

## **Rentrée 2020 : « le faux bon sens de JM Blanquer »**

### **Note du secteur éducatif (27 août 2020)**

JM Blanquer s'appuie sur un présumé « bon sens » pour imposer à la rentrée ses deux priorités : le recentrage sur les « fondamentaux » et les évaluations nationales standardisées. La communication peut paraître efficace, et rappelle la nécessité de se donner comme objectif prioritaire de déconstruire, auprès de la profession comme auprès du « grand public », les fausses évidences assénées...

### **Les évidences du ministère de l'Éducation Nationale (MEN)**

<https://www.education.gouv.fr/continuite-pedagogique-et-preparation-de-la-rentree-2020-305325>

Le MEN s'appuie sur les résultats d'un sondage IFOP réalisé en juillet 2020 auprès de 500 enseignants, 500 parents et 500 lycéens à propos de la continuité pédagogique et de la préparation de la rentrée. Selon le MEN, les conclusions de l'enquête tiennent en quatre points :

- Le bilan de la continuité pédagogique est positif
- Des évaluations et un soutien adapté sont attendus
- La maîtrise des savoirs fondamentaux est la priorité n°1
- Les enseignants bénéficient d'une bonne image dans l'opinion

\*\*\*

### **1- A propos du bilan du confinement**

#### **1.1 Un bilan positif... à condition d'ignorer les inégalités scolaires**

L'enquête commandée par le SNUipp-FSU auprès de l'institut Harris Interactive en mai 2020 dresse pourtant un portrait contradictoire de la « continuité pédagogique » instaurée par le MEN pendant le confinement. Ainsi, 79% des PE ont estimé difficile d'exercer leur métier durant le confinement. Pendant cette période, les enseignants ont entretenu de bonnes relations avec collègues, parents ou élèves, exception faite de l'administration qui souffre de relations qualifiées d'inexistantes par un tiers d'entre eux. La quasi-totalité des enseignants déclarent également avoir dû chercher des informations eux-mêmes pour assurer la continuité de leur enseignement (96%) ; l'aide de l'administration faisant défaut pour 76%. Enfin, ce qui a dominé la période, ce sont bien les inégalités entre les élèves (pour 90% des PE et 81% de l'ensemble des français) et la nécessité d'un apprentissage en collectif (86% des PE). Ce renforcement des inégalités scolaires ternit irrémédiablement le bilan de la « continuité pédagogique » qui, du fait de l'impréparation institutionnelle, n'a pu surmonter les obstacles de la « fracture numérique » et de la mise entre parenthèses des interactions sociales de la classe, indispensables aux apprentissages.

De nombreux chercheurs alertent sur le fait que le transfert de la responsabilité pédagogique sur les parents d'élèves creuse les inégalités scolaires. Bernard Lahire, par exemple, rappelle que « le problème énorme qui surgit en cas de confinement, c'est le fait que le repli sur la sphère familiale et domestique conduit à une accentuation des inégalités de départ. Car les enfants des familles défavorisées ne vivent bien souvent les apprentissages de type scolaire qu'à l'école » (entretien Médiapart, 31/03/2020).

### **Pour aller plus loin :**

[Philippe Meirieu « Je crains que certains élèves culpabilisent et décrochent »](#)

[Bernard Lahire « Un risque de déflagration pour les plus démunis »](#)

[Stéphane Bonnéry « Les informations en ligne ne suffisent pas à l'appropriation des savoirs par les élèves »](#)

[Fiches « Enjeux éducatifs de la reprise » et « Enseignement à distance » - FAQ Covid-19 Infos SNUipp-FSU](#)

[Dossier de presse de rentrée SNUipp-FSU](#)

- Fiche 2 « L'école sous confinement : une période révélatrice »
- Fiche 3 « L'école confinée ou l'impossible continuité pédagogique »
- Fiche 5 « Relations école/famille, ce que la crise a bousculé »
- Fiche 8 « Une école qui ne réduit toujours pas les inégalités »
- Fiche 9 « Apprendre seul ou en groupe »

