n'ont pas fait, ne sachant pas que cela était possible, et ayant peur de se voir déconnectés de l'application.

Recommandation (concepteur) : Limiter les éléments surchargeant la bande passante des établissements (vidéos, bandes son).

Recommandation (concepteur) : Améliorer l'ergonomie de la plateforme en privilégiant des manipulations intuitives et en permettant une correction facile des réponses erronées.

1.8. La complexité des codes d'accès a ajouté une difficulté considérée unanimement comme inutile

De façon générale, les élèves n'éprouvent pas de difficulté particulière à utiliser l'outil informatique, avec lequel ils semblent familiarisés. Néanmoins, la saisie par l'élève de son identifiant et de son mot de passe a été partout une difficulté, tant en seconde qu'en sixième. En effet, les mots de passe transmis aux élèves étaient composés d'une douzaine de caractères, de lettres minuscules, de lettres majuscules mais aussi de nombreux caractères spéciaux, comme dans l'exemple ci-dessous.

Français	Identifiant	30A0940580V0631
	Mot de passe	?Nou@gt\$JQQu

Il fallait réussir à taper l'identifiant et le mot de passe sans erreur, avec un mot de passe non visible si une manipulation spécifique n'était pas réalisée. Les élèves ont donc souvent dû saisir plusieurs fois leur identifiant complet avant de pouvoir être connectés à la plateforme de passation. Certains n'y sont jamais arrivés et il a fallu que les adultes présents se chargent de cette saisie. Dans de nombreux établissements, après la première séance de passation, le responsable TICE de l'établissement s'est chargé d'entrer tous les identifiants et mots de passe des élèves avant leur entrée dans la salle, ce qui a considérablement alourdi sa tâche d'accompagnement des passations. Ailleurs, les codes ont été saisis et l'élève n'avait plus qu'à renseigner un élément qu'il connaissait aisément (prénom par exemple) pour, en quelque sorte, valider cette « pré-saisie ». Le choix de mots de passe si complexes a été unanimement incompris.

Recommandation (concepteur) : Simplifier les mots de passe en évitant les caractères spéciaux.

1.9. La durée des épreuves a été une difficulté importante lors des passations, tout particulièrement cette année en mathématiques

Les passations étaient constituées :

- d'un temps de présentation de l'épreuve et de saisie des identifiants des élèves qui a pu se montrer particulièrement long cette année ;
- d'un temps d'entraînement avec quelques questions ;
- d'un temps de passation fixé à 50 minutes.

Les difficultés de connexion mentionnées précédemment ont pu conduire à ce que dans certaines classes l'épreuve commençait pour certains élèves alors que d'autres étaient encore en train d'entrer leur mot de passe. Le début réel de l'épreuve est alors assez flou, à cause d'un manque de délimitation précis avec la phase d'entraînement. Les inspecteurs généraux ont ainsi pu observer dans certaines classes des différences de plus de quinze minutes de temps de passation.

La mission a pu constater que peu d'élèves terminent l'épreuve en avance. Le fait de terminer en avance n'est pas simple à interpréter. En effet, même si les élèves se montrent généralement assez sérieux et concentrés, certains, plutôt en difficulté, peuvent aller vite en ne répondant pas aux questions qu'ils jugent trop difficiles, alors que d'autres, plutôt en réussite par ailleurs, peuvent être ralenti par leur volonté de répondre à toutes les questions. Les élèves terminant en avance peuvent, soit rester dans la salle et attendre patiemment la fin de l'évaluation, soit effectuer un petit travail que l'enseignant leur donne pour occuper ce temps libre, soit, dans de rares cas, quitter la salle calmement, sans perturber leurs camarades.

Un curseur allant de 1 à 6 devait permettre aux élèves de savoir où ils en étaient dans l'avancée de la passation. Les observations semblent laisser penser que chacune des parties correspondant aux curseurs ne prenait pas le même temps pour être réalisée. Les élèves ne semblent pas s'être appuyés sur cet indicateur pour organiser leur travail. Par ailleurs, l'impossibilité de revenir en arrière n'encourage pas à passer certaines questions que l'élève considère difficiles puisqu'il ne pourra pas y revenir ultérieurement.

Les inspecteurs généraux ont constaté des soucis importants concernant la durée des épreuves de mathématiques de seconde et de sixième. La situation est particulièrement alarmante en sixième avec un calibrage de l'épreuve clairement inadapté. En effet, lors des observations, 95 % des élèves n'ont pas terminé l'épreuve dans le temps imparti et plus de la moitié d'entre eux n'ont pas abordé la dernière des cinq parties de l'évaluation, une partie de ces élèves étant encore en train de traiter la deuxième des cinq parties à l'issue des 50 minutes.

Lors du second déplacement des inspecteurs généraux dans les académies en novembre et décembre, ceux-ci ont pu constater que ce décalage important entre la tâche soumise aux élèves et leur aptitude a déclenché des réactions très diverses sur le terrain :

- dans certains établissements, les principaux et les enseignants ont considéré que leur exploitation des évaluations ne pouvait avoir de sens que si les élèves traitaient effectivement les questions qui leur étaient soumises et ils ont donc accordé à chacun le temps nécessaire pour traiter l'ensemble de chaque évaluation ; cela a ainsi conduit à des séances de passation pouvant durer plus de deux heures au lieu des cinquante minutes prévues ;
- dans d'autres établissements, au contraire, les principaux et les enseignants ont considéré que les résultats n'auraient de sens que si le temps de cinquante minutes était scrupuleusement respecté et ils n'ont accordé aucun temps supplémentaire ;
- dans d'autres établissements un contrôle moins fort a été exercé, permettant des débordements plus ou moins longs selon les classes ou les enseignants qui encadraient les passations ;
- sur certains territoires (académies ou départements) des instructions spécifiques ont été données aux chefs d'établissement pour accorder plus de temps aux élèves, avec un temps supplémentaire pouvant ou non être explicitement précisé, conduisant parfois à convoquer à nouveau les élèves pour un second temps de passation.

Ces dysfonctionnements ont conduit à affaiblir la confiance des équipes dans le dispositif d'évaluation proposé et l'engagement de certains enseignants dans l'exploitation des résultats.

Il semble qu'une partie de l'explication puisse se trouver dans la construction de nouveaux exercices cette année, élaborés suite à la « libération », non anticipée par la DEPP, d'un certain nombre d'items de l'évaluation 2018. La cohérence d'ensemble a été perdue et les items, particulièrement en mathématiques, sont apparus difficiles, avec des consignes dont la complexité n'avait pas été perçue au moment de leur conception.

Recommandation (concepteur) : S'assurer du bon calibrage temporel des évaluations proposées.

Recommandation (concepteur) : Simplifier la fin de session, afin de ne pas obliger les élèves à devoir parcourir toute l'évaluation en fin de séance et veiller à ne pas traiter de la même façon les réponses erronées et les absences de réponse à des questions non abordées par manque de temps.

2. L'exploitation des évaluations au sein des établissements

2.1. Le calendrier de mise à disposition des ressources et des résultats n'est pas clair pour les acteurs de terrain et ces mises à disposition sont globalement trop tardives

Les passations ont eu lieu entre le 30 septembre et le 18 octobre 2019 dans les collèges et entre le 16 septembre et le 4 octobre dans les lycées. Les résultats individuels des élèves étaient disponibles quasi-immédiatement sur la plateforme à laquelle les chefs d'établissement ont accès. Cette mise à disposition immédiate a été très appréciée des chefs d'établissement et des enseignants qui ont reçu rapidement les résultats de leurs élèves. Cependant, certains chefs d'établissement rencontrés par la mission en septembre et octobre lors des observations de passation l'ignoraient, ce qui fait que la transmission de ces résultats aux enseignants a pu être assez tardive. Lors des déplacements de novembre et décembre, la mission a également régulièrement rencontré des enseignants qui avaient reçu ces résultats quelques jours seulement avant la rencontre avec les inspecteurs généraux et même certains enseignants qui n'en avaient jamais eu connaissance. Certains chefs d'établissement n'ont en effet pas transmis ces résultats. Il semble y avoir plusieurs raisons à cela :

- la consigne de passer l'ensemble des exercices non traités pour aller jusqu'à la fin de l'évaluation n'a pas toujours été suivie, le système considérait alors que les évaluations étaient non terminées, et les résultats n'étaient pas disponibles ;
- les chefs d'établissement ont considéré que le mauvais calibrage des évaluations en terme de temps rendait les résultats non pertinents et ils ont donc fait le choix de ne pas les transmettre ;
- les chefs d'établissement ignoraient que les résultats étaient disponibles ou n'ont pas réussi à y accéder.

Des documents ressources ont également été produits et mis à disposition des enseignants sur le site Éduscol¹⁵ :

- un diaporama de présentation des évaluations (produit par la DEPP) ;
- une présentation des exercices et des compétences évaluées, avec des items « libérés » (produit par la DEPP) ;
- des fiches pour accompagner les élèves, s'appuyant sur les items « libérés » par la DEPP (produites par l'inspection générale).

