

Éléments d'évaluation de l'école primaire française

Rapport pour le Haut Conseil de l'Education



Institut de Recherche sur l'Education

Irédu-CNRS

Février 2007

Rapport coordonné par Bruno Suchaut

Contributeurs :

Elizaveta Bydanova, Sophie Genelot, Thomas Herremans,
Guy Lapostolle, Alain Mingat, Sophie Morlaix, Jean-Jacques Paul,
Alejandra Osses Vargas, Bruno Suchaut

Documentation :

Bertille Tessé, Sylvie Gervreau

Remerciements

Les auteurs tiennent à remercier Madame Michèle Jacquot, chef du bureau du Compte de l'Education, DEPP A3, Ministère de l'Education nationale, pour son aide lors de la collecte de données.

Sommaire

Introduction.....	1
La qualité de l'école primaire française.....	3
I - L'évolution du niveau des élèves : l'apport de l'approche comparative.....	3
I1 Le niveau moyen des élèves.....	3
I.2 L'efficacité qualitative de l'école primaire.....	5
I3 Une comparaison à 10 années d'intervalle.....	9
II - Les mécanismes qui structurent les apprentissages des élèves.....	10
II.1 L'évolution globale des acquisitions au cours des cycles de l'école élémentaire.....	10
II.2 La structure des acquisitions des élèves.....	12
II.3 L'évolution des compétences des élèves à l'école élémentaire.....	14
Le contexte d'enseignement.....	18
I - Le poids des différents facteurs sur la réussite scolaire.....	18
II - Pratiques et modes d'organisation pédagogiques.....	19
II.1 Les modes de groupement des élèves.....	19
Tonalité sociale de la classe.....	20
Modes de groupement des élèves.....	20
II.2 L'efficacité des pratiques pédagogiques.....	22
La planification de l'enseignement.....	23
La gestion du temps scolaire.....	23
L'implication des élèves.....	25
La gestion de l'hétérogénéité des élèves et des parcours scolaires.....	26
I - La politique des cycles à l'école primaire.....	26
I.1 Un échec global de la mise en place des cycles.....	26
I.2 Une insuffisance des mesures d'accompagnement.....	27

II - La pratique du redoublement.....	29
II.1 L'évolution du redoublement en France	29
II.2 Les effets du redoublement.....	30
Une absence d'impact pédagogique.....	30
Un déficit d'estime de soi qui se traduit par des souhaits d'orientation peu ambitieux.....	30
Un devenir scolaire marqué par l'imbrication des variables de compétences et d'origine sociale.....	30
II.3 L'attitude des enseignants et des parents face au redoublement.....	31
III - La Prise en charge des élèves en difficulté.....	32
III.1 Du public visé au public effectivement bénéficiaire des actions.....	33
III.2 Efficacité et équité des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté.....	35
Le coût et le financement de l'enseignement primaire en France.....	38
I - Une perspective globale.....	38
II - La situation de l'enseignement primaire dans le secteur scolaire.....	41
III - Les facteurs explicatifs de l'évolution des coûts de l'école primaire.....	44
IV - Les coûts unitaires dans une perspective comparative internationale.....	49
Conclusion.....	51
Bibliographie.....	53
Liste des tableaux.....	60
Liste des graphiques.....	61

Introduction

Le présent rapport répond à une demande du Haut Conseil de l'Education. Son objectif est de présenter des éléments factuels sur les résultats de l'école primaire française en termes d'efficacité et d'efficience. Chaque année à l'entrée en sixième, les évaluations nationales révèlent qu'une proportion non négligeable d'élèves, de l'ordre de 10 à 15%, ne maîtrise pas les compétences minimales requises pour s'assurer d'une scolarité correcte au collège. Les évaluations internationales récentes complètent ce premier constat dans la mesure où les élèves français font preuve de performances moyennes en comparaison avec les autres pays développés. Il est alors utile de pouvoir se prononcer plus précisément sur la qualité de notre école primaire et sur les possibilités d'amélioration.

Quatre dimensions principales sont explorées pour traiter cette problématique. La première concerne la nature des apprentissages effectivement réalisés par les élèves de notre école primaire. La seconde dimension se centre sur l'identification de certaines conditions du contexte d'enseignement qui agissent sur la qualité des apprentissages. La troisième s'interroge sur la gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves. Enfin, la quatrième dimension s'intéresse aux coûts associés à la scolarité primaire. L'approche classique « coûts-fonctionnement-résultats » (Thélot, 1993) gouverne notre démarche, associée d'une dimension comparative avec une double perspective (temporelle et spatiale) pour apprécier l'évolution de la situation de l'école primaire française au cours de ces dernières années, mais aussi par rapport aux pays comparables.

Le thème des apprentissages des élèves est au centre de la problématique dans la mesure où il concerne l'objectif prioritaire du système éducatif qui est de transmettre aux élèves des connaissances et une culture. C'est donc principalement en référence à cet objectif que l'on peut juger de la qualité de notre école primaire. Une première image de la qualité des apprentissages des élèves apparaît à travers les évaluations internationales qui permettent de situer notre pays par rapport à des pays comparables sur le plan économique. Les résultats des élèves français et leur évolution dans le temps seront comparés à ceux des pays également engagés dans les programmes d'évaluations internationales. La mise en relation de données socio-économiques des pays avec les acquisitions des élèves permet en outre de prendre en compte le fait que les contextes nationaux exercent différemment leur influence selon les pays.

Cette question de la qualité des apprentissages mérite aussi d'être traitée de façon beaucoup plus fine en analysant précisément les résultats des élèves aux évaluations nationales administrées à différents niveaux de la scolarité. Les évaluations nationales constituent en effet des outils pertinents car elles explorent des dimensions très larges des acquis des élèves. Les exercices proposés dans ces épreuves reflètent les programmes scolaires officiels en vigueur et constituent à ce titre une référence commune à l'ensemble des enseignants.

Une perspective plus dynamique est également envisagée dans ce rapport par l'étude des relations entre les différentes dimensions des acquis des élèves et leur évolution au cours de la scolarité primaire. A cet effet, une analyse basée sur un panel d'élèves permettra d'examiner quelles dimensions des acquis cognitifs développés à l'école maternelle sont les plus prédictives de la scolarité ultérieure.

La question de l'influence du contexte d'enseignement a été largement traitée dans la littérature et nous disposons pour la France d'un certain nombre de travaux dont nous présenterons une courte synthèse, en particulier en ce qui concerne les effets des pratiques pédagogiques et les modalités de groupements des élèves. La prise en compte de l'hétérogénéité des élèves et plus généralement la gestion des parcours scolaires est réellement un problème dans le fonctionnement de notre école primaire. Une réflexion sur la politique des cycles, le redoublement et l'efficacité des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté permettra à ce titre d'éclairer cette question importante.

Les résultats de l'école et son fonctionnement sont bien sûr à mettre au regard des ressources mobilisées. Un chiffrage des coûts relatifs à l'école primaire et une analyse des facteurs qui ont déterminé leur augmentation au cours des trente dernières années seront proposés. Une comparaison avec les autres niveaux d'enseignement et les autres pays sera en outre établie, ce qui permettra de situer la France dans le contexte européen et mondial.

En conclusion, et après avoir rappelé les principaux éléments en matière d'efficacité et d'efficience de l'école primaire, des pistes de réflexion seront amorcées qui devraient permettre de formuler des recommandations sur la gestion et le pilotage de notre système éducatif.

La qualité de l'école primaire française

La qualité d'un système éducatif s'apprécie principalement à travers des indicateurs de résultats qui correspondent à des objectifs explicitement visés par les textes législatifs régissant le fonctionnement de l'institution scolaire. Cette section se compose de deux parties principales. La première mobilise une approche comparative permettant, d'une part de situer les résultats des élèves français dans un contexte international et, d'autre part, de mesurer l'évolution temporelle des acquisitions scolaires. La seconde partie se centre avec précision sur les apprentissages et sur les mécanismes qui structurent leur évolution au fil des années.

I L'évolution du niveau des élèves : l'apport de l'approche comparative

I.1 Le niveau moyen des élèves

Les comparaisons internationales fournissent des éléments précieux pour apprécier l'efficacité de l'école primaire française. Notre pays a participé à plusieurs programmes d'évaluation des acquis des élèves depuis une quarantaine d'année ; la participation française n'est toutefois pas systématique puisque seulement 13 présences sur 27 enquêtes internationales sont répertoriées dans un récent rapport (Bottani, Vrignaud, 2005). Outre cette présence irrégulière française, une difficulté supplémentaire surgit pour établir des comparaisons temporelles puisque les niveaux scolaires, les pays et les disciplines évaluées varient d'une enquête à l'autre. Nous avons ciblé pour notre questionnement deux enquêtes initiées par l'I.E.A.¹, à savoir l'enquête nommée « Reading Literacy » de 1990-1991 comprenant 32 pays et l'enquête PIRLS² de 2001 comprenant 35 pays. Ces deux études ont l'intérêt de cibler la même dimension des acquis des élèves, à savoir la compréhension en lecture et le même niveau scolaire, soit la 4^{ème} année de l'élémentaire (élèves âgés de 9 ans).

La mise en relation des deux enquêtes permet de mesurer l'évolution des performances relatives de notre pays sur une période de 10 ans. Il n'est pas possible, compte tenu d'une part de la participation irrégulière de la France aux enquêtes et, d'autre part des âges des élèves ciblés par ces études, d'obtenir la même comparaison pour les mathématiques. Cela ne constitue pas vraiment un inconvénient majeur dans la mesure où les classements des pays sont très proches d'une discipline à l'autre (Duru-Bellat, Suchaut, 2005). Le tableau suivant présente les résultats de ces deux enquêtes en mettant en évidence la position de la France à la fois en termes de score et de classement.

Il apparaît clairement que le classement relatif de la France est moins bon en 2001 (18^{ème} sur 35 pays) qu'en 1990 (4^{ème} sur 24 pays), même si l'écart en terme de score est pratiquement le même, soit environ 25 points au-dessus de la moyenne. En 1990, la France n'était devancée que par la Finlande (score de 569), les Etats-Unis (score de 547) et la Suède (score de 539). Si l'on ne prend en compte que les pays communs aux deux enquêtes, soit 16 pays, le constat

¹ International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

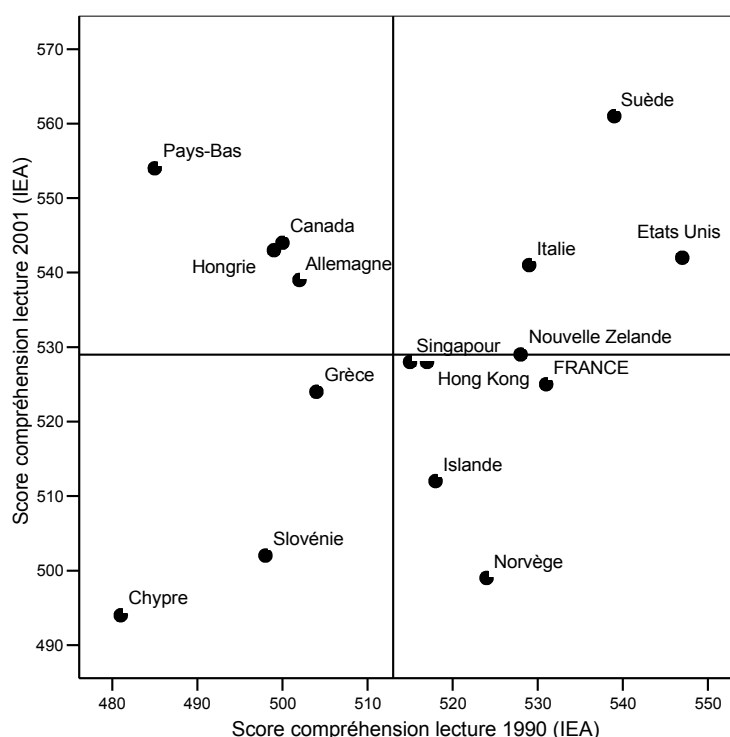
² Progress in International Reading Literacy Study.

est identique ; la France est en 3^{ème} position en 1990 et en 11^{ème} en 2001. Le score moyen des élèves français est en outre légèrement inférieur à la moyenne des scores de ces 16 pays (score moyen de 529).

Tableau 1 : Comparaison des performances de la France dans les enquêtes internationales en compréhension en lecture

	Reading Literacy 1990	PIRLS 2001
Nombre de pays	24	35
Score mini sur l'ensemble des pays	394	327
Score maxi sur l'ensemble des pays	569	561
Score moyen sur l'ensemble des pays	507	500
Ecart-type sur l'ensemble des pays	33	60
Score de la France	531	525
Position de la France	4^{ème}	18^{ème}
Ecart de la France à la moyenne	+ 24	+ 25

Le graphique suivant permet de visualiser l'évolution temporelle pour les pays ayant participé aux deux enquêtes sur la compréhension en lecture³.



Graphique 1 : Évolution du niveau moyen des élèves de 4^{ème} année primaire en compréhension en lecture entre 1990 et 2001

En termes de dispersion des résultats, la France se situe plutôt parmi les pays qui se caractérisent par une homogénéité des performances des élèves. Si l'on classe les pays en fonction de leur degré d'homogénéité sur la base de l'écart-type des scores, notre pays

³ Les lignes représentent les valeurs moyennes des deux indicateurs.

occupe en effet la 7^{ème} place en 1990 (sur 24 pays) et la 10^{ème} place en 2001 (sur 35 pays). L'enquête PIRLS permet également de disposer d'un indicateur qui identifie la proportion d'élèves les plus en difficulté dans le domaine de la lecture-compréhension⁴. La France affiche un pourcentage de 10% à cet indicateur alors que la moyenne est de 22,5% sur l'ensemble des pays mais seulement de 12% pour les pays les plus riches.

Ces résultats globaux sur l'école primaire peuvent être complétés par ceux issus des évaluations qui ciblent des élèves plus âgés et des disciplines différentes. Pour avoir une perspective longitudinale suffisamment longue, nous pouvons mobiliser les données de l'enquête TIMSS⁵ de 1995 (élèves âgés de 13 ans) et l'enquête PISA⁶ de 2003 (élèves âgés de 15 ans). Les résultats diffèrent sensiblement selon la discipline considérée. En Sciences, la France se situait à la 28^{ème} place (sur 41 pays) en 1995 et à la 13^{ème} place en 2003 (sur 41 pays également). En mathématiques, le classement de la France correspondait à la 13^{ème} place en 1995 et à 16^{ème} place en 2003. Il est certes difficile de comparer cette évolution dans les classements (l'âge des élèves et les pays ne sont pas exactement les mêmes et la nature des compétences testées peut également différer) ; les écarts sont néanmoins tels que l'on peut supposer que les résultats des élèves français se seraient améliorés en sciences alors qu'ils seraient stables en mathématiques, voire qu'ils auraient connu une légère dégradation relative⁷.

1.2 L'efficience qualitative de l'école primaire

Les résultats de l'école primaire doivent également s'interpréter en fonction des ressources mises à dispositions des systèmes éducatifs concernant ce niveau d'enseignement ; la question de l'efficience qualitative est alors abordée. Il est d'usage d'utiliser les coûts unitaires pour rendre compte des ressources allouées à l'école ; ces coûts unitaires, pour être directement comparables d'un pays à l'autre demandent à être exprimés de manière relative et non pas absolue puisque les pays n'ont pas le même niveau de développement économique. Les coûts sont en effet d'autant plus élevés que les pays ont un PIB également élevé et, pour tenir compte de ce mécanisme, les coûts unitaires ont été exprimés en pourcentage de PIB par habitant. Une double perspective comparative (temporelle et spatiale) a été mobilisée pour traiter cette question de l'efficience qualitative de notre école primaire.

Les graphiques suivants présentent pour les 16 pays communs aux enquêtes de 1990 (Reading Literacy) et 2001 (PIRLS) l'évolution des relations entre les coûts et les résultats des élèves. Les données collectées sur les coûts permettent de cibler des années équivalentes à celles qui correspondent aux enquêtes sur les acquis des élèves, soit 1990 et 2001. Les graphiques mettent successivement en relation les coûts unitaires de 1990 avec les scores moyens des pays de l'enquête Reading Literacy et les coûts unitaires de 2001 avec les scores moyens de l'enquête PIRLS. Les lignes représentent sur les graphiques les valeurs moyennes pour les deux indicateurs (coûts et scores). Pour les pays pour lesquels nous disposons des

⁴ Il s'agit des élèves qui ont obtenu un score inférieur à 435 points.

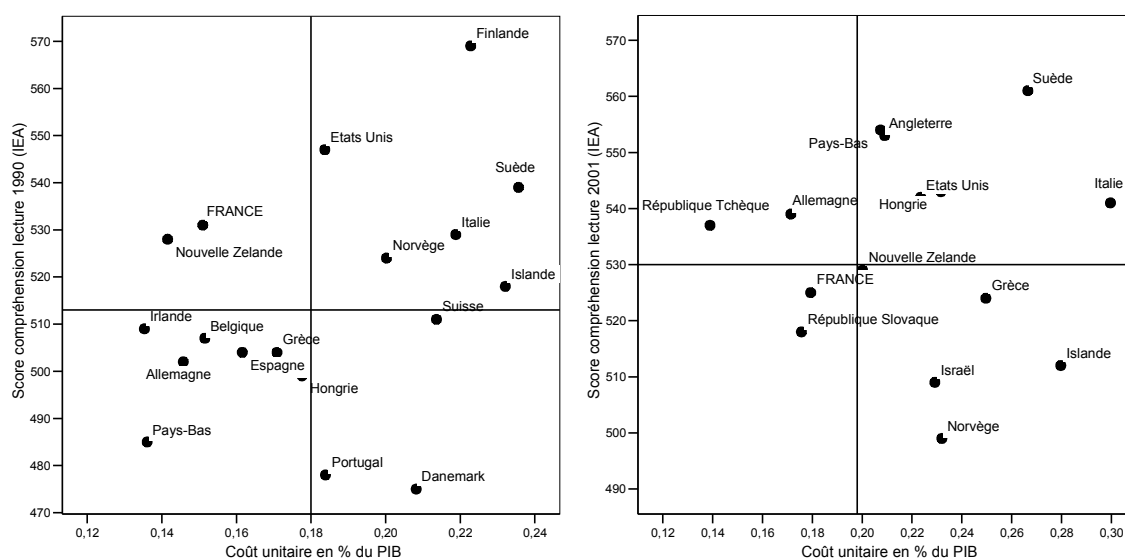
⁵ Trends in International Mathematics and Science Study.

⁶ Programme for International Student Assessment.

⁷ L'écart de la France à la moyenne de l'ensemble des pays est de +38 points pour les élèves de 8^{ème} année testés dans TIMSS et de seulement +11 points en ce qui concerne les élèves de 15 ans testés dans PISA (la moyenne des deux tests étant fixée à 500).

résultats aux deux enquêtes, les coûts unitaires relatifs varient au début des années 1990 de 0,14 à 0,24 unités de PIB par habitant, la valeur moyenne étant de 0,18.

En 2001, les coûts varient de 0,14 à 0,30 avec une valeur moyenne de 0,22. La France affiche une valeur de 0,15 en 1994 et de 0,18 en 2001 ; aux deux périodes considérées, et compte tenu de son niveau de richesse, notre pays dépense donc plutôt moins pour l'école primaire que d'autres pays (Finlande, Suède, Italie, Islande notamment). Certains pays, comme l'Allemagne, la Nouvelle-Zélande, l'Irlande ou les Pays-Bas présentent quant à eux des coûts unitaires plus réduits que ceux relevés pour la France. La lecture des graphiques est riche d'enseignements quand on se focalise sur l'efficacité des systèmes éducatifs et à son évolution dans le temps.



Graphiques 2 et 3 : Évolution de l'efficacité qualitative de l'école primaire de 1990 à 2001

Certains pays obtiennent de bons résultats compte tenu des ressources mobilisées, ils s'approchent des frontières d'efficacité matérialisées sur les graphiques par les courbes en trait plein. Les pays qui peuvent ici être considérés comme efficaces sont l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les États-Unis et la France pour l'année 1990 et la République Tchèque, les Pays-Bas, l'Angleterre et la Suède pour l'année 2001. A l'inverse, d'autres pays obtiennent des résultats faibles au regard des coûts engagés pour leur école primaire et ils s'éloignent fortement de la frontière d'efficacité ; c'est le cas du Portugal, de l'Islande, de la Norvège, du Danemark ou bien encore d'Israël. Il est également instructif de comparer la situation d'un même système éducatif à dix années d'intervalle. On remarque ainsi que certains pays comme l'Allemagne réalisent des gains d'efficacité significatifs sur cette période. Ce n'est pas le cas de la France puisqu'en dix années son classement n'a pas évolué favorablement alors que les coûts unitaires ont augmenté. Même si les données mobilisées ne sont pas parfaites⁸, les comparaisons internationales laissent penser que l'efficacité de l'école

⁸ Les pays participants aux enquêtes ne sont pas toujours les mêmes, les disciplines testées et les niveaux scolaires ciblés sont également variables, si bien qu'il est très difficile d'avoir, pour un même pays des mesures comparables au fil des années.

primaire française ne s'est pas améliorée au cours de cette dernière décennie. De façon complémentaire, on peut sérieusement s'interroger sur l'efficacité actuelle de l'école primaire, celle-ci s'étant visiblement dégradée au fil du temps.

