

# M. Darcos, maître en déclino-logie

**Par André Ouzoulias**

*Professeur à l'IUFM de Versailles, Université de Cergy-Pontoise,*

*Département PEPSSE (Philosophie, épistémologie, psychologie, sociologie et sciences de l'éducation)*

Dans toutes ses interventions, le ministre de l'éducation nationale utilise le même argument pour justifier son projet de nouveau programme pour l'école primaire : la baisse des performances des élèves français dans les évaluations internationales. Selon Xavier Darcos, elle doit nous conduire à réviser entièrement les programmes de l'école primaire, principaux responsables de ce désastreux bilan. Concernant plus précisément les performances des élèves français, dans un 7-10 de *France-Inter* à la mi-avril, il a ainsi affirmé sans être contredit, que nous nous trouvions dans le « tout bas du classement », tandis que, sur d'autres médias, il a indiqué que les résultats de nos élèves « se sont effondrés dans les dernières années ». Dans le magazine télévisé *Ripostes* du 20 avril dernier sur *France 5*, il a évoqué sans être vraiment contredit, là non plus, « la chute continue depuis 2002 du niveau de performances en compréhension écrite et orale des élèves français ». Et lors de la présentation de la mouture prétendument nouvelle du projet de programme, le 29 avril, il a répété que son projet s'imposait face au « recul de notre système éducatif dans les classements internationaux, notamment dans l'enquête PIRLS qui évalue les compétences en lecture des élèves âgés de 10 ans », ajoutant que « la France ne se situe, parmi les pays de l'Union européenne, qu'en fin de classement, devant la Slovaquie, la Pologne, l'Espagne, la Belgique francophone et la Roumanie. »

Visiblement, cette argumentation a été concertée au plus haut niveau. C'est ce que suggèrent les propos du chef de l'État lors de son entretien télévisé du 24 avril dernier, dans lesquels il a repris presque mot pour mot ceux de Xavier Darcos, jugeant aussi que celui-ci est « un excellent ministre ».

On attend du Président de la République et de tout ministre, tout particulièrement du ministre de l'éducation nationale, une argumentation au plus près des faits. Or, à moins que M. Sarkozy et le gouvernement ne disposent d'informations qu'eux seuls auraient en leur possession, on se demande quelles études ou données objectives fondent ces appréciations très négatives portées sur l'école française. On nous dit que ce bilan est celui que peignent les évaluations internationales. Commençons donc par examiner les résultats de ces enquêtes<sup>1</sup>.

## ***Les évaluations internationales en lecture***

Concernant la lecture, on dispose des résultats publics de plusieurs enquêtes internationales, dont certaines sont assez récentes. Liliane Sprenger-Charolles, directeur de recherche au CNRS, Université René Descartes (Paris), en a fait une analyse détaillée lors d'un séminaire à l'Institut National de la Recherche Pédagogique<sup>2</sup>. Cette analyse donne une vision très différente des résultats des élèves français et de leur évolution au cours de ces 15 dernières années.

---

<sup>1</sup> Ce texte a bénéficié de la relecture, des remarques critiques et des suggestions de Liliane Sprenger-Charolles et de Jacques Fijalkow. Qu'ils trouvent ici mes très vifs remerciements.

<sup>2</sup> On peut télécharger le diaporama utilisé par Liliane Sprenger-Charolles en commençant par afficher la page suivante : <http://www.inrp.fr/INRP/formation-de-formateurs/catalogue-des-formations/formations-2007-2008/methodes-de-lecture-et-difficultes-d2019apprentissage/methodes-de-lecture-et-difficultes-d2019apprentissage-les-echanges-entre-recherche-mediatisation-et-formation> puis en cliquant, dans le programme de la journée du jeudi 6 décembre, sur l'intitulé de la communication : « *Identification des mots et compréhension en lecture : méthodologie de recueil de données et comparaisons internationales* » ou le diaporama associé ou encore le combiné son/diaporama.

Liliane Sprenger-Charolles explore les résultats d'enquêtes réalisées en 1992, 2000, 2003 et 2006 qui donnent un recul d'une quinzaine d'années, suffisant pour dégager une tendance. Il s'agit en fait de deux séries d'enquêtes a priori difficilement comparables, d'une part les enquêtes PISA réalisées par l'OCDE en 2000 puis en 2003 auprès d'élèves de 15 ans (scolarisés en 2<sup>nde</sup>), d'autre part les enquêtes PIRLS réalisées par l'IEA en 1992 auprès d'élèves de 9-10 ans et de 14-15 ans, puis en 2006 auprès d'élèves de 10-11 ans. Toutefois, même ainsi, les résultats permettent de répondre aux deux questions principales : quelle est l'efficacité de l'école française en lecture et comment a-t-elle évolué ? De son analyse, ressortent les points suivants.

- a) Si les résultats français à PISA ont très légèrement baissé entre 2000 et 2003, comme aussi ceux des élèves finlandais, notons-le, cette baisse n'est pas statistiquement significative (quelques points sur un score total voisin de 500). Rien à voir avec un « effondrement ».
- b) En 2003, s'il n'y a pas de quoi fanfaronner, les élèves français de 15 ans se situent dans la moyenne OCDE, aux côtés de pays comme l'Allemagne, l'Autriche, la Norvège, la Suisse, les USA... bien au-dessus donc du « tout bas du classement ».
- c) Si l'on ne prend pas en compte les élèves redoublants (rappelons que le taux d'élèves en retard d'un an ou deux en France au collège se situe autour de 12 %), qui ont été inclus dans les enquêtes PISA 2000 et 2003 et PIRLS 2006 (mais non dans PIRLS 1992), le score moyen des élèves français est très élevé. Par exemple, d'après les résultats de PISA (2000), la moitié de nos élèves ont des scores égaux ou supérieurs à 560 points, soit 60 points au-dessus de la moyenne internationale (= 500), ce qui les situe à peu près *au même niveau que les élèves finlandais*, considérés comme les « champions ». De plus, 75 % des élèves « à l'heure » ont des scores supérieurs ou égaux à 520, la proportion de ces élèves ayant des scores inférieurs à la moyenne internationale étant très faible.
- d) Concernant la dernière enquête PIRLS (2006), il existe divers biais qui perturbent sérieusement les comparaisons entre pays. Ainsi, l'échantillon d'élèves n'a pas été construit partout de la même façon : les élèves français avaient huit mois de moins que ceux du Luxembourg, de Suède, du Danemark, de la Bulgarie et des USA, pays classés devant la France. Ce même biais affecte aussi la position relative des élèves d'autres pays comme l'Espagne, la Norvège, Israël et la Belgique (francophone).

De plus, 2/3 des élèves français ne parlent à la maison que le français, ce qui signifie qu'un tiers parle plus ou moins systématiquement une autre langue et laisse donc penser que près d'un tiers des élèves de l'échantillon français est d'origine étrangère. Or, pour plusieurs pays dont les résultats sont situés au-dessus des résultats français (Belgique néerlandophone, Pays-Bas, Danemark, Angleterre...), il y a plus des 3/4 des enfants qui sont dans cette situation (usage exclusif de la langue du test en famille). Certes, le fait d'être bilingue n'est pas en soi un handicap, au contraire. Mais comme, en France, les enfants d'origine étrangère appartiennent le plus souvent à des CSP dites défavorisées ou très défavorisées, on peut avoir de sérieux doutes sur la comparabilité des échantillons quant à leur composition sociale. Il faut noter aussi que, de PIRLS 1992 à PIRLS 2006, le taux d'élèves de l'échantillon français qui ne parlent que le français à la maison est étrangement passé de 91 % (proportion assez proche de la réalité) à 66 % !

Enfin, dans PIRLS 2006, plus de 6 % des élèves ont été exclus des évaluations dans divers pays classés devant la France, comme la Bulgarie, la Belgique néerlandophone, les Pays-Bas et le Danemark, contre moins de 4 % pour la France (on retire toujours des sujets dont les caractéristiques « brouillent » les comparaisons, comme une longue maladie dans l'année, une arrivée récente de l'étranger, une déficience, etc.).

Au total, ces trois biais dans la construction de l'échantillon (âge, langue maternelle, taux d'exclus) se cumulent pour pénaliser le score des élèves français. Dans ses analyses, Liliane Sprenger-Charolles ne va pas jusque-là, mais il ne serait pas absurde de penser que, dans ces conditions, la valeur réelle exprimée par les résultats des élèves français à PIRLS 2006 les

met plusieurs rangs plus haut dans le classement international et en progrès sensible sur PIRLS 1992.