### 1.2 De quoi fait-on le bilan ?

Si, d'après le MEN, 77% des enseignants pensent que l'école a su s'adapter, c'est sans doute grâce à la confusion entretenue entre ce qui relève de l'institution, et ce qui a été porté par les enseignants eux-mêmes. C'est ce que pointe Marc Bablet, ancien responsable de l'Education prioritaire au ministère, suite à la publication en juillet de la note 20.26 de la DEPP sur la crise sanitaire et la continuité pédagogique :

« Si l'on avait besoin de confirmer que les outils mis à disposition par le ministère ne furent pas à la hauteur des besoins des enseignants et que ceux-ci se sont appuyés sur leurs propres ressources, c'est chose faite dans ce dossier page 25 où les enseignants tant du premier que du second degré disent massivement avoir en priorité utilisé des ressources propres ou celles de collègues (respectivement 93% et 88%). Les ressources institutionnelles viennent loin derrière et l'opération du CNED dont le ministre fit le fer de lance de sa communication ne recueille que 17% d'usage déclaré dans le premier degré et 26% dans le second. En outre la « ronflante » opération « nation apprenante » ne recueille que 13% et 6%. »

De la même manière, si les enseignants « ont eu le sentiment d'être aidés par les collègues ou leur encadrement de proximité, ils restent peu soutenus par les corps d'inspection (25% dans le premier degré et 29% dans le second). »

Concernant la continuité pédagogique qui se serait bien passée, la même enquête donne 58% d'enseignants « inquiets » du niveau de leurs élèves à la rentrée 2020 (voir l'enquête complète avec le lien au début de cette note).

### **Pour aller plus loin**

[« L'enseignement à l'heure du confinement » \(Enquête Harris/SNUipp-FSU, mai 2020\)](#)

[Marc Bablet, Les enseignements du confinement selon la DEPP](#)

\*\*\*

## **2 A propos des « évaluations attendues »**

### **2.1 Des évaluations de rentrée sont nécessaires ?**

C'est une évidence partagée qu'à la rentrée, les incertitudes sont grandes sur le niveau des savoirs scolaires des élèves après l'interruption de la classe à la mi-mars. La majorité des enseignants pense donc nécessaire d'évaluer ses élèves. Mais il convient de lever l'ambiguïté entretenue par le MEN. Quelles évaluations seront utiles aux enseignants pour établir un bilan affiné de « là où en sont les élèves » et adaptées aux circonstances si particulières de cette rentrée ? Des évaluations standardisées conservées à l'identique de celles de 2019 alors que l'année scolaire a été tronquée ? Qui peut y croire... D'autres pistes semblent bien plus fructueuses : des exercices, activités conçues par les équipes enseignantes en fonction des progressions réellement suivies par les élèves en 2019/2020 ; des moments d'échanges inter-individuels ou des séquences prolongées d'observation continue et attentive aux élèves en activité. Cette dernière modalité, au coeur de la professionnalité enseignante, préserve la dimension d'accueil et de cadre bienveillant à laquelle les équipes seront particulièrement attentives en cette rentrée.

Des choix alternatifs sont d'ailleurs mis en œuvre en Belgique où le ministère de l'éducation bannit les évaluations sommatives à cette rentrée 2020, mais laisse toute latitude aux établissements scolaires pour identifier difficultés et retards d'apprentissage « par les moyens qu'ils jugent adéquats » : observation des élèves, évaluation formative, concertations croisées avec les enseignantes et enseignants de 2019 / 2020.