Les analyses comparatives fournissent une image relative du niveau moyen des acquisitions des élèves en le situant par rapport au niveau des élèves des autres pays, mais il n'est pas possible de savoir précisément si les acquisitions ont réellement diminuées. Pour répondre à cette question il est nécessaire de disposer d'une mesure des performances établie sur une même échelle de mesure. Depuis plus de quinze ans, la DEP a mis en place des évaluations nationales qui fournissent chaque année une mesure du niveau de connaissances des élèves à l'école primaire (évaluations à l'entrée en CE2 et à l'entrée en 6^{ème} notamment). Il serait alors envisageable de mobiliser les résultats à ces évaluations institutionnelles pour étudier l'évolution temporelle des acquisitions en français et en mathématiques.

Les évaluations nationales sont organisées depuis 1989 en début d'année scolaire dans les classes de CE2 et de 6^{ème}. L'objectif de ces évaluations est de « *permettre d'apprécier les réussites et les difficultés éventuelles de chaque élève considéré individuellement, à un moment précis de la scolarité.* »⁹. On pourrait être tenté d'utiliser les résultats de ces évaluations diagnostiques pour analyser l'évolution du niveau de connaissances et de compétences des élèves. Ceci serait toutefois inapproprié et pourrait donner lieu à des conclusions trompeuses. En effet, d'une année à l'autre, le contenu des tests varie, ces différences de contenu s'accompagnant d'une variation de la difficulté des items. A titre d'exemple, le tableau suivant indique le nombre d'exercices communs aux évaluations de français de 6^{ème} entre 1998 et 2006. Ainsi, le test utilisé en 2006 contenait 31 exercices repris du test de 2005, entre 2002 et 2003 20 exercices étaient communs aux deux tests. On remarque surtout que pour de nombreuses années, on ne dispose d'aucun exercice commun.

La comparaison entre les résultats issus de différentes années n'est pas impossible, car certains exercices différents peuvent néanmoins comporter des items très proches, mais elle nécessiterait en tout cas un dispositif méthodologique lourd pour établir des échelles de mesure comparables. Il n'est donc pas surprenant que les pourcentages moyens de réussite aux évaluations nationales varient parfois fortement d'une année sur l'autre, comme le montre le graphique suivant avec l'évolution des résultats en français en CE2 entre 1996 et 2005¹⁰. Des écarts sont présents pour les scores globaux moyens mais aussi pour les différents champs évalués.

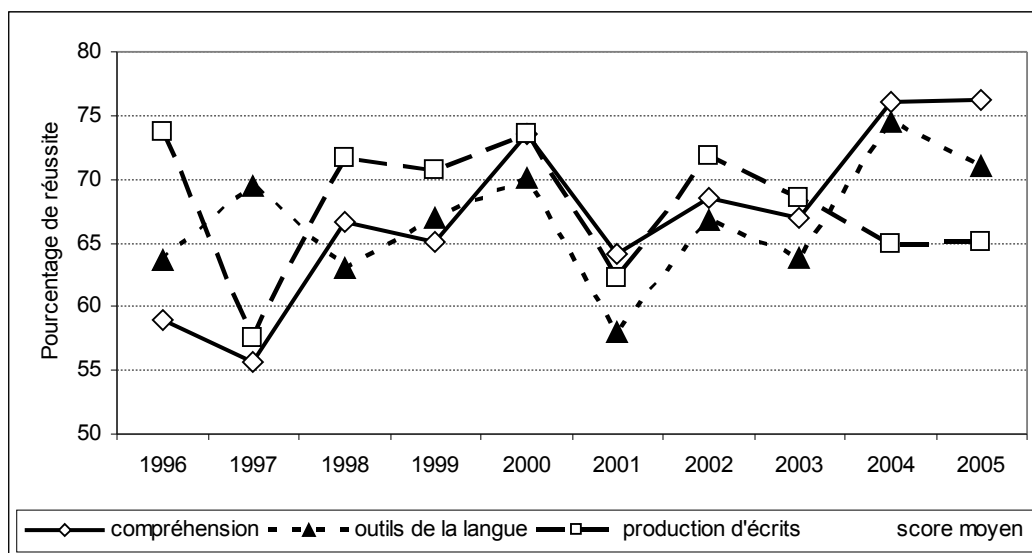
⁹ Note de service 2002-105 du 30.04.2002.

¹⁰ Pour l'année 2005, le domaine habituellement nommé « outils de la langue » est scindé en deux champs « reconnaissance des mots » et « écriture et orthographe ». Nous avons reporté sur le graphique les scores correspondant à l'ensemble des items des deux champs.

	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
1998									
1999	0								
2000	0	15							
2001	10	0	0						
2002	0	0	0	0					
2003	0	0	0	0	20				
2004	0	0	9	0	0	0			
2005	0	0	0	0	0	0	0		
2006	0	0	0	0	0	0	0	31	

Tableau 2 : Nombre d'exercices communs aux évaluations nationales de français de 6^{ème} entre 1998 et 2006

La moyenne des scores globaux oscille entre 60,5% (en 2001) et 73,5% (en 2004) avec un chiffre moyen de 67,3%. Ces chiffres dépendent donc fortement de la nature des évaluations et les variations constatées d'une année sur l'autre ne renvoient pas forcément à une baisse ou une hausse du niveau des élèves, comme c'est par exemple le cas pour les scores en production d'écrits entre 1996 et 1998. La question de l'évolution des performances dans une période récente peut néanmoins être traitée de façon partielle par une étude réalisée par la D.P.D.¹¹



Graphique 4 : Évolution temporelle des résultats des évaluations nationales de français au CE2 entre 1996 et 2005

¹¹ Direction de la Programmation et du Développement (ancienne dénomination de la D.E.P.).

1.3 Une comparaison à dix années d'intervalles

Pour évaluer l'évolution des performances des élèves à la fin de l'école primaire, le Ministère de l'Éducation nationale a réalisé une étude comparative à dix années d'intervalles (1987-1997) en ciblant le domaine de la compréhension en lecture (MEN-DPD, 1998). Un échantillon représentatif d'élèves fréquentant la classe de CM2 en 1997 a été soumis à un test identique à celui qui avait été administré dix ans plus tôt à un autre échantillon d'élèves de même niveau scolaire, le CM2. De façon globale, l'étude met en évidence que la capacité des élèves à comprendre un texte est, en 1997, identique à celle de leurs camarades testés dix ans auparavant. Les scores moyens sont de 65,6% en 1987 et de 66,1% en 1997. Qui plus est, la dispersion des résultats est aussi comparable, puisque l'écart type des résultats est de 14,8 pour 1987 et de 15,3 pour 1997.

Au-delà de ce constat général, la recherche a également permis de mettre en évidence quelques résultats instructifs. Aux deux périodes considérées, environ 70% des questions relevant de la compréhension immédiate (simple prélevé d'informations) sont réussies. A l'inverse, les questions mettant en jeu la compétence « construction d'informations et de significations sur un texte » ne sont réussies que dans 50% des cas, tant en 1987 qu'en 1997. La comparaison temporelle a aussi porté sur l'effet des caractéristiques des élèves sur leurs performances. Le sexe n'influence que très faiblement les résultats au test puisque les performances des garçons et des filles sont similaires en 1987 et 1997. L'âge est un facteur qui influence fortement les performances à l'épreuve : en 1987 et 1997, ce sont les élèves en avance qui obtiennent les meilleures performances et les élèves en retard scolaire les plus faibles ; les élèves « à l'heure » affichant des scores intermédiaires.

Comme à tous les niveaux scolaires, l'origine sociale pèse également sur les résultats des élèves et une hiérarchie bien connue est mise en évidence. Aux deux moments de l'évaluation, ce sont toujours les enfants de cadres ou de personnes exerçant une profession intellectuelle supérieure qui obtiennent les résultats les plus élevés. Viennent ensuite respectivement, les enfants dont le chef de famille exerce une profession intermédiaire, les enfants d'agriculteurs, d'employés et d'artisans ou commerçants, les enfants dont le chef de famille est ouvrier ou sans profession et, enfin, les enfants de retraités. L'orientation en fin de CM2 est un facteur qui permet de différencier nettement les élèves. En 1987 et 1997, les élèves promus en sixième obtiennent des performances nettement supérieures à celles des élèves doublants : 66,5 % contre 54,2 % en 1987 et 66,9 % contre 50,0 % en 1997. Ce qui est particulièrement intéressant dans ces derniers chiffres c'est que l'on note une nette détérioration des résultats pour les élèves redoublants sur une période de dix années. L'étude montre aussi que la baisse des résultats affecte particulièrement les compétences de haut niveau (compréhension logique notamment) alors qu'elle est moins prononcée pour les compétences de plus bas niveau (compréhension immédiate).

En conclusion, et bien que les données disponibles ne soient pas parfaites, l'examen de la qualité des apprentissages des élèves français dans une perspective comparative ne permet pas de conclure à une amélioration du niveau global. En ce qui concerne l'école primaire, la France est plutôt moins bien classée dans les enquêtes internationales qu'auparavant. Pour les

élèves plus âgés (15 ans), l'enquête PISA nous apprend que notre pays se situe dans la moyenne internationale, mais la comparaison entre 2000 et 2003 nous indique également que la proportion de jeunes les moins performants (situés dans le groupe le plus faible dans l'échelle des scores de PISA), augmente en passant de 4,2% à 6,3%. L'ensemble de ces résultats généraux sur la qualité des apprentissages des élèves ainsi que la baisse de l'efficience de notre système, incite directement à se pencher plus précisément sur les deux aspects de cette notion, à savoir les apprentissages des élèves et leurs déterminants et les coûts associés à l'école primaire. Examinons en premier lieu, et dans la continuité avec le point précédent, quelle est la structure des apprentissages des élèves au cours de l'école primaire et son évolution.

II Les mécanismes qui structurent les apprentissages des élèves

II.1 L'évolution globale des acquisitions au cours des cycles de l'école élémentaire

Une première analyse de l'évolution des performances des élèves peut se réaliser à un niveau global en étudiant les liaisons entre les acquisitions à plusieurs moments de la scolarité. Les données de panel sont parfaitement adaptées pour traiter cette question : vaste collecte d'informations, échantillon de grande taille et données de nature longitudinale. Les données du panel 1997 permettent d'examiner sur une même cohorte les relations entre les acquis des élèves de la fin de l'école maternelle à l'entrée au collège¹². Le tableau suivant présente les scores des élèves obtenus aux trois évaluations disponibles. A chaque étape du parcours scolaire, les pourcentages de réussite aux items sont équivalents, soit, en moyenne, un peu plus des deux-tiers des items réussis par les élèves. Il existe également une forte variété de ces scores d'un élève à l'autre puisque qu'à l'entrée en 6^{ème}, environ les 10% d'élèves les plus faibles obtiennent un score qui n'excède pas 50% de réussite, alors que les 10% d'élèves les plus forts ont, pour leur part, un score supérieur à 87% de réussite aux items.

*Tableau 3 : Scores moyens aux épreuves de CP, CE2 et 6^{ème}
(panel 1997)*

	Moyenne	Écart-type	Effectifs d'élèves
Score évaluation CP	69,0	12,9	9531
Score évaluation CE2	67,5	14,4	7204
Score évaluation 6 ^{ème}	68,5	14,5	6222

Pour avoir une idée de l'évolution des performances des élèves au cours des 5 années d'école élémentaire, il est possible d'estimer les relations statistiques entre ces trois scores. Le

¹² A l'entrée au cours préparatoire (septembre 1997), les élèves du panel ont été testés dans cinq grands domaines : les connaissances générales, les compétences verbales et la familiarité avec l'écrit, les compétences logiques et la familiarité avec le nombre, les concepts liés au temps et à l'espace ainsi que les comportements et l'attention. Par ailleurs, les résultats aux évaluations nationales de CE2 (septembre 1999) et de 6^{ème} (septembre 2002) ont été collectés pour les mêmes élèves.

tableau 4 présente les modèles de régression qui mentionnent les liens entre les trois évaluations.

Tableau 4 : Modèles expliquant la liaison entre les acquisitions entre le CP et l'entrée en 6^{ème} (panel 1997)

Variables explicatives	Variables dépendantes					
	Score début CE2		Score début 6 ^{ème}		Score début 6 ^{ème}	
	coefficient	sign.	coefficient	sign.	coefficient	sign.
Score début CP	+0,88	***			+0,85	***
Score début CE2			+0,82	***		
Constante	4,53	***	12,27	***	7,00	***
R ²	0,45		0,58		0,39	

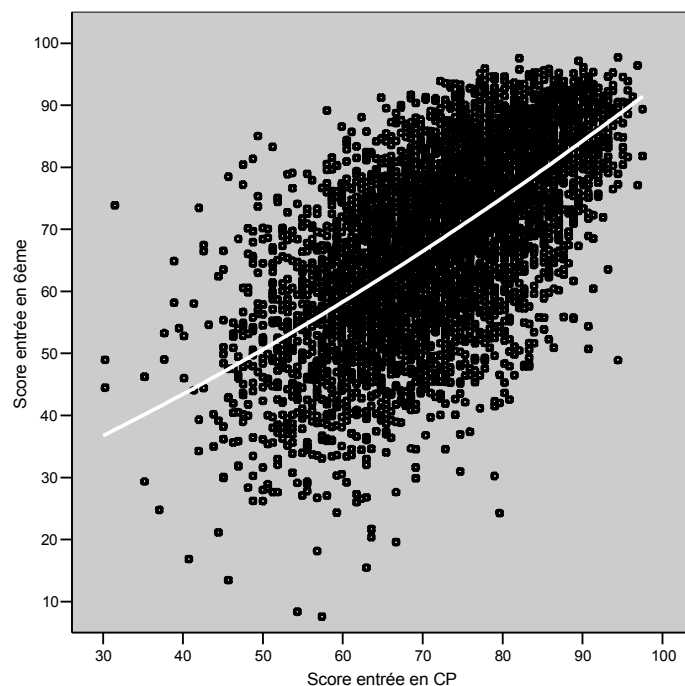
*** : significatif au seuil de 1%

S'il existe une liaison très forte entre les acquis des élèves à l'entrée en CE2 et à l'entrée en 6^{ème} (R² de 0,58, soit un coefficient de corrélation de + 0,76), celle-ci est nettement plus faible entre le CP et la 6^{ème} (R² de 0,39, soit un coefficient de corrélation de + 0,62)¹³. Cela revient à dire que si le classement des élèves reste relativement stable au cours des 3 années du cycle III, il l'est beaucoup moins quand on considère une période plus longue, soit l'ensemble de la scolarité primaire, la variance des acquisitions à l'entrée au collège n'étant expliquée qu'à la hauteur de 39% par le score à l'entrée au CP.

Le graphique suivant (graphique 5) visualise, pour l'ensemble des élèves du panel 1997, la relation entre les acquis de début CP et ceux de début 6^{ème}. La forme du nuage de points montre bien que certains élèves, au-delà de la relation moyenne, peuvent manifester des évolutions diverses dans leurs apprentissages au cours de l'école primaire. Il existe néanmoins un certain déterminisme dans les acquisitions et dans la carrière scolaire, à savoir que le niveau à l'entrée au CP influe fortement sur la carrière des élèves, notamment pour ceux qui ont les acquis initiaux les plus faibles qui voient leurs chances de réussir un parcours sans redoublement réduites (Caille, Rosenwald, 2006). Cette vision quelque peu déterministe des carrières se renforce encore quand on sait que d'autres facteurs, sociaux principalement, interviennent dans les parcours en créant des inégalités entre élèves qui vont se cumuler au cours des années d'école primaire (Caille, Rosenwald, 2006 ; Duru-Bellat, 2002).

Ce constat global sur l'évolution des acquis des élèves invite à s'intéresser sur les mécanismes qui structurent les acquisitions des élèves et leur évolution au fil du temps. Il est en effet primordial de tenter de comprendre comment les inégalités d'acquis vont se constituer et quelles dimensions de ses acquis peuvent être considérées comme primordiales.

¹³ Ces deux chiffres peuvent en effet être directement comparés puisqu'il s'agit de l'analyse de la même variance, celle du score de 6^{ème}.



Graphique 5 : Relation entre le score à l'entrée au CP et l'entrée en 6^{ème}

II.2 La structure des acquisitions des élèves

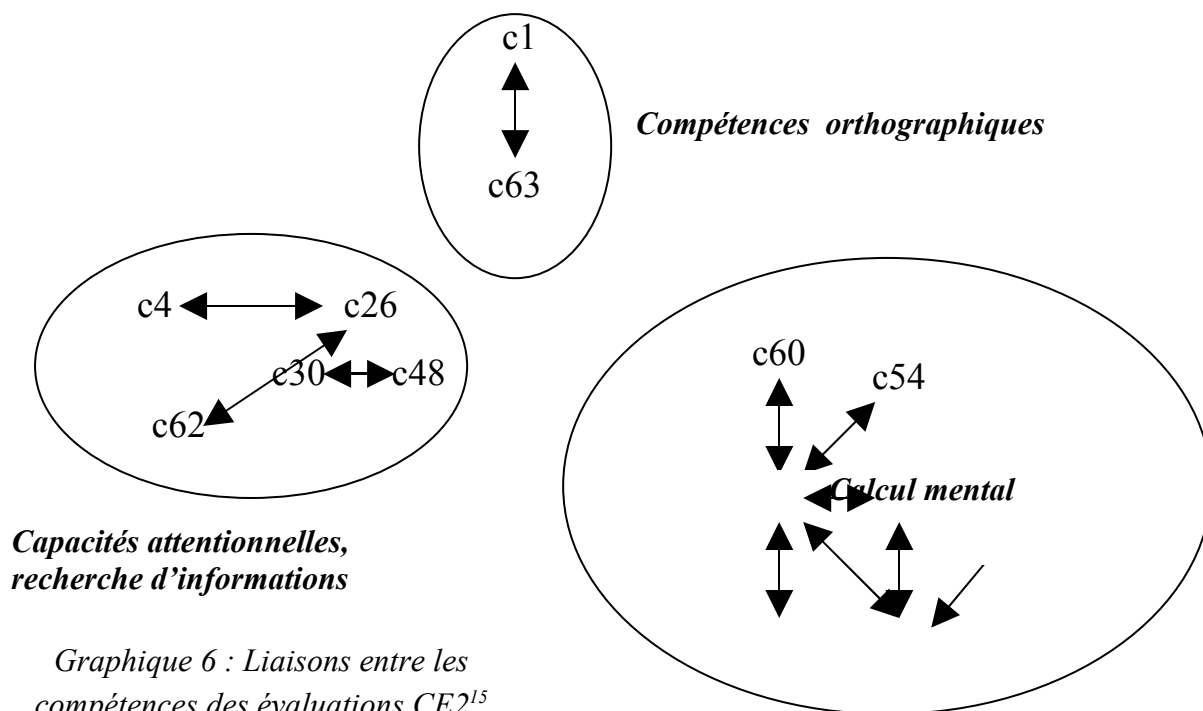
Une recherche récente (Morlaix, Suchaut, 2007) a permis de dresser une cartographie des compétences des élèves à l'école élémentaire et de repérer celles qui apparaissent essentielles à la réussite scolaire. Des analyses transversales et longitudinales ont été conduites sur la base d'échantillons d'élèves suivis du CP à l'entrée en 6^{ème}¹⁴ pour lesquels on pouvait disposer des résultats aux évaluations nationales. Une méthodologie originale a été mobilisée pour identifier de manière empirique les compétences des élèves; pour cela, des modèles statistiques (modèles de mesure et modèles structuraux) ont permis de mettre en évidence des variables latentes qui rendent compte des compétences des élèves sur la base des corrélations entre les items issus des différentes évaluations.

Un premier constat qui ressort des analyses est l'accroissement du nombre de compétences entre la fin de l'école maternelle et l'entrée au collège. Les acquis des élèves à la fin de l'école maternelle se traduisent par des domaines peu nombreux, alors qu'à l'entrée au cycle III et, plus encore à la fin de la scolarité élémentaire, le nombre de compétences augmente considérablement. Un second constat, complémentaire au précédent, est une tendance marquée à une plus grande interdépendance des acquisitions quand on progresse dans la scolarité. Si à l'entrée au CP, les liaisons entre les différentes compétences sont faibles (les corrélations affichent des valeurs limitées), au CE2, et de façon encore plus marquée en début de 6^{ème}, les compétences entretiennent des liens de plus en plus consistants. Autrement dit, la

¹⁴ La recherche se base sur deux échantillons : le panel 1997 et une cohorte d'élèves de l'académie de Bourgogne.

réussite ou l'échec dans un domaine est, au fil des années, de plus en plus liée à la réussite ou l'échec dans un autre domaine. Ceci suggère qu'un ciblage des difficultés des élèves est plus aisé au début de la scolarité primaire qu'à son terme et que les interventions pédagogiques spécifiques doivent être précoces pour éviter que les difficultés d'apprentissage ne s'installent et concourent à placer l'élève en situation d'échec.

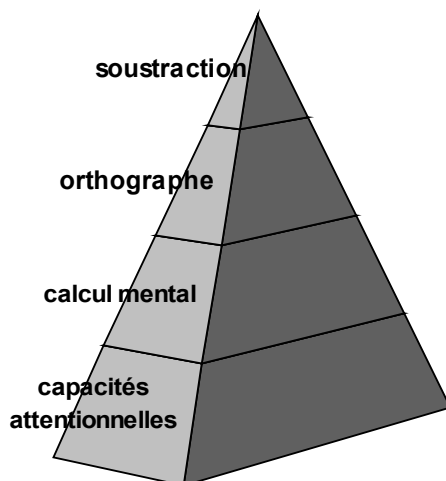
Parmi l'ensemble des compétences identifiées, certaines apparaissent comme particulièrement prédictives du niveau global d'acquisitions des élèves. A l'entrée au CE2 et à l'entrée en 6^{ème}, il apparaît qu'un nombre limité de compétences suffit à expliquer la quasi-totalité des écarts de performances entre les élèves. Au niveau du CE2, les compétences les plus prédictives du niveau global des élèves et centrales dans les mécanismes d'apprentissage se regroupent dans trois grands domaines : le calcul mental, les capacités attentionnelles et l'orthographe (graphique 6). Ces ensembles de compétences peuvent donc être considérés comme primordiaux dans les acquisitions des élèves à l'entrée au cycle III.