L'information disponible est donc riche. Ces documents sont globalement appréciés des inspecteurs et des enseignants quand ils les connaissent, mais leur mise à disposition a été excessivement tardive, ce qui fait qu'ils sont davantage considérés comme des documents ressources pour l'enseignement que comme une aide à la remédiation dans le cadre d'une exploitation des évaluations nationales. Par ailleurs le manque de publicité et d'accompagnement de la publication de ces ressources fait qu'elles sont le plus souvent non connues et donc non utilisées. Certains enseignants peuvent déclarer s'informer sur Éduscol, mais les échanges montrent généralement que rares sont ceux qui se sont vraiment emparés des documents disponibles et notamment des items « libérés ». Par ailleurs, les enseignants rencontrés ont souvent tenu à faire remarquer que la connaissance des questions posées était pour eux insuffisante en ajoutant que ce dont ils avaient besoin étaient les réponses de leurs élèves à ces questions pour analyser finement leurs besoins et agir efficacement auprès des plus fragiles.

Début février, les résultats globaux des collèges ont été transmis par la DEPP aux académies¹⁶. Les services statistiques ont alors pu produire des éléments d'analyse, par classe et par établissement, avec des éléments de comparaison (bassin, département, académie, France entière, éducation prioritaire, etc.). Ces résultats sont arrivés après l'organisation des déplacements de la mission dans les académies, mais les contacts que la mission continue d'entretenir avec les territoires laissent apparaître de fortes disparités selon les académies concernant ce qui est mis à disposition des établissements et les délais de transmission aux établissements.

Ces incertitudes et ces délais excessivement longs conduisent beaucoup de chefs d'établissement à tenter de construire eux-mêmes, au prix de longs efforts, des indicateurs s'appuyant sur le peu de données dont ils disposent à travers les résultats individuels des élèves. Plusieurs pistes sont ainsi explorées : résultats de l'établissement, résultats par classe, résultats en fonction de l'école ou de l'établissement d'origine des élèves afin de nourrir les liaisons existantes, etc. La production de ces documents à partir des fichiers dont ils disposent en octobre, leur demande un travail considérable et les documents obtenus restent très imparfaits car ils ne disposent pas d'éléments de comparaison à ce moment permettant de repérer les fragilités de la cohorte d'élèves entrant dans l'établissement par rapport à des résultats « attendus ».

Recommandation (concepteur) : Produire un calendrier à disposition de tous les acteurs annonçant clairement la nature des documents et résultats qui seront mis à disposition des équipes pédagogiques et leur date de mise à disposition.

Recommandation (concepteur) : Éviter les retards préjudiciables dans la publication sur Eduscol des documents sur les évaluations nationales.

Recommandation (concepteur) : Avancer considérablement la date de mise à disposition des résultats des évaluations du second degré aux académies comme cela a été fait pour le premier degré et informer les académies du nouveau calendrier pour qu'elles puissent elles-mêmes s'engager auprès des établissements.

¹⁵ Pour le niveau sixième : <https://eduscol.education.fr/cid142279/evaluations-6eme-2019-2020.html> et pour le niveau seconde : <https://eduscol.education.fr/cid142313/tests-positionnement-seconde-2019-2020.html>

¹⁶ Lettre de la DEPP précitée du 29 janvier 2020 adressée aux recteurs.

2.2. L'ignorance des items proposés et des réponses données par les élèves reste, pour les enseignants, le point de blocage majeur pour l'exploitation des évaluations

De façon unanime, ce que les enseignants aimeraient connaître, ce sont les items proposés à leurs élèves et les réponses précises apportées par chacun d'eux à ces items. Les items « libérés », pour intéressants qu'ils soient, ne leur suffisent pas. Ils souhaiteraient donc avoir accès à tous les exercices et aux réponses de leurs élèves afin de pouvoir mieux analyser les échecs et les réussites. Certains enseignants expriment le sentiment d'une forme de défiance de l'institution à leur égard : ils ne sont pas en possession des exercices avant le jour de l'évaluation et n'ayant pas de support auquel se référer ni avant, ni après, ils les découvrent, au mieux, « *par-dessus les épaules de leurs élèves* », en même temps qu'eux, sur l'ordinateur. À ce manque de visibilité sur les items des évaluations s'ajoute le fait que les enseignants ignorent comment sont établis les niveaux de maîtrise des compétences, ce qui amène certains d'entre eux à penser que l'institution essaie de leur cacher volontairement des choses, ou qu'elle les réduit à de simples exécutants chargés de mettre en place la remédiation mais inaptes à l'émission d'un diagnostic.

La DEPP n'est pas favorable à la publication de l'intégralité de ces informations car elle rendrait, selon elle, difficile, voire impossible, la comparaison des résultats d'une année à l'autre pour un même établissement. La mission a une position plus nuancée. Elle considère que la libération des items n'est pas incompatible avec une comparaison diachronique, à condition de la manier avec prudence¹⁷. Les établissements préfèrent d'ailleurs se comparer chaque année à une norme (bassin, département, académie ou secteur d'enseignement [privé, public, éducation prioritaire]). Il est donc préférable de privilégier une mise à disposition de l'information précise dont les enseignants disent avoir besoin plutôt que de mettre comme priorité une comparaison dans le temps¹⁸.

Recommandation : Donner aux enseignants toutes les informations qui leur sont utiles pour exploiter les évaluations nationales : mise à disposition de l'intégralité ou au moins d'une partie substantielle des questions posées et des réponses de chaque élève à chaque question, quitte éventuellement à renoncer à une comparaison des résultats d'année en année.

2.3. L'intérêt du caractère adaptatif de l'évaluation n'est pas perçu

Les évaluations sont qualifiées d'adaptatives par la DEPP, qui définit ce principe de la façon suivante dans les documents ressources pour les évaluations de sixième¹⁹ :

Principes du test adaptatif : la manière dont l'élève répond, correctement ou non, aux premières questions détermine la suite du test. En cours de passation, le test propose parmi la banque d'exercices sélectionnés et calibrés, ceux qui sont le plus susceptibles d'estimer le niveau d'habileté de l'élève, compte tenu de ses réponses antérieures. Par domaine, les réponses sont analysées et les tâches sont sélectionnées en fonction des réponses au module d'orientation, de façon à affiner l'estimation du niveau de compétence de l'élève. Cette modalité de passation permet de réduire le nombre d'exercices présentés, de réduire le temps de passation et d'augmenter la fiabilité de la mesure.

et de la façon suivante dans les documents ressources pour les tests de positionnement de seconde²⁰ :

Le test est construit selon une modalité adaptative : il est organisé en deux séries d'exercices, une première série (starter) donnant lieu à un calcul automatique de score oriente vers une seconde série d'exercices (de niveau haut ou de niveau bas) en fonction du niveau de maîtrise de l'élève.

¹⁷ Comme on doit le faire pour comparer les évaluations nationales 2018 et 2019.

¹⁸ La comparaison dans le temps est au contraire essentielle pour les enquêtes sur échantillon, nationales (Cèdre, Socle) ou internationales (Pisa, Pirls, Timss) où les items ne peuvent être libérés.

¹⁹ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/6eme/22/2/19EVA6_DOC_MA_1183222.pdf

²⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Tests_de_positionnement_2de/66/3/Tests-positionnement_secondePro_Math_Mode-d-emploi_1204663.pdf

Ce principe adaptatif peut sembler séduisant pour connaître avec précision les difficultés rencontrées par les élèves. Mais les enseignants n'ont, dans le cas des évaluations nationales proposées, aucun accès à cette précision : ils ne savent pas quels élèves ont eu accès aux questions d'un niveau inférieur, ni ce sur quoi portaient précisément ces questions d'un niveau inférieur, et ils ne connaissent pas les réponses de leurs élèves à ces questions.

La mission, qui plaide pour une information complète et précise des enseignants afin de leur permettre d'exploiter pleinement les évaluations proposées, estime donc que le caractère adaptatif risque de complexifier l'information donnée aux enseignants en ayant des exercices proposés à une partie des élèves seulement. Il est préférable de renoncer à cette option en proposant une évaluation identique pour tous, afin de privilégier une communication claire et précise en direction des enseignants, leur facilitant l'exploitation des résultats des élèves.

Recommandation (concepteur) : Abandonner le caractère adaptatif des évaluations afin de privilégier une communication simple et complète en direction des enseignants.

2.4. Les inspecteurs du second degré ne sont pas inclus dans le dispositif, ce qui rend difficile leur action d'impulsion auprès des équipes

Les informations concernant les évaluations de sixième et de seconde sont transmises directement aux chefs d'établissement, qui sont chargés de les faire passer. Les inspecteurs du second degré (IA-IPR et IEN ET-EG) n'ont pas d'information directe. Contrairement à leurs collègues du premier degré, il n'a pas été prévu de leur accorder un accès à la plateforme qui leur permettrait de prendre connaissance des résultats globaux des établissements des territoires sur lesquels ils exercent. Ce manque de connaissance du contenu des évaluations et des résultats des élèves est très contre-productif : ne disposant pas des informations utiles, les inspecteurs ne peuvent pas jouer le rôle d'impulsion qu'ils devraient avoir auprès des équipes. Ils ne peuvent pas non plus repérer les établissements avec le plus d'élèves en risque de décrochage, auprès desquels ils pourraient agir dès octobre ou novembre s'ils disposaient des informations suffisantes. Leurs interventions restent ponctuelles quand ils sont sollicités par les chefs d'établissement et limitées du fait de leur manque de connaissances du dispositif et des résultats des élèves. Il en est ainsi des inspecteurs de lettres et de mathématiques, et aussi des inspecteurs référents d'un établissement, d'un réseau ou d'un bassin, alors que cet outil d'aide au pilotage leur serait très utile.