Dès 2009, Nathalie Mons, sociologue, ex-présidente du CNESECO, alertait dans un rapport consacré aux politiques européennes d'évaluations. Dans un entretien accordé au café pédagogique, elle déclarait en réponse à la question « Le développement de l'évaluation standardisée dans la majorité des pays développés signifie-t-il qu'il s'agit désormais d'un outil incontournable ? » : « C'est la rhétorique politique aujourd'hui développée autour de cet outil. Cette politique d'évaluation

standardisée est présentée comme de bon sens. Il faut tester les élèves pour savoir où nous en sommes et parce que l'instrument est censé améliorer leurs apprentissages. En fait, je montre dans ce rapport pour l'agence Eurydice que les bases théoriques de cette politique sont très faibles, la recherche n'a pas encore démontré par quel processus ces tests pourraient permettre de faire progresser les acquis des élèves. »

### **Pour aller plus loin :**

[Evaluations de rentrée : ne rien se laisser imposer](#)

[Circulaire de rentrée Fédération Wallonie-Bruxelles](#) (cf. pages 12-13)

[Nathalie Mons, Rapport sur les politiques européennes d'évaluation](#)

### 2.2 Evaluer ce qui est appris ou réduire ce qui est à apprendre à ce qui est évalué ?

Les évaluations CP et CE1, imposées depuis l'arrivée de JM Blanquer, ont pour conséquence de restreindre l'enseignement en CP et CE1 à « une toute petite partie » des programmes, mesurable et quantifiable<sup>1</sup>.

Ainsi, la note de la DEPP n°20-14 d'avril 2020 « Evaluations point d'étape à mi-CP 2019-2020 : premiers résultats », insiste sur « les interventions pédagogiques » qui doivent être mises en œuvre « sans délai » relativement au « besoin identifié ». On se situe donc bien dans la RAI<sup>2</sup>, « réponse à l'intervention ». Il s'agit de se référer à des normes nationales, pour que les enseignants et enseignantes renforcent leurs interventions sur les compétences jugées déficitaires. Comme l'expliquait Roland Goigoux dans son analyse du 10/05/2019 : « Le ministère ayant minoré ou carrément ignoré des pans entiers des apprentissages scolaires du français, les maitres sont incités à en faire autant. Cela s'appelle piloter l'enseignement par l'évaluation ; ce qui n'est pas évalué perd sa valeur, les maitres sont incités à enseigner l'évaluable. ». Ces effets pervers des évaluations standardisées sont bien connus de la recherche et identifiés sous le concept de « teaching to the test » (bachotage). Dans les pays anglo-saxons où les évaluations standardisées sont déployées depuis plus de vingt ans, les enseignements tendent à se consacrer quasi-exclusivement aux compétences évaluées sur-entraînées. Des pans entiers des disciplines scolaires sont ignorés ou sous-dimensionnés dans les enseignements. Il en résulte un accroissement des inégalités scolaires car les apprentissages culturels, scientifiques, etc. sont laissés au hasard des transmissions familiales, socialement et culturellement inégales.

---

<sup>1</sup> Roland Goigoux, « Evaluations : Faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi », Café Pédagogique 10/05/2019

<sup>2</sup> Version francisée par les québécois d'un dispositif américain appelé « Tiered approach », c'est-à-dire une approche de prévention par étages. Sur la RAI, voir le recto-verso du SNUipp-FSU « Evaluations nationales, où nous conduisent-elles ? »

Le garde-fou contre l'accroissement des inégalités induit par le bachotage reste l'application des programmes nationaux dans leur intégralité que toutes les enseignantes doivent mettre en œuvre car ils ont force de Loi.

Les « compétences de base » imposées par les évaluations nationales standardisées sont contestables, voire contre-productives. C'est aussi ce que rappelle Rémi Brissiaud en mathématiques, en détaillant ce que représentent les tests sur la droite numérique en CP et en CE1<sup>3</sup>. Cet exercice s'appuie sur le « comptage-numérotage », et non sur le « comptage-dénombrement » que les programmes de 2015 ont eu comme objectif de rétablir... or Rémi Brissiaud rappelle que « toutes les études montrent que les élèves en grande difficulté dans leurs apprentissages numériques sont des enfants enfermés dans des stratégies de comptage-numérotage ». Il conclut son analyse en déclarant : « les rédacteurs du document n'ont rien compris au changement de cap qui s'est produit avec les programmes 2015 : ils sont en train de faire s'envoler l'espoir de redressement des performances en calcul que ces programmes avaient fait naître. »

