



# Groupe Français d'Education Nouvelle

Mouvement de recherche et de formation en éducation agréé  
par le ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse

G.F.E.N.28 – 13 rue CHAUDAUDRET – 28600 LUISANT [G.F.E.N.28@wanadoo.fr](mailto:G.F.E.N.28@wanadoo.fr)

## COURRIER N° 2 de MAI 2019

Bonjour,

Ci-dessous deux points de vue pour nous aider à mieux comprendre les enjeux des débats actuels sur l'éducation: celui de Jean-Paul Delahaye publié dans *L'observatoire des inégalités*<sup>1</sup> le 11 mars 2019 (p. 1 à 4) et de François Jarraud, publié dans l'Expresso du *Café Pédagogique* le mardi 7 mai 2019 (p. 5 à 8) qui montre comment la communication ministérielle prend appui sur des chiffres concernant les résultats des évaluations CP au mépris d'un minimum de rigueur scientifique...

### Comment l'élitisme social est maquillé en élitisme républicain

**L'élitisme du système scolaire français favorise les enfants de diplômés. Leurs parents, de droite comme de gauche, défendent une école qui fonctionne à leur profit. Le point de vue de Jean-Paul Delahaye<sup>2</sup>, inspecteur général de l'Éducation nationale honoraire.**

Notre école fonctionne plutôt bien pour 70 à 75 % des élèves. La moitié des élèves âgés de 15 ans comptent même parmi les meilleurs élèves du monde selon les évaluations internationales Pisa [1] de l'OCDE. Il faut s'en réjouir. Mais il faut dans le même temps observer le grand écart qui existe entre les résultats de ceux qui réussissent, le plus souvent issus des classes moyennes et favorisées, et les difficultés lourdes rencontrées aux mêmes évaluations par le quart des jeunes de la même génération, issus pour la plupart des milieux populaires. On le sait, la France est l'un des pays où l'origine sociale pèse le plus sur les destins scolaires. Notre élitisme est tout sauf républicain, il est essentiellement un élitisme social qui ne veut pas dire son nom. Cette injustice sociale qui est à l'œuvre au sein de l'éducation nationale ne date pas d'aujourd'hui. Notre système éducatif n'a jamais vraiment été programmé pour faire réussir tous les élèves. L'échec scolaire massif des enfants des milieux populaires n'est pas un accident, il est inhérent au système éducatif français qui a été conçu pour trier et pour sélectionner les meilleurs, ce qu'il fait très bien.

Certes, aujourd'hui, 44 % des sortants du système éducatif ont un diplôme de l'enseignement supérieur, soit deux fois plus que la génération qui vient de prendre sa retraite. Notre pays a été transformé par le processus de développement de son système éducatif. Sans l'école, les inégalités sociales seraient bien pires. Ou, pour le dire autrement, ce n'est pas l'école qui creuse les inégalités : elle ne parvient pas à les réduire, ce qui n'est pas la même chose. Le problème, c'est que la démocratisation, bien réelle, a été différenciée et que les inégalités scolaires se sont déplacées. Parmi les « décrocheurs », beaucoup moins nombreux aujourd'hui qu'il y a dix ans, 5 % sont des enfants de cadres, 45 % sont des enfants d'ouvriers. Certes encore, 80 % des jeunes obtiennent le baccalauréat aujourd'hui. Mais si 90 % des enfants d'enseignants et de cadres supérieurs qui entrent en 6e obtiennent un baccalauréat sept ans après, ce n'est le cas que pour 40 % des enfants d'ouvriers. Et ce n'est pas le même baccalauréat pour tous les jeunes : les enfants d'ouvriers obtiennent, pour 70 % d'entre eux, un baccalauréat professionnel

<sup>1</sup> Nos remerciements à *L'Observatoire des inégalités*, [www.inegalites.fr](http://www.inegalites.fr) qui nous a autorisé à publier cet article.

