



HAL
open science

La revue fête son centième numéro !

Claire Margaria, Caroline Simonis-Sueur

► To cite this version:

Claire Margaria, Caroline Simonis-Sueur. La revue fête son centième numéro!: Regard rétrospectif sur près de 40 ans de publication. *Éducation & formations*, 2019, La réussite des élèves: contextes familiaux, sociaux et territoriaux, 100, pp.5-21. 10.48464/ef-100-01 . halshs-02426340

HAL Id: halshs-02426340

<https://shs.hal.science/halshs-02426340>

Submitted on 2 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

numéro

100

LA REVUE FÊTE SON CENTIÈME NUMÉRO !

Regard rétrospectif sur près de 40 ans de publication

Claire Margaria et
Caroline Simonis-Sueur

MENJ-DEPP, mission de pilotage des études et des recherches sur l'éducation et la formation

La revue *Éducation & formations* existe depuis près de 40 ans, et ce centième numéro est l'occasion de célébrer sa longévité mais aussi sa singularité. La revue *Éducation & formations* est en effet une publication institutionnelle à caractère scientifique, éditée par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance du ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ-DEPP). Elle est destinée à tous les acteurs du système éducatif et à tous ceux qui s'intéressent à l'École. Le lecteur – qu'il soit cadre du ministère, statisticien, enseignant, chercheur, journaliste ou citoyen – y trouve des analyses et des réflexions concernant les élèves, les personnels de l'éducation dont les enseignants, les moyens et les coûts de l'éducation, les territoires, les établissements, l'insertion professionnelle, l'éducation et la société, etc., propres à faciliter la connaissance et la compréhension du système éducatif français, au fil de son évolution et au prisme de comparaisons internationales. Les travaux qui y sont valorisés sont le fait de chargés d'études de la DEPP ou des services statistiques académiques, mais aussi d'experts et de chercheurs, nationaux ou internationaux, dans le champ de l'éducation.

Pour fêter ce centième numéro, nous avons voulu porter un regard rétrospectif sur l'ensemble des articles qui ont été publiés dans la revue depuis sa création. Après un rappel du contexte de création de la revue, nous présenterons, grâce à une analyse lexicale couplée à une analyse documentaire, en quoi et dans quelles proportions les thématiques ont évolué au fil du temps et au gré des évolutions du système éducatif et des préoccupations sociétales.

AUX ORIGINES DE LA REVUE

Au cours des années 1970 et au début des années 1980, les changements d'outils statistiques au sein de l'Éducation nationale sont importants [PONS, 2014] : deux panels d'élèves sont mis en œuvre entre 1972 et 1978, et les tableaux de bord des établissements sont généralisés en 1978. 1974 voit les premières évaluations de masse, qui seront reproduites régulièrement par la suite, et les premières enquêtes d'insertion sociale et professionnelle des élèves datent de 1982.

En 1982, le service des études informatiques et statistiques (SETS) du ministère de l'Éducation nationale voit ses attributions élargies et de ce fait change de nom. Il devient le service de l'informatique de gestion et des statistiques (SIGES), dont le chef de service est Claude Seibel [MELTZ et MONDON, 1982]. C'est dans ce contexte de réorganisation structurelle du service statistique du ministère de l'éducation nationale¹ que la revue *Éducation & formations* voit le jour, avec la parution du premier numéro en octobre-décembre 1982 ↘ **Encadré 1**.

Le premier numéro réunit plusieurs articles portant notamment sur des constats chiffrés avec une perspective historique². Il contient également une « *Présentation de la Sous-direction des enquêtes statistiques et des études (SDESE) du ministère de l'Éducation Nationale et de l'élaboration des travaux statistiques* » par Olivier MELTZ [1982]³, qui vise à donner au lecteur un cadre dans lequel apprécier les résultats statistiques présentés. Cet article conclut :

« À la suite des recommandations de la Commission de coordination de la documentation administrative, le système de publications du SIGES a été récemment réformé : modernisation, économies, vente des publications. Le présent numéro est l'un des résultats de cette réforme [...] Vive la revue *Éducation & formations* ! »

Cette volonté de rendre publics les résultats de la statistique publique se retrouve dans le fait que les numéros 3 et 5 sont des reprises *in extenso* de travaux publiés antérieurement comme le soulignent Jean-Marc FAVRET, Pierre MONDON et Maurice VERGNAUD [1983] dans l'avant-propos du troisième numéro :

« *Œuvre collective réalisée en 1980, ce document avait connu en 1981 une diffusion très restreinte ; nous avons pensé qu'il était utile de le mettre à disposition d'un plus grand nombre de lecteurs.* »

C'est donc une ouverture sur l'extérieur qui est affichée dès le début de la revue, et qui se poursuit avec l'intégration d'articles issus de partenaires extérieurs dès les années 1980 (Insee, Credoc, etc.). En 1988, la revue accueille sa première contribution issue entièrement du domaine de la recherche (CNRS-Paris V), bien que cette ouverture aux travaux des laboratoires de recherche soit annoncée dès l'avant-propos du premier numéro ↘ **Encadré 1**.

1. Pour plus d'information sur le contexte de création du service de l'informatique de gestion et des statistiques, voir PAIR [2004].

2. Par exemple « Les sorties. Vingt ans d'évolution du niveau de formation des jeunes sortant du système éducatif » par Elisabeth PASCAUD et Marie-Claude RONDEAU.

3. Olivier Meltz est alors sous-directeur des enquêtes statistiques et des études (SDESE) au sein du Service de l'informatique de gestion et des statistiques (SIGES), dirigé par Claude Seibel.

Encadré 1

**« ÉDUCATION ET FORMATIONS »
UNE NOUVELLE REVUE ?**

Claude Seibel, chef du service de l'informatique de gestion et des statistiques (SIGES) et directeur de la publication, précise dans la présentation du premier numéro que la revue *Éducation & formations*, avec quatre numéros prévus par an, fait suite à la série « Études et documents » qui existe depuis 1965, et qui comptabilise 52 volumes. Par cette création, ou cette transformation comme il le souligne, il s'agit de prendre « nettement l'orientation d'une revue de présentation et d'analyse statistiques sur le domaine de l'éducation : notes d'études plutôt courtes et rédigées de telle sorte qu'elles soient lisibles et accessibles par des non-spécialistes du domaine. » Claude Seibel insiste également sur les objectifs de cette nouvelle publication :

« – rendre l'information statistique toujours plus accessible à un plus large public, objectif complémentaire et indispensable de [la] tâche première [du SIGES] de participer à l'aide à la décision ;
– donner des occasions nouvelles, à tous ceux qui au sein des services statistiques produisent et traitent l'information, d'analyser et de présenter, au-delà du travail ardu et très spécialisé de production de "chiffres", les résultats auxquels ils sont parvenus [...] dans l'optique [...] du "service public d'information" ;
– enfin de donner la possibilité à des spécialistes extérieurs au système d'information statistique du ministère de rendre compte de travaux menés sur le domaine des statistiques de l'éducation et ainsi modestement, favoriser la "communication" entre les instituts et laboratoires de recherche en économie et en sciences de l'éducation, et "l'administration de l'Éducation nationale". »

La collaboration avec la recherche prend de l'importance au fil de l'histoire de la revue, et ces contributions extérieures sont majoritaires dans les derniers numéros. Cette évolution va de pair avec la multiplication des publications à grand tirage dans les années 1980 et 1990 (*Dossiers de la DEPP* depuis 1989 ; *L'état de l'École* depuis 1991 ; *Géographie de l'École* depuis 1992).