De fait, il y a peu de visites systématiques des EPLE par les inspecteurs de lettres ou de mathématiques sur le thème des évaluations. Si l'on ajoute, cette année, la charge importante de travail des inspecteurs dans le cadre de la mise en place de la réforme des lycées généraux et technologiques et de la transformation de la voie professionnelle, force est de constater que ces évaluations et leur exploitation pédagogique n'ont pas été une priorité pour les corps d'inspection.

Lors des échanges avec les inspecteurs généraux, il est cependant apparu que certains IEN ET-EG disposaient d'informations assez complètes sur les évaluations et les résultats des élèves de seconde. Le nombre plus réduit d'établissements dans lesquels ils interviennent, par rapport à leurs collègues IA-IPR, leur permettent souvent d'entretenir des relations plus étroites avec les établissements et de disposer ainsi de transmissions informelles d'informations. Il est intéressant de voir qu'ils ont pu ainsi agir en s'appuyant sur des données précises. Il est difficile cependant de se satisfaire d'un tel fonctionnement où la communication de l'information ne repose que sur les relations individuelles entretenues par les différents acteurs.

Recommandation (concepteur) : Prévoir une plateforme d'accès aux résultats pour les inspecteurs du second degré leur permettant de disposer des résultats des établissements dont ils ont la charge, équivalente à celle dont disposent les IEN de circonscription dans le premier degré pour les évaluations nationales de CP et CE1.

2.5. Au collège, le mauvais calibrage des évaluations a été mal reçu par les équipes, et a dégradé la communication aux familles

De façon générale, on constate une volonté d'exploiter les évaluations nationales au collège, tant de la part des principaux de collège que des enseignants, mais il apparaît clairement que les enseignants ont

généralement du mal à s'engager. Ils ont des difficultés à interpréter les résultats globaux étant donné leur faible niveau de connaissance des items et l'absence d'informations sur les réponses de leurs élèves. Les équipes ont encore du mal à échanger avec les écoles de secteur sur les résultats des élèves et cette année les difficultés liées au mauvais calibrage des évaluations de mathématiques ont souvent découragé jusqu'aux enseignants les plus engagés.

2.5.1. Le problème de calibrage de la durée des épreuves détectés lors des passations a amené un biais majeur dans l'évaluation et a nui à l'engagement des équipes à exploiter les évaluations

Les problèmes de calibrage des épreuves et en particulier de l'épreuve de mathématiques (mentionné ci-dessus au § 1.9.) ont engendré de fortes suspicions de la part des enseignants concernant les résultats des évaluations. D'une part ils ont appris, lors de leurs échanges avec des collègues d'autres établissements, que les décisions d'ajouter ou non du temps aux 50 minutes initialement prévues avaient varié fortement d'un collège à l'autre, avec des temps de passation parfois multipliés par deux. D'autre part, ils constatent que des élèves peuvent obtenir un degré de « maîtrise insuffisante » sur certains champs, uniquement parce qu'ils n'ont pas eu le temps d'aborder les items correspondants. Les fichiers de résultats mis à la disposition des établissements ne permettent pas, dans le cas d'une « maîtrise insuffisante » dans un domaine, de différencier les élèves ayant traité la partie des évaluations correspondantes de ceux n'ayant pas eu le temps de l'aborder. Ce dysfonctionnement ponctuel met en lumière l'intérêt qu'il y aurait à donner une information plus complète aux enseignants.

Pour les mêmes raisons, les principaux qui ont essayé de produire des résultats « établissement » à partir des fichiers de résultats individuels des élèves ont constaté une forte baisse de la performance des élèves du collège par rapport aux années précédentes avec une augmentation considérable du taux d'élèves ayant une « maîtrise insuffisante ».

Les établissements qui s'en sont le mieux sortis pour cette exploitation locale sont ceux pour lesquels le chef d'établissement avait fait le choix de ne pas respecter la consigne des 50 minutes et avait demandé aux enseignants de laisser à chaque élève le temps dont il avait besoin afin de pouvoir terminer les épreuves.

Ce dysfonctionnement ponctuel amène à s'interroger sur la pertinence d'une organisation des évaluations par domaines successivement abordés au fil de la passation. Il serait sans doute plus intéressant de commencer par interroger brièvement sur chacun des domaines pour avoir un premier niveau de maîtrise établi puis d'affiner ensuite ce niveau de maîtrise en parcourant à nouveau les exercices de chacun des domaines de façon cyclique une ou deux fois. De cette manière, tout élève répondrait à des questions couvrant tous les domaines.

Par ailleurs, la DEPP a fourni fin janvier-début février des résultats par collège, qui peuvent être agrégés à des niveaux plus larges (bassins, départements, académie). La DEPP affirme avoir pris en compte les difficultés des élèves à terminer l'épreuve de mathématiques. Ces résultats sont arrivés après les déplacements des inspecteurs généraux en académie qui n'ont donc pas pu interroger les enseignants et les chefs d'établissement sur ce qui leur a été transmis, mais le manque de communication sur les modalités de cette prise en compte auprès des acteurs de terrain laisse présager beaucoup de suspicion de la part des différents acteurs sur la validité des résultats fournis et sur le redressement statistique opéré.

Recommandation (concepteur) : Communiquer clairement sur le fait que l'évaluation de sixième en mathématiques a connu un dysfonctionnement, sans doute explicable, qui a été pris en compte dans la préparation de l'évaluation 2020.

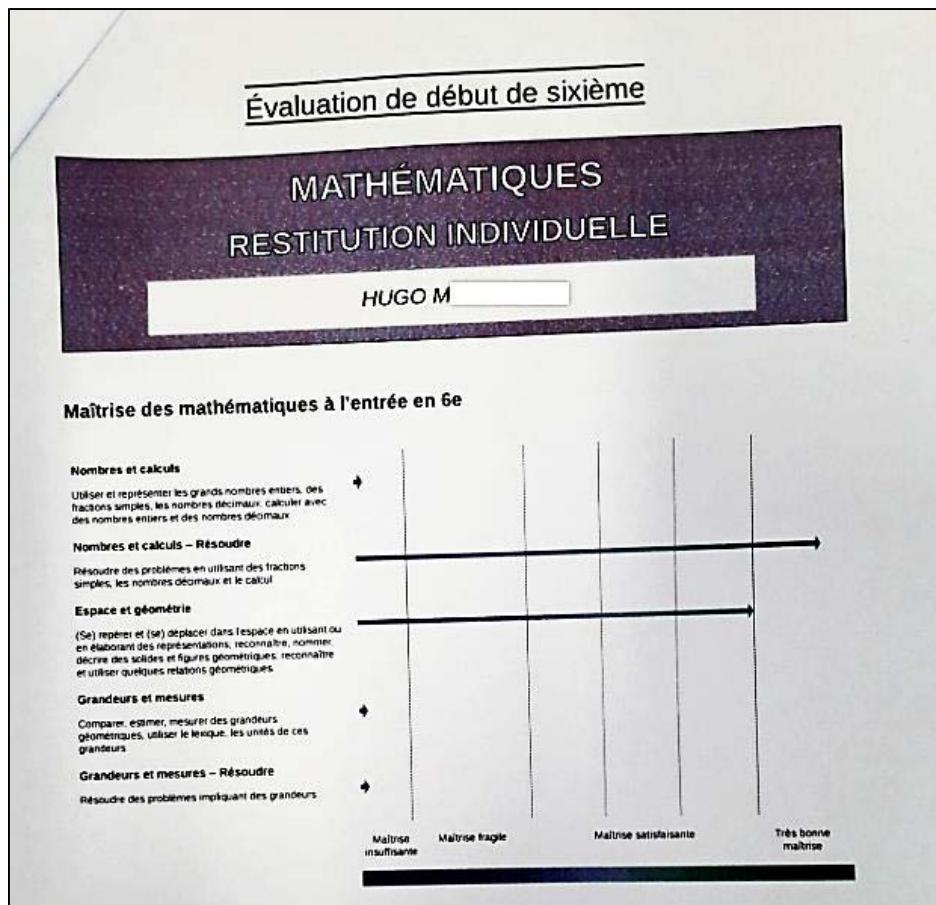
Recommandation (concepteur) : Abandonner l'organisation des évaluations par domaines successivement abordés au fil de la passation afin d'établir rapidement un niveau de maîtrise dans chacun des domaines, puis veiller ensuite à affiner ce niveau de maîtrise par des questions supplémentaires.

Recommandation (concepteur) : Distinguer les réponses fausses des non réponses par choix et des non réponses par manque de temps.

2.5.2. Les fiches individuelles ont souvent été considérées comme non pertinentes et n'ont pas été distribuées même dans les établissements qui les avaient transmises aux familles les deux années précédentes

Le problème mentionné au paragraphe précédent s'est répercuté sur les fiches individuelles des élèves destinées aux familles. Lorsque le temps de 50 minutes a été scrupuleusement respecté, ce qui est, semble-t-il, majoritairement la règle, les fiches individuelles de résultats renvoient une image particulièrement négative des élèves avec de nombreuses maîtrises insuffisantes et des écarts très importants d'un domaine à l'autre.

Par exemple, la fiche ci-dessous, remise à la mission dans un collège visité lors du déplacement des inspecteurs généraux, est celle d'un élève qualifié d'excellent en mathématiques par les enseignants rencontrés.