Par ailleurs, des analyses complémentaires ont permis de mettre en évidence une structure hiérarchisée des acquis des élèves, ce qui signifie que certaines compétences ne peuvent être acquises par les élèves si ceux-ci n'en maîtrisent pas certaines autres. De façon schématique, la structure hiérarchique des acquisitions à l'entrée en CE2 est symbolisée par le graphique suivant (graphique 7). On observe que la compétence qui se situe au plus bas niveau de la structure hiérarchique correspond à des items évaluant des capacités attentionnelles, la réussite à ces items étant indispensable pour maîtriser les items de calcul mental qui eux-

¹⁵ Les noms figurant dans les trois ellipses (c4, c26 etc...), correspondent à des compétences et les flèches indiquent la présence de corrélations entre les scores obtenus à ces compétences.

mêmes déterminent la réussite en orthographe. La technique opératoire de la soustraction, quant à elle, ne peut être acquise sans la maîtrise de toutes ces autres compétences. Ce type de résultats peut être très utile sur le plan pédagogique, à la fois pour la planification des activités scolaires dans le temps et sur le plan de l'individualisation de l'enseignement par la prise en compte des différences interindividuelles dans les rythmes d'apprentissage. A l'entrée en 6^{ème}, la hiérarchie entre compétences est beaucoup moins nette, ce phénomène traduisant encore une fois la plus grande liaison entre les acquis des élèves à ce niveau scolaire.



Graphique 7 : Structure hiérarchique des compétences des élèves à l'entrée au CE2

Une question importante concerne la mise en relation des compétences identifiées aux différents niveaux scolaires et leur évolution dans le temps. Des analyses menées sur le panel 1997 permettent d'apporter des éléments sur cette question ce qui nous permet de mieux comprendre quelles sont les dimensions des acquisitions à privilégier à l'entrée à l'école élémentaire.

II.3 L'évolution des compétences des élèves à l'école élémentaire

A l'entrée au CP, les acquisitions des élèves se structurent principalement en fonction de trois blocs de compétences. Le premier a trait aux compétences dans le domaine de la langue (compréhension orale, tâches phonologiques, morphologie-syntaxe, écriture) auquel s'associent les concepts liés au temps. Ce premier ensemble regroupe donc en très grande majorité des compétences en lecture-écriture. Un deuxième bloc regroupe les concepts liés à l'espace et les compétences en culture technique. Les exercices d'évaluation relatifs à ces deux dimensions font appel à la connaissance de notions, de vocabulaire, d'objets et de situation liées à la vie courante. Un troisième et dernier bloc regroupe les compétences qui ont trait à la connaissance du nombre, aux activités numériques et à la géométrie. A l'entrée au cycle III, les trois ensembles cités précédemment (calcul mental, orthographe et capacités

attentionnelles) sont les dimensions principales des apprentissages des élèves à ce niveau de la scolarité. A l'entrée en 6^{ème}, les acquisitions des élèves se structurent majoritairement autour de deux dimensions. La première concerne les habiletés numériques et le calcul (notamment le calcul mental), la seconde se rapporte à un regroupement faisant intervenir majoritairement la compréhension en lecture¹⁶.

Le schéma suivant (graphique 8) présente les liaisons statistiques entre les différentes dimensions des acquis scolaires depuis l'entrée à l'école élémentaire jusqu'à l'accès au collège¹⁷. Les liens entre les blocs de compétences, matérialisés sur le graphique par les différentes flèches, mettent en évidence la dynamique des acquisitions au cours de l'école élémentaire. L'épaisseur des flèches traduit l'intensité des corrélations statistiques¹⁸ et sans entrer dans les détails de cette analyse complexe des relations entre les blocs de compétences, il est possible de dégager les grandes lignes de la structure relationnelle visualisée par ce graphique. Une première constatation est l'indépendance des compétences en culture technique et des concepts relatifs à l'espace. En fait, ces deux dimensions mesurées à l'entrée au CP font surtout appel à des connaissances de nature déclarative plutôt qu'à de réelles compétences. Il s'agit surtout de connaissances générales de termes de vocabulaire associés à l'environnement de l'enfant (reconnaitances d'objets techniques, connaissance des termes relatifs à l'orientation spatiale).

Une seconde observation est l'interdépendance des compétences dans les différents domaines évalués au cours de la scolarité. On note ainsi que tous les blocs de compétences entretiennent des relations étroites qui vont au-delà des découpages disciplinaires traditionnels (français et mathématiques). Par exemple, les compétences en calcul mental en CE2 sont liées aux compétences en compréhension à l'entrée en 6^{ème} ; de même, on relève une liaison entre les compétences en calcul numérique au CP et les capacités attentionnelles à l'entrée au CE2.

¹⁶ Les modèles statistiques identifient en fait deux ensembles de compétences pour le calcul et la numération ; en vue de simplifier le schéma, nous avons regroupé ces deux ensembles en un seul bloc nommé « calcul numération » sur le graphique.

¹⁷ Les modèles statistiques utilisés (analyses en pistes causales) permettent d'intégrer dans une même analyse l'ensemble des blocs de compétences identifiés aux trois niveaux scolaires et d'identifier l'intensité des relations qui les lient ainsi que le sens de ces relations.

¹⁸ Pour ne pas alourdir la présentation graphique, les coefficients de corrélation ne sont pas indiqués.

compétences en compréhension. Ce dernier domaine étant central pour expliquer la réussite ou l'échec des élèves à l'entrée au collège.

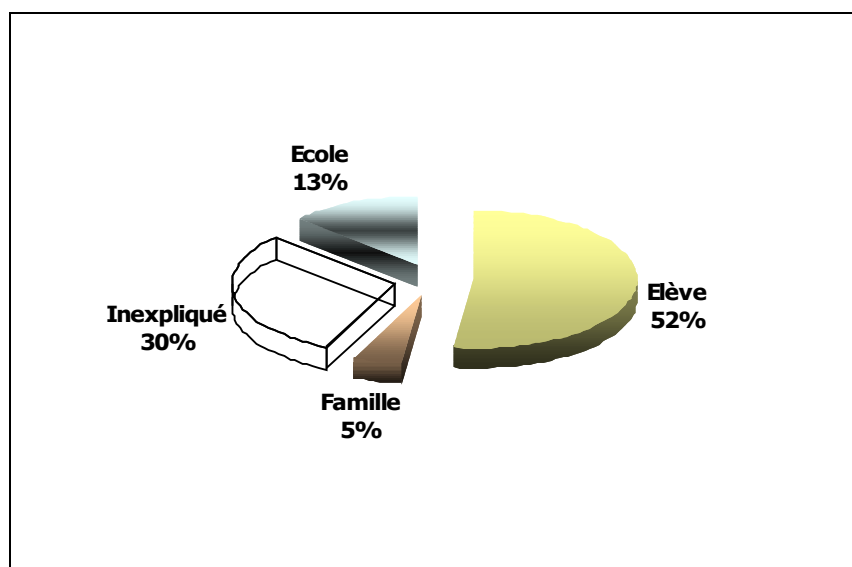
Ces constats demanderaient à être analysés en profondeur ; pour cela le recours à la psychologie des apprentissages est nécessaire et envisagé dans le prolongement de cette recherche. Il n'en reste pas moins que l'on peut déjà proposer des pistes de réflexion concernant l'école primaire. Les analyses montrent que les élèves sont d'autant plus armés à l'entrée au collège s'ils ont développé des compétences élevées dans les apprentissages fondamentaux à l'école maternelle. Cela passe notamment par une utilisation optimale du temps scolaire et notamment par une place suffisamment importante accordée aux apprentissages fondamentaux (Suchaut, 1996). Par ailleurs, il est essentiel de privilégier certaines activités spécifiques et structurées qui génèrent des effets transversaux et durables sur les acquisitions des élèves (Mingat, Suchaut, 1996).

Le contexte d'enseignement

L'analyse des différences d'acquisitions des élèves prend place dans un contexte statistique qui est à présent bien connu. De nombreuses recherches menées depuis plus de vingt cinq ans et adoptant des méthodologiques comparables, permettent de chiffrer l'influence des groupes de variables qui agissent sur les progressions des élèves (Suchaut, 2003).

I Le poids des différents facteurs sur la réussite scolaire

Le graphique suivant présente une décomposition de la variance des scores d'acquisition des élèves en fonction des facteurs relatifs à l'élève lui-même, à son environnement familial et à son contexte de scolarisation. Sur une année scolaire (unité de temps généralement adoptée dans les études longitudinales françaises), les écarts liés au milieu social ne représentent qu'environ 5% des différences d'acquisitions, mais ces écarts sociaux vont se cumuler tout au long de la scolarité (Duru-Bellat, 2002). Les variables liées à l'environnement scolaire de l'élève (organisation de l'école, caractéristiques de l'enseignant, méthodes et pratiques pédagogiques) représentent quant à elles 13% environ des différences d'acquisitions. Parmi ces facteurs, on relève une faible influence des variables de politique éducative (nombre d'élèves dans la classe, niveau de formation de l'enseignant notamment) ce qui relativise la relation entre les ressources allouées à l'école et les résultats obtenus par les élèves.



*Graphique 9 : Origine des différences de progressions à l'école primaire
(décomposition de la variance des scores d'acquisitions)*

Il en est tout autrement des différences moyennes d'acquisitions d'une classe à l'autre dans des contextes comparables (avec contrôle des caractéristiques du public d'élèves) que l'on regroupe sous les termes d'effets-maître et d'effets-classe, notions mises en évidence au début des années 80 dans le contexte français (Mingat, 1983). L'effet-maître est la composante de deux dimensions associées à l'enseignant : une dimension personnelle (habileté à exercer le métier, motivation, engagement dans la profession, personnalité...) et une dimension professionnelle liée à des savoir-faire pédagogiques (techniques, pratiques et styles pédagogiques).

La première de ces deux dimensions n'a pas encore été étudiée dans notre pays, principalement parce qu'elle soulève des problèmes de faisabilité en matière de recherche ; elle demeure toutefois une piste particulièrement pertinente en matière de politique éducative et particulièrement pour la gestion du personnel enseignant (recrutement, évaluation, incitation...). Si la seconde de ces dimensions a fait l'objet de nombreuses études dans les pays anglo-saxons, on dispose de beaucoup moins d'éléments en ce qui concerne la France. Certaines travaux permettent néanmoins d'évaluer l'efficacité pédagogique de certaines pratiques et modes d'organisation au niveau de l'école primaire.

II Pratiques et modes d'organisation pédagogiques

Les recherches se sont orientées selon deux axes complémentaires pour conduire l'examen des facteurs constitutifs des effets du contexte d'enseignement : d'une part l'étude des modes de groupement des élèves pour chercher à expliquer l'impact du contexte de la classe et, d'autre part, l'évaluation des effets des pratiques pédagogiques pour chercher à mieux comprendre les effets-maître.

II.1 Les modes de groupement des élèves

Les premières caractéristiques des classes qui ont été étudiées comme facteurs susceptibles de provoquer des effets différenciés sur les progressions des élèves ont été historiquement le niveau d'acquisition moyen ainsi que l'hétérogénéité et la taille des classes. Les résultats de ces travaux sont aujourd'hui bien connus : on sait que le niveau moyen de la classe affecte significativement les progressions individuelles des élèves (plus il est élevé, meilleures sont celles-ci), que l'hétérogénéité des niveaux scolaires au sein d'une même classe est un facteur plutôt favorable aux progressions des élèves faibles et que la taille des classes est une caractéristique qui ne présente, le plus souvent, pas d'effet significatif ou des effets réduits dans le contexte français (Meuret, 2001)¹⁹.

¹⁹ Des travaux récents (Piketty, Vadenair, 2006) qui abordent cette question avec un parti pris méthodologique (à base de seuils d'ouverture ou de fermeture de classe) différent de celui des nombreuses études antérieures révèlent des effets positifs d'une diminution des effectifs sur les acquisitions des élèves. Cependant, les résultats de l'évaluation de l'expérimentation engagée en 2002 par le MEN en classe de CP semblent relativiser l'impact de la réduction des effectifs sur la progression des élèves (Bressoux, Lima, 2003).

On développera ci-après les résultats d'approches plus récentes concernant d'une part les effets de la tonalité sociale de la classe, d'autre part les modes de constitution de classes et leurs effets différenciés sur les progressions des élèves.

Tonalité sociale de la classe

Globalement la question des effets éventuels de la composition sociale des classes sur les progressions scolaires individuelles des élèves est encore assez peu explorée en France (comparativement aux pays anglo-saxons). Les données disponibles sur cette question sont issues de différentes études non spécifiquement dédiées à cet objet, elles aboutissent à des résultats contrastés, sans doute en partie en raison de la diversité des méthodes utilisées pour qualifier la tonalité sociale des classes. Une récente étude française (Piquée, 2005 ; Duru-Bellat et al., 2004) propose néanmoins une contribution empirique spécifique sur cette question. Elle explore les effets de la composition sociale des classes sur, d'une part les attitudes d'un échantillon de 500 élèves de CM1 et CM2 (bien être à l'école, intégration des normes scolaires et ambitions professionnelles), d'autre part sur les résultats scolaires de plus de 3000 élèves de CE1 et CM1 (progressions sur une année scolaire en mathématiques et en français).

On observe des effets différents de la tonalité sociale de la classe selon l'origine sociale de l'élève : ainsi, par exemple l'intégration des normes scolaires est plutôt positive chez des élèves d'origine sociale favorisée lorsqu'ils sont scolarisés dans une classe à dominante favorisée, elle est plutôt négative lorsqu'ils se trouvent dans des classes socialement hétérogènes. Les élèves d'origine sociale défavorisée, quant à eux intègrent plutôt bien les normes scolaires lorsqu'ils sont scolarisés dans des classes à dominante défavorisée et plutôt moins bien lorsqu'ils sont dans des classes au public majoritairement favorisé. Autrement dit, il semble qu'en situation de mixité sociale, la confrontation à des pairs de milieu social plus élevé semble produire des effets de confusion des normes.

Par ailleurs on n'observe pas d'impact de la tonalité sociale de la classe sur les progressions des élèves de CE1 en mathématiques, ni en CM1 en français. Par contre les élèves scolarisés dans des classes majoritairement homogènes favorisées progressent davantage en maths au CM1 que par rapport à toutes les autres situations (la même chose est observée en CE1 en français mais l'effet est plus faible). Par ailleurs, ces effets de la tonalité sociale de la classe sont constants quelque soit le niveau scolaire initial des élèves. Ces résultats semblent confirmer les tendances observées par d'autres études au collège (Grisay, 1997) à savoir que la mixité sociale des classes semble avoir davantage d'effet sur l'expérience scolaire des élèves que sur leur réussite purement académique.

Modes de groupement des élèves

Cette dimension a été assez peu explorée en France au niveau de l'école primaire, sans doute en raison des caractéristiques structurelles des écoles élémentaires et de leur caractère assez contraint du point de vue réglementaire²⁰. Cependant, à nombre d'élèves et de postes

²⁰ Taille réduite des écoles, le plus souvent une seule classe par niveau, stabilité des cohortes d'élèves d'une année sur l'autre, contraintes administratives dans l'ouverture/la fermeture de classe, le nombre de postes

d'enseignants donnés, les équipes éducatives disposent d'une marge de manoeuvre et d'une autonomie certaines pour constituer la composition des classes de l'école.

Une recherche récente à ce sujet a pu d'une part décrire d'une façon précise les procédures et les critères d'affectation des élèves en CE1 et CM1 dans un échantillon de 74 écoles comportant plusieurs classes de ces niveaux (Leroy-Audouin, Suchaut, 2005) et d'autre part mesurer les effets sur les progressions des élèves de certaines configurations particulières, notamment les classes à cours multiples (Leroy-Audouin, Suchaut, 2007).

Il ressort de cette recherche que dans toutes les situations où sont proposées deux classes d'un même niveau d'enseignement dans l'école, quelque soit le type de ces classes (cours simples ou cours multiples), il existe des procédures explicites et intentionnelles de la part des équipes éducatives d'affectation des élèves dans chacune de ces classes. Les discours des directeurs d'école de l'échantillon se révèlent très consensuels à propos des critères mobilisés : recherche d'un « équilibre » de la composition des classes dans les cours simples, et prise en compte d'un critère supplémentaire dans les classes à cours multiples, celui de l'autonomie des élèves.

D'une façon générale, l'analyse empirique des données factuelles recueillies dans les écoles de l'échantillon confirme ces choix déclarés des équipes²¹ et révèle, en outre, l'intervention d'autres éléments non évoqués explicitement par les directeurs. C'est le cas, par exemple, du retard scolaire pour les élèves de CE1 qui conduit ces derniers à être plus souvent affectés dans les cours doubles avec la section supérieure (CE1/CE2). Par ailleurs l'analyse *ex post* des facteurs ayant influencé l'affectation en cours multiple montre que des stratégies opposées existent. Dans certaines écoles, la probabilité de fréquenter un cours double avec la section supérieure est liée positivement au niveau scolaire dans d'autres au contraire, plus faibles sont les élèves, plus ils ont de « chances » d'intégrer ce type de classe.

Ce dernier résultat n'est pas anodin dans la mesure où la recherche montre également que le mode de groupement des élèves n'est pas sans conséquence sur leurs progressions scolaires. Les analyses statistiques montrent en effet clairement que, comparée à la scolarisation en cours simple, la fréquentation d'un cours multiple en CE1 comme en CM1 n'est jamais positive sur les acquisitions des élèves quelque soit la configuration de la classe (scolarisation avec des élèves de la section supérieure ou de la section inférieure). Cependant des analyses complémentaires prenant en compte la possibilité qui existe ou non d'affecter intentionnellement les élèves dans des classes à plusieurs cours, viennent nuancer ce résultat global.

Dans un premier cas correspondant aux contextes scolaires où les enseignants n'ont pas le choix d'affectation des élèves car il n'y a qu'une seule classe du niveau considéré²² dans l'école, la fréquentation de ces classes à cours double est néfaste pour les élèves, c'est-à-dire

d'enseignants ...

²¹ Notamment à propos du nombre équivalent d'élèves par classe et de l'hétérogénéité de leurs caractéristiques (sexe, retard scolaire, niveau moyen et hétérogénéité ...)

²² Soit un cours simple, soit un cours double dans le cas où les effectifs ont été insuffisants pour constituer une classe complète.

qu'ils progressent moins au cours de l'année que s'ils avaient été scolarisés en cours simple. Dans ces situations on note également un effet du type de cours double considéré, en CE1 c'est la fréquentation d'un CE1-CE2 qui s'avère la plus négative en terme de progressions alors qu'en CM1 c'est la configuration CE2-CM1 qui est la plus désavantageuse. Ce constat n'est pas complètement en phase avec la représentation des enseignants selon laquelle il serait plus positif pour les élèves de faire partie de la section inférieure d'un cours double.

Le second cas correspond aux écoles où il y a au moins deux classes du même niveau et dans lesquelles les enseignants ont donc le choix d'affectation des élèves dans l'une ou l'autre de ces classes. Dans ce cas, la fréquentation d'un cours double est sans effet significatif sur les progressions des élèves au cours de l'année comparativement à celles d'élèves de cours simple. Compte tenu des pratiques observées au niveau de l'affectation des élèves dans ces classes qui opposent notamment des écoles ayant tendance à y affecter les élèves les plus faibles et d'autres les élèves les plus forts, on peut constater que finalement les choix opérés en la matière, quels qu'ils soient, sont efficaces puisqu'ils permettent de neutraliser les effets négatifs des classes à plusieurs cours. Autrement dit, dans ces situations, il semble que les enseignants mobilisent de « bons » critères d'affectation des élèves et apprécient avec pertinence les qualités requises pour que les élèves « profitent » ou en tout cas ne pâtissent pas d'une scolarisation dans ce contexte particulier.

On notera enfin que si ces résultats semblent malmener les conclusions des travaux antérieurs français à ce sujet²³ c'est sans doute en raison du fait que ceux-ci s'inscrivaient jusqu'à présent dans la problématique de l'école rurale (notamment à propos des classes uniques) alors qu'aujourd'hui les classes à cours doubles ne sont plus spécifiques de ce contexte.

II.2 L'efficacité des pratiques pédagogiques

L'analyse des pratiques enseignantes fait l'objet en France de deux ensembles distincts de travaux. Le premier est constitué par des recherches basées sur l'observation des classes et s'applique à décrire différents aspects de ces pratiques (modalités de mise en oeuvre de *curricula*, interactions maîtres/élèves, modes de groupement des élèves, organisation temporelle des activités...). Le second ensemble est constitué de recherches de type « processus-produit » qui cherchent à mettre en relation certaines pratiques déclarées des enseignants avec les acquisitions des élèves dans le but explicite de mesurer leur efficacité éventuelle mais cependant, dans le contexte français, ce type de travaux est encore très peu répandu comparativement aux nombreuses études anglo-saxonnes développées depuis les années 60 (Bressoux, 1994).

On ne mentionnera ici uniquement les dimensions qui ont été les plus souvent étudiées en contexte français (Attali, Bressoux, 2002).

²³ Voir notamment Ouevrard (1990) ; Jarousse, Mingat (1993) ; Leroy-Audouin, Mingat (1995).

La planification de l'enseignement

La plupart des travaux empiriques montrent que le modèle prescriptif souvent préconisé (commencer la planification par l'énoncé des objectifs, puis de continuer en sélectionnant les activités d'apprentissage, puis en organisant ces activités d'apprentissage et enfin de terminer en spécifiant des procédures d'évaluation) n'est guère utilisé dans les faits. La planification aurait essentiellement pour fonction d'établir et d'affiner des routines d'enseignement, et elle semble porter surtout sur le contenu enseigné, puis sur les caractéristiques des élèves et enfin de façon moins importante sur le matériel.