Aujourd'hui, la revue répond directement à une partie des missions de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance :

« **La direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance rend compte de l'état du système de formation et d'éducation au moyen d'études qu'elle mène et de recherches qu'elle engage avec des établissements d'enseignement supérieur ou des organismes de recherche. Par la diffusion de son ensemble de ses travaux et productions, elle contribue à éclairer le débat public sur l'éducation et la formation** »⁴.

De façon générale, les missions de la DEPP se retrouvent dans les choix éditoriaux de la revue : rendre compte de l'état du système éducatif mais également élaborer des prévisions et contribuer à la prospective nationale et territoriale, valoriser les résultats et les travaux de la recherche en matière d'éducation, comparer les performances et fonctionnements des systèmes éducatifs à l'échelle internationale, proposer des outils d'aide à l'évaluation

⁴. education.gouv.fr/cid1180/direction-de-l-evaluation-de-la-prospective-et-de-la-performance.html

et à la prise de décision (dimension méthodologique de la revue). Ces différents éléments se retrouvent dans la ligne éditoriale, avec un accent mis sur l'aspect pluridisciplinaire :

« [La revue E&f] accueille des études originales – résultats d'enquêtes ou d'évaluations, recherches méthodologiques en sciences sociales, méthodes d'analyse de la statistique publique – dans le champ de l'éducation et notamment issues des sciences de l'éducation, de la psychométrie, de la sociologie, des sciences politiques, de l'économie.

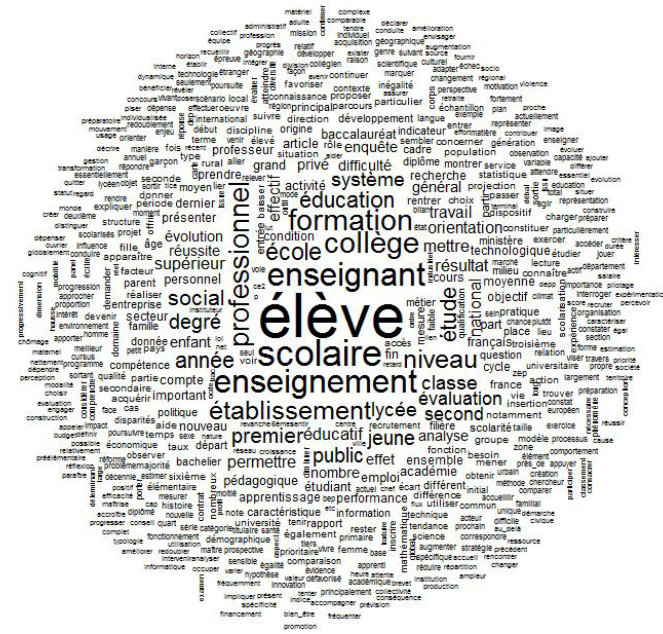
QUARANTE ANS D'ARTICLES ET DE THÉMATIQUES : MÉTHODOLOGIE

Dans l'objectif de porter un regard rétrospectif sur les publications de la revue *Éducation & formations*, nous avons commencé par réaliser une analyse documentaire à partir des titres et des résumés ou chapô de l'ensemble des 870 articles parus depuis 1982, en répartissant les articles selon leur appartenance à des thèmes et à des sous-thèmes (par exemple : évaluations, diagnostiques ou standardisées ; prospective ; inégalités selon le genre, l'origine sociale, l'origine migratoire, les territoires ; apprentissage ; décrochage scolaire, etc.) eux-mêmes ventilés selon des catégories propres au système éducatif (premier degré, second degré, enseignement supérieur ; école, collège, lycée ; type de diplômes, etc.) et le temps. Cependant, il est impossible par cette méthode de pondérer les occurrences. À un temps donné, le nombre d'occurrences peut être fortement augmenté par la seule parution d'un numéro thématique.

Les titres et les résumés ou chapô des numéros 1 à 99 ont ensuite été constitués en corpus pour pouvoir réaliser une analyse lexicale reposant sur la méthode de REINERT. Une telle analyse permet de réaliser une typologie des termes employés dans les documents, donc des mondes lexicaux traversés [ROURÉ et REINERT, 1993], et de déterminer s'il existe des corrélations entre l'utilisation d'un champ lexical et des variables de cadrage. Ici, une seule variable associée a été mise en place : la date, détaillée en tranches quinquennales. Pour ce faire, le texte est découpé en unités contextuelles (u.c.). Une classification hiérarchique descendante (CHD) est réalisée sur ces segments de textes. Les terminologies employées dans les résumés et chapô ne reprennent pas toujours les mêmes éléments lexicaux que ceux des titres, d'où l'intérêt d'inclure ces deux éléments. Relativement courts, ces textes présentent une forte utilisation de termes génériques. D'ailleurs, le nuage de mots représentant l'ensemble du corpus est en cohérence avec la ligne éditoriale de la revue, le mot « élève » occupant le centre du nuage ↘ **Figure 1**.