On comprend à la lecture de cette fiche que l'élève n'a pu traiter que deux domaines des évaluations (« Nombres et calculs – Résoudre » et « Espace et géométrie »), en répondant de façon très pertinente pour ces deux parties, mais n'a vraisemblablement pas eu le temps d'aborder les trois autres domaines.

Ces tests ont ainsi engendré de l'exaspération, de la frustration, voire une certaine méfiance : « *des élèves excellents se retrouvent avec des résultats insuffisants* », « *alors que les élèves avaient à cœur de bien faire, ils se sont trouvés déstabilisés* ». De nombreux principaux ont fait le choix de ne pas transmettre ces fiches aux parents cette année alors qu'elles ont été transmises l'année dernière, pour ne pas les inquiéter, ni mettre les enseignants en difficulté vis-à-vis des familles. D'autres ont diffusé les fiches individuelles élèves sans modalités d'accompagnement particulières. D'autres, enfin, les ont diffusées à l'occasion de réunions parents-professeurs, de sorte à pouvoir faire passer un double message, celui du décalage des résultats liés aux difficultés de passation, tout en indiquant la progression de tous les élèves entre le moment de la passation du test et celui de la diffusion de ses résultats. Reste que les erreurs soulignées précédemment ont parfois mis inutilement en difficulté les équipes enseignantes, qui ont dû expliquer aux parents des résultats incohérents.

La diffusion des fiches aux familles relève cependant encore trop souvent de choix individuels laissés à la discrédition des enseignants. Dans un même établissement, pour certaines classes, c'est le professeur principal qui s'engage seul, pour d'autres, il s'agit d'un ou d'autres enseignants ; de la même manière, certains professeurs de lettres et de mathématiques reçoivent les familles, d'autres pas, etc.

Recommandation (établissement) : Assurer une transmission des fiches individuelles de résultats des élèves aux familles qui soit homogène dans l'établissement. Privilégier une remise par l'enseignant de la discipline, accompagnée des explications utiles pour en faire une bonne lecture.

2.5.3. La communication des résultats en direction du premier degré n'est pas prévue dans le dispositif et est laissée à l'appréciation des principaux de collège : certains y ont renoncé cette année face aux difficultés rencontrées

Les évaluations d'entrée en sixième évaluent les acquis des élèves à la sortie de l'école primaire. Elles pourraient jouer un rôle important dans le cadre de la liaison école-collège pour éclairer le premier degré sur les difficultés rencontrées par les élèves à l'entrée en sixième. Le repérage de points pour lesquels les élèves montrent des carences dans leurs réponses aux évaluations pourraient ainsi être utile aux équipes dans les écoles pour faire évoluer leurs pratiques, mais aussi aux IEN qui pourraient orienter leurs travaux lors des formations, des animations pédagogiques, des entretiens de carrière ou des accompagnements individuels et collectifs. Les entretiens menés par les inspecteurs généraux ont permis de constater que les évaluations n'arrivaient pas à jouer ce rôle, malgré les efforts considérables que pouvaient mettre en œuvre certains principaux de collèges pour communiquer des informations les plus précises possibles en direction du premier degré.

La DEPP explique assez simplement cette absence de rôle des évaluations dans le cadre de la liaison école-collège par une volonté délibérée lors de la conception du dispositif de ne pas faire des évaluations nationales un outil permettant d'obtenir une information par école ou par circonscription. Il n'est donc pas possible au niveau des académies, des départements ou des établissements d'obtenir des informations sur les forces et les faiblesses des élèves issus d'une circonscription ou d'une école donnée, que ce soit à partir des données transmises aux principaux en octobre ou des données transmises aux académies en février.

La communication des collèges en direction du premier degré concernant les résultats aux évaluations nationales a donc été souvent inexistante, que ce soit en direction des écoles alimentant le collège ou du ou des IEN en charge de ces écoles. Cette absence de communication a encore été renforcée cette année suite aux difficultés mentionnées précédemment.

Certains principaux ont néanmoins transmis les résultats globaux du collège aux IEN et aux écoles de leur secteur. Mais l'étendue des champs évalués, comme par exemple « nombres et calculs », rend difficile la prise de décisions stratégiques, que ce soit au niveau de l'école ou de la circonscription. En effet, si des carences sont constatées sur le champ « nombres et calculs », les différents acteurs de terrain ne savent pas s'il faut davantage insister sur le calcul mental ou sur le calcul posé, sur les additions et les soustractions ou sur les multiplications et les divisions, sur les entiers ou sur les fractions ou encore sur les décimaux, etc.

D'autres principaux ont plutôt cherché à transmettre des informations individuelles en envoyant à chaque école du secteur une copie des fiches individuelles des élèves issus de leur école. Il est aussi arrivé qu'un principal, face à l'ampleur de la tâche pour retrouver les écoles d'origine, transmette les fiches individuelles de tous les élèves du collège à toutes les écoles du secteur.

D'autres principaux ont complété le fichier Excel des résultats transmis par la DEPP avec les écoles d'origine des élèves afin d'établir des résultats par école d'origine permettant de repérer d'éventuelles forces et faiblesses en fonction de l'école d'origine pour pouvoir entamer un dialogue précis et spécifique avec chaque école. Ces principaux regrettent souvent d'avoir à réaliser cette tâche eux-mêmes alors qu'elle pourrait, selon eux, être automatisée.

La diversité des actions menées à partir des outils fournis interroge sur les attentes de l'institution concernant l'utilisation des évaluations nationales dans le cadre de la liaison école-collège. L'un des trois

objectifs affichés par l'institution est de « *mettre à disposition des équipes une aide au pilotage pédagogique des réseaux écoles-collège* »²¹, mais aucun lien n'est jamais fait entre les résultats des élèves et leur école d'origine, ni même leur circonscription d'origine et l'on sait que de nombreux collèges en France recrutent des élèves issus de plusieurs circonscriptions. La mission s'interroge d'ailleurs sur la légalité des actions menées par les principaux pour essayer d'établir ce lien sur les fichiers de résultats fournis.

Il est vivement souhaitable d'éclairer précisément les principaux de collège et les IEN sur les attentes de l'institution concernant l'exploitation des évaluations nationales dans le cadre de la liaison école - collège, en s'assurant que les outils fournis permettent effectivement aux acteurs de terrain de mettre en œuvre ce qui est attendu d'eux. Dans ce cadre des exemples concrets seront bienvenus.

Recommandation (concepteur) : Préciser les attentes concernant l'exploitation des évaluations nationales dans le cadre de liaison école - collège en s'assurant que les outils fournis permettent effectivement de répondre à ces attentes.

2.5.4. Des enseignants considèrent que l'épreuve de français gagnerait à être complétée d'une épreuve de fluence et d'un travail de production écrite

De nombreux enseignants de français de sixième, fortement investis pour exploiter les évaluations nationales avec leur classe, ont regretté que deux éléments n'apparaissent pas dans les évaluations : d'une part l'expression écrite, et d'autre part la fluence en lecture, qui est actuellement un sujet important d'échanges entre eux et leurs collègues du premier degré. Dans certains collèges, les équipes ont ainsi complété les évaluations nationales par de tels exercices. Le travail mené est très intéressant, mais il ne permet pas aux équipes d'avoir des éléments de comparaison externes au collège, ni d'avoir des indicateurs leur permettant de qualifier les compétences de leurs élèves. Il pourrait être utile de fournir, en parallèle des évaluations sur ordinateurs, des outils d'évaluations nationaux standardisés permettant d'évaluer l'expression écrite et la fluence en lecture. Il serait également intéressant de donner les moyens aux collèges de faire remonter les résultats obtenus afin que ceux-ci soient agrégés aux fiches individuelles destinées aux familles et puissent être mis à disposition des IA-DASEN et des IEN pour d'éventuelles prises de décision au niveau des départements ou des circonscriptions.

Recommandation (concepteur) : Proposer aux équipes de compléter les évaluations nationales sur ordinateur avec des exercices permettant d'évaluer l'expression écrite et la fluence en lecture. Permettre aux équipes de faire remonter les résultats obtenus à ces exercices supplémentaires.

2.6. Au lycée, l'exploitation pédagogique des évaluations reste rare dans la voie professionnelle et est quasi inexistante dans la voie générale et technologique

Au lycée, l'indifférence domine concernant les tests de positionnement de seconde et on peine à détecter des actions allant vers une réelle exploitation des résultats. Il est vrai que les lycées professionnels comme les lycées généraux et technologiques sont engagés pour plusieurs années dans des réformes structurelles importantes qui mobilisent beaucoup l'énergie des différents acteurs ; dans ce contexte, l'exploitation pédagogique des tests de positionnement n'apparaît pas comme une priorité. Néanmoins, l'engagement des chefs d'établissement pour s'assurer de la passation des tests de positionnement par tous les élèves de seconde est réel et important.

Le lycée professionnel reste cependant légèrement mieux disposé face à l'exploitation des tests de positionnement, peut-être grâce à la possibilité d'utiliser les heures de « consolidation, accompagnement personnalisé et accompagnement au choix d'orientation » pour l'exploitation pédagogique, ou à l'accompagnement plus fort des IEN ET-EG qui ont généralement moins d'établissements sous leur responsabilité que leurs collègues IA-IPR.