### ***Un curieux support d'évaluation...***

Liliane Sprenger-Charolles a également pris soin de donner l'intégralité d'un des textes qui ont servi de support à l'enquête PIRLS 2006 (voir annexe 1 du présent article). Pour l'observateur avisé, il est frappant de constater que ce texte est un hybride de narration et d'écrit documentaire. Or, il se trouve qu'en France, l'un des axes forts de la pédagogie de la lecture se marque plutôt dans une exposition à deux types d'écrits de plus en plus explicitement distingués tout au long de l'école primaire : les récits et les écrits scientifiques (lesquels peuvent, localement, comporter un récit). En revanche, qui connaît bien la pédagogie de la lecture dans les divers pays comparés dans cette enquête, sait aussi que le type de texte qui a servi pour cette évaluation est habituellement utilisé à l'école dans les pays scandinaves et anglo-saxons, qu'il s'inscrit dans leur tradition pédagogique.

De plus, l'univers de référence de ce texte est familier à de nombreux élèves des pays du Nord de l'Europe. Pour apprécier l'intérêt de la comparaison effectuée par les enquêteurs de PIRLS 2006, il faut savoir qu'un élève ordinaire de 10-11 ans des pays scandinaves, des pays riverains de la Baltique, d'Écosse, d'Irlande ou d'Islande ne découvre pas ici les macareux. C'est un oiseau qu'il a déjà vu plusieurs fois dans des reportages télévisés, dans les pages de magazines pour la jeunesse, sur son manuel de SVT ou dans des vidéos projetées en classe, voire au cours de promenades le long de la côte. De plus, de nombreux élèves de ces pays, avant de lire le texte, connaissaient déjà son thème principal (le premier envol des jeunes et ses risques), si bien que, pour plusieurs questions posées à la suite du texte, il leur suffisait de mobiliser leurs connaissances et leurs souvenirs *sans même avoir à lire le texte*.

Il aurait été normal que l'on choisisse un univers de référence plus neutre. Que dirait-on si, pour une prochaine enquête, les organisateurs utilisaient par exemple un texte portant sur la culture de l'olivier et la fabrication de l'huile d'olive et si, au bout du compte, on s'apercevait que les élèves espagnols, italiens et grecs de 10-11 ans ont des résultats bien supérieurs à ceux de tous les autres pays ?

Enfin, pour les élèves francophones de 10-11 ans, l'emploi de certains termes utilisés dans la traduction française (*scrute, désorienté, aux aguets, ressac...*) pouvait rendre la lecture du texte difficile ici ou là, alors que ses versions dans plusieurs autres langues utilisent peut-être un vocabulaire plus accessible. Mais, surtout, il y a de quoi être intrigué par diverses particularités de construction du texte :

- Le premier mot du récit (après le chapeau) est *Halla*. Il peut créer un trouble chez certains élèves français qui pourraient le rapprocher du nom du dieu des musulmans...

- *Halla* murmure le mot *lundi*, qui veut dire macareux en islandais. Et mardi, se demandent peut-être nos élèves, qu'est-ce que cela veut dire en islandais ? Ils auraient sans doute été moins perplexes s'ils avaient lu que *Halla* murmure le mot *loundi*, ce qui, en outre, aurait constitué une transcription plus pertinente de la prononciation islandaise.

- Pour comprendre le troisième paragraphe, les lecteurs doivent inférer que deux individus se sont d'abord accouplés, que la femelle a pondu un œuf et que le couple a couvé cet œuf un certain temps (le mot *couver* n'est d'ailleurs pas utilisé)... Mais cet *œuf* sert ensuite de point de départ à une superbe série de substituts, presque idéale pour une séquence d'enseignement sur les problèmes de compréhension en lecture : les petits des macareux s'appellent d'abord des *poussins* (que les élèves francophones considèrent habituellement comme les petits de la poule), puis des *oisillons*, des *jeunes*, des *petits*, des *oiseaux*... Vers la fin, le texte parle aussi des *protégés d'Halla*.

- Le texte dit, dans le 3<sup>e</sup> paragraphe, que « les parents rapporteront du poisson au nid pour nourrir les oisillons », mais les traducteurs ont aussi laissé dans l'implicite qu'il s'agit des *parents des oisillons* alors que ce terme *parents*, sans complément, est le plus souvent interprété autrement par les élèves de CM français. Quelques uns auront peut-être hésité : s'agit-il des parents d'Halla et de

ses amis ? Il faut attendre la phrase : « Pendant tout l'été, les macareux adultes vont à la pêche<sup>3</sup>... », qui vient un peu plus loin, pour inférer ce que savent dès le départ la plupart des enfants de l'Europe du Nord : les macareux sont des oiseaux pêcheurs. En fait, ils plongent assez profondément dans la mer et, un peu comme les manchots, chassent en nageant en groupe, parvenant ainsi à attraper une grande quantité de petits poissons, avec lesquels ils nourrissent leurs petits.

- Le nid dans lequel se développent les macareux s'appelle d'abord un *terrier* (plutôt utilisé d'ordinaire pour désigner l'habitat d'animaux terrestres comme les renards), puis un *nid*, un *abri*, etc. On peut faire ici, à propos de cette autre chaîne de substituts, la même remarque que ci-dessus.

On le voit, surtout dans son début, ce récit est parsemé de chausse-trappes pour élèves francophones, pas si faciles à repérer pour les moins assurés d'entre eux dans la compréhension en lecture. Or, le début d'un texte est crucial pour sa compréhension.

En somme, qu'il s'agisse de l'échantillon d'élèves, du type de texte, de son univers de référence ou de sa construction, rien ne pouvait favoriser un bon score des enfants français. Et pourtant, les résultats ne s'effondrent pas... Et pourtant, les élèves français ne sont pas « dans le tout bas du classement ». Et pourtant, ils lisent ! Qu'ils obtiennent dans de telles conditions les résultats que PIRLS 2006 leur attribue, il n'y a pas de quoi se couvrir de cendres...

Il ne serait pas difficile, hélas, de montrer que, trop souvent, les supports franco-français pour les évaluations en lecture souffrent d'imperfections similaires. Ainsi, pour l'évaluation des élèves de CE1 en septembre 2007, les livrets fournis par le ministère proposent une épreuve présentée comme discriminante : sur une page comportant une vingtaine de mots illustrés (voir annexe 2), on demande aux enfants de barrer « les mots qui sont mal écrits ». Ce cas est exemplifié avec le mot *douche* associé à l'image d'une bouche. Admettons que les auteurs auraient pu, plus judicieusement, proposer un exemple tel que *pouche*, *vouche* ou *bonche* pour faire comprendre ce qu'est « un mot mal écrit ». De plus, parmi les items proposés, il y a le mot *cassette*, que de nombreux enfants ont barré parce qu'ils ne le connaissaient pas. Beaucoup ont également barré le mot *voilier*, expliquant ensuite : « parce que ce n'est pas écrit bateau ». De même, beaucoup ont barré, à tort, le mot *fruit*, « parce que c'est du raisin » et le mot *lampe* « parce que c'est une pile ». Pour une grande part, on a donc évalué ici le lexique des élèves et non leur capacité à lire des mots isolés. On se demande comment ce qui semble évident aux enseignants de CP et de CE1 n'a pas été perçu par les auteurs de ces supports, ni par les cadres du ministère qui les ont validés avant leur impression à 850 000 exemplaires...

Si les protocoles d'évaluation des traitements médicaux étaient réalisés aussi peu scrupuleusement que les évaluations nationales ou internationales de la lecture, chacun sait bien que cela pourrait avoir des conséquences graves sur la santé. Mais en matière d'évaluation de la lecture, il semble qu'on puisse se permettre des légèretés qui frisent l'amateurisme.

### ***En maths et en sciences, est-ce « l'effondrement » ?***

Dans ces deux domaines, des comparaisons internationales ont été réalisées à travers les enquêtes PISA en 2000, 2003 et 2006 avec des élèves de 15 ans, mais avec des épreuves de conception très différentes dans ces trois vagues, qui rendent difficiles les comparaisons d'une vague à l'autre. Les résultats de PISA 2006 sont présentés dans la *Note d'information* de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'éducation nationale (DEPP), en date du 8 janvier 2008. La DEPP montre que les résultats français ont un peu fléchi, comme ceux de pays aussi différents sur le plan pédagogique que les USA, les Pays-Bas, la Slovaquie, la République Tchèque, la Suède ou l'Espagne (les scores moyens de la plupart des autres pays se tassent aussi, quoique de façon moins marquée). Mais ces résultats continuent à situer les performances de l'école française dans la moyenne de l'OCDE, autour de laquelle se concentrent les deux tiers des pays. Il faut noter aussi que le fléchissement moyen des résultats français n'est pas principalement dû à une baisse générale des performances, mais à une

---

<sup>3</sup> Ne nous attardons pas sur cette traduction, disons... pleine de charme.

augmentation sensible et préoccupante du pourcentage des élèves les plus faibles. Cet aspect des résultats a été notamment souligné par Bruno Suchaut, directeur de l'IRÉDU (Institut de Recherche en Économie de l'Éducation).