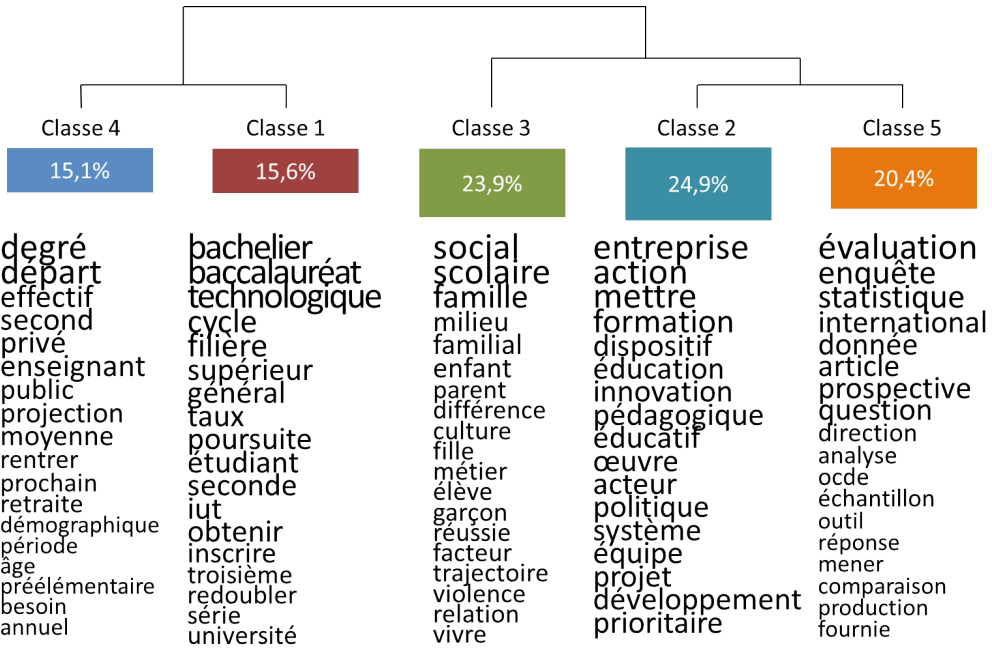
La classification hiérarchique descendante permet de faire apparaître cinq classes de termes, plus ou moins fortement associées à la dimension temporelle ↘ **Figure 2**. Le dendrogramme issu de la CHD permet de distinguer deux ensembles. D'une part, les classes 2, 3 et 5 (70 % des unités contextuelles) semblent regrouper des mots renvoyant à la réussite scolaire des élèves en considérant les facteurs explicatifs de cette réussite (inégalités ; contexte familial et social, etc.), l'évaluation de cette réussite et les actions et politiques publiques mises en œuvre pour favoriser cette réussite. Les classes 1 et 4 (environ 30 % d'u.c.) concernent davantage l'organisation du système éducatif et la gestion des flux d'élèves et d'enseignants. Ces différentes classes correspondent donc à des préoccupations de la revue issues des missions de la DEPP d'aide au pilotage ou à des préoccupations d'organisation propre au système éducatif au cours des quarante dernières années.

Figure 1 Nuage de mots pour l'ensemble du corpus



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Figure 2 Classification hiérarchique descendante sur l'ensemble du corpus



Éducation & formations n° 100 © DEPP

LA TRACE DE L'HISTOIRE DE LA MASSIFICATION SCOLAIRE

Les préoccupations de la revue reflètent celles de la DEPP et de fait, celles du ministère et de la société. Ainsi peut-on lire au travers de l'évolution des thématiques d'articles et des termes employés une histoire des sujets d'intérêt pour le débat public et pour le ministère, en fonction des réformes menées. Ces thématiques sont proches des classes 1 et 4 du corpus global.

Classe 1 : du secondaire au baccalauréat

La classe 1 regroupe 15,6 % des unités contextuelles. Les segments de texte considérés s'interrogent sur les parcours des élèves et leur orientation, avec une attention particulière portée à la transition entre secondaire et supérieur. La place du terme « technologique », juste après bachelier et baccalauréat, montre une préoccupation particulière accordée aux baccalauréats non généraux (le terme « professionnel » n'est pas lié à la classe, peut-être car il est moins automatiquement accompagné de « baccalauréat », i.e. « formation professionnelle » pour la classe 2). La classe n'est fortement associée à aucune période temporelle, mais les u.c. considérées appartiennent plus fortement aux tranches quinquennales allant de 1995 à 2004.

En observant les sujets des articles, on constate en effet un pôle d'intérêt qui se déplace dans un premier temps du premier degré vers le premier cycle du second degré (le collège) puis, dans un second temps, vers le second cycle du second degré (le lycée). À partir des années 2000 notamment, les baccalauréats professionnels et technologiques font l'objet de nombreux articles.

La Loi Haby de 1975, qui entre en vigueur à la rentrée 1977 et crée le collège unique, est très récente lors de la création de la revue, et son effet sur les thématiques se ressent d'autant plus que les premiers numéros sont destinés à rendre publiques des publications antérieures. La classe de troisième devient le premier palier d'orientation (la possibilité de rejoindre un CAP à l'issue de la cinquième ne concerne que 13,5 % des élèves en 1980-1981) [DESFRÉSNE et KROP, 2016]. Les années 1980 sont donc marquées par une attention fine portée aux effectifs et aux parcours d'élèves dans le second degré, au collège tout d'abord puis au lycée.

En 1985 et suite à cette massification de la fréquentation du secondaire supérieur, l'objectif de 80 % d'une génération au Bac est prononcé. À partir de 1987, les thématiques de la revue sont fortement marquées par cet objectif : effectifs, mais également performance des lycées vues au travers du prisme des résultats au baccalauréat. En 1990 est posée la question « *Qui devient bachelier ?* » [ESQUIEU et CAILLE, 1990], et le terme « lycée » est le neuvième terme le plus représenté dans le corpus pour la période 1990-1994 (80 occurrences contre 2 pour la période 1985-1989). Un accent fort des questionnements sur l'enseignement technique et professionnel, notamment à partir de 1996, dure jusqu'à aujourd'hui ; dans les années 2010, ce questionnement est celui de la poursuite en études supérieures après un baccalauréat professionnel en trois ans (instauré par la réforme de 2009).

Classe 4 : mesure et prévisions d'effectifs

Cette classe, qui représente 15,1 % du corpus, réunit les u.c. relatives à la prospective⁵ et aux prévisions d'effectifs. Elle est fortement associée aux périodes 1995-1999 et 2000-2004. Les segments de textes caractéristiques de la classe montrent l'importance des outils d'aide au pilotage prospectif, avec des prévisions à court et à long terme, mais également la récurrence des sujets d'intérêt comme les effectifs et départs des enseignants :

« [...] recrutements et départs des enseignants dans les dix prochaines années. Environ 40 % des 836 500 enseignants des premier et second degrés (titulaires du public et maîtres du privé) devraient quitter les corps d'enseignants de l'Éducation nationale dans les dix prochaines années » ;
 « 2 500 à 3 000 nouveaux enseignants pour chacune des rentrées 1996 à 2003 dans le privé sous contrat du second degré afin de compenser les départs. Le besoin annuel moyen en nouveaux enseignants sera de plus de 33 500 durant la prochaine décennie. »

La prospective fait dès le départ partie intégrante des missions de la statistique ministérielle et a donc une place de choix dans la revue notamment au début de son histoire. L'accent mis sur les effectifs d'élèves repose sur le souci d'en prévoir les évolutions ; cet exercice prospectif remonte aux années 1950, alors que l'enseignement primaire doit accueillir les générations issues du « baby-boom ».