²¹ <https://eduscol.education.fr/cid142279/evaluations-6eme-2019-2020.html>

2.6.1. Les évaluations ne sont généralement pas une référence pour prendre des décisions concernant l'aide à apporter aux élèves les plus fragiles

Si, au collège, on constate parfois une amorce de réflexion sur l'exploitation pédagogique, il est bien difficile d'observer des choses concrètes au lycée. La plupart des professeurs de lettres et de mathématiques de lycée rencontrés par les inspecteurs généraux ont convenu n'avoir rien fait des résultats cette année comme l'année précédente. Les plus engagés d'entre eux s'étaient efforcés de prendre connaissance des documents ressources mis à disposition sur Éduscol ou avaient essayé d'extraire de l'information des fichiers Excel mis à leur disposition mais presque partout, ils n'avaient pas d'exploitation concrète de ces évaluations à présenter lors des échanges avec la mission.

Comme pour le collège la principale raison invoquée pour cette absence d'exploitation est le manque de visibilité du dispositif et l'absence de connaissance des questions posées et des réponses de leurs élèves. La mission est convaincue que cette absence d'information complète des enseignants, problème déjà soulevé dans un rapport de l'inspection générale en mars 2019²², restera un problème insurmontable pour un engagement des enseignants dans une exploitation pédagogique efficace des évaluations. Elle propose donc plusieurs alternatives dans la partie 4 ci-après.

Par ailleurs, les tests de positionnement de français de seconde sont plus souvent critiqués pour leur contenu que les évaluations de sixième. Ils sont souvent considérés comme trop faciles, ou trop éloignés du travail et des attentes en seconde, le principal reproche étant l'absence de production écrite, considérée par les enseignants de lettres comme étant au cœur du travail en seconde.

2.6.2. Les rares tentatives d'exploitation des évaluations relèvent principalement des lycées professionnels

Au lycée professionnel, les professeurs disposent généralement d'heures qualifiées cette année de « consolidation, accompagnement personnalisé et accompagnement au choix d'orientation » alors que l'accompagnement personnalisé a disparu des emplois du temps des élèves de seconde dans de nombreux lycées généraux et technologiques.

Dans quelques lycées professionnels, ces heures de consolidation sont consacrées au français et aux mathématiques en début d'année ; les résultats aux tests de positionnement ont alors pu servir de base à la constitution des groupes de consolidation. En général, l'exploitation n'est pas allée au-delà, faute d'information précise sur les forces et faiblesses de chaque élève. Les enseignants ont alors centré le travail sur ce qu'ils considèrent comme les bases indispensables de début de seconde en s'appuyant éventuellement sur de courtes évaluations diagnostiques.

2.6.3. Les fiches individuelles ne sont pas toujours transmises aux familles et, quand elles le sont, la transmission est rarement accompagnée d'explications

Les fiches individuelles, qui donnent le bilan pour chaque élève, sont perçues comme lisibles et claires par les enseignants. Il est difficile d'établir ce qui a été fait quant à la distribution des fiches aux familles, l'échantillon d'établissements consultés est trop faible pour faire des statistiques et les situations sont trop diverses :

- absence de distribution des fiches (ni aux enseignants ni aux familles) ;
- transmission des fiches aux enseignants, mais pas aux familles ;
- transmission des fiches aux élèves via les professeurs principaux (avec transmission éventuelle par les professeurs principaux aux enseignants de lettres et de mathématiques) ;
- transmission des fiches aux familles par les professeurs principaux lors d'une réunion parents-professeurs (avec ou sans transmission aux professeurs de lettres et de mathématiques) ;
- transmission des fiches aux familles par les professeurs de lettres et de mathématiques lors d'une réunion parents-professeurs ;
- envoi des fiches aux familles par courrier en même temps que les bulletins de fin de trimestre.

²² Rapport n° 2019-015 de mars 2019 sur *La mise en œuvre et l'exploitation pédagogique des nouvelles évaluations des élèves*.

La transmission qui semble la plus pertinente à la mission est celle faite par les enseignants de lettres et de mathématiques lors d'une réunion parents-professeurs. Une telle transmission permet de mettre en perspective le niveau à l'entrée en seconde et le travail mené par l'élève au premier trimestre.

2.6.4. Dans quelques très rares lycées, les proviseurs ont essayé d'analyser les résultats dans le cadre de la liaison collège-lycée, cela a nécessité un travail considérable qui n'intéresse pas vraiment les principaux de collège, qui disposent déjà d'un indicateur de fin de collège avec les écrits du DNB

Dans quelques très rares cas, les proviseurs de lycée ont effectué un travail considérable d'analyse des résultats par classe au sein du lycée et par collège d'origine. Ces travaux intéressants, tant pour travailler au niveau de l'établissement que pour les échanges dans le cadre de la liaison troisième-seconde, présentent néanmoins l'inconvénient d'être menés sans référence à une norme (bassin, département, académie ou France) qui permettrait de repérer les forces et faiblesses des élèves arrivant dans l'établissement. Le travail a souvent été lourd, car les proviseurs ont dû reconstituer eux-mêmes les fichiers pour retrouver le collège d'origine de leurs élèves, cette fonctionnalité n'étant pas prévue par le dispositif.

Ces travaux n'ont généralement pas eu d'impact sur ce qui est mené dans le cadre de la liaison troisième-seconde car pour les collèges, les élèves présents dans un lycée donné ne représentent généralement qu'une partie de leur effectif de troisième de l'année précédente et il n'ont donc ainsi que les résultats d'une partie de leur cohorte d'élèves, étant donné qu'une telle analyse n'est pas généralisée et encore moins automatisée. Les principaux comme les enseignants de collège préfèrent donc s'appuyer sur les résultats des écrits de DNB dont ils disposent pour évaluer les forces et les faiblesses de l'enseignement en français et en mathématiques de leur établissement.

3. L'exploitation par les autorités départementales et académiques

Pour les évaluations du premier degré, l'information relayée par les recteurs aux IA-DASEN redescend par la voie hiérarchique habituelle en direction des IEN de circonscription, puis des directeurs d'école. Les IA-DASEN et leurs adjoints sont très impliqués dans l'animation du premier degré (IEN de circonscription, directeurs d'école, chargés de mission « maîtrise de la langue » et « mathématiques »).

Pour le second degré, la coordination du travail entre les IA-DASEN et les corps d'inspection du second degré, basés au rectorat, sous l'autorité du recteur, est généralement moins forte.

Par ailleurs, la transmission des résultats des évaluations nationales par la DEPP aux académies a eu lieu début novembre 2019 pour le premier degré, et seulement début février 2020 pour la sixième et à une date non connue par la mission pour la seconde.

Enfin, les IA-DASEN disposent déjà d'un indicateur de fin de collège avec le DNB et en particulier ses épreuves écrites.

Ces trois points expliquent sans doute l'engouement ou l'engagement beaucoup moins fort des autorités académiques et départementales pour l'exploitation des évaluations nationales du second degré que pour celles du premier degré.

Sur certains territoires, des travaux inter-degrés concernant l'exploitation des évaluations nationales commencent néanmoins à émerger, comme par exemple dans ce département d'une académie visitée par les inspecteurs généraux qui s'est doté, pour l'année scolaire 2019-2020, d'un groupe départemental évaluation inter-degrés. Ce groupe a trois objectifs stratégiques dont deux concernent les évaluations nationales²³ : mettre à disposition de l'IA-DASEN une analyse des résultats et une aide à la décision sur les questions de formation et d'accompagnement ; accompagner les pilotes des conseils écoles-collège dans la conception, l'animation et l'exploitation de réunions consacrées à l'analyse des résultats des élèves. Il est piloté par un IA-IPR de mathématiques, porteur académique du dossier évaluations nationales, un IEN de circonscription, le conseiller technique IEN ET-EG du département. Il comporte quatre participants issus du premier degré (IEN stagiaire, CPD TICE, CPC et directeur d'école), sept issus du second degré (directeur de

²³ Le troisième objectif porte sur les apprentissages et l'évaluation par compétences.

SEGPA, principal, proviseur, professeur de collège, professeur de lycée, PLP ET, PLP EG) et le CARDIE. Il se réunit sept fois dans l'année. Il a été décidé de cette organisation en conseil pédagogique départemental.

Cette organisation a été relayée par une lettre de l'IA-DASEN adressée aux IEN, aux IA-IPR référents d'établissement, aux proviseurs et aux principaux. Dans cette même lettre, il a été demandé à chaque bassin de constituer deux trinômes : l'un « école - collège » constitué d'un IEN, d'un principal et d'un IA-IPR, l'autre « collège - lycée » constitué d'un proviseur, d'un principal et d'un IA-IPR. Le premier trinôme est accompagné dans sa réflexion par le groupe départemental sur l'amélioration de la continuité pédagogique fondée sur l'analyse des évaluations repères CP, CE1 et sixième et le second sur celle basée sur l'analyse des évaluations de sixième et des évaluations de seconde. Le groupe départemental doit aussi nourrir la réflexion du conseil d'IEN et celle des bassins, contribuer à identifier les forces et les faiblesses de chaque territoire, faire émerger les leviers de progrès des élèves, et mettre en place en fin d'année un séminaire départemental sur l'évaluation pour un partage des résultats de ce travail.

À l'aube d'une opération d'évaluation des établissements et en particulier des collèges, on peut cependant s'interroger sur le rôle que pourraient ou pourront jouer les évaluations nationales dans ces évaluations d'établissements.