<sup>2</sup> Directeur de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire (DGESCO) de 2012 à 2014, conseiller de Vincent Peillon auteur de la « loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République » (juin 2013) qui a relancé la politique d'Éducation prioritaire (REP et REP+)

ou technologique, tandis que 75 % des enfants de cadres et d'enseignants décrochent ce diplôme dans la filière générale.

### **Une école qui procède par élimination**

En France, qui prétend être le pays du « vivre ensemble », on ne scolarise pas ensemble. La partie de la population dont les enfants réussissent si bien dans une école qui procède par élimination, et qui sont surreprésentés dans les classes préparatoires aux grandes écoles, – s'est réservé de fait la voie générale. Elle valorise, dans les discours, l'apprentissage et l'enseignement professionnel, mais n'en fait pas une voie de réussite pour ses propres enfants : elle y oriente les enfants des milieux populaires, ce qui a l'avantage de protéger ses enfants du contact des enfants des autres. Ces inégalités dans les scolarisations ont évidemment un impact sur la suite. Une étude de l'OCDE [2] montre que 73 % des enfants de diplômés de l'enseignement supérieur en France ont à leur tour un diplôme de l'enseignement supérieur, contre seulement 17 % des enfants de non-diplômés du secondaire (la moyenne dans l'OCDE est de 21 %). En France, on échappe moins qu'ailleurs au déterminisme social. Pourquoi est-ce si difficile en France de bâtir un système éducatif qui soit organisé pour que tous les enfants réussissent et qui ne soit pas essentiellement concentré sur la sélection des meilleurs ? Pourquoi est-il si difficile dans notre pays de concevoir des modes d'évaluation qui encouragent, plutôt que de pénaliser, et qui font progresser dans les apprentissages ? Pourquoi sommes-nous le seul pays au monde à laisser les adultes concentrer le temps scolaire des enfants de l'école primaire sur seulement quatre journées de classe ? Pourquoi les décisions d'orientation sont-elles si dépendantes des origines sociales ? [3] Ces questions sont autant de problèmes à résoudre et de défis à relever pour notre pays. Y apporter des solutions nécessite davantage de partage et de fraternité et oblige à dépasser certains intérêts particuliers pour privilégier l'intérêt général, ce qui est loin d'être la tendance actuelle. Ceux dont les enfants réussissent bien aujourd'hui dans l'école telle qu'elle est n'ont pas besoin et donc pas intérêt à ce que l'école se réforme pour la réussite des autres, ce qui prive le système éducatif de mesures qui lui permettraient de mieux lutter contre les inégalités et d'œuvrer pour l'intérêt général. Prenons quelques exemples.

### **Indispensable mixité sociale**

Scolariser ensemble n'est tout simplement plus possible dans un pays qui a laissé se ghettoïser des parties entières de son territoire et où les catégories favorisées font tout ce qu'elles peuvent pour s'éloigner géographiquement des plus pauvres. Le système éducatif peut-il faire mieux quand une partie de la population semble faire sécession ? Car sans scolarité commune au moins pendant le temps de la scolarité obligatoire, il n'y aura pas de réduction significative du déterminisme social. Or l'intérêt de la mixité sociale et scolaire pour tous les élèves n'est plus à démontrer. Un rapport de l'OCDE a montré que « *les systèmes qui répartissent plus équitablement dans les établissements d'enseignement à la fois les ressources scolaires et les élèves sont avantageux pour les élèves peu performants, sans pour autant porter préjudice aux élèves ayant un meilleur niveau* » [4]. Or le quotidien du système éducatif français est trop souvent un quotidien de ségrégation.