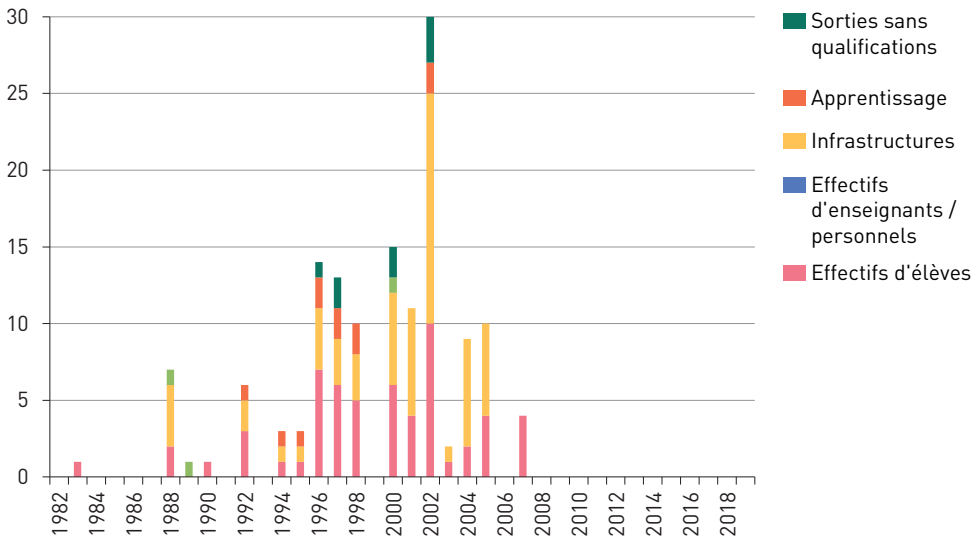
Les premiers travaux de prévisions d'effectifs scolaires s'appuyaient sur l'étude des taux de scolarisation et des effectifs constatés deux années de suite dans deux classes consécutives. À la fin des années 1940, des matrices de flux ont été construites grâce aux tableaux sur l'origine scolaire des élèves, transmis par les chefs d'établissement du second degré. Ces matrices, qui présentaient des taux de passage, de redoublement et de sortie des élèves entre deux années scolaires, constituaient une innovation importante car elles permettaient d'élaborer des projections d'effectifs de meilleure qualité (méthode reprise au niveau international au début des années 1970) et de calculer des indicateurs de comparaisons géographiques et temporelles. Les prévisions d'effectifs sont complétées au cours des années 1970 par des estimations de projections de départs et par conséquent des besoins en recrutement de personnel.

Dans la revue, les articles consacrés à la prospective sont particulièrement nombreux au cours des années 1990 et concernent les effectifs d'élèves autant que d'enseignants. De fait, le comptage par thématique montre que ce sujet disparaît à partir du milieu des années 2000 alors que des exercices de projection notamment des effectifs d'élèves étaient auparavant réguliers (projections à cinq ans puis à dix ans, avec un dernier numéro relatif à un exercice de prospective en 2007⁶) ↘ **Figure 3** p. 12. Ces projections n'ont pas disparu des réalisations de la DEPP. Elles sont publiées sous la forme de *Notes d'Information* [par exemple CAVAN, 2019 ; MICONNET, 2019].

5. Le terme de prospective fait partie de la classe 5, mais une observation des segments caractéristiques liés à ce terme montre que cela est dû à sa présence dans l'expression « département/direction évaluation performance et prospective », souvent à l'origine des données exploitées dans les articles fortement liés à la classe 5.

6. Collectif, 2007, « Projections à horizon 2015 », *Éducation & formations*, n°74, qui comporte quatre articles de prospective concernant respectivement le premier degré, le second degré, l'enseignement supérieur et la relation formation-emploi.

📉 **Figure 3 Évolution des préoccupations en matière de prospective entre 1982 et 2019**



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Note : assignation des articles aux thèmes et sous-thèmes qui leur correspondent. Si un article se focalise sur plusieurs thèmes, il sera de fait assigné à chacun d'eux et sera compté autant de fois que de thèmes qu'il aborde.

LA MESURE DE LA PERFORMANCE DU SYSTÈME ET DES RÉSULTATS DES INDIVIDUS

Si nous nous concentrons maintenant sur la seconde branche principale du dendrogramme, qui renvoie à la réussite scolaire (cf. classes 2, 3 et 5, **figure 2** p. 9), les classes regroupant pour l'une les unités contextuelles concernant les politiques publiques et les dispositifs (classe 2), et pour l'autre celles concernant l'évaluation, qu'il s'agisse du système ou des élèves (classe 5), présentent une plus grande proximité. On retrouve là encore plusieurs éléments des missions de la DEPP concernant la mesure de la performance du système éducatif, avec un accent sur la comparaison porté par plusieurs termes de la classe 5 relatifs aux évaluations internationales.

Classe 2 : mise en œuvre de politiques publiques et de dispositifs

La classe 2, qui recouvre près d'un quart des u.c. (24,9 %), a pour terme le plus représentatif « entreprise » (76 occurrences soit environ 70 % des occurrences de ce terme dans le corpus), et de nombreuses occurrences du terme « formation » (151 occurrences soit 30,5 % des occurrences de la totalité du corpus), sans doute souvent associée à l'expression « formation professionnelle » (le terme « professionnel » apparaît pour sa part 98 fois dans les u.c. de la classe, soit un tiers de ses occurrences dans le corpus). Pour autant, une observation des u.c. typiques de la classe montre qu'elle n'est pas spécifiquement consacrée à des questionnements concernant le devenir professionnel des élèves (30 occurrences sur 70 du terme « insertion »). Les u.c. considérées portent sur le système éducatif et plus particulièrement son pilotage et les différents acteurs impliqués. Elles interrogent par exemple les collaborations entre le monde éducatif et le monde économique. La classe n'est fortement associée à aucune période.

Voici quelques segments de texte caractéristiques :

« Par-delà la diversité des projets de formations mis en place dans l'académie de Montpellier pour accompagner les équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de réformes institutionnelles ou d'actions innovantes liées à l'aide individualisée » ; « Outil majeur de la politique d'apprentissage et de formation professionnelle, ce plan permet au conseil régional d'affirmer son objectif de mieux coordonner et structurer les actions des différents acteurs dans la perspective d'un service public d'orientation et de formation professionnelle au niveau de la région et de ses territoires. »

Classe 5 : comment évaluer la performance des élèves ou du système ?

Représentant 20,4 % du corpus, cette classe réunit les u.c. relatives aux données statistiques et notamment aux évaluations standardisées (en lien avec les termes « international », « OCDE »). Elle est associée de manière significative aux périodes 1980-1984 et 2015-2019, plus faiblement à la tranche 2010-2014.