Quelques travaux ont décrit un lien entre les phases préactive et interactive de l'enseignement sans toutefois pouvoir établir de lien direct entre planification et réussite des élèves. D'après ces travaux, il semble que plus les enseignants se focalisent sur le contenu durant leur planification, plus ils posent de questions et se centrent sur le contenu en classe. Plus ils se focalisent sur le processus d'enseignement dans leur planification, plus ils se centrent sur le groupe d'élèves dans leur enseignement. Il semblerait que les enseignants les plus efficaces aient une connaissance de la matière à enseigner qui leur permet de planifier les nouvelles leçons de telle sorte qu'elles aident les élèves à lier leurs nouvelles connaissances à celles qu'ils possèdent déjà ; ces enseignants intégreraient également les contenus de différents champs de connaissances (Gauthier, 1997).

D'autre part, il semblerait que les enseignants ayant planifié leur séquence soient plus centrés sur les élèves et produisent des leçons plus riches et de meilleure qualité, bien que montrant parfois une plus grande rigidité (Dessus, 2002). Martineau, Gauthier et Desbiens (1999) signalent également que les enseignants qui réussissent le mieux dans la gestion de leur classe sont ceux qui, entre autres choses, planifient l'aménagement de l'espace ce qui permettrait des déplacements fluides et des transitions rapides entre les activités, ce qui aurait pour effet d'augmenter le temps disponible pour les apprentissages.

La gestion du temps scolaire

On retrouve en France, malgré l'uniformité des programmes et des indications officielles d'allocation horaire aux différentes disciplines de l'école primaire une grande variabilité dans la gestion du temps scolaire. La plupart des données empiriques qui ont étudié cette dimension des pratiques enseignantes en atteste. Ainsi Altet et al. (1994, 1996) montrent, sur un échantillon de 31 classes de CE2 observées pendant deux semaines, que le temps de travail disponible²⁴ en moyenne varie quotidiennement de plus de 100 minutes entre les deux classes extrêmes (de 193 à 296 minutes). Si les écarts enregistrés d'une classe à l'autre sont stables sur toute l'année, la différence de temps disponible pour le travail peut être tout à fait considérable au terme d'une année scolaire.

²⁴ C'est-à-dire la durée écoulée entre l'heure d'entrée et l'heure de sortie de classe, en défalquant diverses durées : temps de démarrage des activités, temps de transition entre activités, temps de pause informels, temps de récréation, temps de préparation à la sortie.

Concernant l'enseignement des disciplines, il a été relevé que certaines classes pouvaient consacrer jusqu'à 4 fois plus de temps à l'enseignement du français que d'autres. En mathématiques, le rapport est également considérable (de 1 à 3,3). En ce qui concerne les autres disciplines, la variabilité du temps alloué est également relativement importante. En particulier, quelques classes, au cours des deux semaines d'observation, n'ont consacré aucun temps à certaines de ces disciplines²⁵, en arts plastiques et musique, cependant, toutes les classes y ont consacré au moins une période, même brève.

Il faut noter qu'à côté de cette variabilité inter-classes de la gestion du temps scolaire on observe également une variabilité intra-classes importante. D'un jour sur l'autre, il n'est pas consacré la même durée à une activité donnée. Cette variabilité intra-classe semble caractéristique de la pratique d'enseignement, qui ne se réduit pas à l'application de méthodes stéréotypées (Bru, 1991).

Une autre étude (Arnoux, 2004) confirme cette variabilité de la gestion du temps scolaire. Dans cette étude, 12 enseignants de CM1 ont été observés sur 5 journées de classe chacun. Ici, le rapport va du simple à plus du double tant en ce qui concerne le temps d'enseignement du français que le temps d'enseignement de mathématiques. Il est possible toutefois que s'opèrent certains réajustements au cours de l'année qui viendraient diminuer les écarts observés sur 5 jours. Néanmoins, une analyse réalisée au long de l'année suivante sur deux enseignants contrastés tend à indiquer une certaine stabilité dans la gestion du temps au long de l'année et, par conséquent, une relative persistance des écarts.

Enfin, Suchaut (1996) et Aubriet-Morlaix (1999) ont eux aussi enregistré des variations très importantes dans la gestion du temps, sur la base de déclarations et de grilles de type budget-temps remplies par les enseignants et ont mis ces variations en relation avec les acquis des élèves. Au niveau du CP, les durées hebdomadaires d'enseignement de la lecture varient de 7,4 à 15,6 heures et celles d'enseignement des mathématiques de 3 à 7 heures. Globalement, tous enseignements confondus, 9 % des classes de CP seulement respectent les horaires officiellement conseillés. Par ailleurs l'étude montre que l'augmentation du temps de lecture hebdomadaire s'accompagne de meilleurs acquis des élèves dans ce domaine ; on enregistre toutefois des effets de seuil au-delà desquels plus de temps consacré à la lecture ne produit plus d'amélioration des progrès. Dans les 70 classes de CM2 de son étude, Aubriet-Morlaix (1999) signale que certains enseignants déclarent allouer 1/5 du temps hebdomadaire au français tandis que d'autres déclarent y consacrer la moitié du temps. En mathématiques, les durées varient du simple au quadruple. L'étude montre un effet positif du temps qui a été consacré, en CM2, à l'enseignement du français et des mathématiques, non seulement sur les acquis mesurés à l'entrée de 6^e, mais également sur les acquis mesurés en fin de 6^e dans ces mêmes disciplines. Il semble donc que le temps consacré à une discipline particulière au cours d'une année scolaire exerce des effets relativement durables.

²⁵ Par exemple, concernant l'histoire-géographie-instruction civique, la durée moyenne quotidienne est de 26 minutes, mais certaines classes n'ont consacré aucun temps à cette activité tandis qu'une classe y a consacré en moyenne plus d'une heure chaque jour.

L'implication des élèves

Le temps imparti pour une activité, ne constitue cependant qu'une enveloppe globale disponible, sans qu'on sache réellement dans quelle mesure les élèves l'utilisent effectivement. Certaines études (Altet et al., 1994, 1996) réalisent des mesures de l'implication des élèves dans la tâche. Il s'avère que plus les élèves ont un bon niveau scolaire plus leur implication dans les tâches scolaires est élevée. On ne relève pas de différences significatives dans les taux d'implication en fonction des disciplines mais on observe en revanche des différences élevées entre les classes. Certaines classes ont par exemple des taux d'implication des élèves faibles qui sont inférieurs à 50 % tandis que d'autres atteignent 90 %. Même pour les élèves forts, si quelques classes atteignent presque le taux d'implication maximum, une classe a un score inférieur à 50 % et quelques-unes dépassent à peine ce taux.

Par ailleurs, on observe des corrélations significatives entre les taux d'implication par classe des élèves forts, moyens et faibles. Il semble donc qu'il existe chez les enseignants une capacité à mobiliser l'ensemble des élèves de leur classe, quel que soit leur niveau scolaire : on observe des classes où les taux d'implication sont élevés pour tous les élèves et inversement d'autres où les taux d'implication sont faibles pour tous les élèves. Un résultat notable est que les taux d'implication sont indépendants des mesures de temps disponible pour le travail. On infirme donc l'hypothèse qui voudrait que le taux d'implication des élèves soit plus élevé quand le temps de travail est plus court.

En conclusion, ces différentes données empiriques montrent qu'en faisant varier à la fois le temps de travail disponible pour le travail et le taux d'implication des élèves, on peut aboutir à de fortes différences d'une classe à l'autre (entre une classe qui aurait un temps de travail disponible pour le travail et un taux d'implication des élèves plutôt élevés et une classe qui serait dans la situation inverse).

L'observation d'enseignants sur deux années consécutives (Altet et al., 1996) montre que les durées d'enseignement sont généralement corrélées d'une année sur l'autre. Il existe donc bien des profils d'utilisation du temps propres à chaque enseignant, et relativement constants. En revanche, il n'a pas été enregistré de corrélation significative d'une année sur l'autre en ce qui concerne les scores d'implication des élèves. Sur ce plan, il ne semble pas y avoir d'efficacité stable de la part des enseignants.

La gestion de l'hétérogénéité des élèves et des parcours scolaires

I La politique des cycles à l'école primaire

Afin de lutter contre un échec scolaire devenu un réel problème social, la loi du 10 juillet 1989²⁶ organisait la mise en place de cycles regroupant plusieurs classes afin de mieux prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves. Il revenait aux maîtres d'école d'élaborer, dans le cadre d'un travail d'équipe, des « projets pédagogiques de cycles » afin de prendre en compte de manière différenciée les élèves. Or quelques quinze années plus tard, un certain nombre d'indicateurs montrent les limites de l'efficacité d'une telle politique. Les taux de redoublement, révélateurs d'un véritable échec scolaire, même s'ils ont baissé, restent encore élevés en comparaison avec d'autres pays. Les projets de cycles ne semblent pas, dans la majorité des cas, répondre aux espoirs que l'on avait mis en eux pour prendre en charge de manière différenciée les élèves. Un certain nombre d'indicateurs sont susceptibles de nous renseigner quant aux effets de cette politique des cycles. L'indicateur macroscopique que constitue l'évolution des taux de redoublement peut permettre de mesurer les effets de cette politique dont un des buts clairement exprimés était de juguler les redoublements. Tel est en tout cas le sens de l'annexe de la loi d'orientation de 1989.

1.1 Un échec global de la mise en place des cycles

La politique des cycles a sans aucun doute permis de prolonger une tendance à la baisse des taux de redoublements, engagée depuis les années 1960, dans l'école primaire. Si ce fléchissement des taux de redoublement est au départ lié à la généralisation de la scolarisation en maternelle entre 1970 et 1980, c'est bien la politique des cycles qui prend le relais de ce processus à partir des années 1990 pour prolonger la baisse de ces taux. Ainsi la proportion d'élèves qui arrive en retard au CM2 passe de 52% en 1960 à 25% en 1990 et à 19% en 1999. La proportion d'élève qui arrive avec deux ans de retard passe de 5,4% en 1990 à 1,2% en 1999 (Caille, 2004). Mais, malgré cette baisse, la proportion d'élèves qui répètent une année scolaire reste importante. Qui plus est, la persistance de redoublements en début et milieu de cycle invite à porter un jugement plutôt défavorable sur les effets de cette politique. Mais ce qui est en cause réside plutôt dans l'absence ou la rareté de la mise en œuvre de cette politique que dans cette politique elle-même. Quelques enquêtes indiquent qu'elle n'est que le fait d'une minorité active (M.E.N., 1995).

Le Conseil économique et social en 2002 constate pour sa part que : « *L'application [des cycles] reste très insuffisante [...] et que leur généralisation effective devra être engagée rapidement, ce qui suppose que l'Éducation nationale raisonne désormais en terme de cycles et non pas de classes d'âge* » (cité par Tronçin, 2005). Ces propos sont d'ailleurs confirmés dans le rapport Thélot en 2004 : « *L'école et le collège, qui sont depuis la loi d'orientation de 1989 organisés en cycles, ont trop peu de fait utilisé ce mode d'organisation pour s'adapter à la diversité des élèves. Le cycle doit être réellement à l'avenir cette période de trois ou*

²⁶ Loi d'orientation sur l'éducation, N° 89-486 du 10 juillet 1989.

quatre ans au cours de laquelle s'organise le renforcement, la diversification et la régulation permettant de lutter contre l'échec scolaire ».

Quelques études monographiques confirment le fait que cette politique n'est pas suivie dans les écoles. L'une d'entre elles (Ducret, 2004), à partir d'une analyse de deux cents rapports de conseils de cycles de l'année 2001-2002 d'une circonscription, tente d'appréhender ce qui se passe dans ces conseils. Sur 200 rapports, seulement 56 font apparaître que seuls les enseignants du cycle sont présents aux réunions que l'on entendait consacrer à ces conseils. Dans les trois quarts de ces réunions, tous les enseignants de l'école sont réunis sans distinction entre les cycles. Les écoles maternelles se réunissent dans 97% des cas sans tenir compte des cycles. Ces constats confirment les précédents effectués quelques années plus tôt dans un rapport de l'Inspection générale (Ferrier, 1998) : *« le travail en équipe est embryonnaire ; chacun craint de s'exposer s'il s'agit d'échanger sur des difficultés d'élèves ou redoute de perdre sa liberté pédagogique quand il faut travailler à la conception de projets garantissant continuité et cohérence des apprentissages ».*

Ce rapport montre qu'il est souhaitable de modifier un certain nombre de caractéristiques de l'école primaire tels que l'usage qui est fait du temps scolaire, la conception des programmes, le rôle des inspecteurs, la formation des maîtres... pour « améliorer l'efficacité » de cette école. Il est alors remarquable que tous les dysfonctionnements qui sont mentionnés par l'Inspecteur général constituent des facteurs susceptibles d'expliquer les raisons de la quasi inexistence de la politique des cycles. Par exemple, les programmes flous de 1995 laissent libre cours aux interprétations personnelles des maîtres quant aux choix prioritaires qu'ils doivent effectuer pour s'adapter aux caractéristiques des élèves. N'étant pas toujours guidés par des inspecteurs dont la charge de travail apparaît trop lourde pour se consacrer de manière significative à ce problème et n'étant pas toujours formés pour effectuer des choix optimaux, les maîtres ne peuvent que s'enfermer dans leur mode de fonctionnement habituel. Or ce mode de fonctionnement est souvent incompatible avec l'attitude qu'il conviendrait d'adopter pour mettre en œuvre une organisation pédagogique réellement fondée sur cycles.

Si l'on peut admettre que la politique des cycles n'a pas été mise en œuvre au niveau des écoles, il convient de s'interroger sur les raisons de ce constat. Afin de dépasser les analyses qui s'arrêteraient à une explication selon laquelle la responsabilité de cet échec serait en dernière instance liée aux « résistances du terrain », il est nécessaire de poser la question de manière plus globale. A cette fin, nous pouvons l'envisager sous un angle « politique », c'est-à-dire en faisant plus de place, dans la construction des hypothèses susceptibles d'expliquer des dysfonctionnements, aux actions menées (ou non) par l'Etat.

1.2 Une insuffisance des mesures d'accompagnement

L'hypothèse principale mobilisée pour expliquer les causes de l'échec de la mise en place des cycles est que l'Etat n'a pas proposé de vraies mesures d'accompagnement aux initiatives qu'il avait déléguées à la périphérie et qu'il n'a apporté très peu de régulations aux actions engagées dès lors qu'il a constaté qu'elles n'atteignaient pas leur but. En observant ce qui se passait dans les écoles, mais en recensant aussi les espaces dans lesquels il était possible pour

l'Etat d'intervenir, on peut envisager qu'un certain nombre d'actions étaient susceptibles de dynamiser cette politique :

- Le fait que l'Etat envoie un message clair en direction de ceux qui ont à mettre en œuvre cette politique conforterait la continuité des orientations proposées depuis une quinzaine d'années. Cela suppose que l'Etat veille tout d'abord à rendre cohérentes les décisions qu'il prend.

- Les textes officiels, quant à eux, gagneraient à prendre leur distance par rapport aux références nombreuses qu'ils font à la « classe ». On peut en effet supposer que « la classe », parce qu'elle demeure l'instrument privilégié de gestion de la scolarité des élèves et du système éducatif et qu'elle présente un aspect pratique indéniable en matière de communication avec les partenaires de l'école, demeure un obstacle à la mise en place des « cycles », même si les efforts effectués pour dépasser les modes de fonctionnement qu'elle implique sont nombreux.

- Il serait sans aucun doute souhaitable que les inspections portent aussi sur le travail effectué dans le cadre des équipes pédagogiques. Cela contribuerait à induire une évolution de cette représentation largement partagée selon laquelle c'est l'enseignant seul devant sa classe qui est prioritairement en mesure de répondre aux problèmes des élèves en difficulté. Si son rôle est indéniable, il semble qu'une prise en charge plus collective des élèves en difficulté constituerait un relais efficace.

- Un temps de concertation supplémentaire pourrait être accordé aux maîtres d'école qui ont obligation d'élaborer un « projet d'école » dont on sait qu'il demande beaucoup de temps et de ce fait, réduit le temps même qui devrait être consacré à une réflexion sur la mise en place des cycles. Les attributions des conseils de maîtres et de cycles, de même que le temps qui leur est respectivement consacré, pourraient par conséquent être mieux délimités dans les textes officiels.

- En matière de formation initiale et continue, une mise en synergie des diverses sciences ou disciplines permettrait de mieux les préparer à la mise en place d'une organisation de la scolarité des élèves en cycles.

- La révision du statut des écoles serait une condition préalable à une évolution souhaitable du rôle et du statut des directeurs d'école qui ont à faire face à des tâches toujours plus nombreuses et variées. Ils pourraient ainsi, dès lors que leur formation les y préparerait, être les éléments moteurs et dynamisant d'un travail en équipe de plus en plus indispensable compte tenu des modes de gestion actuels de l'école. Le travail nécessaire à une mise en œuvre de la politique des cycles au niveau des écoles gagnerait vraisemblablement à ce que ces transformations soient effectives.

Ainsi, cette analyse de la mise en œuvre de la politique des cycles au niveau des écoles permet de faire émerger un certain nombre de constats qui témoignent du fait que l'Etat n'a pas proposé des mesures d'accompagnement à la hauteur des orientations qu'il fixait et qu'il n'a pas non plus régulé les initiatives qu'il avait déléguées à la périphérie. Désireuse d'échapper

aux pièges que tendent parfois certaines approches un peu caricaturales des causes de dysfonctionnement de l'école, cette analyse a tenté de ne pas en rester à des critiques qui apparaissent bien peu fécondes dès lors qu'il s'agit de formuler quelques propositions pour faire évoluer une politique. Il fallait en effet tenter de dépasser les critiques qui se bornent à remarquer que les enseignants restent enfermés dans leur mode de fonctionnement traditionnel et que de ce fait, ils portent une lourde part de responsabilité dans l'échec des politiques. A l'opposé, il fallait aussi rompre avec les critiques qui ne voient dans l'Etat que sa volonté de se délester des responsabilités qui lui incombent en laissant les acteurs de la périphérie gérer des problèmes de son ressort. Cette analyse, tentant d'échapper à ces deux approches, voulait montrer qu'il est possible pour l'Etat, une fois qu'il a fixé un certain nombre de grandes orientations, d'agir sur des réalités qui peinent à se transformer. Dès lors que les leviers sur lesquels l'Etat peut intervenir sont mis en lumière, l'efficacité des régulations apportées sera dépendante de sa capacité à se mobiliser pour conduire un ensemble d'actions cohérentes qui convergent vers un but clairement identifié.

II La pratique du redoublement

II.1 L'évolution du redoublement en France

S'il est vrai que la pratique du redoublement au primaire a baissé au cours des quarante dernières années, il reste encore fréquent, malgré les textes en vigueur. L'introduction des cycles dans la loi d'orientation de 1989 envisage plusieurs cheminements scolaires primaires avec des rendez-vous obligatoires à la fin des deux derniers cycles (CE1 et CM2) où il est envisagé une prolongation d'une année pour les élèves aux performances jugées trop faibles ou trop lacunaires. Les maintiens en cours de cycles ne sont prévus qu'à titre exceptionnel. La loi d'orientation du 23 avril 2005 a introduit le « programme personnalisé de réussite éducative », modalité pédagogique visant à prévenir ou à accompagner le redoublement. Ce dispositif, généralisé à la rentrée 2006, doit, selon le guide édité par le ministère, constituer « tout autant une modalité de prévention de la grande difficulté scolaire, visant à empêcher un redoublement, qu'un accompagnement de celui-ci lorsqu'il n'a pu être évité, afin de lui donner davantage d'efficacité ». Une telle innovation sera-t-elle en mesure de limiter les effets nocifs du redoublement qui vont être présentés ?

Alors qu'un cinquième des élèves était en retard au cours préparatoire en 1960, leur proportion a été divisée par trois depuis. A la fin du primaire, on comptait en 1960 plus de la moitié d'élèves en retard ; cette proportion a été ramenée à 37% en 1980 puis à 19,5% en 1999-2000.

Le fléchissement des taux, conforté par la politique des cycles qui vient d'être évoquée, n'a pas attendu leur introduction pour se manifester. De 1960 à 1990, la proportion d'élèves en retard en CM2 avait déjà diminué de moitié. La politique des cycles a eu un effet plus net sur le nombre de redoublements. Alors que la proportion d'élèves comptant au moins deux ans de retard au CM2 avait baissé de 18% en 1960 à 5,4% en 1990, elle va encore diminuer sensiblement se réduire à 1,2% en 1999.

II.2 Les effets du redoublement

Une absence d'impact pédagogique

L'absence d'impact pédagogique du redoublement est désormais bien documentée dans la recherche internationale et nationale. La première étude de référence dans notre pays est celle de Seibel et Levasseur (1983) qui a concerné plus de mille élèves scolarisés au cours préparatoire en 1979. Elle conclut que le redoublement ne semble pas conduire, en moyenne, à des évolutions pédagogiques aussi favorables pour les élèves redoublants que pour les élèves faibles. Une recherche conduite par Tronçin (2005) à l'IREDU auprès d'un vaste échantillon d'élèves de CP, confirme l'étude précédente. En moyenne, les redoublants de cours préparatoire progressent durant leur seconde année de CP mais significativement moins que les élèves promus au CE1 avec un niveau scolaire initialement aussi faible. Une des voies explicatives à ces résultats d'ensemble à la défaveur du redoublement est que, lors de la seconde année de CP, les redoublants ne sont pas suffisamment (en temps) et explicitement (par un travail ciblé et individualisé) exposés à des tâches essentielles pour leur réussite. Au contraire, ce temps d'exposition et ce travail qualitatif sont proposés de fait aux élèves promus au CE1, et ce dès le début de l'année scolaire.

