

n° 79 [décembre 2010]



# Éducation *formations*

## LES ÉLÈVES : connaissances, compétences et parcours

n° 79 [décembre 2010]

# Éducation *formations*



**LES ÉLÈVES :  
connaissances,  
compétences  
et parcours**

**Directeur de la publication**

Michel Quéré

**Rédacteur en chef de ce numéro**

Paul Esquieu

**Secrétaire de rédaction**

Marie Zilberman

**Maquettiste**

Marie-Laure Jouanno

**Photo**

© Caroline Lucas / MENESR

**Éducation & formations**

Ministère de l'Éducation nationale,  
de la jeunesse et de la vie associative  
Direction de l'évaluation, de la prospective  
et de la performance (DEPP)  
61-65 rue Dutot – 75732 PARIS CEDEX 15

**Impression**

Imprimerie Moderne de l'Est

**Tarif 2010**

Le numéro France : 13 euros

**Vente au numéro**

Ministère de l'Éducation nationale,  
de la jeunesse et de la vie associative  
DEPP/Département de la valorisation et de l'édition  
61-65 rue Dutot – 75732 PARIS CEDEX 15

☎ : 01 55 55 72 04

*Éducation & formations accepte bien volontiers d'ouvrir régulièrement ses colonnes à des spécialistes n'appartenant pas à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.*

*Les jugements et opinions exprimés par les auteurs n'engagent qu'eux-mêmes, et non les institutions auxquelles ils appartiennent, ni, a fortiori, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.*

n° 79 [décembre 2010]

### LES ÉLÈVES : connaissances, compétences et parcours

- 5 Présentation  
Paul Esquieu
- 
- 9 La maîtrise de la langue française à l'épreuve du socle commun de connaissances et de compétences  
Marlène Guillou
- 
- 21 Les acquis des élèves en calcul à l'issue de l'école primaire  
Jean-François Chesné
- 
- 29 La place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège  
Catherine Régnier
- 
- 37 Le travail en dehors de la classe donné par les professeurs de collège  
Catherine Régnier
- 
- 45 L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?  
Jeanne-Marie Daussin, Thierry Rocher, Bruno Trosseille
- 
- 59 Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant  
Jean-Paul Caille
- 
- 81 Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques  
Rachid Bouhia, Thibaut de Saint-Pol
- 
- 93 Impact de la catégorie sociale sur des performances moindres dans les petits collèges  
Pascale Guillois et Jean-Pierre Astoul
- 
- 103 Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles  
Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents  
Noémie Le Donné, Thierry Rocher
- 
- 117 La carte scolaire, un éclairage international  
Nadine Dalsheimer-Van Der Tol
-



## Paul Esquieu

Sous-direction des synthèses,  
direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

Ce numéro de la revue « Éducation & formations » permet à la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) de renouer avec sa tradition et sa mission de produire et diffuser des travaux et études sur le système éducatif. Au-delà de la production courante et permanente de données et indicateurs utiles à l'information et au pilotage, ces études servent à mieux décrire, comprendre et analyser le fonctionnement de notre système éducatif, ses caractéristiques, les questions qu'il soulève et ses résultats.

Ce nouveau numéro est d'abord et principalement consacré aux élèves, leurs connaissances et compétences, comme leur parcours.

Il aborde donc la notion de « socle commun ». La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 a posé le principe que *« la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et réussir sa vie en société »*. En liant les enjeux de la scolarité obligatoire aux impératifs de formation tout au long de la vie, à la construction de la personnalité et à la vie en société, le « socle commun » intègre l'ambition d'offrir à chacun les moyens de développer toutes ses facultés. Il permet de mettre en valeur toutes les formes d'intelligence et toutes les aptitudes.

Sa mise en place prend en compte les recommandations du Haut conseil de l'éducation. Elle s'inscrit en même temps dans les orientations de l'Union européenne en matière d'éducation et de formation : utilisant la terminologie européenne, les compétences sont ainsi conçues comme une combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes à mettre en œuvre dans des situations concrètes.

Le décret du 11 juillet 2006 pris en application de la loi pour l'avenir de l'École organise le contenu du socle commun autour de sept grandes compétences :

– la maîtrise de la langue française : priorité absolue, elle passe par la capacité à lire et comprendre des textes variés, la qualité de l'expression écrite et la maîtrise de l'expression orale, l'apprentissage de l'orthographe et de la grammaire, l'enrichissement quotidien du vocabulaire ;

- la pratique d'une langue vivante étrangère ;
- les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique ;
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication ;
- la culture humaniste ;
- les compétences sociales et civiques ;
- l'autonomie et l'initiative.