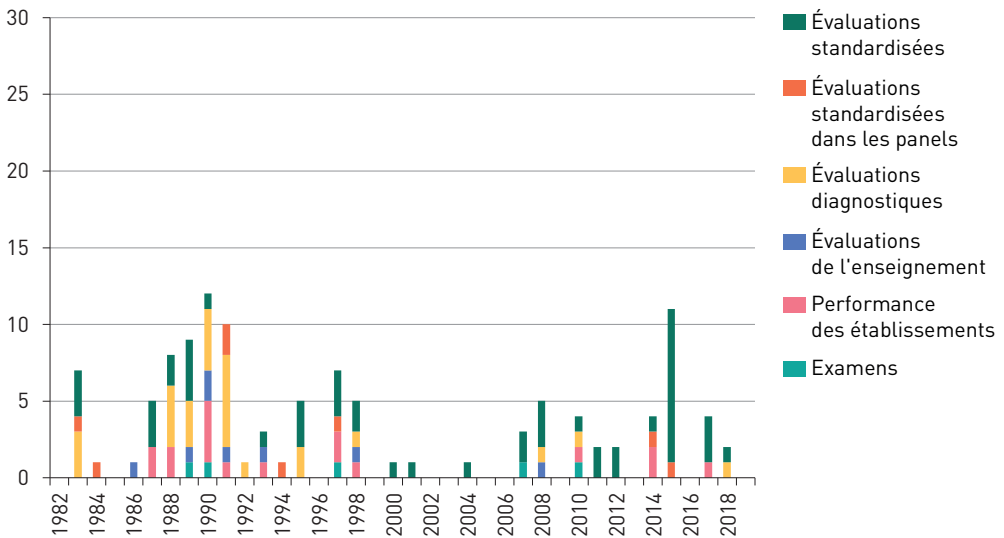
Le terme « évaluation » doit inciter à la prudence. Les u.c. qui le contiennent peuvent être relatifs aux différents sens et usages du terme « évaluation » : évaluations des compétences des élèves, évaluations des établissements, évaluations des politiques publiques, évaluations d'expérimentations, et plus généralement évaluation du système éducatif. Dans le contexte des articles de la revue, le terme « évaluation » est également au cœur de nombreuses u.c. de cette classe au sein de l'expression « direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance » (en tant que source des données, notamment).

Le sujet est cependant important, à la fois dans les travaux de la DEPP et dans le cadre de la revue. En 1987, le numéro 8 est centré sur l'évaluation du système éducatif⁷. Par ailleurs, les performances des lycées, évaluées au travers des résultats au baccalauréat, sont un sujet récurrent de la revue. L'indicateur de « valeur ajoutée » qui observe non les résultats bruts (au baccalauréat ou en matière de poursuite de scolarité) mais la différence entre ceux-ci et les résultats attendus pour un lycée donné existe depuis le milieu des années 1990 [VAILLANT, 1997]. Cet indicateur a d'ailleurs fait l'objet de plusieurs articles méthodologiques dont le dernier date de 2017 [EVAIN et ÉVRARD, 2017].

Une première période est consacrée aux évaluations standardisées ↘ **Figure 4**. Avec une première évaluation mise en place en 1975, la France dispose d'une avance en matière d'évaluation normalisée des acquis des élèves par rapport aux autres pays de l'OCDE. Au départ, l'objectif est d'éclairer le parcours scolaire des élèves du panel, entrés au collège un an plus tôt, par la mesure de leurs acquis scolaires en cinquième. Au cours de la décennie 1980, ce ne sont pas moins d'une douzaine d'évaluations qui sont organisées avec pour objectif de suivre la mise en place des réformes pédagogiques et d'en mesurer l'efficacité. Elles touchent l'école, le collège et les lycées (général et technologique, et professionnel), et couvrent peu à peu l'ensemble des disciplines [TROSSEILLE et ROCHER, 2015]. En 1989, la création des évaluations diagnostiques en français et en mathématiques à l'entrée du CE2 et de la sixième a marqué la volonté de doter les enseignants, à ces deux moments clés du parcours scolaire, d'outils qui les aident à mettre en évidence les difficultés de leurs élèves et à y remédier. Le double

7. Collectif, 1987, « L'évaluation du système éducatif », *Éducation & formations*, n° 8.

↳ **Figure 4 Évolution des préoccupations en matière d'évaluation entre 1982 et 2019**



Éducation & formations n° 100 © DEPP

Note : assignation des articles aux thèmes et sous-thèmes qui leur correspondent. Si un article se focalise sur plusieurs thèmes, il sera de fait assigné à chacun d'eux et sera compté autant de fois que de thèmes qu'il aborde.

numéro 27-28 de 1991 fait la synthèse de ces évaluations, et rapporte leurs résultats⁸. Ces diagnostics seront par ailleurs utilisés pour travailler sur le sujet des inégalités (comparaison des établissements d'éducation prioritaire aux autres établissements, des résultats des élèves issus de milieux favorisés ou défavorisés, etc.). Parallèlement est entamée la création d'une banque d'outils d'évaluation de la grande section de maternelle à la classe de seconde, à disposition des enseignants. Le lien entre les parcours et les acquis des élèves est interrogé en intégrant des dispositifs d'évaluation de ces acquis dans les panels d'élèves [CAILLE, 2017].

Au cours de la décennie 1990, l'accent fut mis sur le développement des évaluations permettant des comparaisons dans le temps à partir d'exercices identiques et des comparaisons dans l'espace entre académies et entre pays. Le numéro spécial 86-87 *Évaluation des acquis : principes, méthodologie, résultats* rappelle dans sa présentation qu'« Au-delà des résultats individuels, les "évaluations standardisées" des acquis des élèves cherchent à rendre compte de la performance du système éducatif dans sa globalité ». Les évaluations standardisées deviennent un sujet important de la revue dans les années 2000, même si le terme n'est employé qu'à partir de 2010⁹. En 2001 et 2004, deux articles reposent sur l'exploitation des évaluations nationales [ANDRIEUX, LEVASSEUR et alii, 2001 ; COSNEFROY et ROCHER, 2004]. Le premier article sur l'enquête PISA date de 2004 [DURU-BELLAT, MONS, SUCHAUT, 2004]. Il faudra attendre quatre années supplémentaires pour que d'autres articles fassent état des résultats de cette enquête internationale de l'OCDE [ROCHER, 2008 ; VRIGNAUD, 2008]. Concernant les enquêtes de l'IEA, l'enquête TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) de 2015 a fait

8. Collectif, 1991, « Évaluation des acquis des élèves, résultats, analyses et diagnostics », *Éducation & formations*, n° 27-28.