Le rapport sur le redoublement de la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère de l'Education (Caille, Rosenwald, 2006), fait état d'une étude à partir du panel 1997 des enfants rentrant au primaire en 1997. Les quatre méthodes d'analyse de l'impact du redoublement au CP ne révèlent pas d'influence favorable sur les résultats des évaluations en fin de CE2, tant en français qu'en mathématiques. Les auteurs concluent qu'à niveau initial égal, le redoublement ne semble pas avoir été profitable. Un autre résultat important mis en lumière dans l'étude de l'IREDU, et qui n'avait jamais été mis en valeur en France, est la baisse significative des performances au cours de l'été 2003 (qui suit le premier CP) pour les élèves qui sont soumis à une décision de redoublement, comparés avec des élèves de niveau identique en juin 2003.

Un déficit d'estime de soi qui se traduit par des souhaits d'orientation peu ambitieux

Il ne faudrait pas croire que parce qu'ils sont très jeunes, les élèves de CP acceptent la décision de redoublement de bon cœur. Par ailleurs, le décalage d'âge avec les autres élèves de la classe va entraîner tout au long de la scolarité des réactions négatives de la part des redoublants, fondées sur une détérioration de l'estime de soi. A compétences égales en fin de CM2, les élèves en retard révèlent davantage de comportements subis.

Un devenir scolaire marqué par l'imbrication des variables de compétences et d'origine sociale

Les évaluations à l'entrée en CP indiquent des résultats très différenciés socialement, les enfants d'ouvrier non qualifié ou de père inactif commençant leur scolarité primaire avec un handicap certain (voir les résultats statistiques présentés par Caille et Rosenwald (2006). Les écarts entre catégories sociales vont se renforcer jusqu'à la fin du primaire. Mais à niveau

initial et autres caractéristiques comparables, les chances d'atteindre ce terme sans redoubler seront bien moindres pour les enfants d'ouvrier et de mère non diplômée, sans que le redoublement leur confère un bénéfice en terme d'amélioration de compétence.

Le suivi du panel des élèves entrés en 6^{ème} en 1989 constitué par la DEP permet de retracer la trajectoire scolaire en fonction de la classe redoublée, en mettant en évidence le lien entre la précocité du redoublement et l'échec scolaire final (voir DEP, 2003, p.29). La moitié des élèves qui ont redoublé leur CP vont quitter l'école sans diplôme ou avec le seul BEPC ; seuls 9% d'entre eux décrocheront un baccalauréat général ou technologique. S'il redouble en CM2, l'élève a encore une probabilité de 40% de quitter l'école sans diplôme ou avec un BEPC alors que cette situation ne concerne en moyenne que 19% de l'ensemble des élèves.

Ces données montrent que l'on fait redoubler dès le début de leur scolarité des élèves qui révèlent de profondes difficultés d'apprentissage, sans que cette mesure permette de les résoudre et d'offrir à ces élèves la chance de connaître une scolarité normale. Au contraire, ils sortiront de l'école avec le stigmate que représente l'absence de diplôme et devront, dans le meilleur des cas, rejoindre une structure les préparant à une qualification en dehors du système éducatif traditionnel.

II.3 *L'attitude des enseignants et des parents face au redoublement*

Les enseignants sont majoritairement favorables au redoublement, mais leurs pratiques en font une décision entachée d'aléa, qui reste respectée voire encouragée par les parents. Dans le cadre de la recherche menée à l'IREDU sur le redoublement au CP en Côte-d'Or, rares sont les enseignants qui considèrent explicitement le redoublement au CP comme n'étant pas susceptible de favoriser spécifiquement des progrès scolaires. Les enseignants sont des promoteurs objectifs du redoublement, dans la mesure où ils ont tendance à noter selon une distribution gaussienne, ce que Crahay (1996) dénomme « effet Posthumus », indépendamment de la valeur intrinsèque des élèves. Ainsi, les élèves de la queue de distribution dans une classe sont stigmatisés comme moins bons et susceptibles d'être soumis à une décision de redoublement alors que dans une autre classe de niveau moyen plus faible, ils auraient pu passer inaperçus. Nombreuses sont les recherches en France qui illustrent ce phénomène, parmi celles conduites tant à l'IREDU qu'à la DEP. De ce fait, la décision de redoublement apparaît fortement entachée d'injustice. La recherche sur le redoublement au CP de l'IREDU révèle que l'attitude de l'inspecteur de circonscription constitue un autre facteur de hasard. Selon que celui-ci est favorable ou non à la pratique du redoublement, les enseignants y recourent de façon plus ou moins intense.

En outre, le mois de naissance représente un élément supplémentaire d'aléa dans la décision de redoublement. Dans un système où l'inscription dans un niveau se fait en fonction de l'année de naissance, les élèves du début de l'année seront généralement plus développés que ceux de la fin de l'année. Ferrier (2003) dans son analyse du redoublement au CP relève que pour les retards d'un an comme pour ceux de deux ans et plus, le nombre des retards scolaires en sixième augmente de façon pratiquement linéaire entre janvier et décembre.

Bien que la majorité des enseignants considère que le redoublement a des vertus positives, ils tendent à pénaliser les élèves en retard dans leur système de notation. Cosnefroy et Rocher (2005) montrent ainsi qu'à scores standardisés égaux en fin de troisième, les élèves en retard obtiennent de moins bonnes notes que les élèves sans redoublement.

Cet attachement des enseignants au redoublement trouve son correspondant chez les parents. Dans la même recherche de l'IREDU, quand on demande aux parents en début d'année comment ils réagiraient si leur enfant était objet d'une décision de redoublement, seules deux familles sur cent sont prêtes à s'y opposer alors que plus d'un tiers d'entre elles y souscrivent « d'emblée ». Cette adhésion « aveugle » en cette décision de nature scolaire est sans doute à mettre en perspective avec la grande confiance accordée par les familles aux enseignants, spécifiquement à ce niveau d'enseignement.

III La prise en charge des élèves en difficulté

La question de la gestion de l'hétérogénéité des élèves est une difficulté majeure à laquelle est confrontée l'école primaire au quotidien. Depuis une vingtaine d'années, de nombreuses initiatives ont été prises pour traiter plus particulièrement de la prise en charge et de l'aide à apporter aux élèves en difficulté.

Une première difficulté lorsqu'on veut dresser un état des lieux de ces dispositifs est leur extrême diversité : on trouve à la fois des initiatives très locales (portées par une équipe éducative ou une collectivité locale ou encore une association ...) ²⁷ et d'autres plus institutionnelles (telle que, par exemple, l'expérimentation des CP à effectifs réduits du MEN en 2002). Certaines de ces initiatives sont organisées au sein de l'école par des enseignants, d'autres le sont à l'extérieur et hors temps scolaire comme les nombreuses actions mises en oeuvre dans le cadre de la charte de l'accompagnement scolaire ²⁸ par des acteurs très divers (étudiants, retraités, animateurs professionnels, travailleurs sociaux, bénévoles associatifs ...). Du point de vue du contenu et de la nature de l'aide apportée aux élèves, là encore la variété est de mise : certaines actions ciblent les difficultés d'apprentissage des élèves dans une perspective de remédiation (par exemple les RASED), d'autres privilégient l'aide aux devoirs, d'autres encore visent des objectifs plus comportementaux, voire socio-affectifs dans le but de réconcilier avec l'école les élèves en voie de « rupture scolaire », d'autres encore se situent dans une démarche de type « compensatoire », d'apport culturel auprès d'élèves dont les milieux familiaux sont les plus éloignés de la culture scolaire...

La seconde difficulté pour établir un bilan de ces actions est que les données dont nous disposons sont peu nombreuses, éparses et le plus souvent très descriptives ²⁹. Depuis

²⁷ Par exemple le dispositif « Coup de Pouce » initié par la ville de Colombes en dehors du temps scolaire à destination d'élèves de CP considérés comme « fragiles » en lecture par leurs enseignants ou encore le dispositif intitulé ARTE (Aide à la réussite de tous les élèves) mis en place dans le département de la Haute Marne consistant à doter certaines classes de cycle III d'un maître supplémentaire afin de permettre à l'enseignant titulaire de la classe de prendre en charge par petits groupes les élèves les plus en difficulté.

²⁸ Voir pour une typologie de ces actions : Glasman (2001) et Piquée (2001).

²⁹ On trouvera dans Glasman (2001) une synthèse très documentée des résultats d'évaluation des dispositifs d'accompagnement scolaire (chapitre 12), dans laquelle l'auteur note lui-même l'extrême variété des méthodologies utilisées et la portée souvent limitée de ces résultats.

quelques années, cependant, plusieurs recherches ont conduit des évaluations externes de certains dispositifs qui interrogent notamment l'efficacité et l'équité de ceux-ci, c'est sur ces travaux que s'appuiera principalement cette note. Il reste que l'insuffisance de la production de savoirs scientifiques à ce sujet ne permet pas d'avoir le même degré d'informations sur tous les types de dispositifs ce qui réduit parfois la portée politique des conclusions des recherches. Cependant il est néanmoins possible d'en tirer quelques enseignements communs, c'est ce que se propose de faire la présente note sur la base des données relatives à cinq recherches/dispositifs³⁰. Les résultats issus de ces travaux concernent deux dimensions principales de ces dispositifs : d'une part l'identification du public d'élèves concernés par ces actions, d'autre part l'évaluation de l'efficacité et de l'équité de ces dispositifs.

III.1 Du public visé au public effectivement bénéficiaire des actions

Un des principaux écueils que semble rencontrer bon nombre de ces dispositifs est l'inadéquation partielle entre le public visé à l'origine par ces actions et le public effectivement concerné lors de leur mise en œuvre. On peut tout d'abord faire remarquer que le plus souvent la définition, par les concepteurs de ces dispositifs, des élèves devant en bénéficier est relativement floue³¹. Les critères retenus pour orienter les élèves vers ces actions relèvent souvent à la fois de dimensions sociales (sont visés les élèves issus de familles socialement défavorisées) et de dimensions scolaires (niveau scolaire des élèves évalué par les enseignants ou par les élèves et/ou leurs familles plus rarement par des outils/diagnostics précis).

Il en résulte une certaine incohérence entre public visé et public bénéficiaire mise à jour par les études qui comparent les caractéristiques des élèves bénéficiaires, notamment leurs performances scolaires, à l'ensemble de la population d'origine. Par exemple, dans les dispositifs d'accompagnement scolaire évalués par Piquée (2002), on constate que si la majorité des élèves concernés par cette action sont bien issus de familles socialement défavorisées et plutôt faibles scolairement, il s'avère cependant qu'un quart des élèves accueillis ne sont pas issus d'un milieu social particulièrement modeste, que 70% des places des dispositifs observés ne sont pas occupées par les élèves les plus faibles de l'échantillon et que dans plus de la moitié des sites concernés des élèves faibles côtoient des élèves forts. Au total si on croise critères sociaux et critères scolaires, un tiers des élèves fréquentant un dispositif d'accompagnement scolaire ne devrait pas « s'y trouver » au regard des intentions décrites dans la Charte.

Même lorsque la prise en charge des élèves est réalisée suite à une désignation par les enseignants sur la base, par exemple, d'évaluation diagnostique et/ou de l'observation de l'élève en classe (et non plus sur la base d'une participation « volontaire » des élèves), on observe un phénomène semblable. C'était le cas dans la recherche conduite par A. Mingat

³⁰ Il s'agit de l'évaluation des activités des GAPP (Mingat, 1991), de celle de plusieurs dispositifs d'accompagnement scolaires (Piquée, 2001), de celle de l'action intitulée « Coup de Pouce » sur la ville de Colombes (Piquée, Suchaut, 2002), du dispositif ARTE dans le département de la Haute Marne (Piquée, Suchaut, 2004) et enfin des CP à effectifs réduits (Bressoux, Lima, 2003).

³¹ Exemple cité par Piquée (2002), dans la Charte de l'accompagnement scolaire : « élèves qui ne bénéficient pas des conditions optimales de réussite scolaire [...] qui se trouvent défavorisés socialement et culturellement ».

(1991) à propos du fonctionnement des GAPP à la fin des années 80³², c'est également vrai pour le dispositif « Coup de Pouce » (Piquée, Suchaut, 2002) vers lequel les enseignants de CP orientent, deux mois après la rentrée, les élèves qu'ils jugent les plus « fragiles en lecture ». Là encore, on observe que ce sont bien les élèves les plus faibles qui sont majoritairement destinataires du dispositif mais 3% des élèves les plus forts de l'échantillon y sont cependant accueillis et 58% des élèves les plus faibles n'en bénéficient pas.

Par ailleurs certaines études, notamment celle de Mingat (1991) sur les GAPP ont révélé une certaine iniquité dans l'accès à ce service qui transite par un effet de contexte : à caractéristiques données (pour un élève faible) la probabilité d'être pris en charge variait de 12% à 32% d'un GAPP à l'autre. Ce phénomène d'inadéquation partielle entre public visé par ces dispositifs d'aide et public effectivement bénéficiaire est, pour partie, la conséquence du fait que la désignation des élèves, même si elle se fonde sur des critères scolaires, est réalisée sur la base d'une évaluation relative du niveau des élèves par chaque enseignant dans sa classe. L'analyse de données récentes³³ peut donner une illustration de ce phénomène : elle permet de comparer les jugements que portent 103 enseignants de CP sur les performances de chaque élève (langue écrite, langue orale, graphisme, numération, mémorisation) aux performances mesurées par des tests (évaluation externe) en début d'année. D'une façon générale la corrélation est assez forte entre les deux scores globaux : les enseignants arrivent globalement bien à juger du niveau de leurs élèves, mais lorsque l'on considère plus précisément les élèves les plus faibles aux tests, cette corrélation s'avère alors très faible. Cette différence d'appréciation du niveau des élèves faibles en contexte (par les enseignants) et « hors contexte » (par les tests) peut s'illustrer par deux exemples : 10% des élèves considérés par les enseignants comme inférieurs au niveau moyen de leur classe ont, en fait, un score aux épreuves égal ou supérieur à la moyenne de l'échantillon³⁴. Par ailleurs, parmi les 10% des élèves les plus faibles de l'échantillon aux tests, un certain nombre (40%) ne sont pas repérés comme tels par leurs enseignants.

Cet ensemble de résultats conduit à recommander de porter la plus grande attention dans l'élaboration de tels dispositifs à la question de la définition et à la désignation effective des élèves devant en bénéficier. Cela passe d'une part par une définition la plus précise possible des difficultés auxquelles on veut remédier, ce qui renvoie également à une définition précise des objectifs visés par ces dispositifs (acquisitions vs comportements, par exemple). D'autre part il semble nécessaire de privilégier une évaluation diagnostique de type normatif, (c'est-à-dire construite sur la base des compétences dont on s'attend qu'elles soient acquises à tel niveau de la scolarité), les compétences de chaque élève étant évaluées au regard de cette norme et non pas par rapport à celles des autres élèves de la classe. Enfin, il serait également souhaitable, afin d'assurer l'équité dans l'accès à ces dispositifs, que la répartition des moyens (notamment la décision de prise en charge de tel élève plutôt que tel autre) soit arbitrée par une instance de pilotage plus globale : groupements d'écoles, circonscription...

³² 50% des élèves les plus faibles de l'échantillon ne sont pas pris en charge par les GAPP, 5% des élèves les plus forts sont néanmoins pris en charge.

³³ Il s'agit de la base de données utilisée dans le cadre de la thèse de T.Tronçin (2005). L'analyse complémentaire qui en est faite ici porte sur 1 438 élèves de 103 classes de CP dans le département de la Côte d'Or.

³⁴ Ceci apparaît comme assez « normal » car les enseignants évaluent leurs élèves par rapport au niveau de leur classe pas de l'échantillon qu'ils ne connaissent pas !

Outre les problèmes d'équité dans l'accès à l'aide que pose ce phénomène d'inadéquation partielle entre public visé et public bénéficiaire, il n'est également pas sans conséquence dans les effets de l'aide sur les élèves comme le montrent les résultats de ces études en terme d'efficacité de ces dispositifs.

III.2 Efficacité et équité des dispositifs d'aide aux élèves en difficulté

La plupart des travaux sur lesquels cette synthèse s'appuie traitent de cette question en utilisant des techniques statistiques qui permettent d'estimer l'effet spécifique du dispositif sur la progression des élèves qui en ont bénéficié (élèves « cibles ») par rapport à d'autres élèves de caractéristiques comparables (origine sociale, âge, sexe, niveau initial de compétences) mais qui n'en ont pas bénéficié (élèves « témoins »).

Dans la plupart des recherches citées plus haut, l'impact des dispositifs est en moyenne non significatif, autrement dit que ces élèves aient bénéficié d'une aide spécifique ne modifie pas la progression qu'ils auraient eu s'ils n'en avaient pas bénéficié. Cependant dans la plupart des cas on observe des effets différenciés de ces dispositifs en fonction du niveau initial des élèves. Ainsi, par exemple, l'impact du dispositif « Coup de Pouce » (Piquée, Suchaut, 2002) s'avère non significatif en moyenne sur les progressions des élèves au cours de l'année, mais de façon différenciée, il semble exercer un impact positif auprès des élèves très faibles, négatif auprès des élèves forts et non significatif auprès des deux groupes intermédiaires. En ce qui concerne l'accompagnement scolaire, Piquée (2001) observe des effets différents de ces actions selon le niveau de la scolarité : en CE1 en Français, l'impact de l'aide apportée est en moyenne négatif. En CM1 en Français, il est positif mais seulement pour les élèves les plus faibles initialement et négatif pour les élèves les plus forts. Ces recherches récentes ont tendance à confirmer les résultats plus anciens de Mingat (1991) à propos des GAPP qui établissaient un effet négatif de la prise en charge des élèves, d'autant plus important chez les élèves initialement forts. Cet impact négatif se révélait par ailleurs d'autant plus fort que la durée de la prise en charge sur l'année était longue et n'était avéré que dans le cas d'une prise en charge individuelle.³⁵

On peut convoquer au moins trois types d'explications pour interpréter l'impact plutôt limité, voire négatif de ces dispositifs sur les performances des élèves. Le fait que certains des élèves pris en charge par ces dispositifs ne sont pas spécialement les plus en difficulté peut limiter, de fait, la portée de l'aide qui leur est apportée (il est sans doute plus aisé de faire progresser un élève faible qu'un élève moyen) ce qui pourrait expliquer qu'en moyenne on n'observe pas d'effet significatif. Cela ne permet pas cependant d'expliquer les effets négatifs observés auprès de certains élèves. En ce qui concerne les dispositifs qui consistent à « soustraire », pour une durée plus ou moins longue, les élèves aidés à la vie de la classe³⁶, on peut invoquer un effet de « coût d'opportunité » : même s'il y a un bénéfice du dispositif, il n'est peut être pas assez important pour compenser la « perte » d'acquisition due à l'absence de l'élève des activités de la classe, d'où l'effet globalement négatif de la prise en charge. Enfin l'impact

³⁵ Lorsque la prise en charge était collective (sous forme de petits groupes) on n'observait plus d'impact significatif sur la progression des élèves au cours de l'année.

³⁶ Ce qui était largement le cas des GAPP étudiés par Mingat, par exemple.

négalif de ces dispositifs, observé quelque fois sur les progressions des élèves, peut également être interprété par un effet de stigmatisation transitant par un effet d'étiquetage des élèves. La désignation des élèves devant bénéficier du dispositif d'aide conduit, de fait, à leur étiquetage comme élève faible (ou en difficulté) ce qui enclenche un processus de prophétie auto-réalisatrice³⁷ qui conduit l'élève à se conformer à cette « étiquette » et entraîne chez lui une progression moindre que s'il n'avait pas fait l'objet d'une telle désignation.

On peut penser que la diffusion des résultats de certaines de ces recherches a été à l'origine, depuis quelques années, du développement d'alternatives à la prise en charge individuelle des élèves en dehors de la classe qui a été pendant longtemps la forme d'intervention la plus fréquente de ces dispositifs. On observe aujourd'hui l'intervention, par exemple, d'enseignants de RASED pendant le temps de classe et dans la classe (en parallèle avec l'enseignant de la classe) ou encore en organisant le soutien en petits groupes plutôt que sous forme individuelle. C'est également pour prendre en compte ces « effets pervers » possibles des dispositifs que certaines équipes éducatives en ZEP ont ré-orienté l'utilisation de leurs postes de soutien : d'une prise en charge en dehors de la classe d'élèves spécifiquement désignés à une prise en charge par demi-classe de tous les élèves permettant d'organiser des activités différenciées.

A ce sujet, deux études récentes nous permettent d'interroger l'efficacité de telles formes d'organisation. Il s'agit de l'expérimentation de réduction des effectifs de CP (8-12 élèves) lancée en 2002 par le MEN (Bressoux, Lima, 2003) et d'un dispositif plus « local » en Haute Marne (nommé ARTE : Aide à la Réussite de Tous Les élèves) (Piquée, Suchaut, 2004) qui consiste à doter des classes de cycle III de ZEP d'un maître supplémentaire sur une partie du temps scolaire pour permettre à l'enseignant titulaire de la classe de proposer des actions spécifiques aux élèves en difficulté au sein de sa classe. Là encore l'efficacité de ces dispositifs en terme de progressions des élèves concernés apparaît comme limitée : l'impact de l'aide apportée s'avère plutôt non significatif en moyenne et spécifiquement pour les élèves faibles, voire négatif pour les élèves moyens dans le cas d'ARTE, ce dispositif ne se révèle efficace qu'à la seule condition que l'aide soit suffisamment intensive.³⁸ Par ailleurs la réduction des effectifs en CP ne paraît pas être une condition suffisante à une meilleure progression d'élèves en difficulté, si on observe un effet positif de ce dispositif au cours du CP, celui-ci ne parvient pas pour autant à compenser les écarts initiaux de compétences entre les élèves (pas d'effet sur l'équité) et l'impact n'est pas durable, il est très faible à l'entrée en CE1 et n'existe plus à la fin du CE1. Au-delà de ces effets moyens, il apparaît néanmoins que dans certaines classes les élèves des CP à effectif réduit ont effectivement davantage progressé que les élèves de CP ordinaire, mais ceci tient sans doute davantage à des effets de contexte (composition scolaire du public) et/ou aux caractéristiques et pratiques des enseignants plutôt qu'à la taille restreinte de la classe.