Ségrégation entre établissements d'abord, quand 12 % des élèves fréquentent un établissement qui accueille deux tiers d'élèves issus de milieux socialement très défavorisés (ouvriers, chômeurs ou inactifs) : ces jeunes vivent dans des établissements presque exclusivement défavorisés [5]. Ségrégation sociale et scolaire entre les classes d'un même établissement ensuite, quand il est observé qu'en 3e de collège, grâce aux options ou aux divers parcours de tri, « *45 % des collèves pratiquent une ségrégation scolaire active* », au moyen par exemple de la mise en place de classes de niveau, « *et 25 % des formes de séparatisme social* » [6]. Ségrégation enfin, favorisée par l'État qui organisme lui-même le séparatisme social quand il finance la concurrence privée de son école publique : « *[Dans le second degré, Ndlr] Les établissements privés scolarisent davantage d'élèves appartenant aux catégories sociales favorisées : surreprésentation des élèves d'origine sociale favorisée (36,7 %, contre 20,6 % dans le public), sous-représentation des élèves issus des catégories sociales défavorisées (19,4 % contre 39,4 % dans les établissements publics)* » note le ministère lui-même [7]. En 2017-2018, les établissements publics comptaient 29,1 % d'élèves boursiers contre seulement 12,1 % dans

les établissements privés. À ce niveau de séparatisme social, le vivre-ensemble n'est qu'un leurre, avec des jeunes qui ne se fréquentent pas, ne se parlent pas. Comment, ensuite, l'élite qui gouverne peut-elle comprendre un peuple qu'elle n'a jamais vu de près, pas même pendant sa jeunesse ? Sortir de ce problème demandera du temps.

Il est de ce point de vue d'autant plus regrettable que les expérimentations destinées à améliorer la mixité sociale et scolaire dans les collèges, lancées en 2016, soient actuellement si peu soutenues par le ministère de l'Éducation nationale, alors même que des premières évaluations, notamment celle conduite à Paris par les sociologues Julien Genet et Youssef Souidi, ont montré que ces expérimentations peuvent permettre une progression de la mixité sociale et une baisse de l'évitement vers le privé [8].

### **Solidarité en direction des plus démunis**

Les choix budgétaires sont historiquement peu favorables aux élèves en difficulté. Commençons par observer que si la dépense de notre pays pour l'éducation [9] augmente, sa part dans le PIB diminue. En vingt ans, de 1995 à 2015, notre pays a consacré un point de PIB en moins à son école, ce qui représente 20 milliards d'euros en moins par an, soit l'équivalent des cadeaux fiscaux offerts aux entreprises par le CICE. Certes, le budget de l'Éducation nationale est devenu le premier budget de l'État, mais il ne permet toujours pas de payer correctement les enseignants. Une enquête récente de l'OCDE montre que les enseignants du primaire, après quinze ans de carrière, sont payés 14 % de moins que leurs collègues des autres pays de l'OCDE et ceux du second degré, 20 % en moins [10]. Or, une corrélation a été clairement établie entre le niveau de rémunération des personnels et les performances des élèves [11]. En outre, les dépenses d'éducation sont mal réparties entre les cycles, avec un cycle primaire sous-doté et un secondaire qui l'est bien mieux.

Certes, il existe des politiques de discrimination positive qui permettent de donner un peu plus à ceux qui ont le plus de besoins. La Cour des Comptes a remis un rapport sur l'éducation prioritaire qui montre qu'en effet « *l'éducation prioritaire mobilise des outils spécifiques qui génèrent un coût global et un surcoût par élève, significativement augmentés par la refondation de la politique engagée en 2014* » [12]. Mais ce « surcoût » est en pratique compensé parce qu'on y trouve des enseignants plus jeunes et souvent non titulaires, donc moins payés qu'ailleurs. À effectifs d'élèves identiques, un collège en éducation prioritaire, malgré les quelques postes supplémentaires dont il bénéficie, peut avoir une masse salariale inférieure à celle d'un collège de centre-ville. La dépense pour l'accompagnement éducatif (aide aux devoirs notamment) en éducation prioritaire a été chiffrée par la Cour des comptes à 32 millions d'euros pour 1,7 million d'élèves pour 2016. Cela représente une dépense moyenne de 18,80 euros par élève ! Une évaluation réalisée en 2012 indiquait que l'on dépensait 70 millions pour l'accompagnement des élèves de classes préparatoires, sous la forme d'heures d'interrogation (dites heures de colle) pour préparer les concours. Soit 45 fois plus par élève. Qui sont les assistés dans notre pays ?