Toutefois, rien n'est précisé sur la façon dont les échantillons ont été formés et la note de la DEPP ne fournit pas les supports d'évaluation. Or, comme nous venons de le voir avec les évaluations PIRLS et les analyses de Liliane Sprenger-Charolles, « le diable gît dans les détails ». Ainsi, il y a de quoi s'interroger sur les brutaux changements de position de divers pays qui, de 2003 à 2006, gagnent ou perdent un grand nombre de places en gagnant ou en perdant... une vingtaine de points (pour un score total voisin de 500).

En tout cas, là non plus, s'il n'y a pas de quoi fanfaronner, on ne peut pas parler de « tout bas du classement », là non plus on ne peut pas parler de « chute continue depuis 2002 », encore moins « d'effondrement ». Et quoi qu'il en soit, si on veut expliquer l'augmentation, entre 2000 et 2006, de la proportion des élèves les plus faibles dans les domaines de la culture scientifique et mathématique dans ces évaluations PISA, on ne peut pas incriminer les programmes de 2002 de l'école primaire. Comme le rappelle Philippe Joutard, le recteur qui a présidé à la rédaction des programmes de 2002, les élèves de PISA 2006, qui avaient 15 ans au moment de l'enquête, ont fait toute leur scolarité primaire avec les programmes antérieurs.

### ***Il faut relativiser les performances finlandaises***

Toujours en prétendant s'appuyer sur les évaluations internationales, M. Darcos compare souvent la Finlande et la France, notamment pour dire que nous pourrions aisément diminuer le nombre d'heures d'enseignement sans grand dommage, puisque les élèves finlandais ont de bien meilleurs résultats avec moins d'heures d'école. On sait en effet que, dans les évaluations internationales, depuis une quinzaine d'années, les élèves finlandais sont constamment situés « dans le haut du tableau », tant en lecture qu'en mathématiques. Mais peu de commentateurs soulignent certaines spécificités qui expliquent une grande part de ces résultats. Concernant la lecture, une spécificité bien connue des linguistes est la régularité du système d'écriture du finnois : il y a 26 phonèmes dans cette langue, dont 8 voyelles (contre 37 phonèmes dont 16 voyelles en français) ; il y a 26 lettres dans l'alphabet finnois courant ; chaque phonème est toujours représenté par une même lettre et une seule<sup>4</sup>. Si on écrivait le français sur ce modèle, les mots auraient cette allure : *bato* (et non *bateau*), *méri* (et non *mairie*), *kok* (et non *coque* ou *coq*), *jigo* (et non *gigot*), etc. Pour ainsi dire, le finnois ne connaît donc pas d'autre orthographe que la graphophonologie. On ne peut guère rencontrer système d'écriture plus transparent. Et pratiquement, il suffit aux enfants de connaître les lettres de l'alphabet pour savoir déchiffrer. C'est si vrai que 75 % des élèves savent déchiffrer avant d'entrer à l'école élémentaire (ils y entrent à 7 ans et non à 6 ans comme en France). La plupart des autres y parviennent lors du premier mois d'école, à travers un module adapté. Très vite, dès le début de la scolarité élémentaire, l'enseignant peut donc se concentrer sur la compréhension des textes<sup>5</sup>.

En outre, deux disciplines sont inconnues à l'école primaire finlandaise : l'orthographe (on vient de voir pourquoi) et la grammaire (la langue marque dès l'oral les cas, les genres et les nombres) et l'on peut donc économiser le temps que l'on emploie à étudier ces aspects de la langue écrite dans des écritures plus morphémiques comme le français (133 graphèmes + une morphosyntaxe purement visuelle) ou l'anglais (plus de 1 000 graphèmes !).

Mais ce n'est pas tout. Les élèves finlandais sont aussi avantagés par la façon dont se disent les nombres dans leur langue. Si on traduisait littéralement en français la suite des mots-nombres finnois de 11 à 19, on dirait « dix-un, dix-deux, dix-trois... » jusqu'à « dix-neuf » (en français cette régularité ne commence qu'à « dix-sept »). Et si on traduisait littéralement la série des mots-nombres qui disent 20, 30, 40 ... 90, on dirait « deux dix, trois dix, quatre dix ... neuf dix ».

<sup>4</sup> Voir par exemple : [http://www.inalco.fr/ina\\_gabarit\\_rubrique.php3?id\\_rubrique=1616](http://www.inalco.fr/ina_gabarit_rubrique.php3?id_rubrique=1616)

<sup>5</sup> Malgré cela, les responsables des politiques éducatives en Finlande se plaignent de dénombrent 6 % des élèves en grande difficulté face à l'écrit au début de l'enseignement secondaire (15 % environ en France)...

Traduisons maintenant de façon littérale le nombre finnois qui dit 35 : « trois dix cinq » ; ... celui qui dit 71 : « sept dix un » ; ... celui qui dit 80 : « huit dix ». Il n'est guère étonnant, dès lors, que les enfants finlandais entrent à l'école élémentaire en sachant pour la plupart compter, lire et écrire les nombres jusqu'à 99 : la régularité de la comptine la rend facile à engendrer et le couplage entre numération orale et écriture chiffrée est quasi immédiat.

Des études interculturelles ont montré que les enfants des pays d'Asie (Japon, Corée, Chine, etc.), où l'on dit les nombres de cette façon très régulière, voyaient leurs apprentissages considérablement facilités dans trois domaines essentiels : la compréhension de la numération décimale de position, le calcul mental de l'addition et de la soustraction sur les petits nombres, le calcul mental de l'addition sur les nombres à deux chiffres. L'avance que procure cette transparence aux enfants de ces pays, par comparaison avec les enfants états-uniens anglophones, a même été estimée assez précisément : si on prend pour référence le niveau de performance que les enfants des pays d'Asie atteignent dans ces domaines en fin de CP, les enfants états-uniens n'y accèdent qu'entre la fin du CE2 et le milieu du CM1<sup>6</sup> ! Il apparaît aussi que cette facilité dans l'apprentissage du calcul mental donne un avantage important dans la résolution de problèmes numériques. Il n'y a aucune raison de penser que ce phénomène n'existe pas dans les autres pays comme la Finlande, où les enfants peuvent s'appuyer sur une même régularité et une même transparence.

À niveaux de développement économique et de scolarisation équivalents, ces facteurs (transparence de la langue écrite, régularité de la numération orale) sont probablement plus importants que d'autres habituellement invoqués (homogénéité sociale, taille des groupes, conception de l'enfant en développement, relation maîtres-élèves, équipement matériel, etc.), pour rendre compte des meilleurs résultats en lecture ou en arithmétique élémentaire. C'est bien ce que semble montrer la forte stabilité des classements internationaux en lecture et en mathématiques pour « le haut du tableau » où l'on retrouve régulièrement *des pays aussi différents sur le plan des traditions pédagogiques* : la Finlande, le Japon, la Corée, la Hongrie, ...

N'en déduisons pas que l'homogénéité sociale, la taille des groupes, la conception de l'enfant, la relation maîtres-élèves, l'équipement matériel ou d'autres facteurs plus spécifiques soient sans importance. Nathalie Mons, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université de Grenoble II a pu montrer<sup>7</sup> par exemple, que, toutes choses égales par ailleurs, les pays dans lesquels les choix majeurs sont guidés par l'idéal d'une éducation démocratique et d'un service public de qualité (plutôt que par le pari sur la concurrence et la mise en place précoce de filières) ont des meilleurs résultats et que cela bénéficie non seulement aux élèves les plus faibles mais également aux élèves les plus avancés : les élites aussi ont intérêt au collège unique.

### ***Que disent les évaluations nationales ?***

On peut également aborder la question de l'évolution des résultats obtenus par les élèves français à partir des enquêtes nationales. Dans ce domaine, la comparaison entre élèves de même niveau d'enseignement, pour la même tâche exactement, à plusieurs années de distance, est d'évidence une méthode tout à fait fiable. C'est ainsi qu'en 2007, deux spécialistes de l'orthographe, Danièle Manesse et Danièle Cogis, ont publié un ouvrage sur les performances des élèves du collège<sup>8</sup>. Elles montrent que les résultats obtenus à une même dictée, qui n'avaient pratiquement pas bougé entre 1873 et 1987, ont baissé de l'équivalent de deux niveaux d'enseignement entre 1987 et 2005 : les élèves de 5<sup>ème</sup> font en 2005 le même nombre d'erreurs que ceux de CM2 en 1987. Toutefois ce recul affecte principalement l'orthographe grammaticale (accords en S et ENT pour le pluriel, terminaison des verbes en ER ou en É, etc.), bien moins l'orthographe lexicale (qui, par exemple, permet de distinguer *seau*, *saut*, *sceau* et *sot*). Tout

---

<sup>6</sup> Pour une présentation de ces études : Rémi Brissiaud, 2003, *Comment les enfants apprennent à calculer*, Essai introductif à la 2<sup>e</sup> édition, Retz.