L'ensemble de ces résultats doit attirer l'attention des concepteurs de tels dispositifs sur les précautions à prendre en matière de choix d'organisation de ces actions : il est par exemple indispensable de réfléchir à une forme de désignation et de prise en charge des élèves qui soit

³⁷ Décrit par des travaux de psychologie sociale (Rist, 1977) dans la foulée de la mise en évidence par Rosenthal et Jacobson (1968) de l'effet Pygmalion.

³⁸ Plus de 6h/semaine et/ou enseignant ARTE à temps complet dans l'école.

la moins stigmatisante possible. Par ailleurs l'organisation en groupes de niveaux (proposer des activités de groupe, par exemple, aux élèves en difficulté) n'est pas sans poser question eu égard aux résultats établis par ailleurs à ce sujet. On sait depuis les travaux de Duru-Bellat et Mingat (1997) que les groupes hétérogènes sont plus profitables aux élèves faibles (qui y gagnent plus que ce qu'y perdent les élèves forts) on peut donc douter de l'intérêt à regrouper les élèves en difficulté entre eux, sauf à faire des choix particuliers en matière de contenus de ces actions³⁹.

³⁹ Sur ce dernier aspect l'apport des recherches reste assez faible. La plupart des études qui ont mesuré l'efficacité de ces dispositifs, décrivent souvent le contenu de ce qui est fait, mais ne peuvent pas comparer l'efficacité différenciée de tel contenu plutôt que tel autre car les conditions nécessaires à une telle démarche ne sont pas réunies ; les études doivent se contenter alors de mesurer l'efficacité « globale » du dispositif.

Le coût et le financement de l'enseignement primaire en France

Cette section se centre sur les aspects économiques du fonctionnement de l'école primaire et principalement sur l'analyse des coûts. Dans un premier temps on examinera la situation de la France de façon globale sur le plan de l'efficacité quantitative. Dans un second temps, une comparaison des coûts du primaire à ceux des autres niveaux d'enseignement sera présentée et commentée. Dans un troisième point une analyse détaillée des coûts unitaires du primaire sera réalisée en identifiant les facteurs explicatifs des évolutions constatées au cours des trente dernières années. Enfin, les coûts de l'enseignement primaire seront interprétés dans une perspective de comparaisons internationales.

I Une perspective globale

En 2003, la France affecte 11,0 % de ses dépenses publiques totales et 5,9 % de son Produit Intérieur Brut au financement public de l'éducation (tableau 5).

Tableau 5 : Comparaisons internationales des dépenses publiques d'éducation (2003)

Pays	Dépenses publiques d'éducation			% Financement final (primaire et secondaire)			
	% des dépenses publiques	% du PIB	E.V.S. ⁴⁰ (Années)	Central	Régional	Local	Total
France	11,0	5,9	16,8	74	14	12	100
Allemagne	9,7	4,7	17,4	10	69	21	100
Belgique	11,8	6,1	19,6	15	80	5	100
Danemark	15,1	8,3	19,0	29	12	59	100
Etats-Unis	15,2	5,7	16,9	1	1	99	100
Italie	9,9	4,9	17,0	81	6	14	100
Japon	10,7	3,7	17,2	1	81	18	100
Norvège	15,7	7,6	18,4	10	29	62	100
Royaume-Uni	11,9	5,4	20,7	25	-	75	100
Suède	12,8	7,5	20,3	-	-	-	-
Suisse	13,0	6,0	16,8	-	57	43	100
Moyenne OCDE	13,3	5,5	17,4	33	28	39	100
Moyenne U.E.(19 pays)	11,2	5,5	17,7				

Source : « Regards sur l'éducation, 2006 », OCDE 2006: Tableaux B 4.1, C 1.1, B 4.3a (web)

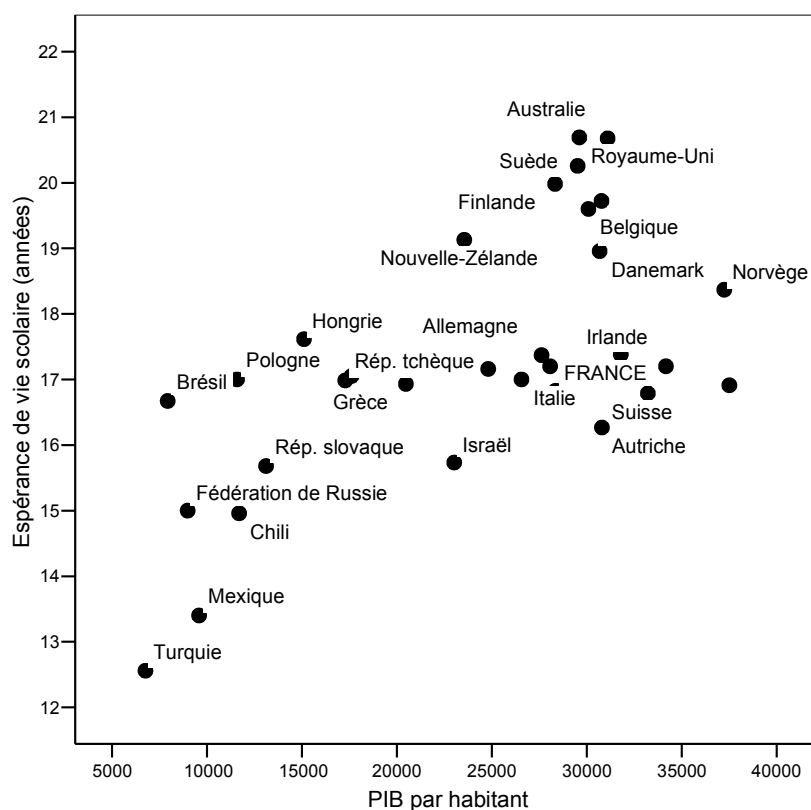
Pour identifier l'intensité de l'effort public pour le secteur éducatif, il est préférable de prendre en compte le volume des ressources publiques d'éducation en proportion du PIB plutôt que la part des dépenses publiques pour le secteur au sein des dépenses publiques globales. En effet, l'importance des dépenses varie d'un pays à l'autre (le poids des dépenses publiques étant, en France, parmi les plus élevés des pays de l'OCDE). Le niveau des dépenses publiques d'éducation est en France un peu plus élevé (5,9 % du PIB) que la moyenne des pays de l'OCDE ou de l'Union Européenne (5,5 %). Cela dit, cette moyenne est assortie d'une assez forte dispersion : des pays comme l'Allemagne (4,7 %), l'Italie (4,9 %) ou plus encore le Japon (3,7 %) ont des niveaux de dépenses publiques pour l'éducation

⁴⁰ E.V.S. : Estimation du nombre d'années de scolarisation et de formation continue (à l'exclusion des programmes pour enfants de moins de 5 ans). Il s'agit dans le tableau des valeurs correspondant à l'année 2004.

sensiblement inférieurs au chiffre observé pour la France, alors que les pays scandinaves présentent des chiffres plus élevés (entre 7,5% et 8,3 %).

En contrepartie des dépenses engagées, les systèmes éducatifs produisent des résultats qui sont de différentes natures. En premier lieu, quand les jeunes sont encore scolarisés, les résultats peuvent se mesurer, soit de façon quantitative (avec des taux ou des durées moyennes de scolarisation), soit de façon qualitative par le niveau des apprentissages (dimension examinée dans la première section du présent rapport). En second lieu, on peut aussi apprécier les résultats des investissements financiers quand les jeunes ont quitté l'école, soit en mesurant la contribution de l'éducation reçue à la croissance économique (ou à la cohésion sociale), soit en examinant dans quelle mesure les jeunes les plus éduqués ont des comportements sociaux différents des autres.

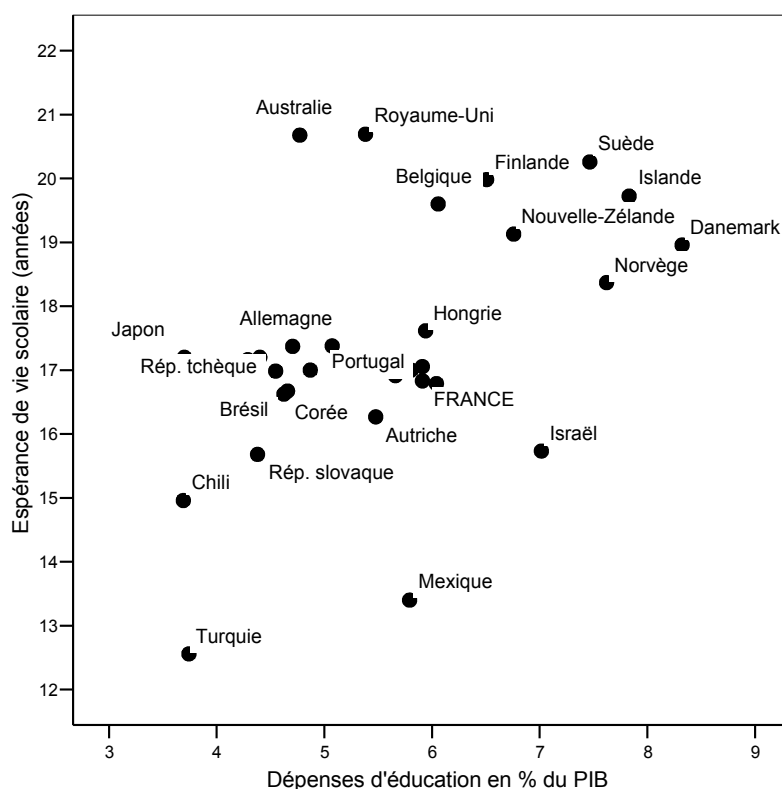
Dans cette section, nous nous limitons au fonctionnement interne du système éducatif. Nous allons tout d'abord cibler le développement quantitatif global des systèmes sur la base de l'Espérance de Vie Scolaire (E.V.S.). D'un pays de l'OCDE à l'autre, cet indicateur varie de 12,6 années (Turquie) à 20,7 années (Australie et Royaume-Uni); la valeur pour la France est de 16,8 années (la valeur moyenne des pays de l'UE est de 17,7 années). Le graphique ci-après, illustre pour l'année 2003 la relation entre l'E.V.S. et le niveau de développement économique des pays (exprimé en PIB par habitant en dollars des Etats-Unis et en parité de pouvoir d'achat).



Graphique 10 : Espérance de Vie Scolaire selon le PIB par habitant (USD en PPA), 2003

Les données de ce graphique montrent qu'il y a bien une liaison croissante entre l'espérance de vie scolaire et le développement économique des pays, mais qu'il existe aussi une dispersion assez forte de l'E.V.S. lorsqu'on se situe au même niveau de PIB par habitant. Il existe une pseudo frontière d'efficacité, c'est-à-dire le niveau maximum de l'E.V.S. pour chacun des niveaux de PIB par habitant. Parmi les pays proches de cette frontière, on peut citer le Brésil et la Pologne pour les pays à revenu intermédiaire et l'Australie, la Nouvelle-Zélande et la Suède pour les pays très développés. La France n'est pas très bien classée en matière d'efficacité, elle affiche en effet une E.V.S. de 16,8 années alors que sa valeur pourrait atteindre environ 20 années. Le constat en matière d'efficacité quantitative correspond au précédent sur l'efficacité qualitative, à savoir que la France occupe une place peu enviable sur le plan international.

Il est maintenant intéressant d'examiner dans quelle mesure ce développement quantitatif de l'éducation dans les différents pays dépend du niveau de leur financement public pour le secteur (graphique 11). Selon ces données, le volume des dépenses publiques pour l'éducation exerce certes un rôle pour prédire le développement quantitatif des systèmes, mais la relation globale reste relativement modeste ($R^2 = 0,23$). On observe en effet que des pays ayant un même niveau de dépenses publiques pour l'éducation ont des développements quantitatifs variés.



Graphique 11 : Espérance de vie scolaire selon la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB, 2003

Ainsi, si on prend le cas d'Israël, ce pays est caractérisé par une E.V.S. de 15,7 années et une dépense publique d'éducation qui correspond à 7 % du PIB. La situation d'Israël peut être

comparée à celles de la Finlande et de la Suède, pays qui présentent un niveau de dépense publique équivalent mais qui offrent une E.V.S. supérieure à 20 années d'études. A l'inverse, la Slovaquie affiche une E.V.S. équivalente à celle d'Israël (15,7 années) mais ses dépenses publiques ne correspondent qu'à 4,4 % du PIB du pays. Ceci témoigne d'une assez grande variété du niveau d'efficacité des pays dans l'usage des ressources publiques consacrées à leur secteur scolaire. La situation de la France est de nouveau moyenne (voire médiocre) dans la mesure où l'efficacité maximum suggère une E.V.S. supérieure à 20 années compte tenu de son niveau de mobilisation des ressources. A titre de comparaison, l'Allemagne a une E.V.S. comparable à celle de la France mais réalise ce résultat en mobilisant 20 % de crédits publics pour l'éducation en moins.

Concernant l'organisation globale du système, il est également intéressant d'observer la structure de son financement en distinguant ce qui vient du niveau central ou national de ce qui trouve son origine au niveau décentralisé (régional ou local). A cet égard, la situation des différents pays est très variée (tableau 5). Alors que dans un certain nombre d'entre eux (Allemagne, Etats-Unis, Finlande, Japon, Norvège) l'éducation primaire et secondaire est financée de façon très majoritaire aux échelons administratifs décentralisés, ce n'est pas le cas de l'Italie et de l'Irlande où plus de 80 % du financement final est assuré par le niveau central; ce n'est pas non plus le cas de la France où les trois quarts du financement du primaire et secondaire proviennent du niveau central. Il existe bien en France des transferts financiers entre le niveau central et les échelons décentralisés (régions ou départements) mais ceux-ci apparaissent pour des montants relativement modestes.

II La situation de l'enseignement primaire dans le secteur scolaire

Avant d'examiner les aspects financiers, il importe de décrire l'évolution des effectifs aux différents niveaux d'enseignement. Le Tableau 6 propose cette évolution depuis 1974.

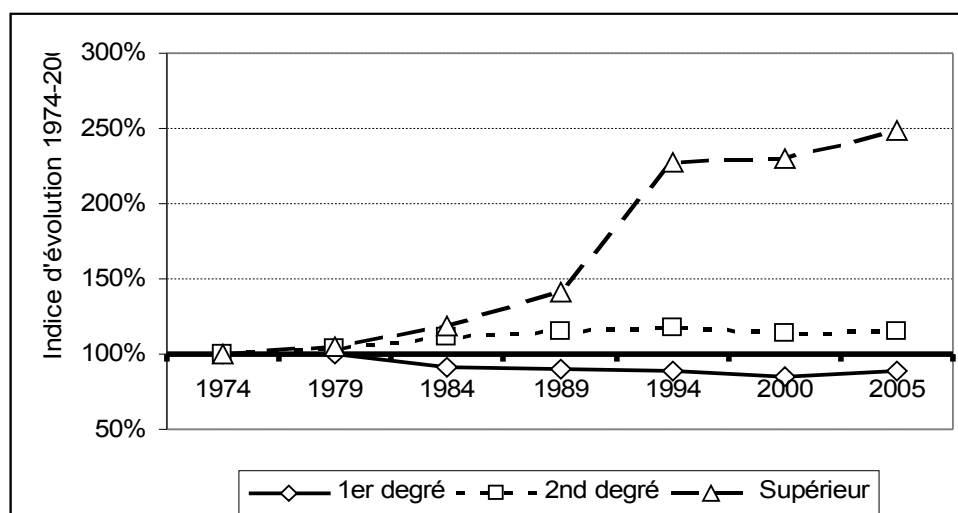
Tableau 6 : Effectifs d'élèves (en milliers) par niveaux d'enseignement entre 1974 et 2005

	1974	1984	1994	2000	2005	Ratio 2005/1974
1er degré	7 411,4	6 804,5	6 561,7	6 301,3	6 585,5	0,89
2nd degré	4 798,7	5 349	5 617,3	5 443,8	5 540,3	1,15
Supérieur	913,5	1 086,3	2 074,6	2 105,6	2 269,8	2,48

Source : « Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation » : Editions 1975, 1985, 1995, 2001, 2006.

Compte tenu des aspects démographiques et des dynamiques propres des différents niveaux d'enseignement, les évolutions entre 1974 et 2005 sont relativement contrastées. Ainsi, le niveau primaire voit-il ces effectifs se réduire de plus d'un million entre 1974 et 2000 (baisse de 15 %) et on assiste ensuite à une légère augmentation des effectifs (+ 284.000 entre 2000 et 2005). Dans le secondaire par contre, on remarque une assez forte augmentation des effectifs entre 1974 et 1994 (+ 820.000 élèves représentant une augmentation de 17 %), puis une stabilisation est observée. Dans l'enseignement supérieur, la dynamique de croissance est beaucoup plus forte, les effectifs doublant entre 1984 et 1994 (+ 1 million d'étudiants) pour

plus ou moins se stabiliser par la suite (+ 200.000 entre 1994 et 2005). Le Graphique 11 ci-après illustre ces évolutions.



Graphique 11 : Évolution (base 100 en 1974) des effectifs par ordre d'enseignement (1974-2005)

D'une certaine manière, cette dynamique des effectifs a des conséquences dans la dimension financière. Le Tableau 7, ci-après, décrit l'évolution entre 1974 et 2005 de la Dépense Intérieure l'Éducation (DIE⁴¹) selon les niveaux d'enseignement. Outre les dépenses clairement identifiées par niveau d'enseignement, le tableau reprend les dépenses pour la formation continue (non ventilées par niveaux) ainsi que certaines autres dépenses globales pour le système (également non ventilées par niveaux). Entre 1974 et 2005, la dépense intérieure d'éducation en monnaie courante passe de 84,4 milliards de francs (correspondant à 12,9 milliards d'euros) à 117,9 milliards d'euros, soit une multiplication par un facteur 9,1 sur la période. La valeur de la monnaie ayant évoluée, il est préférable de raisonner en monnaie constante, ce que proposent les données du tableau suivant.

Tableau 7 : Structure de la DIE par niveaux d'enseignement (millions d'euros prix 2005)

	1974		1984		1994		2000		2005		Ratio 2005/1974
	M €	%	M €	%	M €	%	M €	%	M €	%	
Premier degré	16790	30,8	20339	28,0	27430	27,0	31319	27,0	32 085	27,2	1,91
Second degré	23501	43,1	33219	45,4	46313	45,1	52744	45,4	52 515	44,5	2,23
Supérieur	7932	14,5	11209	15,3	17238	16,8	19518	16,8	20 593	17,5	2,60
Formation continue	5672	10,4	7520	10,3	10481	10,2	11129	9,6	10 786	9,1	1,90
Non ventilé	653	1,2	870	1,2	1223	1,2	1353	1,2	1 949	1,7	2,98
Total courant	54548	100,0	73157	100,0	102684	100,0	116062	100,0	117 928	100,0	2,16

Source : Calculs basés sur les comptes de l'éducation : 1974 - 2005

En monnaie constante (prix de 2005), le volume des ressources pour le secteur passe de 54,5 milliards d'euros en 1974 à 117,9 milliards d'euros en 2005, soit une augmentation par un facteur de 2,16. Dans ce contexte, la part du primaire diminue de 30,8 % à 27,2 % mais cette

⁴¹ DIE : effort consenti par la collectivité nationale pour le fonctionnement et le développement du système éducatif en France métropolitaine et les DOM.

diminution concerne principalement les dix premières années de la période. Le volume des ressources pour le premier degré progresse donc à un rythme un peu inférieur à celui de l'ensemble de la DIE (facteur d'augmentation de 1,91 contre 2,16 pour l'ensemble). Les ressources pour le niveau secondaire progressent un peu plus vite que pour l'ensemble mais c'est surtout l'enseignement supérieur qui voit ces ressources progresser de façon sensible (la part de l'enseignement supérieur passe de 14,5 % en 1974 à 17,5 % en 2005, le coefficient de progression étant de 2,60 sur l'ensemble de la période). Il importe toutefois de mettre ces évolutions en perspective avec celles des effectifs scolarisés (tableau 8).

Tableau 8 : Évolution comparée des ressources et des effectifs par niveau d'études (1974-2005)

	Rapport entre 2005 et 1974		
	Effectifs (a)	DIE (b)	Rapport (b/a)
Primaire	0,89	1,91	2,15
Secondaire	1,15	2,23	1,94
Supérieur	2,48	2,60	1,05

Le résultat auquel on aboutit est bien différent. En effet, la situation favorable de l'enseignement supérieur observée précédemment est maintenant contredite par ces informations. A ce niveau d'études, la croissance des financements (en valeur monétaire constante) est du même ordre de grandeur que celle des effectifs, alors que ce n'est pas le cas pour le secondaire et plus encore pour le primaire. Pour ce dernier niveau les effectifs globaux baissent de 11 % sur la période, tandis que les ressources en termes réels augmentent de 94 %. Alors que la situation budgétaire de l'enseignement primaire paraissait défavorable sur la base des données agrégées, la mise en regard avec les effectifs suggère que ce niveau d'études a en fait été clairement favorisé. Une façon plus directe de mettre en regard les dépenses et les effectifs consiste à mesurer des coûts unitaires de scolarisation (tableau 9). Ceux-ci sont habituellement calculés sur la base des seules dépenses courantes qui représentent, en 2005, 91,5 % de la dépense totale dans le premier degré, 89,0 % dans le second et 89,9 % dans le supérieur.