### **Une pédagogie centrée sur la réussite de tous**

Les moyens financiers sont nécessaires pour passer de la massification réussie à la démocratisation de la réussite, mais c'est la question pédagogique qui est déterminante. C'est sans doute pour cela que la pédagogie est autant combattue et caricaturée par ceux qui ne veulent rien changer. La haine de la pédagogie manifestée par certains est en réalité une façon de s'opposer farouchement à un élargissement de la base sociale de la réussite. Bien sûr, il n'existe pas qu'une seule approche pédagogique pour faire réussir tous les élèves, il existe même des approches pédagogiques néfastes qui en rabattent sur les exigences et qui enferment les élèves dans leur position d'origine. Mais l'on sait que la solidarité et la coopération [13] font plus progresser les élèves que le « chacun pour soi » et la compétition.

Le temps de la scolarité obligatoire est le temps du commun. Un commun exigeant mais bienveillant. Un exemple tiré de la réforme du collège initiée en 2016 permet de comprendre que ce « commun » entre tous les élèves n'est pas accepté par tout le monde, car assimilé à un « nivellement par le bas » et à de « l'égalitarisme ». Quand il s'est agi d'offrir à tous les élèves de collège l'enseignement d'une

deuxième langue vivante dès la classe de 5e (et non plus seulement à quelques-uns – 20 % –, essentiellement des enfants de cadres), la réforme a été violemment combattue. Combattue par ceux, quel que soit leur positionnement politique ou syndical d'ailleurs, qui voulaient soit continuer à enseigner dans des classes de niveau, soit scolariser leur enfant dans un parcours qui le protégerait de la fréquentation des enfants de milieu populaire. Le rétablissement en 2017 des classes bi-langues en 6e a rassuré et les uns et les autres. Mais les familles populaires, qui ne sont pas organisées, elles, en groupes de pression, n'ont pas été consultées.

La question des rythmes scolaires constitue un autre exemple de l'absence de prise en compte des besoins et des volontés des milieux populaires dans l'organisation de notre école. Une étude récente du ministère de l'Éducation nationale a montré que les parents les plus favorables à la semaine de quatre jours sont les parents des classes moyennes et favorisées et que, pour la semaine de quatre jours et demi, « *les opinions positives l'emportent quand la personne de référence du ménage est ouvrier non qualifié (57 %) ou inactif (65 %)* » [14]. Ces familles savent parfaitement que l'intérêt de leurs enfants est d'être à l'école le mercredi matin ou le samedi matin, elles qui n'ont pas les moyens d'accéder au poney-club ou au conservatoire... Mais les milieux populaires ne disposent pas des relais politiques et médiatiques pour peser sur les politiques publiques et ne jouissent donc pas de moyens pour les orienter.

Au fond, une des difficultés rencontrées pour réformer l'école vient du fait que les intérêts particuliers, portés à la conservation d'un système éducatif inégalitaire, se retrouvent sur les deux côtés de l'échiquier politique et s'expriment beaucoup dans les médias, savent se faire entendre, défendent les positions acquises – y compris s'agissant des choix budgétaires – et ont un pouvoir de retardement des réformes, voire de blocage. Peut-on se contenter de souhaiter que la partie de la population française qui a organisé l'école essentiellement pour ses propres enfants comprenne qu'il est dans son intérêt de mieux organiser l'école pour la réussite de tous ? Dans le cas contraire, nous allons au-devant de grandes difficultés. Tant de privilèges, d'un côté, et de scolarités difficiles, d'échecs humiliants, de l'autre, mettent en danger notre pacte républicain. Ceux qui, à tort ou à raison estiment qu'ils n'ont pas accès aux mêmes droits que les autres, auront des difficultés à accepter longtemps d'avoir les mêmes devoirs que les autres.