3.1. Les services statistiques académiques doivent pouvoir travailler avec chaque niveau de pilotage (recteur, IA-DASEN, inspecteurs, chefs d'établissement) pour fournir les outils utiles à chacun

Au moment des déplacements des inspecteurs généraux dans les académies et les établissements en novembre-décembre 2019, la DEPP n'avait pas encore communiqué aux académies les données relatives aux évaluations utiles au pilotage du système éducatif. Ce n'est en effet que le 29 janvier 2020 qu'un courrier ministériel a annoncé la transmission aux recteurs les résultats des évaluations de sixième, à l'échelle nationale, au niveau de chaque académie et de chaque collège. Plus précisément, cette mise à disposition des résultats par collège est annoncée pour début février. Il est prévu par la DEPP une déclinaison académique adressée aux SSA. Ceux-ci sont invités à « *produire des analyses à différentes échelles, aussi bien selon le secteur de l'établissement et son niveau social moyen que selon certaines caractéristiques des élèves (sexe et retard scolaire)* ». Les IA-DASEN ont été informés de cette transmission lors d'un séminaire qui les a réunis, le 3 février, sur la maîtrise des savoirs fondamentaux.

Les services statistiques de certaines académies ont commencé en effet à mettre à disposition des outils d'analyse, particulièrement pour le premier degré. Il conviendrait qu'ils puissent se mobiliser de la même façon sur le second degré. Les recteurs, les IA-DASEN, les inspecteurs, les chefs d'établissement et les équipes pédagogiques des établissements scolaires auront besoin des services statistiques académiques pour les accompagner sur la question de l'exploitation des évaluations. La question des outils mis à disposition mériterait une étude en soi, car chaque niveau a besoin d'outils spécifiques permettant de prendre des décisions : politique de formation académique ou départementale, politique d'accompagnement des établissements par les inspecteurs, pilotage de l'établissement, orientation du conseil pédagogique de l'établissement, etc.

Recommandation (concepteur) : Communiquer, avant la rentrée scolaire, un calendrier des opérations complet comprenant les dates de mise à disposition des résultats aux académies, pour permettre à celles-ci de travailler le plus tôt possible sur des exploitations utiles aux acteurs.

Recommandation (académies) : Organiser des échanges entre les SSA et les différents utilisateurs des résultats des évaluations afin de produire des documents simples et efficaces répondant au mieux aux besoins de chaque niveau concerné.

3.2. Les recteurs et IA-DASEN accordent plus d'attention aux résultats du DNB qu'à ceux des évaluations de seconde

Les recteurs et IA-DASEN rencontrés ont largement montré aux inspecteurs généraux les documents élaborés dans le cadre de l'exploitation des évaluations du premier degré. Pour le second degré, il était encore trop tôt pour les évaluations menées en 2019 lors du déplacement des inspecteurs généraux dans les académies, mais le travail mené en 2018-2019 a régulièrement été interrogé et présenté. Pour les

évaluations nationales de sixième, diverses analyses ont été menées, au niveau des départements ou des secteurs de collège. Parfois des résultats par circonscription ont été produits en regroupant les résultats des collèges d'une même circonscription afin de fournir aux IA-DASEN et aux IEN des éléments sur les acquis à l'issue de l'école élémentaire. Ce type d'analyse n'est pas possible dans tous les départements, car les territoires des circonscriptions et les secteurs de collèges ne sont pas toujours en correspondance et les données fournies dans le cadre des évaluations ne permettent pas d'obtenir des éléments relatifs aux écoles et circonscriptions d'origine des élèves évalués.

Pour les tests de positionnement de seconde, les recteurs et les IA-DASEN n'ont pas présenté d'outils conçus localement pour extraire de l'information à partir des données recueillies. Pour ce stade de la scolarité, ce sont les résultats du DNB qui sont la référence et permettent d'obtenir des données sur les acquis des élèves par territoire (académie, département, bassin, district, établissement). Des graphiques et des études statistiques s'appuyant sur les notes des élèves aux écrits du DNB ont ainsi régulièrement été présentés aux inspecteurs généraux.

3.3. Les recteurs et IA-DASEN sont intéressés par les résultats des évaluations de sixième, tant pour repérer les besoins dans le premier degré que pour disposer d'un indicateur d'entrée au collège, mais le temps long entre les évaluations et la mise à disposition des résultats nuit à l'appropriation de ces résultats

Comme indiqué dans les paragraphes précédents, les résultats aux tests de positionnement de seconde n'intéressent pas vraiment les recteurs, les IA-DASEN et les principaux de collège qui disposent des notes des élèves aux écrits du DNB qu'ils considèrent comme un indicateur fiable de fin de collège. *A contrario*, les résultats des évaluations d'entrée en sixième intéressent beaucoup ces différents acteurs, d'une part pour disposer de données sur un niveau d'entrée au collège, qui peuvent être utiles pour prendre des décisions au niveau de l'académie ou du département, sur la formation ou l'accompagnement des établissements, mais aussi pour pouvoir mettre ce niveau d'entrée en regard des résultats des élèves au DNB, à l'issue de leurs quatre années de scolarité au collège.

Les IA-DASEN et les IEN du premier degré souhaiteraient également pouvoir utiliser ces évaluations d'entrée en sixième pour avoir un retour sur les acquis des élèves à l'issue de l'école élémentaire, idéalement par école et par circonscription. De tels résultats pourraient les éclairer pour prendre des décisions concernant les formations et les accompagnements d'équipes pour aider les enseignants du premier degré à mieux soutenir les élèves de cours moyen et tout particulièrement ceux rencontrant le plus de difficultés. Actuellement, les IEN ne sont pas destinataires directs des résultats de ces évaluations et les informations recueillies par la DEPP et transmises aux SSA ne permettent pas de connaître les résultats globaux par école ou par circonscription.

4. Perspectives et scénarios alternatifs

4.1. Pour les évaluations nationales de sixième, il est nécessaire de mettre en adéquation les objectifs affichés et le dispositif proposé

L'évaluation nationale proposée à l'entrée en sixième cette année est la troisième édition sous sa forme actuelle. Force est de constater qu'il n'y a pas une plus grande exploitation de cette évaluation dans les collèges que les années précédentes. Il y a même plutôt une régression cette année, beaucoup d'enseignants et de principaux de collège considérant que les difficultés liées au mauvais calibrage des durées de passation rendent ces évaluations inexploitables.

Bien qu'elles rendent compte des acquis des élèves à l'issue de l'école élémentaire, les évaluations de sixième ne sont pas exploitées au niveau du premier degré non plus, le dispositif ne prévoyant pas une information claire des IEN, des directeurs d'école et des enseignants du premier degré sur les points de force et de fragilité des élèves issus d'une école ou d'une circonscription donnée. Les inspecteurs généraux ont ainsi rencontré des enseignants et des cadres très engagés, ayant parfois construit des tableaux et des graphiques à partir des données fournies, mais qui n'ont pas réussi à mener d'actions pour l'amélioration des apprentissages des élèves.

À l'opposé, les interlocuteurs de la DEPP rencontrés par la mission voient le bénéfice qu'on peut tirer du dispositif d'évaluation à l'entrée en sixième et de sa cohérence d'ensemble. À condition que soient levés les biais décrits plus haut, cette évaluation permet en effet aux services statistiques de disposer de données solides sur le niveau des élèves entrant dans chaque collège. Ces données, associées aux résultats obtenus par les élèves au DNB à la fin des quatre années de collège, permettent ainsi de disposer d'un indicateur sur la plus-value, en termes d'acquis scolaires, d'un collège donné.

La mission considère qu'un relevé d'informations sur les acquis des élèves au moment du passage du premier au second degré est essentiel et recommande donc vivement le maintien d'une évaluation nationale à ce niveau. Mais la mission considère également qu'il y a actuellement une inadéquation entre le dispositif existant et les attentes de l'institution rappelées ci-dessous.

L'évaluation s'adresse à tous les élèves de sixième qui scolarisés dans les établissements publics et privés sous contrat de France métropolitaine et des départements et régions d'outre-mer.

Elle répond à trois objectifs :

- permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'informations relatives au niveau de maîtrise des élèves à leur entrée au collège en français et en mathématiques ;
- mettre à disposition des équipes une aide au pilotage pédagogique des réseaux écoles-collège ;
- enrichir les outils de pilotage académique grâce aux informations fournies par des évaluations standardisées sur tout le territoire.

<https://eduscol.education.fr/cid142279/evaluations-6eme-2019-2020.html>

La mission estime donc qu'il est nécessaire de mettre en adéquation le dispositif proposé et les objectifs institutionnels affichés. Elle a examiné pour cela un scénario minimal, qui réduit les ambitions du système d'évaluation actuel, et deux options, qui en sont des évolutions possibles.

Scénario minimal

– Le scénario de base consiste à maintenir le dispositif d'évaluation actuellement en place qui, bien qu'il ne corresponde pas aux besoins du terrain, est utile pour l'évaluation du système et le pilotage départemental, académique ou national. L'institution fait ainsi le choix de supprimer l'affichage des deux premiers objectifs dans l'encadré ci-dessus en ne conservant que le troisième : « *enrichir les outils de pilotage académique grâce aux informations fournies par des évaluations standardisées sur tout le territoire* ». Les fiches de restitution individuelles peuvent néanmoins être maintenues pour informer les élèves et leurs familles des résultats obtenus, mais il n'est pas attendu d'exploitation par les enseignants qui continuent de repérer et d'aider les élèves en difficulté en s'appuyant sur les outils qu'ils utilisent habituellement.