Tableau 9 : Coûts unitaires de scolarisation (en euros de 2005) par niveau d'études après ventilation des dépenses non affectées (1974 – 2005)

Niveaux d'études	1974	1984	1994	2000	2005	Ratio 2005/1974
1er degré	2 430,9	3 440,3	4 252,2	5 003,2	5 462,8	2,25
2nd degré	4 368,4	6 045,1	7 676,2	8 875,8	10 620,0	2,43
Supérieur	9 068,4	10 265,4	8 676,5	9 708,0	10 171,3	1,12

Source : Calculs basés sur les comptes de l'éducation : 1974 - 2005

On retrouve ici la dégradation relative de la situation de l'enseignement supérieur : alors que son coût unitaire de fonctionnement était plus le double de celui du second degré en 1974, il se trouve être inférieur à ce dernier pour l'année 2005. On pourra certes arguer qu'il est normal que le coût marginal de développement soit plus faible que le coût moyen dans l'enseignement supérieur eu égard à l'existence d'économies d'échelle à ce niveau d'études;

mais ce point n'est évidemment pas de nature à expliquer l'ampleur des évolutions respectives du coût unitaire dans le secondaire et le supérieur. Dans l'enseignement primaire, le coût unitaire de fonctionnement passe, en valeur monétaire de 2005, de 2 431 euros en 1974 à 5 463 euros en 2005 (une augmentation par un facteur de 2,25).

III Les facteurs explicatifs de l'évolution des coûts de l'école primaire

Jusqu'à présent, nous avons considéré le premier degré et son financement de façon globale. Nous pouvons maintenant distinguer le préélémentaire (école maternelle) et l'élémentaire (du CP au CM2) d'une part, le financement de l'Éducation Nationale et celui des collectivités territoriales, d'autre part. Le Tableau 9 reprend les dépenses des administrations publiques (Éducation Nationale et collectivités territoriales, soit les communes, les départements et les régions). Les dépenses des ménages ne sont pas prises en compte mais il est estimé que celles-ci représentaient environ 1,6 milliards d'euros en 2005. Par ailleurs, les dépenses des différents niveaux de collectivités territoriales sont agrégées sachant que, dans le premier degré, la très grande majorité de celles-ci sont le fait des communes (les contributions des départements et des régions sont très réduites).

Une première observation est que le financement du premier degré est partagé entre l'Etat et les collectivités territoriales et que ces dernières assument un rôle croissant à cet égard. Ainsi, en 1984 (période de la première loi de décentralisation), les collectivités territoriales assuraient 34 % de la dépense totale, alors que ce chiffre a augmenté progressivement pour atteindre 43,5 % en 2005 (l'Etat assure donc 56,5 % du total). Si la quasi-totalité des dépenses d'investissement (dont les constructions scolaires et l'équipement des écoles) est assurée par les collectivités territoriales (les communes), celles-ci assurent aussi une part importante et croissante des dépenses courantes. Les communes prenaient en charge 29,8 % des dépenses courantes en 1984 et cette proportion est estimée à 37,8 % en 2005.

Le tableau permet de retrouver la forte augmentation, dans le temps et en valeur monétaire constante, du niveau des ressources publiques par élève dans le primaire. Il permet aussi de séparer les dépenses agrégées et les coûts unitaires entre la maternelle et l'élémentaire. Il ressort que depuis le milieu des années 90, la maternelle et l'élémentaire ont des coûts unitaires très proches. Alors que dans les années 80, l'enseignement élémentaire était environ 20 % plus cher que le préélémentaire.

Tableau 10 : Dépenses des administrations publiques du premier degré * (courantes et capital)

par type de financeur (euros de 2005, 1974-2005)

	1974	1984			1994			2000			2005		
	Total	Mat.	Elém.	Total	Mat.	Elém.	Total	Mat.	Elém.	Total	Mat.	Elém.	Total
Dépenses courantes	11 902	4 848	10 051	15 804	6 993	10 904	18 977	8 349	12 523	22 011	10 623	15 371	27 113
Education Nationale	8 289	3 139	7 203	11 094	4 348	7 248	12 496	5 122	8 109	14 152	6 371	9 583	16 870
Collectivités territoriales	3 613	1 709	2 848	4 711	2 645	3 657	6 481	3 228	4 414	7 859	4 253	5 788	10 243
Dépenses en capital													
Collectivités territoriales	1 819	186	845	1 036	221	1 143	1 368	284	1 495	1 786	434	2 283	2 727
Total	13 721	5 034	10 896	16 841	7 213	12 047	20 345	8 634	14 018	23 797	11 057	17 654	29 840

% Education Nationale dans total	60,4	62,3	66,1	65,9	60,3	60,2	61,4	59,3	57,8	59,5	57,6	54,3	56,5
% Collectivités territoriales dans total	39,6	37,7	33,9	34,1	39,7	39,8	38,6	40,7	42,2	40,5	42,4	45,7	43,5
% Collectivités territoriales dans les dépenses courantes	30,4	35,3	28,3	29,8	37,8	33,5	34,2	38,7	35,2	35,7	40,0	37,7	37,8

Effectifs	7 411,4	2 461,4	4 233,4	6 804,5	2 548,5	3 943,2	6 561,7	2 416,8	3 828,3	6 301,3	2 609,5	3 924,6	6 585,5
C.U. de fonctionnement	1 606	1 970	2 374	2 323	2 744	2 765	2 892	3 455	3 271	3 493	4 071	3 917	4 117

* Pour toutes les années à l'exception de 1974, on distingue le niveau préélémentaire (Mat.), élémentaire (Elém.), et total qui est la somme des deux plus l'enseignement spécial du premier degré

Source : Calculs basés sur les comptes de l'éducation : 1974 - 2005

Il importe à présent d'essayer d'identifier les éléments qui expliquent la forte augmentation des coûts unitaires dans le primaire, ceci est effectivement important pour rendre compte de l'inefficience constatée précédemment. Rappelons qu'en valeur monétaire constante (euros de 2005), le coût unitaire de fonctionnement passe de 1 606 euros de 2005 en 1974 à 4 117 euros pour l'année 2005, soit une multiplication par facteur de 2,6. Deux raisons principales peuvent expliquer les évolutions constatées. En premier lieu, il est possible que le contexte d'enseignement se soit globalement amélioré, par exemple en réduisant le rapport élèves-maître, ou bien en utilisant davantage de personnels d'appui (pédagogique ou technique), ou bien encore en augmentant la disponibilité de moyens d'enseignement pour les élèves et les enseignants. Ce serait donc davantage de facteurs de production scolaire qui seraient mobilisés. En second lieu, le coût de ces facteurs de production scolaire a pu augmenter, soit pour des raisons spécifiques à l'école (on emploie des enseignants plus diplômés et donc plus rémunérés), soit pour des raisons plus générales tenant notamment à l'augmentation du pouvoir d'achat des salariés dans le pays, les enseignants ne faisant évidemment pas exception à ce mouvement d'ensemble. Le tableau 11 permet d'obtenir une estimation de la décomposition des principaux effets ayant influé sur l'évolution du coût unitaire de fonctionnement de l'enseignement du premier degré.

Tableau 11 : Synthèse du poids des facteurs ayant influencé l'évolution des coûts unitaires dans le premier degré, 1974 – 2005

	1974	1984	1994	2000	2005	Ratio 2005/1974
Coût unitaire de fonctionnement (euros 2005)	1 606	2 323	2 892	3 493	4 117	2,56
Dépenses salariales unitaires (euros 2005)	1 193	1 838	2 366	2 910	3 219	2,70
Dépenses salariales enseignement	1 126	1 730	2 192	2 711	2 956	2,63
Dépenses salariales annexes	67	108	174	199	263	3,90
Autres dépenses unitaires (euros 2005)	413	485	526	583	898	2,17
Rapport élèves-maître du 1 ^{er} degré public	25,5	18,7	18,7	18,0	16,8	1,52
Proportion des professeurs des écoles	0	0	11	45	85	-
Coefficient d'impact salarial de la revalorisation	100	100	102	108	115	1,15
Coefficient de gain de pouvoir d'achat	100	113	140	157	150	1,50
PIB/habitant (euros 2005)	16 061	18 528	22 743	25 763	27 408	1,71

L'évolution constatée du coût unitaire de fonctionnement de 1.606 euros par élève en 1974 à 4.117 euros en 2005 (en euros constants) demande à ne pas être interprété de façon globale car tous les indicateurs mentionnés, d'une part ne connaissent pas nécessairement la même dynamique sur la période et, d'autre part, ne sont pas influencés par les mêmes facteurs. En ce qui concerne tout d'abord les dépenses non salariales⁴², elles évoluent de 413 euros par élève en 1974 à 898 euros en 2005, soit une multiplication par un facteur de 2,17 sur cette période. Pour cet agrégat, l'interprétation est immédiate : les élèves ont bénéficié d'un volume sensiblement plus élevés de biens et services, tant dans la dimension pédagogique que de ce qui lui est périphérique pour assurer le fonctionnement des services.

Les dépenses salariales connaissent une évolution de 1 193 euros en 1974 à 3 219 Euros en 2005. Il est dans notre questionnaire tout à fait pertinent de distinguer dans ces dépenses, d'une part les coûts associés aux personnels enseignants et, d'autre part les coûts relatifs aux personnels qui assurent les services annexes. L'évolution concernant le coût unitaire salarial spécifique des services annexes se traduit par une variation de 67 euros en 1974 à 263 euros en 2005, une multiplication par un facteur 3,90 sur la période. Cette évolution résulte a priori, à la fois d'une augmentation du rapport entre le nombre de ces personnels et celui des élèves (davantage de services assurés) et d'une augmentation du niveau moyen de salaire de ces personnels lorsque celui-ci est exprimé en valeurs monétaires constantes (gain de pouvoir d'achat).

La part principale de l'évolution globale du coût unitaire revient aux personnels d'enseignement. Il est estimé que l'évolution spécifique des dépenses salariales d'enseignement correspond à des valeurs de 1 126 euros en 1974 et de 2 956 euros en 2005, soit une multiplication par un facteur de 2,63 sur la période considérée. Cette augmentation globale de la masse salariale unitaire de ces personnels résulte, d'une part de variations dans le rapport élèves-maître (il est passé de 25,5 en 1974 à 16,8 en 2005⁴³, manifestant un

⁴² Il s'agit des dépenses de transport scolaire, de livres et de fournitures, de cantines etc...

⁴³ La diminution forte de cette statistique entre 1974 et 1984 provient pour une part essentielle de l'amélioration des conditions d'encadrement dans le préscolaire (il y avait 40 enfants par enseignant en 1974).

coefficient spécifique d'augmentation du coût unitaire de 1,52⁴⁴) et, d'autre part, de l'augmentation du niveau moyen de salaire des personnels concernés. L'évolution du niveau moyen de rémunération de ces personnels résulte à son tour de deux composantes, l'une spécifique concernant la création du corps des professeurs des écoles en 1990⁴⁵, et l'autre plus générale qui correspond aux gains de pouvoir d'achat des salariés de la fonction publique.

La première composante peut être évaluée sur la base de la proportion des professeurs des écoles au sein des enseignants du premier degré (elle est estimée à 11 % en 1994 pour atteindre 45 % en 2000 et 85 % en 2005). On doit aussi tenir compte des niveaux salariaux respectifs à ces deux corps de fonctionnaires (instituteurs et professeurs des écoles⁴⁶). Les chiffres de notre estimation montrent que l'impact spécifique de la revalorisation des enseignants du premier degré sur les coûts unitaires serait de l'ordre de 15 % en 2005.

La seconde composante est a priori difficile à évaluer de façon directe. Nous avons procédé de façon indirecte en adoptant un raisonnement par déduction. L'amélioration du rapport élèves-maître implique une hausse du coût unitaire de fonctionnement de 52 % et la revalorisation une augmentation de 15 %, ces deux facteurs combinés entraînent alors un accroissement du coût unitaire de 75,3 % sur la période 1974-2005 (soit un facteur d'augmentation de 1,75). Comme notre estimation du facteur global d'augmentation du coût unitaire salarial d'enseignement est de 2,63, on en déduit que le facteur relatif au gain de pouvoir d'achat sur la même période est de 1,48 (2,63 – 1,75), manifestant un gain de 50 % sur l'ensemble de la période.

Ce constat doit être interprété avec une double perspective. La première consiste à rapprocher l'évolution du niveau de rémunération des enseignants (indépendamment de la revalorisation) de l'évolution générale de la richesse du pays (mesurée par le PIB par habitant). On observe alors que le gain de PIB par habitant (en valeur monétaire constante) est de 71 % sur la période tandis que la progression du pouvoir d'achat des enseignants (des fonctionnaires en général) n'aurait été que de 50 % sur la période. La seconde perspective renvoie à la question de l'évolution entre 1974 et 2005. Les données estimées dans l'avant dernière ligne du tableau précédent suggèrent que la progression n'a pas été linéaire et que si la période allant de 1974 à 2000⁴⁷ a été globalement favorable (gain de pouvoir d'achat des enseignants, même si celui-ci est inférieur à l'évolution de la richesse nationale), ce n'est pas le cas de la période allant de 2000 à 2005 qui manifeste probablement une baisse du pouvoir d'achat des enseignants du premier degré.

Nous pouvons à présent revenir à l'analyse de l'évolution des dépenses salariales annexes. Si on applique le coefficient de gain de pouvoir d'achat des enseignants (hors impact de la création du corps des professeurs des écoles) aux personnels ayant des fonctions annexes à

⁴⁴ Cette augmentation, et donc le poids de facteur, aurait été sensiblement moins importante si on avait utilisé les années 1984-2005, plutôt que les années 1974-2005, comme période de référence pour conduire cette analyse.

⁴⁵ Décret n° 90-680 du 1er août 1990.

⁴⁶ Dans ce texte, ce dernier point est une estimation car nous ne connaissons pas précisément la structure des âges des deux corps.

⁴⁷ Nous utilisons ici les données dont nous disposons dans le tableau, et il est bien sûr possible que les dates effectives soient par exemple 1999 ou 2001 pour le «pic» de pouvoir d'achat.

l'enseignement, on aboutit alors à ce que le facteur global de 3,90 résulte d'une augmentation salariale de 50 % (gain de pouvoir d'achat) et d'une augmentation en quantité par un facteur 2,40. Selon ces estimations, cela suggère qu'il y a eu une forte augmentation du nombre de ces personnels, notamment depuis 1994 et surtout depuis l'année 2000. Il faut bien sur considérer les chiffres du tableau précédent comme des ordres de grandeur mais qui permettent néanmoins d'expliquer la très forte augmentation du coût unitaire de l'enseignement du premier degré en France au cours des trente dernières années.

Le tableau suivant, à titre de synthèse, propose une répartition des 2 511 euros d'augmentation du coût unitaire (en euros de 2005) entre 1974 et 2005 en fonction des différents facteurs. On distingue ce qui tient à des améliorations du contexte de scolarisation (davantage de biens et services, meilleur rapport élèves-maître, meilleur niveau de formation des enseignants, ..) de ce qui est lié à des augmentations de prix (de pouvoir d'achat des personnels).

Tableau 12 : Décomposition de l'augmentation du coût unitaire de scolarisation du premier degré entre 1974 et 2005

	Ecart entre 2005 et 1974	Contexte de scolarisation	Augmentation des prix
Coût unitaire de fonctionnement public (euros 2005)	2 511	1685	826
Autres dépenses unitaires (euros 2005)	485	485	
Dépenses salariales annexes (euros 2005)	196	138	58
Dépenses salariales enseignement (euros 2005)	1830		
Rapport élèves-maître du 1 ^{er} degré public		795	
Impact salarial de la revalorisation		268	
Gain de pouvoir d'achat			767

Les aspects d'amélioration du contexte d'enseignement comptent pour environ les deux tiers (1 685 / 2 511) de l'augmentation globale du coût unitaire entre 1974 et 2005, alors que les augmentations de prix comptent pour le tiers restant. A l'intérieur des facteurs d'amélioration du contexte scolaire, la réduction du rapport élèves-maître (795 euros de 2005) a le poids le plus important suivi par l'augmentation des dépenses non salariales (485 euros); vient ensuite, mais avec un poids inférieur (268 euros), l'impact de la réforme visant à la transformation progressive du corps des instituteurs en professeurs des écoles. La question reste évidemment posée de savoir dans quelle mesure ces améliorations du contexte d'enseignement ont correspondu à des actions de politique éducative coût-efficaces, c'est-à-dire à des améliorations visibles dans les résultats du système et notamment en ce qui concerne le niveau moyen d'acquisition des élèves. A ce sujet, la première section de ce rapport fournit une réponse partielle à cette question.

Nous terminerons cette section relative aux coûts de l'école primaire en mobilisant une perspective comparative internationale.

IV Les coûts unitaires dans une perspective comparative internationale

Ici également, la mise en perspective des statistiques d'un système éducatif d'un pays donné avec celles d'autres pays est toujours intéressante mais sujette à des difficultés méthodologiques. En effet, il n'existe pas une manière unique de procéder et pour donner davantage de robustesse à l'analyse, nous utiliserons de façon complémentaire les trois méthodes les plus couramment employées dans la littérature sur le sujet. La première consiste à mesurer la dépense unitaire dans chacun des pays et à l'exprimer dans une unité monétaire commune en prenant soin de faire l'évaluation en termes de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour éviter les questions liées à la variabilité des taux de change; on compare alors la valeur du coût unitaire dans un pays donné avec celle observée dans les autres pays.

Les chiffres obtenus par la première méthode restant caractérisés par une relation assez forte avec le niveau de richesse des différents pays (fut-elle évaluée en parité de pouvoir d'achat), la seconde méthode diminue l'influence de cette relation avec le niveau de richesse des différents pays en proposant une estimation du coût unitaire qui contrôle l'effet de ce facteur contextuel «parasite». Sur le plan pratique, ce revient à estimer, pour un pays donné, le niveau de coût unitaire qu'a, en moyenne, un pays de même niveau de PIB par habitant; on compare alors les valeurs, observées et estimées, pour un même pays. La troisième méthode consiste à calculer directement le rapport entre la valeur du coût unitaire de scolarisation observé dans un pays et celle de son PIB par habitant; ce rapport, qui est une mesure du coût unitaire exprimé en unités de PIB par habitant, est alors la base de comparaison entre pays⁴⁸.

Le tableau suivant propose les éléments de comparaison des coûts unitaires de scolarisation aux niveaux du préscolaire, de l'élémentaire (primaire dans la classification internationale) et du secondaire dans les pays de l'OCDE et de l'Union Européenne. Les données concernent l'année 2003 et les pays choisis sont les mêmes que ceux pris en compte auparavant dans le premier tableau de cette section⁴⁹.

⁴⁸ C'est cet indicateur qui a été utilisée dans la première section de ce rapport pour apprécier l'efficacité qualitative des pays.

⁴⁹ Les données de base concernant ce tableau sont extraites de « Regards sur l'Éducation », OCDE, 2006.

Tableau 13 : Éléments de comparaison des coûts unitaires de scolarisation (2003)

	Pré primaire			Primaire			Secondaire			Rapport Secondaire / Primaire
	USD en PPA	USD en PPA Estimés	En PIB/tête	USD En PPA	USD en PPA Estimés	En PIB/tête	USD en PPA	USD en PPA Estimés	En PIB/tête	
France	4 744	4 860	16,7	4 939	5 916	17,4	8 653	7 554	30,5	1,75
Allemagne	4 865	4 768	17,6	4 624	5 753	16,7	7 173	7 332	26,0	1,55
Belgique	4 663	5 071	15,5	6 180	6 288	20,5	7 708	8 058	25,6	1,25
Danemark	4 824	5 144	15,7	7 814	6 415	25,5	8 183	8 230	26,7	1,05
États-Unis	7 755	5 983	20,7	8 305	7 895	22,1	9 590	10 236	25,6	1,15
Italie	6 116	4 638	23,0	7 366	5 524	27,7	7 938	7 022	29,9	1,08
Japon	3 766	4 823	13,4	6 350	5 851	22,6	7 283	7 465	25,9	1,15
Norvège	3 895	5 950	10,5	7 977	7 836	21,4	10 919	10 156	29,3	1,37
Royaume-Uni	7 153	5 012	24,2	5 851	6 184	19,8	7 290	7 917	24,6	1,25
Suède	4 091	5 002	13,9	7 291	6 165	24,7	7 662	7 891	26,0	1,05
Suisse	3 558	5 456	10,7	8 131	6 965	24,5	12 209	8 976	36,8	1,50
Moyenne OCDE	4 508		18,4	5 450		20,5	6 962		26,0	1,28
Moyenne UE-19	4 589		19,4	5 399		20,4	6 961		26,0	1,29
France/moyenne UE	1,03		0,86	0,91		0,85	1,24		1,17	1,36
France / sa valeur estimée		0,98			0,83			1,15		

Les deux dernières lignes du tableau (chiffres en gras) rendent compte de la situation de la France selon les trois méthodes mentionnées et pour chacun des niveaux d'enseignements. D'un point de vue strictement statistique, la seconde méthode est probablement la plus pertinente (USD en PPA estimés). Selon cette méthode, les coûts unitaires de scolarisation de la France seraient très proches de la moyenne de l'Union européenne au niveau préscolaire (rapport de 0,98 entre valeur observée et estimée) et seraient à un niveau plutôt faible dans l'enseignement primaire (rapport de 0,83 manifestant un écart de 17 % en dessous de la référence internationale). A l'inverse, les coûts seraient relativement élevés au niveau secondaire, le rapport entre valeurs observées et estimées étant alors de 1,15 (la valeur observée en France se situe 15 % au-dessus de la référence comparative internationale).