9. Dans le titre et le résumé ou châpo des articles.

l'objet d'un dossier thématique paru en 2017. Ce dossier s'ouvre par une mise en perspective historique de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire, à partir des programmes scolaires [D'ENFERT, 2017]. Les performances des écoliers des différents pays en quatrième année d'école élémentaire sont ensuite analysées au regard des programmes d'enseignement avec un focus sur la notion de fraction [MARTINEZ et RODITI, 2017]. Une analyse similaire est enfin proposée pour les items de TIMSS Advanced, correspondant au niveau terminale S [SALLES, 2017]. Autant d'éléments qui sont repris dans les travaux synthétiques de comparaison de performances entre les filles et les garçons [CHABANON et STEINMETZ, 2018]. Les résultats d'évaluations s'accompagnent d'articles portant des questionnements méthodologiques importants [par exemple VRIGNAUD, 2008]. Par ailleurs, le terme « résultats » est ensuite un des 20 termes les plus représentés dans les textes du corpus pour les périodes 2010-2014 (11^e place, 27 occurrences) et 2015-2019 (10^e place, 56 occurrences).

DES PRÉOCCUPATIONS PLUS RÉCENTES : L'ÉLÈVE-INDIVIDU ET LES INÉGALITÉS

La période 1990-2000 marque l'apparition de l'attention portée aux parcours des élèves, et notamment au lien entre parcours et profil. Au début des années 1990, cette notion de parcours est liée d'une part à une notion de résultats obtenus par les élèves, d'autre part à l'insertion professionnelle ou à la poursuite d'études dans le supérieur. Au milieu des années 1990, les questionnements sur l'impact du profil des élèves sur leurs parcours s'accroissent, avec notamment la problématique des inégalités, comme en témoigne l'article de CHEVILLON et PARAIN [1994] intitulé *Parcours scolaires et milieu social à La Réunion*. La mécanique d'orientation fait, quant à elle, l'objet d'un premier article en 1996 [BOLLOTTE, JAROUSSE, SOLAUX, 1996]. C'est surtout à partir des années 2000 que l'orientation n'est plus considérée comme un fait, mais bien comme un processus, lié notamment au comportement des acteurs et à leurs aspirations éducatives. Cette vision s'ajoute à celle du suivi de cohorte et des effectifs, sans toutefois la remplacer.

La notion de parcours renforce l'idée que l'élève est un individu en sus d'une somme de résultats. Cette notion était cependant présente dès la fin des années 1980. Deux articles de 1989 et 1990 interrogent le lien entre le climat scolaire et la performance des élèves, avec la notion d'effet établissement [HORNEMANN, 1989 ; GRISAY, 1990]. En 2004, le lien entre ce climat perçu et le recrutement des enseignants est à son tour interrogé [ESQUIEU, 2004], premier pas montrant que l'enseignant lui aussi est reconnu comme un individu au-delà des chiffres ↘ **Encadré 2** p. 16. En 2015, le sujet se dote des terminologies sous lesquels il est actuellement discuté : c'est la première apparition des termes « *climat scolaire* », « *bien-être* » et, du côté des enseignants, « *satisfaction professionnelle* ».

La question de la massification s'accompagne de celle du décrochage. Si le terme n'apparaît qu'en 2013 dans la revue [AFSA, 2013], les préoccupations sur les sortants sans diplôme ou sans qualification sont présentes dès le début de la publication et font écho à l'ambition d'amener une part importante d'une génération au baccalauréat. Les causes du décrochage sont tout d'abord cherchées dans les facteurs de risque comme le passé scolaire des élèves et l'environnement familial ; en 2015, le lien entre l'absentéisme, souvent précurseur du décrochage, et l'expérience scolaire (climat ; bien-être ; rejet de l'institution) est interrogé [CRISTOFOLI, 2015]. Enfin, le terme de « *raccrochage* » apparaît en 2016 [ZAFFRAN et VOLLET, 2016].

LES ENSEIGNANTS EN TANT QU'INDIVIDUS

Avec les quatre numéros sur l'égalité de genre en 2018-2019 apparaît une autre facette des inégalités : celles entre enseignants, dont les profils semblent ne jamais être interrogés par rapport à leur milieu d'origine, hormis dans l'article de VALLET et DEGENNE [2000]. L'enseignant

en tant qu'individu est en fait une question en cours de traitement : suite à un appel à projets de recherche lancé par la DEPP en 2015, le numéro 101 de la revue leur sera consacré sous l'angle du statut social et des représentations du métier.

Ces différents éléments représentent également un nouvel angle de vue sur les inégalités, qui dans les articles les plus anciens sont quasi-exclusivement considérées sous l'angle territorial et notamment avec un axe rural-urbain [avec un aspect social particulier dans l'étude des parcours des enfants d'agriculteurs : ŒUVRARD et RONDEAU, 1986]. Les inégalités selon l'origine sociale ou l'origine migratoire des élèves apparaissent ensuite [par exemple sur les enfants d'immigrés : CAILLE, 2007], tout comme les inégalités de genre [BAUDELLOT et ESTABLET, 1991]. Les inégalités sociales ont cependant fait l'objet de mesures plus anciennes par le Ministère, notamment avec les études conduites au niveau collège dans les années 1970 ; au moment de la mise en place du collège unique, on mesure déjà une forte hétérogénéité des niveaux à l'entrée en sixième, et la dimension sociale des difficultés scolaires [SEIBEL, 1984]. Ainsi, le sujet est particulièrement bien documenté sur le plan historique [par exemple EURIAT et THELOT, 1995 ; ŒUVRARD, 2007], mais également en comparaisons internationales, notamment dans le cadre des évaluations standardisées à partir des années 2000. Il recouvre trois sous-sujets : les inégalités entre établissements, le lien entre inégalités et parcours des élèves, et les inégalités de parcours et d'orientation. Il est à noter qu'en matière de terminologie il est beaucoup plus fréquent de parler d'inégalités que d'égalité. Le terme d'équité est quasiment absent du corpus ; seuls trois articles utilisent ce terme dans leur titre [DEMEUSE et BAYE, 2008 ; HERBAUT, 2011 ; KESKPAIK et ROCHER, 2011] et onze articles l'utilisent dans leur résumé ou chapô (22 occurrences d'équité/inéquité dans le corpus, contre 132 pour égalité/inégalité).