### **Pour aller plus loin :**

[Roland Goigoux, « Evaluations : Faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi »](#)

[Rémi Brissiaud, Evaluations CP/CE1 et dérives actuelles](#)

### 2.3 Individualiser : le nec plus ultra de la différenciation ?

Dans la note de la Depp sur les résultats des évaluations standardisées, le ministère promeut la Réponse à l'intervention (RAI) comme la stratégie pédagogique unique. Une démarche frontale et des outils sont prescrits aux enseignantes et enseignants dans l'objectif de réduire la difficulté scolaire. Apprendre y est vu comme une accumulation de « savoir-faire » techniques, aisément mesurables par une évaluation chiffrée. « Répondre aux besoins de chacun », c'est l'ambition affichée par le ministère à la rentrée 2020. Chaque élève est « profilé » par ses résultats aux évaluations nationales et se voit proposer une offre de remédiations pré-établies en fonction de la catégorie (élève fragile ou à besoin) qui lui est attribué dans différents champs d'apprentissage. Au final, la remédiation est tout sauf individualisée ; elle est standard.

#### *Que signifie le principe de réponses standard ?*

L'individu élève n'existe que dans la relation pédagogique à l'enseignant. Quand il est la cible d'une réponse standard à un niveau de résultat, conçue à l'extérieur de la classe, il n'est plus que le représentant d'une catégorie abstraite et arbitraire.

#### *Pour les élèves*

Les conséquences sont par ailleurs un risque d'étiquetage précoce, une scolarité stressante scandée par des évaluations, une réduction des apprentissages à ce qui est évalué, l'individualisation des apprentissages et l'isolement de chacun dans le groupe-classe.

#### *Pour le personnel enseignant*

<sup>3</sup> Rémi Brissiaud, « Evaluations de CP-CE1 et dérives actuelles », le Café Pédagogique 19/10/2018

la mise en œuvre de remédiations « clés en main » aboutit à une limitation du « pouvoir d'agir » et de la liberté pédagogique, un renforcement de l'encadrement hiérarchique des pratiques, etc. Or, la remédiation, individuelle ou collective, est une activité menée par les PE au quotidien, qui doivent pouvoir choisir les outils les mieux adaptés aux besoins de leurs élèves et aux progressions qu'ils construisent. Faire de la pédagogie différenciée ce n'est pas individualiser les apprentissages.

*Ce qu'en dit Philippe Meirieu*

Dans un article consacré à la pédagogie différenciée, P. Meirieu écrit : « *Je ne l'ai jamais conçue comme une mécanique technocratique qui soumettrait tout élève à des batteries de tests permanents permettant d'imposer à chacun les connaissances et les méthodes qui correspondraient strictement à son niveau et à ses besoins. Cette vision, qui nourrit très largement aujourd'hui le discours dominant sur « l'individualisation », est, tout à la fois, une erreur et une faute ». Une erreur parce qu'il n'y a pas de réponse qui se réduise à une « remédiation technique ». Une faute, car « en cherchant systématiquement la solution pédagogique dans le passé de l'élève, on risque de l'y enfermer. (...) Autant dire qu'on privera les uns et les autres de la découverte de stratégies qui pourraient justement leur permettre de se dépasser et de se développer. »*

#### 2.4 Individualiser et creuser les écarts

De nombreux travaux (notamment ceux de Marie Toullec-Théry, de Roland Goigoux ou les conférences pédagogiques du CNESEO) ont abondamment montré que l'individualisation à outrance était un facteur de renforcement des inégalités. Le poids donné aux évaluations standardisées et aux protocoles de remédiation individualisée n'est pas une bonne nouvelle pour celles et ceux qui sont attachés à la réussite de tous les élèves.