La situation respective des coûts unitaires dans le primaire et le secondaire est d'une certaine façon confirmée lorsqu'on calcule le rapport des coûts unitaires de ces deux niveaux d'études (colonne de droite dans le tableau); ce rapport vaut en effet 1,75 pour la France contre seulement 1,36 pour la moyenne de l'Union Européenne, aucun pays n'ayant en fait une valeur plus élevée que la France pour ce rapport au sein des pays de l'Union. On notera enfin que ces conclusions ne sont pas contredites par l'utilisation des deux autres méthodes, les chiffres obtenus suggérant une appréciation relativement homogène selon l'une ou l'autre des trois méthodes utilisées.

Conclusion

Ce rapport n'avait pas pour objectif de traiter de manière exhaustive l'ensemble de la problématique liée à l'école primaire. Il s'agissait surtout de mettre en évidence certains éléments essentiels pour mieux comprendre le fonctionnement et les résultats de notre école, avec une double approche comparative : spatiale et temporelle.

Les données internationales et nationales analysées et commentées dans ce travail plaident pour une stagnation du niveau des élèves français. La position de la France dans le contexte international s'est même plutôt dégradée au cours de ces dix dernières années dans le domaine de la langue écrite. Quand on met en relation ce niveau d'acquisition avec les ressources allouées, on observe là encore une situation peu favorable de la France dans le contexte international. Cela se traduit par une faible efficience, à la fois qualitative (relation entre les coûts et le niveau d'acquisition des élèves), et quantitative (relation entre les coûts et la durée moyenne de scolarisation).

Pourtant, l'augmentation des coûts unitaires a plutôt avantage l'école primaire eu égard aux accroissements des effectifs d'élèves aux différents niveaux d'enseignement. Les conditions d'enseignement se sont donc progressivement améliorées au cours de ces trente dernières années (meilleurs taux d'encadrement, augmentation des moyens, revalorisation des salaires...) sans que le niveau d'acquisition des élèves connaisse une progression notable.

L'élément central qui découle des analyses et réflexions contenues dans notre rapport est sans aucun doute **l'incapacité de notre école primaire à transformer efficacement les ressources en résultats**. Les causes de ce dysfonctionnement sont probablement à rechercher du côté des mécanismes associés à la gestion pédagogique, au pilotage et à l'évaluation de notre système éducatif. La politique des cycles à l'école primaire est sans aucun doute un exemple illustratif d'une certaine faiblesse de notre institution scolaire dans ce domaine. Cette réforme, associée à la loi d'orientation de 1989 constituait pourtant un cadre législatif pertinent et adapté à la prise en compte de la diversité des élèves et une solution à la gestion de l'hétérogénéité des parcours scolaires. Les causes de l'échec partiel de la mise en place effective des cycles sont vraisemblablement le fait de l'insuffisance de mesures d'accompagnement et d'un manque de continuité dans la réalisation de cette réforme au fil des années. Dans un même temps, certaines pratiques restent persistantes alors que l'on connaît leur inefficacité ; le recours au redoublement en est une illustration caractéristique.

De nombreuses mesures ou dispositifs ont été initiés à différents échelons (national ou local) pour lutter contre l'échec scolaire sans que ces actions ne produisent de réels effets sur les élèves. Les recherches ont clairement mis en évidence le désavantage associé à des dispositifs qui écartent, même temporairement, les élèves en difficulté du contexte habituel de la classe.

Les pratiques pédagogiques des enseignants sont par nature très variées, mais cette variété se doit d'être régulée pour ne pas donner lieu à des dérives. Le centrage sur les apprentissages

fondamentaux, dès le début de l'école élémentaire, apparaît comme une vraie priorité par le recours à des activités systématiques et structurantes.

En conclusion, l'ensemble de ces remarques conduit à s'interroger sur le fonctionnement actuel de l'école primaire française, la gestion des structures et l'encadrement des personnels ; en filigrane, se posent aussi les questions relatives au statut des établissements du premier degré et à celui du directeur d'école.

Bibliographie

Altet M., Bressoux P., Bru M., Lambert C. (1994), Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2, *Les dossiers d'éducation et formations*, 44.

Altet M., Bressoux P., Bru M., Lambert C. (1996), Étude exploratoire des pratiques d'enseignement en classe de CE2 : Deuxième phase, *Les dossiers d'éducation et formations*, 70.

Arnoux M. (2004), *Une étude sur l'activité de l'enseignant en situation interactive : observation de la gestion et de l'organisation du temps dans des classes de CM1*, Thèse de Doctorat, Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Attali A., Bressoux P. (2002), *L'évaluation des pratiques éducatives dans les premiers et second degrés*. Rapport pour le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École. Paris, HCÉE

Aubriet-Morlaix S. (1999), *Essai sur l'allocation et l'optimisation du temps scolaire*, Thèse de Doctorat en Sciences économiques, Université de Bourgogne, Dijon.

Bottani N., Vrignaud P. (2004), *La France et les évaluations internationales des acquis des élèves*, Paris, HCEE, OCDE.

Bressoux P. (1994), Les recherches sur les effets-école et les effets-maître, *Revue française de pédagogie*, 108, pp. 91-137.

Bressoux P. (2000), *Modélisation et évaluation des environnements et des pratiques d'enseignement*, Rapport d'habilitation à diriger des recherches, Université Pierre Mendès France, Grenoble.

Bressoux P. (2001), Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes, *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 5, pp. 35-52.

Bressoux P., Lima L. (2003), *Évaluation d'une expérimentation CP à effectifs réduits*, Rapport pour le Ministère de l'Éducation Nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective.

Bru M. (1991), *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud.

Caille J.-P. (2004), Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000, *Éducation et formation*, 69.

Caille J.-P., Rosenwald F. (2006), Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution. In INSEE, *France : Portrait social, édition 2006* (pp. 115-137), Paris, INSEE

Commission du débat national sur l'avenir de l'école (2004), *Pour la réussite de tous les élèves*, Rapport de la commission du débat national sur l'avenir de l'école présidée par Claude Thélot, Paris, La documentation Française.

Cosnefroy O., Rocher T. (2005), Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats, *Les Dossiers*, 166

Crahay M. (1996), *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck Université, 332 p.

Crozier M. (1979), *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset.

Dessus P. (2002), Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe, in P. Bressoux (ed.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction : rapport pour Cognitique* (pp. 19-33)

Ducret M.N. (2004), *Analyse des conseils de cycles à l'école primaire*, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Education, sous la direction de Bruno Suchaut. Dijon, Université de Bourgogne.

Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris, PUF (Éducation et Formation)

Duru-Bellat M. (2003), Les apprentissages des élèves dans leur contexte : les effets de la composition de l'environnement scolaire, *Carrefours de l'éducation*, 16, pp. 182-206.

Duru-Bellat M., Danner M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C. (2004), Les effets de la composition scolaire et sociale du public d'élèves sur leur réussite et leurs attitudes : évaluation externe et explorations qualitatives, *Les cahiers de l'IREDU*, 65

Duru-Bellat M., Le Bastard-Landrier S., Piquée C., Suchaut B. (2004), Tonalité sociale du contexte et expérience scolaire au lycée et à l'école primaire, *Revue Française de Sociologie*, 45 (3), pp. 441-468.

Duru-Bellat M., Mingat A. (1997), La constitution des classes de niveau dans les collèges : les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice, *Revue Française de Sociologie*, 38 (4)

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005), L'approche sociologique des effets du contexte scolaire. Méthodes et difficultés, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 3, pp. 5-42.

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005), Organisation and context, efficiency and equity of educational systems. What PISA tells us, *European Educational Research Journal*, 4 (3), pp. 181-194.

Eurydice (2005), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. In Eurydice [En ligne]. http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052FR.pdf (Page consultée le 09 février 2007)

Ferrier J. (1998), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, MENRT.

Ferrier J. (2003), L'avance et le retard scolaire à l'école élémentaire et au collège, *Cahiers de l'éducation*, 28, pp. 9-18.

Gauthier C., éd. (1997), *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir enseignant*, Bruxelles : De Boeck.

Georges G., Petite J., Béghain P. (1981), Les projets pédagogiques des syndicats enseignants, *Le Monde de l'éducation*, 75

Glasman D. (2005), *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole.

Glasman D. (2001), *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*, Paris : PUF (L'Educateur).

Grisay A. (1997), Evolution des acquis cognitifs et socio-affectifs au cours des années de collège, *Les Dossiers d'Éducation et Formations*, 88.

Isambert-Jamati V. (1984), Quelques rappels de l'échec scolaire comme "problème social" dans les milieux pédagogiques français, in E. Plaisance (dir.), *L'échec scolaire : nouveaux débats, nouvelles approches sociologiques* (pp. 155-163), Paris : CNRS

Jarousse J.-P., Mingat A. (1993), *Les disparités d'acquisitions scolaires en CE2 : caractéristiques individuelles, contexte scolaire et social de scolarisation, effet d'école et de circonscription*, Rapport à la Direction de l'Evaluation et de la Prospective, Ministère de l'Education Nationale.

Lapostolle G. (2004), *La démocratisation de l'enseignement secondaire sous les deux septennats de François Mitterrand*, Thèse d'histoire contemporaine sous la direction de Serge Wolikow et Georges Solaux, Université de Bourgogne, Dijon.

Lapostolle G. (2005), Du bon usage de la démocratisation, l'exemple des politiques éducatives en France depuis le début des années 1980, *Vingtième siècle*, 86, pp. 107-121.

Leroy-Audouin C., Suchaut B. (2005), A chaque classe ses élèves : procédures et critères d'affectation à l'école élémentaire, *Revue Française de Pédagogie*, 152, pp. 89-105

Leroy-Audouin C., Suchaut B. (2007), Revisiter l'efficacité pédagogique des classes à plusieurs cours, *Revue Française de Pédagogie*, à paraître.

Leroy-Audouin C., Mingat A. (1995), *L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège*, Rapport pour la direction de la prévision, Paris, Ministère de l'Economie

Martineau S., Gauthier C., Desbiens, J. F. (1999), La gestion de classe au coeur de l'effet enseignant, *Revue des Sciences de l'Éducation*, 25 (3), pp. 467-496.

MEN (1975), *Tableaux des enseignements et de la formation : édition 1975*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale

MEN (1985), *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation*, Edition 1985, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale

MEN (1990), *Une nouvelle politique pour l'école primaire*, Discours du ministre d'Etat, ministre de l'Education nationale, de la Jeunesse et des Sports, 15 février, RLR : 514-7.

MEN DEPP (1990), *Les dossiers Education et Formations : le compte de l'éducation années 1974 - 1988*, 8.

MEN (1991), *Les cycles à l'école primaire*, Paris, Hachette Education.

MEN (1992), *Nouvelle politique pour l'école. Des questions... Des réponses*, In Les textes officiels pour l'école primaire [En ligne] http://appy.ecole.free.fr/textes/1992_2.pdf (Page consultée le 09 février 2007)

MEN (1995), Enseigner dans les écoles. Enquête sur le métier d'enseignant, *Les dossiers d'éducation et formation*, 56.

MEN (1995), *Repères et références statistiques sur les enseignements et la formation : édition 1995*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale

MEN DEPP (1998), Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure, années 1994 – 1997, *Les dossiers*, 105.

MEN DPD (1998), *La lecture en CM2 : comparaison des résultats en lecture des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997)*, *Les dossiers*, 102, 143 p.

MEN (2001), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : édition 2001*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale

MEN DEPP (2002), Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure, années 1998 – 2001, *Les dossiers*, 140

MEN DEPP (2005), *Le compte de l'éducation 2005*, version électronique fournie par MEN DEPP A3

MEN DEPP (2005), L'expérimentation d'une réduction des effectifs en cours préparatoire, *Note d'évaluation*, 05.03, avril.

MEN DEPP (2005), *L'État de l'école*, 15, octobre.

MEN (2006), Le coût de l'éducation en 2005. Evaluation provisoire du compte, *Note d'information*, 06.28, novembre.

MEN DEPP (2006), *L'État de l'école*, 16, octobre.

MEN (2006), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : édition 2006*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale

Mexandeau L., Quilliot R. (1978), *Libérer l'école. Plan socialiste pour l'éducation nationale*, Paris, Flammarion.

Mingat A. (1983), *Evaluation analytique d'une action Z.E.P. au Cours Préparatoire*, Les Cahiers de l'IREDU, 37, 126 p.

Mingat A. (1991), Expliquer la variété des acquisitions au cours préparatoire : les rôles de l'enfant, la famille et l'école, *Revue française de pédagogie*. 95, pp. 47-63.

Mingat A. (1991), Les activités de rééducation GAPP à l'école primaire, *Revue Française de Sociologie*, 32, pp. 515-549.

Mingat A., Suchaut B. (1996), Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 29 (3), pp. 49-76.

Monteil J.-M., Huguet P. (2002), *Réussir ou échouer à l'école : une question de contexte*, Grenoble, PUG.

Morlaix S., Suchaut B. (2007), Identification des compétences à l'école élémentaire : une approche empirique à partir des évaluations institutionnelles, *Mesure et évaluation en éducation*. A paraître.

Meuret D. (2001), *Les recherches sur la réduction de la taille des classes*, Rapport pour le Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. Paris.

OCDE (2001), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2001*.

OCDE (2003), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*.

OCDE (2006), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2006*.

Ouvrard F. (1990), Les petits établissements scolaires, *Education et Formations*, 43, pp. 113-116.

Paul J.-J., Tronçin T. (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport au Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, n° 14, 46 p.

Paul J.-J. (1996), *Le redoublement : pour ou contre ?* Paris, ESF, 127 p.

Piketty T., Vadenaire M. (2006), « L'impact de la taille de la classe sur la réussite scolaire dans les écoles, collèges et lycée français », *Les Dossiers*, 173

Piquée C. (2001), *Gérer les inégalités de réussite à l'école primaire : public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique des dispositifs d'accompagnement à la scolarité*, Thèse de doctorat en Sciences de l'Education, Dijon, Université de Bourgogne.

Piquée C. (2002), Les élèves en accompagnement scolaire : adéquation entre public visé et public accueilli, *L'orientation scolaire et professionnelle*, 31 (2), pp. 223-240.

- Piquée C. (2003), Public, modes de fonctionnement et efficacité pédagogique de l'accompagnement à la scolarité, *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*, 132, pp. 188-203.
- Piquée C. (2005), La mixité sociale à l'école primaire : incidences sur l'expérience et la réussite scolaire des élèves, *Revue Française de Pédagogie*, 151, pp. 75-89.
- Piquée C., Suchaut B. (2002), *Efficacité pédagogique d'une action d'accompagnement scolaire : l'évaluation du « Coup de Pouce » de Colombes*, Rapport pour l'APFEEE, Iredu, Université de Bourgogne.
- Piquée C., Suchaut B. (2002), Les opinions des acteurs confrontées à l'évaluation externe. Le cas d'une action d'accompagnement scolaire au CP, *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 3, pp. 103-127.
- Piquée C., Suchaut B. (2004), Un maître supplémentaire dans la classe : quels effets sur les progressions au cycle III ?, *Revue Française de Pédagogie*, 146, pp. 91-103.
- Prost A. et al. (2001), *Pour un programme stratégique de recherche en éducation*, Rapport établi à la demande des Ministres de l'Éducation nationale et de la Recherche.
- Rist R.C. (1977), Comprendre les processus scolaires : la contribution de la théorie de l'étiquetage, in J.C. Forquin (1997), *Les sociologies de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck Université.
- Robert André D. (1989), *Trois syndicats d'enseignants face aux réformes scolaires. Positions idéologiques du SNI, du SNES et du SGEN par rapport au système d'Education nationale entre 1968 et 1982. Essai d'interprétation*, Thèse pour le doctorat sous la direction de Viviane Isambert-Jamati, Université René Descartes, Paris V.
- Rosenthal R.-A., Jacobson L. (1968), *Pygmalion in the Classroom*, New York, Rinehart et Winston
- Seibel C., Levasseur J. (1983), Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire, *Éducation et formation*, 2, pp. 3-21.
- SNI-PEGC (1976), *Pour qu'il soit encore temps*, Paris, Editions Sudel.
- Suchaut B. (1996), La gestion du temps à l'école primaire : diversité des pratiques et effets sur les acquisitions des élèves, *L'année de la Recherche en Education*, pp.123-153.
- Suchaut B. (2003), La lecture au CP. Les déterminants de la réussite, In Association pour Favoriser une Ecole Efficace (APFEE), *Vers la maîtrise de l'écrit, par tous* (pp. 29-39), Lyon, Aléas. Communication au Colloque "Vers la maîtrise de l'écrit par tous", Conseil Régional Rhône-Alpes, 19 octobre 2002, APFEE (Association pour favoriser une école efficace).
- Suchaut B. (2005), Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire, *Regards sur l'actualité*, 310, pp. 51-58

Thélot C. (1993), *L'évaluation des systèmes éducatifs*, Paris, Nathan

Troncin T. (2005), *Le redoublement : radiographie d'une décision à la recherche de sa légitimité*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Bourgogne.

JOURNAUX OFFICIELS DE LA REPUBLIQUE FRANÇAISE (Lois et règlements, débats parlementaires)

Arrêté du 15 janvier 1991, « Organisation de l'horaire de service hors enseignement des personnels du premier degré ».

Arrêté du 22 février 1995, « Les programmes de l'école primaire ».

Arrêtés du 25-01-2002 fixant les « Horaires et programmes de l'école primaire », BOEN série N°1 du 14 février 2002.

Circulaire N°77-123 du 28 mars 1977, « Pédagogie de soutien à l'école primaire ».

Circulaire N° 77-354 du 4 octobre 1977, « Continuité pédagogique entre l'école maternelle et le cycle préparatoire de l'école primaire ».

Décret N° 90-788 du 6 septembre 1990, « Organisation et fonctionnement des écoles maternelles et élémentaires ».

Débats à l'Assemblée nationale, relatif à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, 2^{ème} séance, 15 février 2005, JORF.

Décret N°2005-1014 du 24 août 2005, « dispositifs d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école ».

Décret N°2005-1014 du 24 août 2005, « dispositif d'aide et de soutien pour la réussite des élèves à l'école »,

Décret N°2006-583 du 23 mai 2006, « refonte du code l'éducation ».

Loi N° 89-486 du 10 juillet 1989, d'orientation sur l'éducation.

Loi N°2005-380 du 23 février 2005, d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école.

Note de service N°91-065 du 11 mars 1991, « Application du décret N°90-788 du 6 septembre 1990 ».

Note du 11 mars 1991, « Orientations pour la mise en œuvre de la nouvelle politique pour l'école ».

Liste des tableaux

Tableau 1 : .Comparaison des performances de la France dans les enquêtes internationales en compréhension en lecture.....	4
Tableau 2 : Nombre d'exercices communs aux évaluations nationales de français de 6 ^{ème} entre 1998 et 2006.....	8
Tableau 3 : Scores moyens aux épreuves de CP, CE2 et 6 ^{ème} (panel 1997).....	10
Tableau 4 : Modèles expliquant la liaison entre les acquisitions entre le CP et l'entrée en 6 ^{ème} (panel 1997).....	11
Tableau 5 : Comparaisons internationales des dépenses publiques d'éducation (2003). .	38
Tableau 6 : Effectifs d'élèves (en milliers) par niveaux d'enseignement entre 1974 et 2005.....	41
Tableau 7 : Structure de la DIE par niveaux d'enseignement	42
Tableau 8: Evolution comparée des ressources et des effectifs par niveau d'études.....	43
Tableau 9 : Coûts unitaires de scolarisation (en euros de 2005) par niveau d'études après ventilation des dépenses non affectées (1974 – 2005).....	43
Tableau 10 : Dépenses des administrations publiques du premier degré (courantes et capital) par type de financeur.....	45
Tableau 11 : Synthèse du poids des facteurs ayant influencé l'évolution des coûts unitaires dans le premier degré, 1974 – 2005.....	46
Tableau 12 :Décomposition de l'augmentation du coût unitaire de scolarisation du premier degré entre 1974 et 2005.....	48
Tableau 13 : Eléments de comparaison des coûts unitaires de scolarisation (2003).....	50

Liste des graphiques

Graphique 1 :	Evolution du niveau moyen des élèves de 4 ^{ème} année primaire en compréhension en lecture entre 1990 et 2001.....	4
Graphiques 2 et 3 :	Evolution de l'efficiencia qualitative de l'école primaire de 1990 à 2001.....	6
Graphique 4 :	Evolution temporelle des résultats des évaluations nationales de français au CE2 entre 1996 et 2005.....	8
Graphique 5 :	Relation entre le score à l'entrée au CP et l'entrée en 6 ^{ème}	12
Graphique 6 :	Liaisons entre les compétences des évaluations CE2.....	13
Graphique 7 :	Structure hiérarchique des compétences des élèves à l'entrée au CE2	14
Graphique 8 :	Relations entre les blocs de compétences au cours de l'école élémentaire.....	16
Graphique 9 :	Origine des différences de progressions à l'école primaire (décomposition de la variance des scores d'acquisitions).....	18
Graphique 9 :	Espérance de Vie Scolaire selon le PIB par habitant 2003.....	39
Graphique 10 :	Espérance de vie scolaire selon la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB, 2003.....	40
Graphique 11 :	Evolution (base 100 en 1974) des effectifs par ordre d'enseignement (1974-2005).....	42