**Jean-Paul Delahaye**, Inspecteur général de l'éducation nationale honoraire, ancien directeur général de l'enseignement scolaire

[1] L'enquête Pisa de l'OCDE évalue tous les trois ans le niveau des élèves âgés de 15 ans, principalement dans le domaine de la lecture, des mathématiques et des sciences.

[2] *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2018.

[3] Nous reprenons ici quelques questions que nous posons dans notre rapport *Grande pauvreté et réussite scolaire, le choix de la solidarité pour la réussite de tous*, Inspection générale de l'éducation nationale, mai 2015.

[4] *Les élèves en difficulté : Pourquoi décrochent-ils et comment les aider à réussir ?*, OCDE, 10 février 2016.

[5] *Mixités sociale, scolaire et ethnoculturelle à l'école : quelles politiques pour la réussite de tous les élèves ?*, CNESCO, juin 2015.

[6] *Ibid.*

[7] *Repères et références statistiques*, MENESR-DEPP, 2014, p. 98.

[8] « *Secteurs multi-collèges à Paris, un outil efficace pour lutter contre la ségrégation sociale ?* », Julien Genet, Youssef Souidi, *Notes de l'IPP* n° 35, Institut des politiques publiques, septembre 2018.

[9] Ensemble des dépenses consacrées à l'éducation, essentiellement par l'État et les collectivités locales. Voir « *Dépenses d'éducation : la France un élève médiocre* », Louis Maurin, Observatoire des inégalités, 23 novembre 2018.

[10] « *Salaires des enseignants* », OCDE, 2018

[11] *Regards sur l'éducation*, OCDE, 2014, p. 478 et suivantes.

[12] *L'éducation prioritaire. Rapport d'évaluation d'une politique publique*, Cour des Comptes, 2018.

[13] Voir notamment *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des politiques et des dispositifs d'enseignement*, Jean-Yves Rochex, Jacques Crinon, PUR, 2011.

[14] « Les Organisations du temps scolaire à l'école issues de la réforme de 2013 : quels effets observés ? », *Les Dossiers de la Direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective (DEPP)* n° 207, ministère de l'Éducation nationale, juin 2017, p. 44.

Date de première rédaction le 11 mars 2019.

© Tous droits réservés - Observatoire des inégalités

## Les évaluations CP et la communication ministérielle

*"En janvier 2019, l'ensemble des élèves de CP ont été évalués en français et en mathématiques (770 000 élèves dans près de 31 000 écoles). Ce point d'étape, en milieu d'année scolaire, permet de mesurer l'évolution des acquis des élèves dans certains domaines de la lecture, de l'écriture et de la numération". La Depp, division des études du ministère, fait paraître trois Notes sur les évaluations de CP et de CE1. En plein débat sur la loi Blanquer, les "résultats encourageants" véhiculés par cette publication sont un puissant soutien à la politique ministérielle. Or rien n'est moins sûr. De nombreux biais affectent leurs résultats sans que les Notes osent même les évoquer, encore moins en tenir compte. Et des voix s'élèvent aussi pour contester leur conception même. Cette publication donne un avant-gout de ce que pourrait être l'évaluation de l'école avec la loi Blanquer.*

### Des résultats encourageants ?

"Entre le 21 janvier et le 1er février, plus de 770 000 élèves de cours préparatoire dans plus de 31 000 écoles publiques et privées sous contrat ont passé une évaluation standardisée sur support papier. Cette évaluation a été construite par la DEPP, à partir d'orientations définies avec le Conseil scientifique de l'Éducation nationale (CSEN) et la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse", annonce la Note sur les évaluations de mi CP en guise de descriptif technique. " Ce dispositif s'inscrit dans une stratégie pédagogique appelée « réponse à l'intervention » qui a fait ses preuves dans d'autres pays", affirme la Depp. Les seuils d'évaluation des résultats sont eux aussi présentés comme bien établis : " Le travail mené avec des inspecteurs, des conseillers pédagogiques, des maîtres formateurs, des enseignants de grande section, de CP et de CE1, complété par le traitement statistique de la DEPP, avec l'appui du Conseil scientifique de l'Éducation nationale, de la DGESCO et de l'IGEN, a permis de déterminer ces seuils".