Option 1 – L'institution maintient la demande d'exploitation des évaluations par les enseignants de collège : « *permettre aux équipes pédagogiques de disposer d'informations relatives au niveau de maîtrise des élèves à leur entrée au collège en français et en mathématiques* ». Pour cela deux évolutions indispensables sont apportées au dispositif :

- tous les élèves passent la même épreuve (suppression du volet adaptatif des évaluations) ;
- les enseignants disposent des réponses de chacun de leurs élèves à chacune des questions de l'évaluation (comme cela est le cas dans le premier degré).

Option 2 – L'institution maintient la demande d'exploitation dans le cadre de la liaison écoles – collège : « *mettre à disposition des équipes une aide au pilotage pédagogique des réseaux écoles-collège* ». L'objectif est ici de repérer les points forts et les carences de l'enseignement délivré au cours moyen dans une circonscription, un réseau écoles - collège ou une école, afin de permettre à un IEN d'adapter la formation ou l'accompagnement d'écoles proposés par l'équipe de circonscription et de permettre de nourrir la réflexion des équipes pédagogiques de cours moyen lors des conseils de cycle. Ce choix nécessite de repenser de façon fondamentale le dispositif actuel pour :

- associer chaque élève testé en sixième à son école d'origine ;
- mettre à disposition des IEN de façon automatisée, les résultats (non nominatifs) par école, par secteur de collège et par circonscription.

Pour une exploitation maximale des évaluations nationales à l'entrée en sixième, la mission rejette le scénario minimal et recommande la mise en œuvre conjointe de l'option 1 et de l'option 2.

4.2. La question du maintien des tests de positionnement de seconde doit être posée, leur suppression pourrait être une occasion d'engager une réflexion sur les épreuves écrites actuelles du DNB

La mission a constaté que, pour cette deuxième année de mise en œuvre, les exploitations des tests de positionnement de seconde restent très modestes. La plupart des établissements ne sont pas allés au-delà de la distribution des fiches de restitution individuelle. Les documents produits par l'institution et mis à disposition des enseignants sur Éduscol pour accompagner l'exploitation de ces évaluations ne sont pas consultés.

En lycée général et technologique, la mise en œuvre de la réforme du baccalauréat et du lycée d'enseignement général et technologique n'a sans doute pas favorisé l'exploitation des évaluations. Les IA-IPR, les chefs d'établissement comme les équipes enseignantes ont été fortement mobilisés par le travail d'accompagnement de cette réforme et, dans ce contexte, l'exploitation des tests de positionnement n'est pas apparue comme une priorité. De plus, si ces tests sont présentés, avant tout, par l'institution, comme « *la première étape de l'accompagnement personnalisé* »²⁴, dans de nombreux établissements, l'accompagnement personnalisé n'apparaît plus dans les emplois du temps des élèves de seconde.

En lycée professionnel, une exploitation des tests de positionnement a sans doute pu être un peu plus effective dans certains établissements. Cela est sans doute dû à des dispositifs d'accompagnement un peu plus présents et un encadrement par les IEN ET-EG plus important du fait du nombre plus réduit d'établissements à suivre, comparativement à leurs collègues IA-IPR.

Certains proviseurs ont cherché à utiliser ces tests dans le cadre de la liaison troisième - seconde, sans obtenir une véritable adhésion des principaux et des équipes enseignantes de collèges, qui disposent déjà du DNB comme indicateur de fin de scolarité au collège.

Ces évaluations ne sont pas non plus suffisamment utilisées au niveau national et, bien qu'il s'agisse d'évaluations exhaustives passées par tous les élèves, les résultats n'entrent pas dans le calcul des indicateurs de valeur ajoutée des lycées (IVAL).

Il faut constater que, tant pour améliorer les apprentissages des élèves testés que pour améliorer la qualité du système éducatif et notamment de l'enseignement délivré, la mise en œuvre des tests de positionnement n'est pas à la hauteur de l'investissement humain et du coût financier que représente ce dispositif.

La mission considère donc qu'à ce stade quatre scénarios alternatifs sont envisageables.

Scénario 1 – Un abandon des tests de positionnement de seconde.

Scénario 2 – Un abandon des tests de positionnement de seconde en lycée général et technologique mais un maintien en lycée professionnel où ils semblent trouver plus d'écho dans les pratiques des enseignants et où ils pourraient bénéficier davantage aux élèves, en particulier aux plus fragiles.

Scénario 3 – Un maintien des tests de positionnement de seconde uniquement pour les équipes pédagogiques de lycées qui le souhaitent.

Scénario 4 – Un maintien des tests de positionnement pour tous les élèves de seconde des lycées généraux et technologiques et des lycées professionnels.

Néanmoins, ni l'abandon pur et simple d'un outil ayant pour but d'apporter une aide rapide aux élèves les plus fragiles et donc en risque de décrochage au cours de leur cursus au lycée, ni le maintien en l'état d'un

²⁴ <https://eduscol.education.fr/cid142313/tests-de-positionnement-de-seconde-2019-2020.html>

dispositif qui n'arrive pas à trouver son utilité auprès des enseignants pour qui il a été construit, ne sont satisfaisants. Ces scénarios nécessitent donc d'être nuancés.

Si la mission considère que l'abandon est envisageable, cela est dû avant tout à l'existence deux mois plus tôt, juste avant les vacances scolaires, d'une autre évaluation des élèves : le diplôme national du brevet. Le DNB fournit, en effet, au pilotage national et académique comme aux collèges un indicateur de sortie de collège sur lequel les pilotes, chacun à leur niveau, s'appuient déjà. Cet abandon des tests de positionnement pourrait donc être l'occasion d'interroger le cadre du DNB actuel pour qu'il puisse mieux répondre aux besoins du système éducatif, d'une part, pour aider les équipes de collège à améliorer l'enseignement délivré et, d'autre part, pour mieux accueillir les élèves au lycée. Les résultats actuels des élèves aux épreuves écrites du DNB et en particulier en mathématiques doivent de toute façon encourager une réflexion sur ce sujet. Plusieurs questions méritent sans doute d'être posées :

- est-il possible de compléter les épreuves écrites de français et de mathématiques d'une épreuve numérique permettant d'évaluer des automatismes et des connaissances dans ces deux disciplines ?
- est-il possible de faire évoluer l'évaluation du DNB pour qu'en complément des notes chiffrées en mathématiques et en français puisse être établi un niveau de compétences et de connaissances dans différents domaines comme indiqué sur les fiches individuelles produites actuellement à l'issue des tests de positionnement de début de seconde ?
- est-il possible de mettre alors à disposition des enseignants de français et de mathématiques de lycée, dès la rentrée scolaire, le bilan de compétences ainsi établi lors du DNB pour les élèves des classes de seconde qui leur sont confiées ?

Si, au contraire, le maintien des tests de positionnement est privilégié, une évolution du dispositif est dans ce cas indispensable si l'on souhaite que cette évaluation réponde aux besoins des enseignants et qu'il y en ait une exploitation dans les classes.

Il faudrait alors absolument :

- que tous les élèves d'une même classe passent la même épreuve (suppression du volet adaptatif des évaluations, mais éventuel maintien d'épreuves différentes pour le lycée professionnel et le lycée général et technologique) ;
- que les enseignants disposent des réponses de chacun de leurs élèves à chacune des questions de l'évaluation (comme cela est le cas dans le premier degré).

Conclusion

Les évaluations nationales visent un double objectif :

- d'une part, un objectif de pilotage : donner, à tous les échelons du système éducatif (établissement, bassin, département, académie, national) une photographie des compétences des élèves de sixième et de seconde en français et en mathématiques ; répétée chaque année, l'évaluation doit permettre d'observer les évolutions dans le temps, à la hausse comme à la baisse ;
- d'autre part, un objectif pédagogique : donner une photographie des compétences des élèves, pris individuellement, à destination des élèves eux-mêmes, des parents, des enseignants et des chefs d'établissement.

Dans le second degré, les impératifs du premier objectif ne permettent pas de remplir complètement le deuxième. Sous réserve d'un bon calibrage de l'évaluation (ce qui n'est pas le cas cette année en mathématiques de sixième), il est possible de donner un portrait des compétences de l'élève, ce qui reste utile et intéressant pour les enseignants et les parents. En revanche, il semble actuellement impossible pour les enseignants de faire une réelle exploitation pédagogique de ces évaluations dans la classe. Pour la rendre possible et efficace, les enseignants ont besoin de disposer des items des évaluations et des réponses de leurs élèves à ces items. En leur absence, ils préfèrent travailler sur leurs outils propres, et ils se saisiront peu des éléments proposés sur Éduscol.

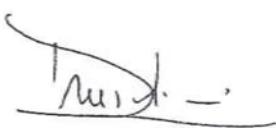
Au collège, les évaluations ont perdu en crédibilité, en particulier en mathématiques. La question de la durée des passations, très variable d'un collège à l'autre, a nui à la pertinence de l'exercice. Les enseignants en feront peu de chose cette année pour adapter leurs pratiques pédagogiques.