Dès septembre 2007, l'académie de Lille a mis en place des groupes de réflexion sur la maîtrise de la langue française, les langues vivantes étrangères, les domaines scientifiques et technologiques et la culture humaniste (les trois autres compétences étant naturellement transversales). Communs aux inspecteurs du premier et du second degrés, ces groupes devaient élaborer des outils qui puissent venir en aide aux formateurs comme aux enseignants, ainsi qu'aux personnels de direction, à la fois pour la mise en œuvre et pour l'évaluation des compétences.

L'article de **Marlène Guillou**, prenant appui sur des exercices pratiqués en classes, s'attache à montrer que si la langue française fait l'objet d'un enseignement propre, l'emploi du français est bien l'affaire de tous et de toutes les disciplines. Le rôle du langage est essentiel dans la construction des savoirs. Pivot de l'identité culturelle, la langue est aussi le socle de la relation que chaque élève établit avec autrui et le monde qui l'entoure.

En calcul, l'article de **Jean-François Chesné** fait le point des acquis, compétences ou faiblesses des élèves, en s'appuyant sur les résultats de différentes évaluations nationales : diagnostiques (évaluations menées de 1989 à 2008 à l'entrée en CE2 et en sixième), bilans en fin d'école et de collège (évaluations CEDRE : cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons), ou bien à objectif de comparaison temporelle comme l'étude 1987-2007 menée au CM2.

Dans un premier article, **Catherine Régnier** s'intéresse, à partir d'enquêtes conduites par son bureau, à la place et au rôle respectifs de l'écrit et de l'oral au collège. Alors que les finalités de l'écrit sont d'abord d'ordre cognitif, au service des apprentissages, celles de l'oral poursuivent plutôt des objectifs communicationnels, difficiles à mettre en œuvre, à enseigner, à évaluer. Les deux modes langagiers, que les programmes du collège traitent à égal degré de dignité, sont en fait profondément imbriqués. Permettant à la fois d'effacer l'écrit d'un clic et de graver pour longtemps les paroles, les technologies de l'information et de la communication risquent de faire évoluer les relations et hiérarchies que l'on peut tenter d'établir entre l'écrit et l'oral.

**Catherine Régnier** aborde ensuite la question du travail que les professeurs donnent à faire en dehors de la classe. Une majorité des enseignants le juge efficace et profitable, pour des élèves qui déclarent, eux aussi

majoritairement, faire le travail prescrit, bénéficier de conditions favorables et d'une aide utile. Les trois quarts disent mieux comprendre les cours et améliorer leurs résultats scolaires, ce que confirme plus de la moitié des enseignants. Mais l'appétence des collégiens semble diminuer au fil des années alors que s'accroît leur crainte de voir se creuser les écarts entre ceux qui sont aidés et ceux qui ne le sont pas.

L'exigence de contenu du socle commun de connaissances et de compétences est indissociable d'une exigence d'évaluation. Comme ce sont les équipes enseignantes qui attestent de la maîtrise de ce socle, la question que pose l'article de **Jeanne-Marie Daussin, Bruno Trosseille et Thierry Rocher** est de savoir si l'on peut se fier entièrement à leur jugement pour une mesure fiable de la performance scolaire et des connaissances et compétences en fin de troisième. L'interrogation d'un échantillon représentatif d'établissements sur les compétences maîtrisées par leurs élèves de fin de troisième montre d'importantes divergences entre les déclarations recueillies auprès des enseignants et les résultats de leurs élèves à des évaluations standardisées. On constate que différents facteurs, tels le sexe, l'âge, l'origine sociale ou encore le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève, jouent sur la variabilité des jugements : lorsque la mesure des résultats des élèves n'est opérée qu'au travers des attestations, l'équité n'est pas assurée.

Comme l'indiquait la loi d'orientation de 2005, la maîtrise du socle commun conditionne la réussite scolaire des élèves, leur parcours, l'obtention ou non de diplômes. Le système éducatif se doit donc d'aider ceux qui éprouvent des difficultés aux paliers successifs (CE1, CM2, 3<sup>e</sup>). S'ils peuvent bénéficier d'un dispositif de soutien scolaire, certains trouvent cette aide à l'extérieur de l'école, auprès de leurs parents, ou en prenant des cours particuliers payants. Un élève sur dix est dans ce cas, six mois après l'entrée au collège.