Et la Note de la Depp sort du descriptif pour donner directement des consignes aux enseignants. " Au niveau individuel, les résultats doivent toujours être interprétés par le professeur dans le contexte de la classe. En enrichissant les pratiques des enseignants, l'identification de connaissances de base incomplètement maîtrisées à ce moment de l'année scolaire, par certains élèves, doit permettre des interventions pédagogiques sans délai".

Viennent ensuite les résultats. " En Français, les trois quarts des élèves sont entrés correctement dans la lecture et l'écriture, mais 10 % des élèves rencontrent des difficultés importantes", affirme la Depp. Par exemple, " En lecture à voix haute, d'une manière générale, on peut considérer qu'à mi-CP un peu moins de 10 % des élèves ne sont pas du tout entrés dans la lecture. Ils lisent six mots ou moins en une minute, quel que soit le contexte de lecture (mots isolés ou mots dans un texte). Les élèves dont on peut considérer qu'ils sont entrés correctement dans la lecture (groupe au-dessus du seuil 2) représentent un peu moins des trois quarts des CP". " En mathématiques, des difficultés en résolution de problèmes et des résultats faibles pour les additions et les soustractions", poursuit la Depp.

La Note souligne aussi un écart important en éducation prioritaire. " Dans le secteur public, les élèves des écoles d'éducation prioritaire ont une maîtrise moins affirmée. En français, l'écart le plus important entre REP+ et public hors EP concerne la compréhension orale de phrases : 22 points de différence entre les proportions d'élèves présentant une maîtrise satisfaisante (au-dessus du seuil 2). En lecture, les écarts existent, mais sont moins marqués (entre 7 et 11 points). Le constat est le même pour l'écriture de syllabes ou de mots dictés (environ 8 points), le principe alphabétique". Mais c'est pour affirmer que "ces écarts se réduisent depuis l'entrée en CP", une bonne nouvelle fortement relayée par le ministre lui-même.

La communication ministérielle prend le relais pour accompagner cette publication Depp. " Des premiers résultats encourageants, notamment en éducation prioritaire", titre un communiqué ministériel. " Des élèves en progression entre le début de l'année et le mois de janvier", poursuit le communiqué. "En janvier 2019, les élèves CP ont été de nouveau évalués en français et en mathématiques. Ce point d'étape démontre qu'ils ont progressé dans l'acquisition des bases de la lecture... Ils ont progressé dans la maîtrise des nombres". Le communiqué affirme que " des fragilités (sont) mieux identifiées", ainsi "un quart environ des élèves lisent encore trop lentement. Ils n'ont pas la fluidité nécessaire". Enfin, "les professeurs des écoles ont une

bonne perception des exercices proposés". D'ailleurs à la question "les exercices proposés dans les cahiers sont-ils pertinents pour connaître les besoins des élèves ? les réponses positives vont de 63 à 83 % pour le Français, et de 72 à 90 %" (on imagine que ces pourcentages dépendent de différents exercices proposés).

## **Des résultats scientifiques ?**

Mais que mesurent vraiment ces évaluations ? Peut-on prendre pour ces pourcentages comme scientifiquement établis ? La maigreur de l'appareil critique qui accompagne les Notes de la Depp ne peut faire oublier les conditions réelles de passage des évaluations.