<sup>7</sup> Nathalie Mons, 2007, *Les nouvelles politiques éducatives*, PUF.

<sup>8</sup> *Orthographe, à qui la faute ?* ESF, 2007. Voir aussi :

<http://www.cafepedagogique.net/searchcenter/Pages/Results.aspx?k=manesse>

récemment, une « note d'alerte » de la DEPP débouchait sur les mêmes conclusions (voir l'article de Luc Cédelle dans *Le Monde* du 29 mars 2008). Il y a donc ici un vrai affaissement des performances, qui s'est produit dans les vingt dernières années.

Lors de la présentation de la deuxième mouture de son projet, le ministre a évoqué cette étude. Pourtant, comme le recul concerne surtout l'orthographe grammaticale, ce phénomène peut apparaître très secondaire si l'on considère que l'essentiel est la compréhension et l'autonomie en lecture ainsi que la capacité à produire des textes. Certains didacticiens ou linguistes soutiennent aussi qu'un désinvestissement de l'orthographe à l'école était le prix à payer pour développer des connaissances plus décisives dans le domaine de la compréhension en lecture, dans l'appropriation de la littérature, dans l'écriture des textes scientifiques. Le temps passé dans ces domaines a été pris sur l'orthographe, mais la hiérarchisation des priorités était juste. Ce point de vue peut paraître pertinent au regard des évolutions de ces vingt dernières années : l'orthographe est de plus en plus considérée comme un savoir-faire superficiel, exprimant de moins en moins une norme sociale partagée, comme le montre l'écriture des SMS, minoré par la puissance et l'ergonomie des correcteurs orthographiques associés aux outils d'écriture informatisés.

### ***Faiblesse en orthographe : risque pour... la lecture***

D'autres, dont je suis, considèrent que cette baisse des performances en orthographe doit alerter les enseignants du primaire, car non seulement elle est mesurée par des études irréprochables, mais elle est très significative et elle commence à atteindre l'orthographe lexicale. Or, l'orthographe est déterminante... en lecture ! Si on ne fait pas la différence entre *on* et *ont*, entre *sept* et *cette*, entre *toi* et *toit*, etc. (orthographe lexicale), et si on ne distingue pas entre *elle chante* et *elles chantent* (orthographe grammaticale), c'est le sens qui est atteint. En fait, les débats sur l'orthographe sont généralement biaisés car la question y est abordée, presque toujours, sous le seul angle de l'écriture. Or, le développement des connaissances orthographiques est ce qui rend compte le mieux du développement des habiletés dans le traitement des marques écrites. La « voie directe » dans la reconnaissance des mots, en effet, c'est la « lecture orthographique », car c'est le même « dictionnaire mental », la même mémoire orthographique, qui sert à la fois à *produire l'orthographe des mots en écriture et à lire par la voie directe*. Dès lors, un enfant de CE2 qui écrit : *Mintenant je vé a ma mézon*, risque, en lecture, de ne pas reconnaître immédiatement les mots *maintenant*, *vais*, *maison*, pourtant très fréquents, et de devoir les déchiffrer, avant de pouvoir en retrouver la signification en écoutant le fragment sonore ainsi produit. Et si, de surcroît, sur les mots *maintenant* ou *maison*, il commence par se dire [ma] (ou [va] sur *vais*) en fusionnant les phonèmes représentés par les deux premières lettres... il risque même de ne pas pouvoir réussir ce déchiffrement.

« *Apprendre à orthographier, c'est-à-dire apprendre à lire...* », dit très justement Laurence Rieben, professeur honoraire à l'Université de Genève. Les enseignants le savent : les élèves qui ont une bonne orthographe en production sont rarement faibles en compréhension en lecture. C'est bien ce que semble établir, avec une méthodologie originale pour ce domaine, une récente étude de Bruno Suchaut et Sophie Morlaix<sup>9</sup>, faisant état d'une forte corrélation entre connaissances orthographiques en production à l'entrée au CE2 et performances en compréhension en lecture à l'entrée en 6<sup>ème</sup>.

Toutefois, il n'est pas certain que la baisse des performances constatée en orthographe soit seulement l'effet d'une réduction du temps d'enseignement, comme l'avancent Danièle Manesse et Danièle Cogis. Il se pourrait aussi qu'un enseignement plus précoce et plus systématique des correspondances graphèmes-phonèmes au CP depuis plusieurs années, ainsi que l'encouragement

---

<sup>9</sup> Bruno Suchaut et Sophie Morlaix (2007), *Apprentissages des élèves à l'école élémentaire : les compétences essentielles à la réussite scolaire. Note de l'IRÉDU, 07/1*. On peut télécharger ce texte en activant ce lien :

[http://www.u-bourgogne.fr/upload/site\\_120/publications/les\\_collections\\_de\\_1\\_iredu/notes/note071.pdf](http://www.u-bourgogne.fr/upload/site_120/publications/les_collections_de_1_iredu/notes/note071.pdf)

Voir aussi : [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/87\\_accomp\\_InterviewBrunoSuchaut,IREDU.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2007/87_accomp_InterviewBrunoSuchaut,IREDU.aspx)

officiel à écrire « avec les oreilles » tout au long du cycle 2<sup>10</sup> ait entravé l'acquisition de l'orthographe. Quand de nombreux enfants se convainquent, lors des apprentissages de base, qu'en lecture il faut décoder et qu'en écriture il faut encoder, on les amène à penser que l'orthographe est une norme arbitraire, extérieure à la signification des mots. Faut-il s'étonner si le niveau baisse dans ce domaine ? Et faut-il s'étonner si, en même temps, dans la compréhension en lecture, l'étude de la DEPP marque « une baisse significative du score moyen entre 1997 et 2007 », plus marquée pour les élèves les plus faibles (cf. l'article du *Monde*, déjà cité) ?

Le projet de programme permettrait-il alors de remédier à la baisse de l'efficacité de l'école primaire dans le domaine de l'orthographe ? On peut sérieusement en douter quand on voit qu'un accent encore plus fort y est mis sur les relations graphèmes-phonèmes et que les enseignants sont fortement incités à suivre les étapes d'enseignement des méthodes synthétiques pures : on introduit les graphèmes non selon leur fréquence, ni en partant de leur accessibilité phonologique (en commençant par exemple par les consonnes fricatives telles que r, z, j, v, ch, s, f plutôt que par les occlusives p, t, k, b, d, g), encore moins en partant des remarques des élèves, mais en commençant par les graphèmes d'une lettre, avant d'introduire les bigrammes (ou, on, an, in, oi, ...), puis les trigrammes (ain, ein, ill, oin, ion, ien, ...). Dans toute la 1<sup>re</sup> phase d'apprentissage (jusqu'en janvier au CP), les élèves sont ainsi plongés dans un univers artificiel : ils lisent et écrivent *papa* ou *tata*, mais pas *maman* à cause du *an* ; *lama*, mais pas *lapin* à cause du *in* ; *moto*, mais pas *voiture* à cause du *oi* ; *je*, *tu* et *il*, mais surtout pas *nous*, *vous* et *ils* à cause du *ou* et du *s* qui ne se prononce pas... C'est une écriture sans véritable orthographe, qui leur laisse penser que le système du français est transparent, sur le modèle du finnois (un phonème → une lettre ; une lettre → un phonème).

Pour conclure sur la question de l'orthographe et de la compréhension en lecture, les résultats des enquêtes françaises ne montrent pas un « effondrement des performances » en orthographe lexicale ni en compréhension en lecture. Néanmoins, la chute effective en orthographe grammaticale et l'amorce d'une baisse en orthographe lexicale auraient justifié de clarifier les recommandations faites en 2002 aux enseignants quant à l'étude de la langue, au moins pour préciser quelles compétences sont attendues en fin de cycle 2 concernant l'orthographe lexicale, en cohérence avec la lecture « directe » des mots les plus fréquents, et quelles compétences, attendues en fin de cycle 3, nécessitent des activités de systématisations, notamment dans l'analyse de phrase et l'orthographe grammaticale. Mais tel n'est pas le ressort du projet de programmes présenté le 20 février. S'il est promulgué tel quel dans le domaine de l'enseignement de la lecture, il conduira à une aggravation des difficultés des élèves les plus faibles et à une nouvelle baisse générale du niveau des performances en orthographe lexicale et, conséquemment, en lecture.

### ***Et le calcul ?***

Dans le domaine du calcul, l'étude de la DEPP de 2007 indique, selon Luc Cédelle, « une baisse importante des performances moyennes entre 1987 et 1999, suivie d'une baisse légère et peu significative jusqu'en 2007 ». Comme la diminution de l'efficacité de l'école dans ce domaine s'est produite avant la promulgation des programmes de 2002, on ne voit pas ce qui motive le bouleversement complet que le ministre veut introduire. Du reste, le journaliste du *Monde* conclut son papier en indiquant que « le détail des résultats ne semble pas mettre en cause les programmes du primaire de 2002 ».