La confrontation collective des différentes procédures utilisées par les élèves, la coopération dans une organisation structurée, la mise en œuvre du tutorat sont autant de leviers de démocratisation de la réussite scolaire. Ils évitent les écueils d'une individualisation excessive qui creuse les écarts entre élèves et crée une école à deux vitesses. Faire fructifier les potentialités du collectif enseignant et des collectifs classe nécessite une formation ambitieuse, adossée à la recherche et son appropriation par des personnels enseignants reconnus comme concepteurs de leurs gestes professionnels.

#### **Pour aller plus loin :**

[Philippe Meirieu, « L'individualisation : de l'école sur mesure à la pédagogie différenciée »](#)

[Philippe Meirieu, « L'émergence de la pédagogie différenciée à la fin du XXe siècle »](#)

[Marie Toullec-Théry, « Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves ? »](#)

[Roland Goigoux, « S'emparer de l'aide pour travailler les difficultés les plus fréquentes »](#)

[CNESEO, Conférence de consensus sur la différenciation pédagogique \(2017\)](#)

## 2.5 De la fluence à la compréhension : corrélation n'est pas causalité

Qui peut croire que les élèves pourront développer des compétences de haut niveau en suivant un enseignement basé sur la répétition de compétences choisies en particulier pour leur facilité à être mesurées ?

Un très bon exemple est la question de la compréhension en lecture.

### Conception du ministère

« Le ministère a délibérément choisi un seuil plus exigeant [en lecture à haute voix] pour des raisons stratégiques : imposer les ateliers de fluence présentés partout comme la nouvelle panacée de la pédagogie de la lecture, au risque de se substituer à tout l'enseignement de la compréhension », révèle Roland Goigoux dans sa note déjà citée du 10/05/2019.

L'insistance sur la fluence repose sur l'idée, jamais prouvée, que c'est en automatisant le déchiffrage, en accédant à une oralisation rapide (transformation rapide des lettres, des syllabes, en sons), qu'on libèrerait l'attention de l'élève, qui pourrait alors se préoccuper de comprendre : « « Ce n'est que lorsque les procédures de décodage sont complètement automatisées que l'élève peut se concentrer sur le sens du texte qu'il lit » (vadémécum de « Pilotage des classes dédoublées 100% de réussite en CP et CE1 »).

Ce type d'affirmation doit, a minima, pouvoir être débattu, confronté aux apports de l'ensemble des recherches en sciences de l'éducation, au savoir bâti sur la pratique des enseignant-es, et leur liberté pédagogique doit être respectée. Ce respect est impératif car la liberté pédagogique conditionne la capacité des enseignant-es à répondre aux besoins de leurs élèves.

### Corrélation ou causalité, ce qu'en dit Sylvie Plane

Le transfert automatique des acquisitions en décodage et fluence vers les compétences expertes d'une compréhension fine des textes à usages sociaux et culturels relève de l'argument d'autorité. Il se pare de toutes les vertus du bon sens qui voudrait qu'apprendre suppose un enchaînement linéaire du simple vers le complexe. Or, la recherche démontre que la corrélation qui peut exister entre fluence et compréhension n'est pas un rapport de causalité.

Lors de son intervention à l'UDA 2018 Sylvie Plane, linguiste et ex-vice-présidente démissionnaire du Conseil Supérieur des Programmes, a rappelé le rapport complexe entre déficit de compréhension et maîtrise du code.

C'est un fait que la maîtrise du code explique les différences de compétences en début d'apprentissage de la lecture et qu'un déficit en décodage entraîne généralement un déficit de compréhension. Mais l'inverse n'est pas vrai. En fin de processus d'apprentissage de la lecture, les déficits de compréhension ne sont pas liés à des déficits de maîtrise du code. La fluence n'est pas le chaînon manquant entre code et compréhension. Maîtrise de l'orthographe et de la grammaire constituent également des ressources mais ne dispense pas d'un traitement spécifique de la compréhension. Pour Sylvie Plane, il faut réaffirmer que travail sur le code et travail sur la compréhension doivent être menés explicitement et conjointement, sans privilégier un ordre d'apprentissage. Ainsi, les programmes 2015 font le pari d'un enseignement explicite de la compréhension, en préconisant par exemple l'engagement de l'élève dans des activités qui l'aide à construire ses outils cognitifs (par exemple, comparer, contraster, catégoriser).