De très nombreux témoignages montrent que les évaluations ont été passées dans des conditions très différentes d'une classe à l'autre. Il faut rappeler que ces évaluations sont passées sur cahiers au sein de la classe sous conduite de l'enseignant. La durée prescrite par les évaluations a été souvent aménagée par l'enseignant. Certains ont respecté les durées fixées d'autres non. L'écart entre les classes est allé du simple au double dans des cas probablement nombreux. Les enseignants sont aussi naturellement amenés à expliquer les questions, à intervenir ainsi dans le déroulé de l'évaluation de façon variable selon les classes. Les résultats ont été saisis par les enseignants. Cela introduit un biais d'autant plus important que cette saisie s'est faite sous la pression des inspecteurs, souvent sur des temps très courts, alors qu'un pourcentage significatif des enseignants refusait ces évaluations. Ici ou là on aurait même donné aux inspecteurs les résultats qu'ils attendaient...

Bref, les conditions de passage, de correction et de saisie des résultats retirent tout caractère scientifique à ces évaluations. Une étude scientifique aurait au minimum mentionné ces biais nombreux et importants. Mais la Depp jette un voile sur tout cela et présente ces résultats comme ceux de 770 000 élèves français ce qui est très aventuré.

## **Des items contestés**

Des voix se sont exprimés sur les items évalués. Ainsi Roland Goigoux, un expert reconnu, dénonce en janvier 2019 les évaluations. " Tous les tests portent sur le code sauf un sur la syntaxe de phrase. La maîtrise du déchiffrage est la seule préoccupation du conseil scientifique, même si les évaluations internationales montrent qu'à 10 ans les élèves français rencontrent des difficultés en compréhension et non en déchiffrage..." Sur son site, il explique comment les seuils ont été calculés a posteriori "de manière à ne pas avoir trop d'élèves à besoins". Pour lui ces tests apporteront une réponse inadéquate aux enseignants les invitant à faire "plus de phonologie pour compenser des difficultés phonologiques alors qu'il faudrait plus de phonographie, plus de décodage... alors qu'il faudrait plus d'encodage".

Pour les mathématiques, Rémi Brissiaud s'est plusieurs fois exprimé dans le Café pédagogique où il a dénoncé "les dérives" des évaluations démontrant des erreurs de conception liées à l'influence univoque du Conseil scientifique et de son président. Il interroge aussi l'intérêt de ces évaluations de mi-CP. "Sauf à considérer qu'il conviendrait que tous les PE de France enseignent au même rythme selon une progression qui serait la même pour tous les écoliers de France, l'existence d'une évaluation nationale en milieu d'année de CP est très contestable. En effet, il est à peu près certain que divers items se trouveront inclus dans l'évaluation alors que, dans telle ou telle progression, les tâches correspondantes n'ont pas encore été étudiées à mi-parcours au CP ou qu'elles l'ont été de manière trop récente pour permettre la réussite. L'année qui suit, cela peut évidemment inciter les professeurs à vouloir « aller plus vite ». Ça ne serait pas grave si l'on était sûr qu'une étude précoce de ces tâches est bénéfique et, donc, que tous les écoliers devraient en bénéficier. Mais lorsqu'on est presque sûr du contraire, une évaluation à mi-parcours ne peut être que contre-productive", écrit-il.

## **Ce que nous apprennent les vraies évaluations scientifiques en lecture**

Quand on veut connaître le niveau réel des écoliers français on se reporte aux évaluations internationales Pirls pour la lecture et Timms pour les maths, les deux en Cm1. C'est ce que font les experts nationaux et

internationaux. On dispose aussi des enquêtes Cedre menées de façon très rigoureuses auprès d'un échantillon d'élèves par la Depp. Or ces enquêtes ne tirent pas les mêmes conclusions que le ministre.

En ce qui concerne la lecture, les résultats de Pirls 2016 montrent que les résultats des élèves français sont mauvais et en baisse par rapport à Pirls 2001 et 2011. Comme Cèdre, Pirls montre une hausse de la part des élèves faibles : 39% contre 25% en moyenne dans l'OCDE.