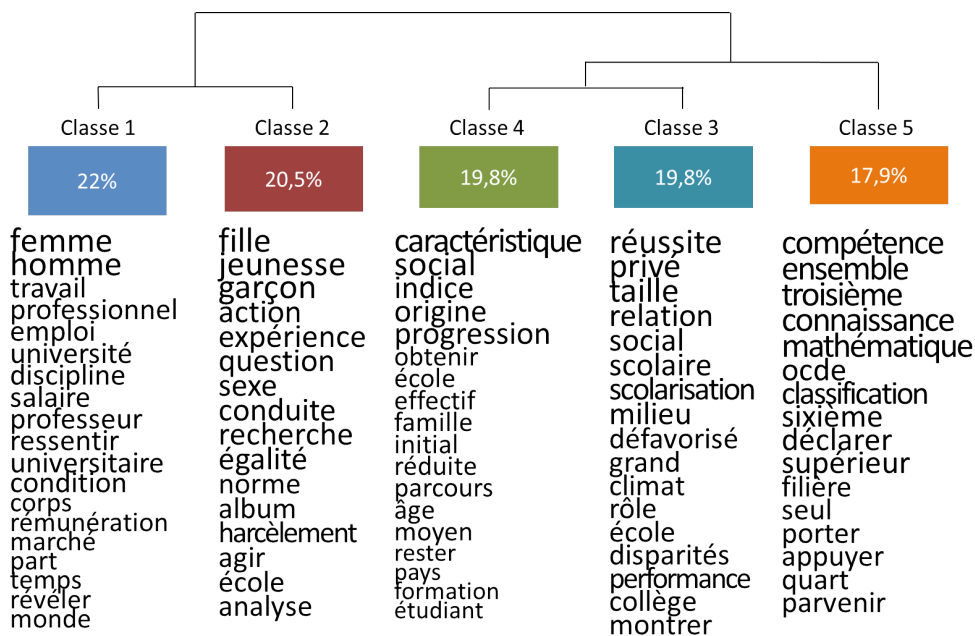
La question du climat scolaire est liée à celle des inégalités dans un article de 2015 [BERKOWITZ, GLICKMAN *et alii*, 2015] : si l'article évoque le cas d'Israël, il fait état de travaux de recherche montrant que le climat scolaire peut atténuer l'influence du milieu social sur la réussite. Enfin, l'année 2016 représente un jalon important avec la présentation de l'indice de position sociale [ROCHER, 2016].

Classe 3 : qui sont les élèves et que deviennent-ils en fonction de leur profil ?

Si nous revenons à l'analyse textuelle, la classe 3 représente près d'un quart des u.c. du corpus (23,9 %). Elle réunit les segments de texte évoquant les inégalités entre élèves, avec plus d'occurrences de termes liés aux inégalités sociales qu'à celles de genre. Elle est faiblement associée à la période 2010-2014 et significativement associée à 2015-2019, notamment du fait des quatre numéros consacrés à l'égalité femme-homme en 2018-2019 (du n° 96 au n° 99). Elle s'intéresse plus particulièrement aux inégalités de parcours (terme de « trajectoire » notamment).

Cette classe montre que les inégalités sociales sont particulièrement présentes, les u.c. liées aux inégalités territoriales pouvant avoir été attirées par la classe 2 (inégalités de financement, par exemple) ou la classe 5 qui traitera d'inégalités de résultats. Ce terme

▾ **Figure 6** Classification hiérarchique descendante sur le sous-corpus « inégalités »



Éducation & formations n° 100 © DEPP

point une typologie des communes en neuf catégories, des plus rurales aux plus urbaines [DUQUET-MÉTAYER et MONSO, 2019], ainsi qu'un indice d'éloignement des collègues qui tient compte, pour un établissement donné, du profil de la commune de résidence des élèves, de l'offre scolaire alentour ainsi que de l'offre culturelle et sportive [MAUGIS et TOUAHIR, 2019]. Autant d'outils qui permettent de s'interroger – en changeant le prisme ou la focale des analyses – sur les trajectoires scolaires des élèves selon leur territoire de vie ; sur les conditions de scolarisation ; sur l'offre de formation ; sur l'attractivité du métier d'enseignant, etc. Ainsi, la revue *Éducation & formations* souhaite ouvrir largement ses pages tout au long de l'année 2021 à la valorisation d'études territoriales. L'idée est de renouveler le numéro spécial sur *le système éducatif en milieu rural* paru en 1995. En effet, depuis ce numéro 43, aucun numéro n'a été consacré entièrement aux territoires.

Ce numéro 100 reflète également les préoccupations actuelles. Les inégalités y sont abordées sous différents angles : au niveau de l'élève, avec le rôle de l'origine et du genre dans les parcours ; au niveau de l'établissement avec les effets de pairs ; au niveau du territoire (classes préparatoires de proximité et focus sur les difficultés scolaires en Picardie). Les élèves y sont considérés comme des individus au-delà de leur profil social et cognitif : leurs croyances et représentations d'eux-mêmes sont interrogées dans deux articles qui traitent du sentiment d'efficacité personnelle.

Nous espérons ainsi continuer de susciter chez nos lecteurs la curiosité, l'enthousiasme et la satisfaction, face aux sujets abordés et à la qualité des articles proposés. Nous souhaitons également remercier tous ceux qui ont fait, et font vivre la revue au cours de toutes ces années :

les auteurs en premier lieu sans qui la revue ne pourrait pas paraître, mais également les experts, garants de la qualité scientifique des contributions qui nous sont soumises¹¹, les rédacteurs en chef qui se sont succédé et bien sûr les équipes d'édition qui s'assurent de la lisibilité des articles et de leur mise en valeur.

Remerciements

Les autrices remercient Pavlo Stergard qui a réalisé, lors d'un stage à la DEPP, l'analyse documentaire qui a servi de fondement à cet article. Elles remercient également Jérôme Krop avec qui les premières réflexions sur la valorisation de ce corpus de données ont été engagées.

¹¹. La revue *Éducation & formations* s'est dotée depuis le n° 84 d'un comité de lecture. Depuis, chaque article est soumis anonymement à deux experts selon la problématique et les spécificités de l'article : statisticien(s), inspecteur(s) et/ou chercheur(s).

▾ BIBLIOGRAPHIE

AFSA C., 2013, « Qui décroche ? », *Éducation & formations*, n° 84, p. 9-19.

ANDRIEUX V., LEVASSEUR J., PENNINGCKX J., ROBIN I., 2001, « À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques », *Éducation & formations*, n° 61, p. 103-109.

BAUDELLOT C., ESTABLET R., 1991, « Filles et garçons devant l'évaluation », *Éducation & formations*, n° 27-28, p. 49-66.

BERKOWITZ R., GLICKMAN H., BENBENISHTY R., BEN-ARTZI E., RAZ T., LIPSHTADT N., ASTO R.A., 2015, « Les relations entre milieu social, climat scolaire et réussite scolaire en Israël. Les hypothèses de compensation, de médiation et de modération », *Éducation & formations*, n° 88-89, p. 123-144.

BOLLOTTE D., JAROUSSE J.-P., SOLAUX G., 1996, « L'orientation à l'issue du BEP », *Éducation & formations*, n° 45, p. 37-46.

CAILLE J.-P., 2017, « Quarante-cinq ans de panels d'élèves à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) », *Éducation & formations*, n° 95, p. 5-31.