Il faut rappeler toutefois que peu de responsables au fait de ces sujets ne contestaient l'idée que les programmes de 2002 et leurs documents d'application étaient perfectibles dans le domaine des mathématiques. Qu'il faille en réexaminer plusieurs dispositions, qu'il faille mieux cerner les articulations entre apprentissage du calcul et réussite dans la résolution de problèmes numériques, plusieurs chercheurs l'avaient déjà affirmé lors des débats de 2006-2007 sur le calcul à l'école (voir

---

<sup>10</sup> Selon les programmes de 2002 pour le cycle 2, l'enseignant n'a pas trop à s'inquiéter si, en fin de CE1, l'enfant écrit *Mintenant je vé a ma mézon* puisque c'est cohérent avec les relations phonèmes-graphèmes. Il peut même s'en réjouir, car c'est l'indice d'une bonne maîtrise du code alphabétique...

par exemple les prises de position d'un psychologue comme Rémi Brissiaud<sup>11</sup> ou d'un didacticien comme Alain Mercier<sup>12</sup>).

Là encore, s'il n'y a pas de quoi fanfaronner quant aux résultats de notre école, rien ne permet d'affirmer que les programmes de 2002 sont responsables d'un désastre et rien ne justifie la « révolution culturelle » annoncée par le ministre (discours de Périgueux, le 20 février 2008). Le projet de programmes que le ministre défend, loin de s'inscrire dans cette voie d'une réévaluation de certains choix de 2002, fait table rase des connaissances construites par les praticiens et les chercheurs en didactique et en psychologie des apprentissages mathématiques depuis des dizaines d'années. Rémi Brissiaud, ici même, va jusqu'à dénoncer « un véritable cataclysme qui s'abat sur la communauté scolaire française »<sup>13</sup>.

### ***Combien d'élèves en grande difficulté ?***

Un autre argument, très souvent avancé par M. Darcos, est l'importance numérique des élèves en grande difficulté scolaire en France. Ainsi, lors de l'émission de France-Inter déjà citée, il a affirmé que « 150 000 jeunes sortent chaque année du système scolaire sans qualification ». Il reprend là les chiffres calculés « sur la base de la classification internationale des types de l'éducation (CITE), selon laquelle un élève est réputé qualifié s'il a achevé avec succès le cycle de formation : en référence à cette classification (...), ce sont 150 000 à 160 000 jeunes par an qui sortent sans qualification : tous ceux qui n'ont ni CAP ni BEP ni baccalauréat (qu'ils aient interrompu en 4ème ou poursuivi leurs études jusqu'à la fin d'une classe terminale)<sup>14</sup> ».

Notons d'abord que ces chiffres français se situent — encore une fois — dans la moyenne internationale. C'est par exemple ce que précise le rapport officiel cité ci-dessus. Mais les critères utilisés font par exemple qu'un lycéen qui a le DNB (Diplôme national du brevet, anciennement Brevet des collèges), a été admis en terminale scientifique mais a échoué au baccalauréat, fait partie de ces 150 000 jeunes « sans qualification ».

Or, si l'on adopte les critères que le ministère lui-même utilise habituellement en distinguant qualification et diplôme, « le chiffre total des jeunes sortant sans qualification, avec ou sans le DNB, est ainsi évalué (...) à 60 000 (47 000 sans diplôme et sans qualification et 13 000 sans qualification mais avec le DNB)<sup>15</sup> ».

De plus, si l'on étudie l'évolution des données dans le temps, le phénomène marquant est la diminution progressive et sensible de la proportion de sortants non qualifiés. Dans une note d'information officielle du Ministère, datant du 5 janvier dernier<sup>16</sup> (voir annexe 3), les auteurs écrivent : « Au milieu des années 70, parmi les 760 000 jeunes sortant de formation initiale, 170 000 jeunes quittent le système éducatif sans un niveau de qualification reconnue par la loi, c'est-à-dire avant d'avoir atteint l'année terminale de CAP ou de BEP, ou la classe de seconde générale ou technologique : ce sont des sortants « sans qualification ». En juin 2005, trente ans plus tard, on recense 42 000 jeunes métropolitains dans cette situation, soit une baisse considérable de 75 %. La baisse est très rapide jusqu'en 1990, elle ralentit ensuite tout en restant soutenue (...). Au sein d'une génération, la part des élèves déscolarisés de manière précoce diminue aussi fortement entre 1975 et 2005 : elle passe de 25 % à 6 %. » On peut faire mieux et il le faut, indéniablement. Mais pourquoi le ministre peint-il un tableau si éloigné de la réalité ?

---

<sup>11</sup> Rémi Brissiaud (2006), *Calcul et résolution de problèmes arithmétiques : il n'y a pas de paradis pédagogique perdu*. <http://www.cafepedagogique.org/dossiers/contribs/brissiaud2.php>

<sup>12</sup> Alain Mercier (2006), *Réponse à la question : Quelles idées, issues de la recherche sur l'enseignement des mathématiques, ont exercé une grande influence sur les pratiques des enseignants depuis 10 ans ?* <http://educmath.inrp.fr/Educmath/en-debat/le-repertoire-des-questions/ruthven/reponse-d-alain-mercier-inrp-france>

<sup>13</sup> Rémi Brissiaud (2008), *Les mathématiques à l'école : programmes, liberté pédagogique et réussite scolaire*. [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes\\_Brissiaud.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes_Brissiaud.aspx)

<sup>14</sup> *Les sorties sans qualification, Rapport de l'IG et de l'IGAEN à M. le ministre de l'éducation nationale*, Juin 2005, La documentation française, <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000542/0000.pdf>

<sup>15</sup> Rapport déjà cité, pp 14-15.

<sup>16</sup> [http://media.education.gouv.fr/file/2008/41/4/ni0805\\_22414.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/41/4/ni0805_22414.pdf)

Dans le même registre noir foncé, dans *Libération* du 17 avril, Alain Bentolila, écrit : « Vingt pour cent des élèves quittent notre système scolaire sans le moindre diplôme ; vingt autres pour cent en sortent avec un CAP (certificat d'aptitude professionnelle) ou un BEP (brevet d'enseignement professionnel) qu'ils auront décrochés par défaut. En bref, quarante pour cent de nos élèves sont en échec total ou partiel après douze années d'études ».

On se demande comment, dans ces conditions, le ministère peut dénombrer plus de 60 % de bacheliers dans la classe d'âge et plus de 70 % de cette classe d'âge au « niveau bac » (rappelons que l'objectif de la Loi d'Orientation de 1989, considéré encore aujourd'hui comme trop ambitieux par les soutiens du ministre, était de « 80 % de la classe d'âge au *niveau* bac », que cet objectif est déjà atteint dans certaines académies et, au plan national, est largement dépassé pour les enfants des classes supérieures).

On se demande aussi comment l'auteur de cette tribune peut s'accorder avec le même Alain Bentolila qui, en 1996, présentait dans un livre les résultats des évaluations en lecture conçues sous sa responsabilité et réalisées auprès des conscrits par le ministère des armées<sup>17</sup>. On lit, page 20 de ce livre (voir l'annexe 4) : « Depuis 1990, les chiffres que nous avons obtenus chaque année n'ont varié que dans des proportions insignifiantes. De façon constante, on peut ainsi affirmer que 8 % des jeunes adultes français, quel que soit leur niveau de scolarité et de diplômes, sont incapables d'affronter la lecture d'un texte simple et court. » Dans le même passage, il est dit que 80 % des jeunes de 18 ans « ont la capacité de lire un texte de façon approfondie ». Où se trouvaient alors les « 40 % des élèves en échec total ou partiel » ? La proportion « des élèves en échec total ou partiel » aurait-elle gonflé de 20 % à 40 % depuis la disparition du service militaire ? Est-ce là « l'effondrement » dont nous parle M. Darcos ?

Qu'il faille accorder une attention prioritaire aux élèves les plus en difficulté, tout le monde en convient. Mais pourquoi exagérer soudain ces difficultés, si l'on souhaite vraiment aider l'école à les prévenir ? Avant de sonner le tocsin, il faudrait s'accorder sur la réalité du phénomène, sa nature et son étendue effective.

De ce point de vue, on peut s'étonner du peu de cas qui est fait des données très fiables produites par le Ministère des Armées, avec les évaluations des JAPD (Journées d'appel de préparation à la défense), conçues en collaboration avec la DEPP et sous le contrôle scientifique d'universitaires comme Jean-Émile Gombert. Ainsi, dans une note d'information du 25 mai 2007, les auteurs<sup>18</sup> indiquent qu'à l'issue des évaluations réalisées en 2006, 78,7 % des jeunes se révèlent être des « lecteurs efficaces ou très efficaces » ; ils donnent des informations très précises sur la nature des difficultés des 9,6 % de « lecteurs médiocres », sur celles des 6,9 % de jeunes qui ont de « très faibles capacités de lecture » et des 4,8 % qui ont des « difficultés sévères ». Ils attirent aussi notre attention sur un dimorphisme sexuel : « le pourcentage de jeunes en grande difficulté est très différent selon le sexe : 14,8 % des garçons contre 8,5% des filles » (et pourtant, filles et garçons ont appris à lire dans la même école, avec les mêmes programmes et les mêmes méthodes)<sup>19</sup>.