Mais ce que montre Pirls c'est que les jeunes français savent décoder. Ils savent prélever des informations d'un texte. Ils ne savent pas en tirer des inférences pour comprendre les textes. Ils ont du mal à argumenter et à s'exprimer. Depuis 2001 nous avons perdu 8 points sur le prélèvement d'informations mais 21 sur l'interprétation. Des dimensions que les tests Blanquer évaluent très peu.

Pirls pointe aussi des explications, au premier rang desquelles la faiblesse de la formation continue des enseignants français. Cette faiblesse de la formation continue se retrouve dans les pratiques pédagogiques. Les enseignants français demandent autant que leurs collègues de l'OCDE de retrouver des informations dans un texte ou de dégager les idées principales d'un texte. Par contre ils sont nettement moins nombreux à demander de comprendre les textes. Ainsi ils sont deux fois moins nombreux à demander aux élèves de comparer le texte à des faits vécus ou à déterminer les intentions de l'auteur. Pour le premier point la France est tout en bas de l'échelle dans les 50 pays. Pirls fait aussi apparaître des critères sociaux, le fait que la France est un des pays où les parents aiment le moins lire : 22% aiment la lecture contre 32% dans l'OCDE.

Interrogé sur les résultats de Pirls, un des spécialistes les plus reconnus sur la lecture, Roland Goigoux, nous disait en 2017 : "On a commis deux erreurs. D'abord focaliser la question de la lecture sur le CP. Puis focaliser le travail du maître sur la maîtrise de la langue, l'orthographe la grammaire, la conjugaison. On considère toujours qu'une fois que l'on sait déchiffrer la pratique de la lecture suffit pour avoir des compétences en lecture. Mais si l'on veut que notre école progresse il faut un plan d'enseignement explicite de la compréhension en lecture en mettant l'accent sur le cours élémentaire et le cours moyen. On ne peut pas analyser Pirls et conclure en disant qu'on doit renforcer l'orthographe, la grammaire en CP. Cette réponse n'est pas à la mesure du problème. Dans Pirls ce qui caractérise la France c'est le décrochage entre la compréhension explicite du texte et la compréhension implicite, fine. Ce n'est pas un problème de déchiffrement. Mais par exemple de comprendre ce que le texte ne dit pas et qui doit être déduit".

## **Et en maths...**

Pour les maths, Timms montre là aussi des résultats faibles. Seulement 23% des élèves de Cm1 français ont un bon niveau en maths contre 48% des européens et 42% de tous les participants. Il est vrai que ces élèves, comme ceux de Pirls, ont traversé les années de suppressions de postes alors que JM Blanquer était aux commandes. Ils ont aussi subi les programmes traditionalistes de 2008 que le ministre tente de remettre en place.

## **Quand évaluation et communication se confondent**

Que faire avec ces évaluations Blanquer ? Pas grand-chose si on est enseignant. Communiquer si on est ministre. Car elles ne présentent pas d'appareil critique alors que celui-ci est indispensable au vu des conditions de réalisation. Les seuils de traitement des données sont assésés par des arguments d'autorité mais pas explicités.

Ce que l'on voit avec ces évaluations c'est à quel point la communication ministérielle a pris le pas sur l'évaluation de l'école. C'est au moment où le ministre en a besoin que les Notes paraissent. Elles apportent des "résultats encourageants" qui reposent sur une construction très fragile sur le plan scientifique.

C'est la seconde fois que l'on voit cette dérive au ministère. L'épisode précédent a été la publication des résultats des dédoublements de CP présentés comme excellents alors qu'ils sont décevants.

On comprend mieux que la loi Blanquer supprime l'instrument d'évaluation indépendant qu'est le Cnesco. Ces publications nous donnent un avant-goût de ce que sera l'évaluation de l'école une fois cette loi adoptée. Un mélange d'évaluation et de communication.

**François Jarraud**, *Expresso* du mardi 07 mai 2019.