En opposition à ces apports, rappelons que les évaluations nationales visent la mise en œuvre d'un enseignement modulaire : les habiletés décrétées « élémentaires » doivent être travaillées séparément, dans des modules étanches et fortement structurés (modèle de la RAI, voir le 2.2).

#### Compréhension, des approches écartées

Il n'est pas acceptable que ce ministère continue d'écartier les approches qu'il juge « non conformes ». La spécialiste de la lecture et agrégée de grammaire Eveline Charmeux, par exemple, considère que l'activité de « déchiffrage oralisé », loin d'aider à la compréhension, va « faire écran au contraire à l'activité de construction des significations »<sup>4</sup> :

- en « laissant dans l'ombre le rôle sémantique des marques visuelles » (Eveline Charmeux précise que l'activité d'oralisation risque de provoquer une véritable « cécité orthographique »),
- en rendant plus difficile l'activité de raisonnement.

Ainsi, pour cette chercheuse, les apprentis-lecteurs doivent « apprendre à explorer le texte, pour y puiser des indices permettant de formuler des hypothèses en évitant l'entrée linéaire, mot à mot (voire, syllabe après syllabe), qui interdit anticipation et raisonnement. L'oralisation détourne leur regard des marques orthographiques, indices essentiels à la compréhension du texte. » Elle affirme que « l'orthographe sert avant tout à lire » (c'est-à-dire à comprendre...).

La démarche vaut pour tous les niveaux de classes : « Lire, c'est raisonner », Eveline Charmeux insiste sur le rôle des « débats participatifs » pour construire cette manière d'être lecteur.

Par rapport à la fluence, censée conduire à la compréhension, Eveline Charmeux affirme : « [...] un mécanisme ne libère rien, au contraire : il enferme dedans et endort, car il prend la place de l'intelligence, supprime la vigilance qu'elle maintient et devient source de danger. »<sup>1</sup>

A l'inverse, remarquons que les évaluations nationales ne prévoient aucun exercice de discrimination visuelle permettant de construire la « conscience orthographique » : sur l'ensemble des évaluations CP, les élèves n'ont aucun mot sous les yeux, à aucun moment. Ils sont confrontés soit à des lettres isolées, soit à des images, soit à des suites de lettres qui n'ont aucun sens (QZM...)...

#### **Pour aller plus loin :**

[Sylvie Plane, « Lire et comprendre : un enjeu majeur », FSC UDA 2018 \(page 50\)](#)  
[Evelyne Charmeux, « Lire, c'est comprendre »](#)

[Roland Goigoux, « Evaluations : Faire mentir les chiffres, en pédagogie aussi »](#)

\*\*\*

### **3. A propos de la « maîtrise des savoirs fondamentaux : priorité n°1 »**

#### **3.1 En France, déjà trop de « fondamentaux »**

---

<sup>4</sup> « Lire c'est comprendre. Donc apprendre à lire, c'est apprendre à comprendre ce qui est écrit », Eveline Charmeux (Éditions universitaires européennes), juillet 2018

La France est le pays européen qui consacre le plus d'heures à l'enseignement du lire-écrire, et figure sur le podium pour les mathématiques. Elle se situe loin devant les autres pays européens qui obtiennent de meilleurs résultats et réduisent davantage les inégalités scolaires. Resserrement sur les fondamentaux et réduction des inégalités sont donc inversement corrélés. A l'échelle de la scolarité obligatoire, la France consacre 60% du cursus scolaire aux disciplines « fondamentales » (plus de 38% pour le français et près de 21% pour les maths). La DEPP, dans son analyse des évaluations PIRLS, pointe que les enseignants français ont déjà tendance à aller bien au-delà des prescriptions officielles et consacrent 330 heures à l'étude de la langue française, soit 15% de plus que le volume horaire officiel défini par les programmes 2008 (288 h annuelles). La priorité accordée aux fondamentaux à « l'école de la confiance » renforce une auto-prescription qui tend déjà à délaisser des enseignements (histoire-géographie, sciences, arts, EPS...) qui, contre-intuitivement, participent en fait à la réduction des inégalités scolaires.