Le ministre pourrait aussi se servir des enquêtes IVQ (*Information et vie quotidienne*) conduites par l'INSEE en 2002 et 2004, qui donnent des chiffres très voisins<sup>20</sup>. Pourquoi le ministre n'utilise-t-il pas de telles informations ? Cela permettrait pourtant de regarder les programmes, les pratiques, la recherche et la formation des maîtres avec un œil critique plus fécond. Cela aiderait vraiment les maîtres à mettre en œuvre des modalités d'enseignement visant à prévenir ces difficultés tout au long de la scolarité.

---

<sup>17</sup> Alain Bentolila, 1996, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Plon.

<sup>18</sup> Cette note d'information peut être téléchargée en activant le lien : <http://media.education.gouv.fr/file/25/6/5256.pdf>

<sup>19</sup> Notons que cela contredit une affirmation d'Alain Bentolila, dans le livre déjà cité : « Ce que nous savons des écarts entre filles et garçons de cet âge nous laisse supposer que la prise en compte de la population féminine ne modifierait pas de façon déterminante (ces données). »

<sup>20</sup> Voir Jacques Fijalkow, article « Illettrisme » du *Dictionnaire de l'éducation*, sous la direction d'Agnès Van Zanten, PUF, à paraître, 2008.

## ***Le coût de l'école***

Par ailleurs, contrairement aux affirmations réitérées de M. Darcos<sup>21</sup>, il n'est pas exact que le coût de l'école française soit « l'un des plus élevés d'Europe » ni que « les dépenses se sont envolées ces dernières années ».

Comme l'indiquait ici même Antoine Fetet<sup>22</sup>, la France se situe dans la moyenne internationale pour le coût par élève. Il s'appuyait sur les chiffres publiés par le ministère dans une étude de la DPD<sup>23</sup>, qui compare 17 pays développés. On y observe ainsi que, pour le « préprimaire », la dépense par élève de la France est exactement dans la moyenne et en neuvième position, pratiquement ex aequo avec la Finlande et les Pays-Bas. Pour le primaire, la dépense française est, là aussi, exactement dans la moyenne, comme les Pays-Bas et la Finlande, ce qui nous situe au douzième rang. Pour l'enseignement supérieur, la France est au quinzième rang, juste devant l'Italie et l'Espagne, avec une dépense inférieure de 15 % à la moyenne de l'OCDE.

C'est seulement pour l'enseignement secondaire que le niveau de dépense de la France est plus élevé (de 20 %) que la moyenne de l'OCDE, la classant au sixième rang sur les 17 pays étudiés. Mais d'une part, la durée normale des études secondaires en France est supérieure d'une année à celle de la moyenne des pays de l'OCDE et, d'autre part, c'est aussi un prix que la nation a voulu payer jusqu'ici pour maintenir des collèges de petite taille en zone rurale, pour développer un enseignement technologique et professionnel de qualité et pour maintenir vivantes des options « stratégiques » : langues anciennes, langues étrangères autres que le triptyque anglais/espagnol/allemand, pratiques artistiques, filières sport-études, filières musique-études, lycées internationaux, etc. Le ministre souhaite-t-il revenir sur cette spécificité ? Qu'en dit M. Darcos, le professeur de latin et de grec ?

Quant à la hausse de ces coûts dans les dernières années, si elle est réelle, « dans l'ensemble, depuis 1995, les dépenses de la France ont augmenté moins que celles de l'OCDE et moins que celle des pays européens »<sup>24</sup>. Les dépenses ne se sont pas envolées, au contraire.

## ***Pour un débat respectueux des faits***

Au total, les connaissances disponibles quant à l'efficacité de l'école française et à son évolution depuis les vingt dernières années, tant à travers les évaluations internationales qu'à travers les évaluations nationales, ne montrent pas « un effondrement des performances des élèves ». Elles convergent pour dire que 80 % des élèves français obtiennent des résultats plutôt satisfaisants (cf. l'enquête PIRLS 2006). Elles convergent aussi pour souligner le problème majeur de notre école : de 15 à 20 % d'élèves ne bénéficient pas suffisamment de l'enseignement dispensé, dans le domaine de la langue orale, dans les apprentissages de base de la lecture, dans l'accès à la culture mathématique et scientifique. Elles nous indiquent aussi dans quels domaines sensibles nous avons des fragilités (orthographe, calcul mental) et dans lesquels il serait donc urgent de progresser.

S'agissant des dépenses d'éducation, les données connues autorisent aussi à dire qu'au regard des critères internationaux, elles ne sont pas excessives (elles sont plutôt dans la moyenne) et que loin d'avoir grossi sans contrôle, dans les dix dernières années, elles ont plutôt moins progressé que chez nos partenaires. Personne, toutefois, ne nie que l'on ne puisse gagner en efficience. Des publications récentes d'économistes montrent que certains investissements éducatifs pourraient

---

<sup>21</sup> Par exemple, le 27 mars, sur *Soir 3* : « Aujourd'hui lorsqu'on regarde les comparaisons internationales, *alors que la France dépense beaucoup plus que ses partenaires*, elle est classée dans les tout derniers de tous les classements. » Lors de son entretien télévisé du jeudi 24 avril, Nicolas Sarkozy a repris cette argumentation à son compte.

<sup>22</sup> Antoine Fetet, 29 mars 2008 : *La plaidoirie maladroite et de mauvaise foi de M. Darcos*, [http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes2008\\_AFetet.aspx](http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2008/programmes2008_AFetet.aspx)

<sup>23</sup> Christine Ragoucy, *Comparaisons internationales des dépenses d'éducation : indicateurs de l'OCDE et position de la France*. Communication pour le séminaire organisé par le CERC, la DPD-MEN et l'INSEE, le 15-11-2002, <http://www.cerc.gouv.fr/meetings/seminairenovembre2002/ragoucy.pdf>

<sup>24</sup> Nathalie Mons, citée par Véronique Soulé, *Libération*, le 16 avril 2008.

engendrer d'importantes économies à long terme<sup>25</sup>. Ainsi on sait qu'une bonne maîtrise de l'oral à l'entrée au CP, c'est la moitié du chemin vers un apprentissage réussi de la lecture et qu'un apprentissage réussi de la lecture, c'est l'essentiel du chemin vers une scolarité réussie. Dès lors, il est certain que si, par exemple, on créait des postes d'aide-éducateur dans les écoles maternelles des quartiers populaires, pour permettre aux enseignants d'animer des tout petits groupes de langage dans lesquels les enfants de petite section et de moyenne section pourraient ainsi avoir des échanges quotidiens nombreux avec un adulte, on réaliserait les conditions d'un progrès déterminant de l'efficacité de toute l'école. Ce serait là un exemple d'investissement très « rentable » : le fait de dépenser 1 euro en maternelle ferait économiser à coup sûr de 5 à 10 euros de dépenses ultérieures dans le primaire et le secondaire, en classes spécialisées, en actions de soutien, en redoublements (ce mode de « non traitement » de la difficulté scolaire coûte 1,2 milliard d'euros au budget de l'éducation nationale !), en dispositifs de réinsertion, etc. Cela supposerait aussi que l'on étudie et que l'on fasse connaître les pratiques efficaces dans l'enseignement de la langue orale en maternelle<sup>26</sup>.

Mais ce n'est pas du tout cet appel à penser le réel qu'on entend dans les interventions du ministre de l'éducation nationale et de quelques autres protagonistes du débat actuel sur les programmes : ils reprennent, sans aucune distance, les rengaines de la constellation des « Tout fout le camp »<sup>27</sup>. Les interventions du ministre concernant l'efficacité de notre école semblent même inspirées par les détracteurs les plus radicaux et les plus tonitruants des évolutions de ces trente dernières années.

Il semble désormais vouloir égaler les maîtres de la déclinologie, art oratoire typiquement français, dont le premier principe est de jeter systématiquement un voile opaque sur la moindre qualité de la chose dont on parle et de transformer tout aussi systématiquement chacune de ses insuffisances en mal absolu. Ainsi la dette se transforme en « faillite », un déficit se mue en « gouffre », un léger tassement tourne à « l'effondrement », une baisse des performances limitée à un domaine devient une « chute continue et générale », etc. Au sommet de cet art, la déclinologie ne connaît plus qu'une forme d'adjectif, « l'infratif », pour exprimer le degré ultime d'une échelle de valeur constamment parcourue dans le sens descendant, à savoir « le pire ».