CAILLE J.-P., 2007, « Perception du système éducatif et projets d'avenir des enfants d'immigrés », *Éducation & formations*, n° 74, p. 117-142.

CAVAN N., 2019, « Prévisions d'effectifs d'élèves du premier degré : la baisse des effectifs devrait se poursuivre jusqu'en 2023 », *Note d'information*, MENJ-DEPP, n° 19-05.

CHABANON L., STEINMETZ C., 2018, « Écarts de performances des élèves selon le sexe. Que nous apprennent les évaluations de la DEPP ? », *Éducation & formations*, n° 96, p. 39-57.

CHEVILLON M., PARAIN C., 1994, « Parcours scolaires et milieu social à La Réunion », *Éducation & formations*, n° 38, p. 51-63.

COSNEFROY O., ROCHER T., 2004, « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », *Éducation & formations*, n° 70, p. 73-82.

CRISTOFOLI S., 2015, « L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire. Un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves », *Éducation & formations*, n° 88-89, p. 101-122.

D'ENFERT R., 2017, « Quelles mathématiques pour l'école élémentaire ? Une perspective historique (1945-début XXI^e siècle) », *Éducation & formations*, n° 94, p. 9-22.

DEMEUSE M., BAYE A., 2008, « Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe », *Éducation & formations*, n° 78, p. 137-149.

DESFRÈS F., KROP J., 2016, « La massification scolaire sous la V^e république. Une mise en perspective des statistiques de l'Éducation nationale (1958-2014) », *Éducation & formations*, n° 91, p. 5-20.

DUQUET-MÉTAYER C., MONSO O., 2019, « Une typologie des communes pour décrire le système éducatif », *Note d'Information*, MENJ-DEPP, n°19.35.

DURU-BELLAT M., MONS N., SUCHAUT B., 2004, « Organisation scolaire et inégalités sociales de performance : les enseignements de l'enquête PISA », *Éducation & formations*, n° 70, p. 123-131.

ESQUIEU N., 2004, « Profils des candidats aux concours de recrutement d'enseignants », *Éducation & formations*, n° 68, p. 91-101.

ESQUIEU P., CAILLE J.-P., 1990, « Qui devient bachelier ? », *Éducation & formations*, n° 23, p. 3-20.

EURIAT M., THELOT C., 1995, « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans. », *Éducation & formations*, n° 41, p. 3-20.

EVAIN F., ÉVRARD L., 2017, « Une meilleure mesure de la performance des lycées. Refonte de la méthodologie des IVAL (session 2015) », *Éducation & formations*, n° 94, p. 91-116.

FABRET J.-M., MONDON P., VERGNAUD, M., 1983, « Avant propos », *Éducation & formations*, n° 3, p. III-IV.

GRISAY A., 1990, « Indicateurs d'efficacité pour les établissements scolaires. Étude d'un groupe contrasté de collèves "performants" et "peu performants" », *Éducation & formations*, n° 22, p. 31-46.

HERBAUT E., 2011, « L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales », *Éducation & formations*, n° 80, p. 53-60.

HORNEMANN J., 1989, « Pratiques pédagogiques, climat relationnel et motivation scolaire en classe de 4^e et 3^e technologique », *Éducation & formations*, n° 21, p. 63-77.

KESKPAIK S., ROCHER T., 2011, « La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques », *Éducation & formations*, n° 80, p. 69-78.

MARTINEZ S., RODITI É., 2017, « Programmes scolaires et apprentissage de la notion de fraction à l'école élémentaire. Quelques enseignements tirés de TIMSS 2015 », *Éducation & formations*, n° 94, p. 23-40

MAUGIS S., TOUAHIR M., 2019, « Une mesure de l'éloignement des collèges », *Note d'Information*, MENJ-DEPP, n° 19.36.

MELTZ O., 1982, « Présentation de la Sous-direction des enquêtes statistiques et des études (SDESE) du Ministère de l'Éducation Nationale et de l'élaboration des travaux statistiques », *Éducation & formations*, n° 1, p. 99-107.

MELTZ O., MONDON P., 1982, « Éducation Nationale : le SETS devient le SIGES », *Le Courrier des statistiques*, n° 24, p. 13-16.

MICONNET N., 2019, « Préviation des effectifs du second degré pour les années 2019 à 2023 », *Note d'information*, MENJ-DEPP, n° 19.06.

ŒUVRARD F., 2007, « Quelques repères historiques », *Éducation & formations*, n° 74, p. 9-18

ŒUVRARD F., RONDEAU M.-C., 1986, « Scolarité des enfants d'agriculteurs », *Éducation & formations*, n° 9, p. 35-44.

PAIR C., 2004, « Rétrospective en direction de l'évaluation et de la prospective » in Actes du colloque « *Le pilotage du système éducatif : enjeux, outils, perspectives* », Collège de France, 28 octobre 2004, p. 9-14.

PONS X., 2014, « Les statisticiens du ministère de l'Éducation nationale : évolutions d'un métier d'État (1957-2007) », *Histoire de l'éducation*, n° 140-141, p. 115-132.

ROCHER T., 2016, « Construction d'un indice de position sociale des élèves », *Éducation & formations*, n° 90, p. 5-27.

ROCHER T., 2008, « Que nous apprennent les évaluations internationales sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ? Le cas des redoublements », *Éducation & formations*, n° 75, p. 63-68.

ROURÉ H., REINERT M., 1993, « Analyse d'un entretien à l'aide d'une méthode d'analyse lexicale », Journées Internationales d'Analyse Statistique de Données Textuelles (JADT). International Conference on textual data analysis.

SALLES F., 2017, Nouvelles analyses de l'étude TIMSS Advanced 2015 en mathématiques. Une application du modèle d'analyse des niveaux de mise en fonctionnement des connaissances (NMFC), *Éducation & formations*, n° 94, p. 41-56.

SEIBEL C., 1984, « Genèses et conséquences de l'échec scolaire », *Revue Française de Pédagogie*, n° 67, p. 7-28.

TROSSEILLE B., ROCHER T., 2015, « Les évaluations standardisées des élèves. Perspective historique », *Éducation & formations*, n° 86-87, p. 15-35.

VAILLANT E., 1997, « Profil des lycées », *Éducation & formations*, n° 52, p. 95-105.

VALLET L.-A., DEGENNE A., 2000, « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement », *Éducation & formations*, n° 56, p. 33-40.

VRIGNAUD P., 2008, « La mesure de la littéracie dans PISA, la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ? », *Éducation & formations*, n° 78, p. 69-84.

ZAFFRAN J., VOLLET J., 2016, « Comment faire pour refaire ? Les décrocheurs scolaires qui rattrouent », *Éducation & formations*, n° 90, p. 113-128.