**Jean-Paul Caille** montre que cette fréquence est très inégale selon le milieu social et les autres caractéristiques de la famille. Le soutien scolaire payant est plus fréquent parmi les enfants dont les parents exercent une profession indépendante, comme parmi les enfants d'immigrés. Il est en revanche moins fréquent parmi les élèves de milieu rural et les cadets par rapport à leurs aînés.

Utilisant les données de l'enquête Formation et qualification professionnelle réalisée par l'INSEE en 2003, **Rachid Bouhia et Thibaut de Saint Pol** s'intéressent aux caractéristiques des personnes confrontées à l'échec scolaire et sortant sans diplôme du système éducatif français. Si leur étude confirme le rôle essentiel de la famille dans la réussite scolaire, père et mère jouent un rôle différencié. La situation de l'un comme de l'autre influe bien sûr, dès l'enfance, sur la transmission progressive de capital économique et culturel, mais celle du père joue plutôt en amont dans le parcours scolaire, tandis que celle de la mère semble jouer un rôle plus important dans la motivation de l'enfant, ainsi que dans sa préparation du diplôme.

En matière de résultats et performances scolaires, une étude menée dans l'académie de Bordeaux par **Pascale Guillois** et **Jean-Pierre Astoul** confirme la situation défavorable des petits collèves. Constat vérifié pour la quasi-totalité des indicateurs de résultats : accès de sixième en seconde, de troisième en seconde, taux de sorties en cours de cursus (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>). Pour expliquer les difficultés rencontrées par les petits collèves, l'influence du recrutement (origine sociale des élèves) semble plus importante que l'effet taille proprement dit.

La profession des parents a cependant montré ses limites à remplir son rôle de repérage central des disparités de réussite scolaire.

**Noémie Le Donné** et **Thierry Rocher** proposent de construire et développer un indice de position socioscolaire, combinaison de plusieurs variables, mesurant la proximité au système scolaire du milieu familial de l'enfant. Il s'avère que cet indice peut se substituer à la profession des parents pour mieux expliquer les parcours et la réussite scolaire de leurs enfants ; sa moyenne calculée sur un ensemble plus large, l'établissement, permet surtout de mieux décrire ses performances.

Se pose donc inévitablement la question des règles d'accès aux établissements, qui doivent permettre aux enfants de tous milieux et toutes origines, sociale ou géographique, de trouver le chemin de la réussite scolaire. La France est régie par le système de la « carte scolaire » qui a connu en 2007 un « assouplissement ».

L'article de **Nadine Dalsheimer-Van Der Tol** fait le point sur la situation dans différents pays : affectation d'office ou liberté totale de choix ?

La situation est très diversifiée mais partout la préoccupation majeure est de concilier la mixité sociale et une certaine liberté des familles dans le choix de l'école. Tel est le défi que doit relever la France.

# La maîtrise de la langue française à l'épreuve du socle commun de connaissances et de compétences

**Marlène Guillou**

IA-IPR lettres, académie de Lille,  
membre du groupe de travail académique sur le socle commun de connaissances  
et de compétences

**Parmi les sept compétences qui constituent le socle commun de connaissances et de compétences, la première de la liste, qui porte sur la « maîtrise de la langue française », semble particulièrement justifier les enjeux d'un apprentissage prenant en compte l'acquisition de capacités en articulation avec les savoirs.**

**Il s'agit de dépasser des malentendus concernant la fonction de l'école ainsi que le cloisonnement des savoirs et des savoir-faire.**

**Si la langue française fait l'objet d'un enseignement propre, en pratique, l'emploi du français est l'affaire de tous et toutes les disciplines rendent possibles les apprentissages en lecture, en expression écrite et orale ; et, à l'inverse, le rôle du langage est essentiel dans la construction des savoirs.**

**La langue est aussi et surtout le pivot de l'identité culturelle et le socle de la relation que chaque élève établit avec autrui et avec le monde qui l'entoure.**