Mais le pire, ici, n'est pas qu'une fois de plus (pensons à M. de Robien...), un ministre de l'éducation nationale cède au populisme, s'emploie à discréditer l'institution qu'il représente et la fasse passer pour une « fabrique de crétins ». Le pire est qu'il cherche à manipuler l'opinion pour justifier une révision complète des programmes de l'école primaire, lui faisant courir les risques d'un bouleversement général inspiré par des considérations purement idéologiques, sans diagnostic fiable, sans expérimentation préalable, en prenant pour cobayes les élèves les plus en difficulté en français oral et écrit, en maths et en sciences, qui seraient les premières victimes de cet aveuglement.

Ces risques sont évidents. Dans la synthèse nationale de la « consultation » mise en ligne sur le site Eduscol, le plus frappant, ce sont justement ces multiples signaux d'alerte concernant les élèves les plus en difficulté, envoyés par les maîtres de toute la France. Ceux-ci seront forcément très amers de constater que le ministère a pratiquement ignoré leurs inquiétudes : s'ils pourront se réjouir du retour de la GS dans le cycle 2 et de l'atténuation de certaines recommandations concernant le déchiffrage dans cette même classe, pour le reste, le projet du 29 avril est malheureusement la copie de celui du 20 février.

---

<sup>25</sup> Voir, par exemple, Éric Maurin, 2004, *Le Ghetto français*, Seuil.

<sup>26</sup> Mais le ministre semble penser, avec les « antipédagogistes », qu'il n'y a pas de « bonnes pratiques » à connaître, que la bonne pédagogie est seulement affaire d'engagement personnel et de dons, par définition inanalysables et inenseignables. Ces « antipédagogistes » entendent les termes « sciences de l'éducation » comme une obscénité.

<sup>27</sup> L'expression est de Laure Dumont, dans *Globale ou B-A BA : Que cache la guerre des méthodes d'apprentissage de la lecture ?* Robert Laffont, 2006.

Il reste à comprendre le sens profond de cette manipulation... On ne peut pas croire qu'il s'agisse seulement de gagner quelques points dans les sondages. Que cherche donc le gouvernement à travers cette violence faite à l'école primaire ?

Après la promulgation du « Socle commun de compétences et de connaissances » en 2007, quoiqu'ils aient pensé de ce texte, beaucoup ont souhaité un débat pour préciser de quelles manières l'école peut être plus efficace dans la prévention des difficultés. Un tel débat était possible, dans le respect des faits, condition pour qu'il puisse déboucher sur une mobilisation collective. Mais le ministre semble s'obstiner à faire passer, à coups d'arguments catastrophistes, le projet de programme qu'un cabinet occulte a griffonné en compilant les brochures des groupuscules « antipédagogistes » (GRIP, SLECC, *Sauver les lettres*, etc.), à contre-courant de l'évolution pédagogique internationale. Si ce projet est maintenu, l'opinion et la représentation nationale doivent savoir qu'il n'en résultera pas seulement une multitude de conflits stériles, des maîtres démoralisés, une baisse de l'efficacité de notre école et un long hiver pédagogique. Malgré quelques ripolinages de dernière minute du projet Darcos pour rappeler les 7 champs de compétences et de connaissances du décret de 2007, ce sera aussi la fin du « Socle » lui-même — pourtant voulu par l'actuel Premier ministre — à peine né, aussitôt mort et enterré. L'occasion historique qui était offerte au gouvernement de redonner un élan à l'école de la République aura été pitoyablement gaspillée. Pour longtemps.

30 Avril 2008

## Ronde de nuit pour les macareux

*Chaque année, des oiseaux noirs et blancs au bec orange visitent l'île islandaise de Heimaey. Ces oiseaux sont des macareux. On les appelle les « clowns de la mer » à cause de leur bec de couleur vive et de leurs mouvements maladroits. En effet, les macareux ne sont pas très élégants au décollage ni à l'atterrissage étant donné leur corps trapu et leurs ailes courtes.*

Halla vit dans l'île de Heimaey. Elle scrute le ciel tous les jours. Perchée sur une haute falaise bien au-dessus de la mer, elle aperçoit son premier macareux de la saison. Elle murmure le mot « lundi », qui signifie « macareux » en islandais.

Bientôt le ciel sera rempli de ces oiseaux : des macareux, des macareux partout. Ils reviennent de leur hivernage en mer, rentrant sur l'île d'Halla et sur les îles désertes des alentours pour pondre et pour élever leurs poussins. Ces « clowns de la mer » reviennent dans les mêmes terriers, année après année. C'est d'ailleurs la seule saison qu'ils passent sur le rivage.

Halla et ses amis montent sur les falaises pour observer les oiseaux. Ils voient les couples qui cognent leur bec en un bruyant « tac-tac-tac ». Bien à l'abri dans les falaises, chaque couple prendra bientôt soin d'un œuf. Quand les œufs des macareux seront éclos, les parents rapporteront du poisson au nid pour nourrir les oisillons. Chaque oisillon deviendra un jeune macareux. La ronde de nuit aura lieu quand tous les jeunes s'élanceront pour leur premier vol. Ces nuits-là sont encore bien loin, mais Halla pense déjà à préparer quelques boîtes de carton pour eux.

Pendant tout l'été, les macareux adultes vont à la pêche et prennent soin de leurs petits. En août, les premières fleurs ornent les terriers. Quand les fleurs sont toutes écloses Halla sait que la ronde de nuit va bientôt commencer.

Les oisillons bien cachés sont devenus de jeunes macareux. Il est temps pour Halla et ses amis de sortir les boîtes et les lampes de poche pour la ronde de nuit de jeunes macareux. A partir de ce soir et pendant les deux semaines à venir, les jeunes macareux s'envolent pour leur hivernage en mer.

Dans la noirceur de la nuit, les jeunes macareux quittent leurs abris pour leur premier vol. Il leur suffit de quelques battements d'ailes pour descendre des hautes falaises. La plupart des oiseaux amerrissent dans un grand éclaboussement et en toute sécurité parce que la mer est en dessous. D'autres sont toutefois désorientés par les lumières du village, pensant peut être que ce sont les reflets de la lune sur la mer. Chaque nuit, des centaines de jeunes macareux atterrissent maladroitement dans le village. Incapables de s'envoler à partir d'un terrain plat, ils courent partout et tentent de se cacher.

Halla et ses amis vont chaque nuit à la recherche des jeunes macareux échoués qui n'ont pas réussi à trouver la mer. Malheureusement, les chats et les chiens cherchent, eux aussi. Même si les chats et les chiens ne les attrapent pas, les jeunes macareux risquent de se faire écraser par les voitures et les camions. Les enfants doivent donc les trouver en premier. Dès vingt-deux heures, les rues de Heimaey sont pleines de vie et d'enfants aux aguets.

Halla et ses amis s'empressent de secourir les jeunes macareux égarés. Armés de lampe de poche, ils sillonnent le village, fouillant les coins sombres. Halla repère un jeune macareux. Elle

court, le saisit et le met en sécurité dans une boîte de carton.

Pendant deux semaines, tous les enfants de Heimaey feront la grasse matinée pour rester dehors la nuit. Ils sauveront ainsi des milliers de jeunes oiseaux.

Chaque nuit, Halla et ses amis emportent à la maison les jeunes macareux retrouvés. Le jour suivant, le petit groupe descend sur la plage avec des boîtes pleines de jeunes macareux.

Il est temps de libérer les oiseaux. Halla relâche le premier. Elle le tient bien haut pour qu'il s'habitue à battre des ailes. Puis, en le tenant confortablement dans ses mains elle le soulève d'un mouvement rapide dans les airs et le relâche au-dessus de l'eau, au-delà du ressac. Le jeune macareux volette un peu avant de se poser sur l'eau dans un éclaboussement.

Jour après jour les protégés d'Halla barbotent et s'éloignent jusqu'à ce que la ronde de nuit des macareux soit terminée pour une autre année. Elle regarde les derniers s'éloigner pour l'hivernage en mer et les salue de la main jusqu'au printemps prochain. Elle leur souhaite un bon voyage et crie « Au revoir! Au revoir! ».