Le lycée, lui, en est au tout début de l'exploitation des résultats. Il est encore loin d'en tirer des enseignements pédagogiques. Mais la crédibilité des exercices proposés est bien meilleure que l'an passé où le test avait été jugé trop facile. Les exercices semblent donc mieux coïncider avec le niveau supposé des élèves. Les corps d'inspection ont conscience du manque d'appropriation de ces évaluations par des équipes de collège et de lycée. Quelques dynamiques se créent ici ou là et il faudra les accompagner et leur donner de la lisibilité. Les inspecteurs du second degré accompagnent actuellement du mieux possible les équipes sur la base de protocoles qui sont relayés par des formateurs. Mais les formations structurées ou les occasions fournies par le PPCR sont encore bien minces. Il faudrait disposer du temps nécessaire pour construire des exploitations pédagogiques véritablement articulées aux évaluations, structurées et pérennes.

La réponse aux demandes ponctuelles des chefs d'établissement ne suffit pas à installer une culture de l'évaluation et à lui donner de l'importance en sixième ou en seconde. Dans ce dernier cas, les réformes en cours (réforme du baccalauréat et du LGT, transformation de la voie professionnelle) ont mobilisé les équipes et fait passer les tests de positionnement au second plan. Les équipes, bousculées par ces réformes, sont encore loin de se saisir de tous les résultats des évaluations et d'en tirer les conséquences. L'accompagnement personnalisé est mis en place de façon irrégulière et le vœu de faire des progressions pédagogiques sur la base des niveaux de maîtrise des élèves est encore loin d'être une réalité. Le changement majeur induit en lycée professionnel par la transformation de la voie professionnelle « érase » d'une certaine façon les autres aspects à prendre en compte, et le sujet de l'évaluation en fait partie. Il faut encore progresser sur le sens de ces tests qui ne s'impose pas à tous et renforcer la communication à ce sujet à tous les niveaux. Beaucoup reste à faire de ce point de vue.

Cette année, c'est la durée excessive des passations (le temps de l'épreuve de 50 minutes n'a pas toujours été respecté) et les protocoles (dates de passation, longueur, donc réponses aléatoires des élèves, fiabilité des résultats, incertitudes sur le sens des non-réponses) qui ont freiné les quelques possibilités d'exploitation. Les évaluations semblent davantage vues comme un outil de mesure de l'effet des politiques mises en place que comme la source d'inspiration pour la mise en place d'actions spécifiques.

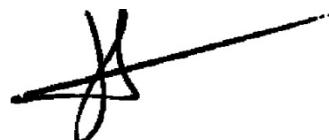
Il conviendrait de donner aux opérations d'évaluation des élèves un calendrier annuel articulé entre les niveaux national, académique, départemental et de l'établissement pour leur donner une meilleure visibilité. C'est un travail continu qui, des passations des exercices à leur exploitation, doit être structuré pour être lisible par les enseignants mais aussi utile pour les autorités académiques et départementales.



Brigitte BRUSCHINI



Johan YEBBOU



Olliivier HUNAULT

Annexes

Annexe 1 :	Liste des principaux sigles utilisés.....	35
Annexe 2 :	Liste des académies et des départements dans lesquels les inspecteurs généraux ont observé des passations des évaluations nationales en collèges et lycées entre octobre et novembre 2019 (première étape).....	36
Annexe 3 :	Liste des académies et des départements dans lesquels les inspecteurs généraux ont observé l'exploitation des évaluations entre novembre et décembre 2019 (deuxième étape)	37

Liste des principaux sigles utilisés

AESH : Accompagnant d'élèves en situation de handicap

AP : accompagnement personnalisé

CPE : Conseiller principal d'éducation

DEPP : Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

DSDEN : Direction des services de l'éducation nationale

IA-DASEN : Inspecteur d'académie-directeur académique des services de l'éducation nationale

IA-IPR : inspecteur d'académie – inspecteur pédagogique régional

IEN : Inspecteur de l'éducation nationale de circonscription

IEN ET-EG : Inspecteur de l'éducation nationale, enseignement technique et enseignement général

IEN-ADASEN : Inspecteur de l'éducation nationale adjoint à l'IA-DASEN

IPS : indicateur de position sociale (indicateur établi par la DEPP)

LSU : Livret scolaire unique

PE : Professeur des écoles

PPCR : Parcours professionnels, carrières, rémunérations

PPRE : Programme personnalisé de réussite éducative

Psy-EN : Psychologue de l'éducation nationale

REP : Réseau d'éducation prioritaire

REP+ : Réseau d'éducation prioritaire renforcé

RGPD : Règlement général sur la protection des données

SEGPA : Section d'enseignement général adapté

SSA : Service statistique académique

TICE : Enseignant référent chargé des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement

TVP : transformation de la voie professionnelle

**Liste des académies et départements dans lesquels les inspecteurs généraux ont observé
des passations des évaluations nationales en collèges et lycées (première étape)**
(16 septembre 2019 - 18 octobre 2019)

ACADEMIE	DÉPARTEMENT	INSPECTEURS GÉNÉRAUX
Aix-Marseille	Bouches-du-Rhône	Michèle Joliat ^C et Christophe Réhel ^C
Bordeaux	Gironde	Déborah Bé ^C et Bertrand Pajot ^C
Corse	Haute-Corse	Marena Turin-Bartier ^{MC}
Créteil	Seine-Saint-Denis	Pascale Costa ^C , Frédéric Thomas ^C et Johan Yebbou ^M
	Val-de-Marne	Pascale Costa ^C , Olivier Hunault ^M et Frédéric Thomas ^C
Dijon	Côte-d'Or	Brigitte Bruschini ^{MC} et Gilles Pétreault ^C
Grenoble	Isère	Patrick Guidet ^C
	Savoie	Brigitte Hazard ^C
Guyane	Guyane	Laurent Bisset ^C
La Réunion	La Réunion	Didier Vin-Datiche ^C et Patrick Guichard ^C
Limoges	Haute-Vienne	Éric Fardet ^C et Philippe Galais ^{MC}
Lyon	Ain	Christophe Marsollier ^C
	Rhône	Christophe Marsollier ^C et Nicole Ménager ^C
Montpellier	Hérault	Didier Lacroix ^C et Xavier Sorbe ^C
Nantes	Maine-et-Loire	Anne Gasnier et Alain Plaud ^C
Nancy-Metz	Moselle	Hubert Schmidt ^C et Carole Sèvre ^C
	Meurthe-et-Moselle	Carole Sèvre ^C
Nice	Alpes-Maritimes	Bertrand Richet ^{MC}
Orléans-Tours	Loiret	Valérie Lacor ^C et Michel Quéré ^C
Paris	Paris	Guy Waïss ^C
Poitiers	Vienne	Claudine Picaronna
Reims	Aube	Marie-Hélène Leloup ^C
Rennes	Ille-et-Vilaine	Monique Dupuis ^C et Thierry Goater
Rouen	Seine-Maritime	Aziz Jellab ^C
Strasbourg	Bas-Rhin	Jean Deroche ^C et Paul Raucy ^C
Versailles	Val-d'Oise	Élisabeth Carrara ^C et Yves Delécluse ^C

^M Membre de la mission sur les évaluations nationales (programme de travail annuel).

^C Correspondant académique (COAC) de l'académie visitée.

**Liste des académies et départements dans lesquels les inspecteurs généraux ont observé
les exploitations des évaluations nationales (deuxième étape)**
(18 novembre 2019 - 18 décembre 2019)

ACADEMIE	DÉPARTEMENT	INSPECTEURS GÉNÉRAUX
Amiens	Aisne	Jean-Pierre Barrué ^P et Ollivier Hunault ^{MP}
	Somme	Brigitte Bruschini ^M et Marena Turin-Bartier ^M
Corse	Haute-Corse	Hervé Mecheri ^C et Marena Turin-Bartier ^{MC}
Dijon	Côte-d'Or	Brigitte Bruschini ^{MC} et Gilles Pétreault ^C
Grenoble	Haute-Savoie	Patrick Guidet ^C et Brigitte Hazard ^C
	Isère	
Lille	Nord	Ollivier Hunault ^{MP} , Anne Szymczak ^P et Johan Yebou ^M
Limoges	Haute-Vienne	Éric Fardet ^C et Philippe Galais ^{MC}
Lyon	Ain	Ollivier Hunault ^{MP} et Bertrand Richet ^M
	Loire	Federico Berera ^P et Caroline Moreau-Fauvarque ^P
	Rhône	Ollivier Hunault ^{MP} , Catherine Mottet ^P et Bertrand Richet ^M
Nantes	Vendée	Marie-Laure Lepetit ^C et Alain Plaud ^C
Nice	Var	Bertrand Richet ^{MC} et Fabien Oppermann ^C
Orléans-Tours	Eure-et-Loir	Valérie Lacor ^C et Michel Quéré ^C
	Loir-et-Cher	
Paris	Paris	Ollivier Hunault ^{MP} et François Vandenbrouck ^P
Reims	Aube	Marie-Hélène Leloup ^C et Christian Wassenberg ^{CP}
	Marne	
Rennes	Finistère	Monique Dupuis ^C et Maryelle Girardey-Maillard ^C
	Ille-et-Vilaine	
Strasbourg	Bas-Rhin	Jean Deroche ^C et Paul Raucy ^C
Versailles	Essonne	Philippe Galais ^{MC} et Johan Yebou ^M
	Hauts-de-Seine	Marena Turin-Bartier ^M et Alain Brunn

^M Membre de la mission sur les évaluations nationales (programme de travail annuel).

^C Correspondant académique (COAC) de l'académie visitée.

^P Membre de la mission permanente enseignement primaire.