### **Pour aller plus loin :**

[Dossier de presse SNUipp-FSU 2018](#)

- Fiche « Une école championne des fondamentaux » (page 40)

<https://www.snuipp.fr/actualites/posts/retour-aux-fondamentaux>

### 3.2 Où sont les fondamentaux ?

Par ailleurs, qu'entend-on par « savoirs fondamentaux » ? Depuis 2017, le ministre Blanquer n'a eu de cesse de réduire l'enseignement du lire-écrire à la maîtrise des correspondances grapho-phonologiques et à la « fluence » (ajustements de programmes, guides et vadémécums en nombre impressionnant), tout ceci en prétendant s'appuyer sur les meilleures études scientifiques...

Pourtant, la recherche « Lire-Ecrire au CP » par exemple (coordonnée par R. Goigoux en 2016) a donné bien d'autres pistes pour construire des compétences solides de futurs lecteurs experts.

### La lecture et l'écriture comme pratiques culturelles

« Il apparaît que les classes très acculturantes favorisent la progression des élèves initialement faibles et intermédiaires : les classes qualifiées de très acculturantes se caractérisent à la fois par un usage important du texte, un souci de varier les types d'écrits, un usage important et diversifié de l'album, et une offre culturelle visant une appropriation personnelle par l'élève. »

« Étude de la langue » et dynamiques d'échanges dans les classes (dir. Patrice Gourdet)

« On observe un effet significatif du temps accordé à l'étude de la langue : c'est l'étude de la morphologie qui influence positivement les résultats en compréhension autonome.

L'impact positif du temps consacré à l'étude de la langue sur les performances en lecture-écriture est d'autant plus fort que les élèves sont faibles. Les classes où la transmission est réflexive, mais aussi transitive (échanges entre les élèves), sont des classes plus efficaces dans l'apprentissage du lire-écrire. »

### **Pour aller plus loin :**

[Roland Goigoux, Lire et écrire, Efficacité des pratiques d'enseignement de la lecture et de l'écriture au CP](#)

[Patrice Gourdet, L'étude la langue au service du lire-écrire au CP](#)

### 3.3 Les évaluations internationales montrent que ce ne sont pas « les fondamentaux » de ce ministère qui posent problème aux élèves français.

PIRLS 2017 : si la France (34<sup>ème</sup> place sur 50) fait partie des 10 pays qui chutent sur la période 2011-2016, mais aussi des 2 pays en chute sur 2001-2016, l'enquête montre que la baisse ne porte pas sur le décodage mais sur la compréhension. Question bonus : quels sont les programmes scolaires suivis par les élèves évalués ? Ceux de 2008, déjà « resserrés sur les fondamentaux » quand JM Blanquer, après avoir été conseiller du ministre G. de Robien, était DGESCO avec le ministre L. Châtel...

PISA 2018 : L'enseignement le plus important de cette enquête internationale, dont les résultats ont été rendus publics en décembre 2019, est le fait que la France est l'un des pays de l'OCDE où le lien entre le statut socioéconomique et la « performance » dans PISA est le plus fort. On lit une différence de 107 points entre les élèves français issus d'un milieu favorisé et ceux issus d'un milieu défavorisé, alors que la moyenne dans les pays de l'OCDE est de 89 points.

Cette année, la dominante était la compréhension de l'écrit. Si depuis la dernière enquête Pisa qui mettait l'accent sur la lecture en 2009, les inégalités sociales ne se sont pas aggravées, leur niveau est toujours très inquiétant : un élève favorisé sur cinq et un élève défavorisé sur cinquante atteignent les niveaux 5 et 6 en compréhension de l'écrit<sup>5</sup>. A l'inverse, les élèves défavorisés sont surreprésentés parmi les élèves en difficulté.