### **QUESTIONNAIRE (40 minutes avec la lecture du texte)**

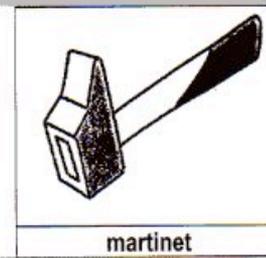
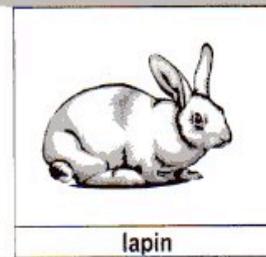
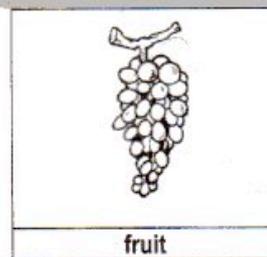
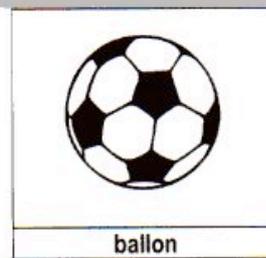
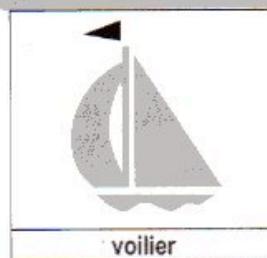
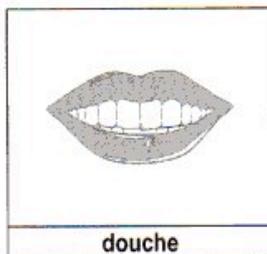
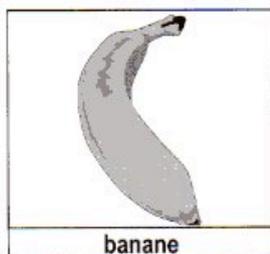
1. Pourquoi les macareux sont-ils maladroits au décollage et à l'atterrissage ?
  - Parce qu'ils vivent sur un sol glacé.
  - Parce qu'ils viennent rarement sur le rivage.
  - Parce qu'ils passent du temps sur les hautes falaises.
  - Parce qu'ils ont un corps trapu et de courtes ailes.
2. Où les macareux passent l'hiver ?
  - À l'intérieur des falaises.
  - Sur la plage.
  - En mer.
  - Sur la glace.
3. Pourquoi les macareux viennent-ils sur l'île ?
  - Pour être secourus.
  - Pour chercher de la nourriture.
  - Pour pondre des œufs.
  - Pour apprendre à voler.
4. Comment Halla sait-elle que les jeunes macareux vont bientôt voler?
  - Les parents leur apportent du poisson.
  - Les fleurs sont toutes écloses.
  - Les poussins sont cachés.
  - L'été vient de commencer.
5. Que se passe-t-il pendant la nuit de la ronde des macareux ?
  - Les couples de macareux se cognent les becs en bruyant tac-tac-tac.
  - Les jeunes macareux font leur premier vol.
  - Les œufs des macareux éclosent et les poussins en sortent.
  - Les jeunes macareux viennent de la mer se poser sur le rivage.
6. Qu'est ce que les gens du village pourraient faire pour que les jeunes macareux n'atterrissent plus par erreur dans le village ?
  - Éteindre les lumières.
  - Préparer des boîtes.
  - Garder les chiens et les chats dans les maisons.
  - Illuminer le ciel à l'aide de lampes de poche.

7. Explique comment Halla utilise sa lampe de poche pour secourir les macareux.
8. Explique comment Halla utilise les boîtes de carton pour secourir les macareux.
9. D'après le texte, lequel des dangers suivants menace les jeunes macareux?
  - Ils risquent de se noyer en se posant sur la mer.
  - Ils risquent de se perdre dans les buissons.
  - Ils risquent de ne pas recevoir assez de poisson de leurs parents.
  - Ils risquent d'être écrasés par les voitures et les camions.
10. À l'aide de l'information tirée du texte, explique pourquoi il faut qu'il fasse jour pour que les enfants libèrent les jeunes macareux ?
11. Que font les jeunes macareux après que Halla et ses amis les ont libérés ?
  - Ils marchent sur la plage.
  - Ils s'envolent du haut de la falaise.
  - Ils se cachent dans le village.
  - Ils nagent dans la mer.
12. Indique deux sentiments que Halla pourrait éprouver après avoir libéré les jeunes macareux et explique pourquoi elle pourrait éprouver chacun de ces sentiments.
13. Aimerais-tu aller avec Halla et ses amis secourir de jeunes macareux ? À l'aide du texte, explique ta réponse.

PARTIE 1  
EXERCICE 26 ☉

PARTIE 1

PARTIE 1



119 120 121 122

note d'

# information

08.05  
JANVIER

Le nombre d'élèves quittant le système éducatif sans un niveau de qualification reconnue a considérablement baissé en trente ans, passant de 170 000 à 42 000. Au cours des dix dernières années, la baisse s'explique essentiellement par la réduction des abandons d'études au collège et en début de CAP et BEP, et non par un simple effet démographique. La région Rhône-Alpes, l'Île-de-France et la Bretagne ont contribué pour moitié dans la baisse du flux des sortants sans qualification. L'un des enjeux majeurs de l'instruction est l'insertion sur le marché du travail. Les jeunes non diplômés, même s'ils sont qualifiés, sont ceux qui rencontrent les plus grandes difficultés pour trouver un emploi. C'est pourquoi, depuis 2000, l'Union européenne considère qu'un diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire est le bagage scolaire minimum. Deux statistiques ayant en commun le champ des faibles niveaux d'études coexistent depuis : les « sans diplôme » et les « sans qualification ».

## Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit

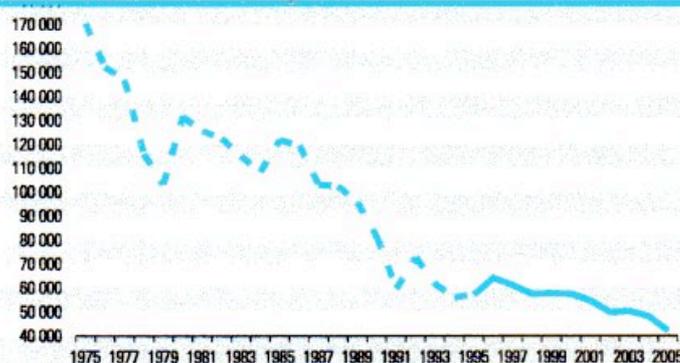
Au milieu des années 70, parmi les 760 000 jeunes sortant de formation initiale, 170 000 jeunes quittent le système éducatif sans un niveau de qualification reconnue par la loi, c'est-à-dire avant d'avoir atteint l'année terminale de CAP ou de BEP, ou la classe de seconde générale ou technologique : ce sont des sortants « sans qualification ». En juin 2005, trente ans plus tard, on recense 42 000 jeunes métropolitains dans cette situation, soit une baisse considérable de 75 %. La baisse est très rapide jusqu'en 1990, elle ralentit ensuite tout en restant soutenue (graphique 1). Au sein d'une génération, la part des élèves déscolarisés de manière précoce diminue aussi fortement

entre 1975 et 2005 : elle passe de 25 % à 6 %.

**L'effet scolarisation explique essentiellement la baisse du nombre de sortants sans qualification**

L'évolution des sorties sans qualification dépend de la variation des effectifs concernés (*effet démographique*) et de la fréquence des abandons (*effet scolarisation*). À partir de la rentrée scolaire 1996-97, les données disponibles permettent de faire précisément le partage. Entre 1997 et 2005, le nombre de sortants non qualifiés baisse de 20 000,

GRAPHIQUE 1 – Évolution du nombre de sortants sans qualification (niveaux de formation VI et Vbis)



Lecture : en juin 2005, 42 000 élèves quittent le système scolaire sans un niveau de qualification reconnue.

Champ : ensemble des formations initiales, France métropolitaine.

Source : MEN-DEPP, INSEE-EE (calculs DEPP)



*De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*

La famille E est constituée de ceux qui sont capables de lire un texte court de manière approfondie.

À partir des cinq familles de performances clairement identifiées, l'examen des populations qui les composent permet d'avoir une idée encore incomplète mais précise de l'état de l'illettrisme en France.

***Sur quels chiffres peut-on se fonder aujourd'hui ?***

A. La population des *jeunes adultes*. Depuis 1990, nous avons évalué chaque année les performances en lecture de plus de 350 000 jeunes gens de nationalité française âgés de 18 à 23 ans. En 1995, les résultats sont les suivants :

- 1 % des jeunes adultes sont analphabètes ; ils appartiennent à la famille A.
- 3 % ne dépassent pas la lecture d'un mot simple isolé ; ils font partie de la famille B.
- 4 % sont limités à la lecture de phrases simples isolées ; ils constituent la famille C.
- 12 % ne sont capables que de la lecture superficielle d'un texte court et simple ; ils appartiennent à la famille D.
- 80 % ont la capacité de lire un texte de façon approfondie ; ils constituent la famille E.

Cette enquête, menée en étroite collaboration avec la Direction centrale du service national, concerne les jeunes gens, à l'exclusion des jeunes filles. Ce que nous savons des écarts en lecture entre filles et garçons de cet âge nous laisse supposer que la prise en compte de la population féminine ne modifierait pas de façon déterminante la distribution ci-dessus. Depuis 1990, les chiffres que nous avons obtenus chaque année n'ont varié que dans des proportions insignifiantes. De façon constante, on peut ainsi affirmer que 8 % des jeunes adultes français, quel que soit leur niveau de scolarité et de diplômes, sont incapables