C'est donc bien sur l'ensemble des compétences de lecture-écriture que les efforts devraient porter : ne proposer aux élèves qu'un enseignement des « savoirs

---

<sup>5</sup> Les élèves qui atteignent ces niveaux « ne sont pas gênés par la longueur des textes, ils manient des notions abstraites, voire contre-intuitives, et ils distinguent les faits et les commentaires en fonction d'indices implicites sur le contenu ou l'origine de l'information. »

fondamentaux » revient, de fait, à enfermer chacun-e dans son « destin scolaire », corrélé aux inégalités économiques et sociales subies par les familles...

### 3.4 Le recentrage sur « les fondamentaux », qui s'appuie sur les évaluations nationales standardisées, a aggravé les écarts de réussite en Education prioritaire !

Le SNUipp-FSU a décrypté la note de la DEPP n°20-14 d'avril 2020 « Evaluations point d'étape à mi-CP 2019-2020 : premiers résultats ».

En français, si les élèves d'Education Prioritaire ont « une maîtrise moins affirmée » dans l'ensemble des domaines évalués en français, l'écart le plus important concerne la compréhension orale : - 23 points entre REP+ et HEP (Hors Education Prioritaire) au-dessus du seuil 2 pour « comprendre des phrases à l'oral ». Ces écarts sont de 11 et 12 points pour la lecture à voix haute de mots et de textes, de 8 et 9 points pour l'écriture de syllabes et de mots dictés, ou encore de 6 et 10 points pour la connaissance des lettres et des sons associés et la conscience phonologique.

En mathématiques, les écarts entre REP+ et HEP sont de 16 points pour la soustraction, 17 points pour la résolution de problèmes, et de 6 et 10 points pour l'écriture ou la comparaison de nombres.

En français comme en mathématiques, les compétences de haut niveau (compréhension, résolution de problèmes) restent donc les plus discriminantes entre l'EP et l'HEP. Ce sont pourtant les compétences de bas niveau (maîtrise du code, fluence, mémorisation des tables) qui sont surdimensionnées dans les préconisations ministérielles.

La note se termine par un constat positif de « réduction des écarts entre l'entrée en CP et la mi-CP » : le 26/04/2020 le ministre twitter « Aujourd'hui, les résultats nationaux des évaluations de mi-CP nous apprennent beaucoup et déjà de beaux premiers progrès pour les plus défavorisés en REP et REP+ ».

Qu'en est-il vraiment ?

Il est nécessaire de lire la note de la DEPP jusqu'au bout ; elle précise que « Les réductions des écarts entre le début CP et la mi-CP entre les élèves entrés en éducation prioritaire et ceux entrés dans le public HEP sont du même ordre de grandeur en 2020 et en 2019 ». Or ces réductions d'écarts entre début de CP et mi-CP pour l'an dernier ont fondu comme neige au soleil au début de CE1. Dès la rentrée suivante, les écarts de réussite entre Education Prioritaire et Hors Education Prioritaire reprennent malheureusement leurs proportions décourageantes... C'est ce que nous apprenait la tribune de Roland Goigoux de novembre 2019, dont voici les trois éléments principaux :

- Suivi de cohorte : entre le début du CP et le début du CE1, « l'écart entre EP et hors EP s'est creusé d'environ 3 % en fluence, en compréhension de phrases comme en écriture de mots et de syllabes. »

- Comparaison entre REP+ et Hors EP : entre 2018 et 2019, les écarts passent de 14,5 à 15,2 points en fluence ; et de 31,1 à 32,4 points en vocabulaire.
- Niveau des élèves de REP+ : un niveau qui reste très faible... pour le « cœur de cible » de la politique du dédoublement.

Quand ce ministère commencera-t-il à remettre en question sa politique basée sur les « fondamentaux » et son pilotage par les évaluations nationales standardisées ?

**Pour aller plus loin :**

[SNUipp-FSU, Évaluations: des résultats historiques vraiment? \(novembre 2019\)](#)

[Roland Goigoux, « Des silences qui en disent long »](#)