*«[...] Mais comment chaque maître pourra-t-il s'acquitter de sa fonction, de la part qui lui revient dans l'œuvre totale, s'il ne sait pas quelle est cette œuvre et comment[...] divers collaborateurs doivent y concourir avec lui, de manière à y rapporter constamment tout son enseignement ? Très souvent on raisonne comme si tout cela allait de soi, comme si tout le monde savait d'instinct ce que c'est que former un esprit.*

*Mais il n'existe pas de problème plus complexe. Il ne suffit pas d'être un fin lettré ou un bon historien ou un mathématicien subtil pour se rendre compte des éléments divers dont est formée une intelligence, des notions fondamentales qui la constituent, et comment elles peuvent être demandées aux diverses disciplines de l'enseignement. [...]*»

Émile Durkheim (1904-1905), *L'évolution pédagogique en France* 1<sup>re</sup> partie<sup>1</sup> (Cours pour les candidats à l'Agrégation prononcé en 1904-1905).

**P**remière sur la liste des sept compétences qui constituent le « socle commun de connaissances et de compétences », la « maîtrise de la langue française » semble particulièrement justifier les enjeux d'un apprentissage prenant en compte l'acquisition de capacités en articulation avec les savoirs. En effet, l'apprentissage de la langue orale et écrite suscite, chez les élèves, des doutes sur son utilité, et, chez les enseignants, des questions concernant son efficacité durable et la responsabilité qui en incombe à chaque discipline. Avoir pour objectif de développer les capacités d'un élève à user de la parole et de l'écriture de façon pertinente dans le cadre d'une situation donnée, à tirer de la lecture d'un texte les éléments qui répondront à des besoins dûment identifiés, aidera assurément à apporter des réponses à ces interrogations.

## NOTE

**1.** Document produit en version numérique par Jean-Marie Tremblay, professeur de sociologie au Cégep de Chicoutimi avec l'autorisation gracieuse des Classiques des sciences sociales. Extrait de « Quelle formation pour les enseignants ? » © CRAP-Cahiers pédagogiques – mars 2009.

## LE MALENTENDU SCOLAIRE

La réflexion sur les compétences<sup>2</sup> est à mener en corollaire avec une question que Philippe Perrenoud définit comme à la fois « simple et compliquée »<sup>3</sup> : *à quoi sert l'école ?* La démocratisation de l'enseignement, l'allongement des études amènent parfois à perdre de vue les finalités de l'école et à considérer que celle-ci n'a qu'une fonction autotélique. En effet, les difficultés rencontrées par les élèves pour apprendre et par les professeurs pour enseigner sont souvent liées à une sorte de « malentendu scolaire », expression que l'on peut prendre aussi bien au sens physiologique qu'au sens psychologique.

J'ouvrirai cette réflexion en prenant un exemple qui illustre ce malentendu. Il s'agit de l'étude, observée en classe de cinquième, d'une scène extraite de la pièce de Molière *Les Fourberies de Scapin* : avec un sérieux imperturbable, les élèves, après une lecture professorale dont l'objectif, parfaitement compréhensible, était davantage de préserver la dignité de l'enseignant que de rendre compte des effets suscités par le texte, ont gravement recensé les différentes formes de comique en jeu (gestes, situation, paroles...) et en ont analysé le fonctionnement en effectuant des relevés dans la scène en question. Mais, à aucun moment, ils n'ont adopté la posture de spectateur que Molière avait souhaité ; à aucun moment ils n'ont ri : ils étaient à l'école...

La relation à la langue de l'école est porteuse des mêmes ambiguïtés. Pourquoi « étudier une langue que l'on emploie et que l'on connaît »<sup>4</sup> ? Dans leur introduction à *L'avenir des langues*, Pierre Judet de la Combe

et Heinz Wismann<sup>5</sup>, établissent une différence entre la « langue maternelle », et la « langue paternelle ». « À la « langue maternelle », « famille, [qui] soutient et accompagne dès la naissance toutes les expériences de la vie » fait pendant la « langue paternelle » qui « d'autorité [...] nourrit [l'enfant] de ce qu'il ne connaissait pas et lui impose de quitter le cercle des savoirs familiers. [...] Elle transformera ainsi la langue maternelle qui deviendra orthographe, grammaire, un système de règles techniques qui n'a plus grand-chose à voir avec l'usage des mots chez soi ». Pour éviter les ruptures, il convient donc que, dans toutes les disciplines, les enseignants, prennent à la fois en compte les liens entre « langue maternelle » et « langue paternelle » et qu'ils convainquent de la nécessité d'appivoiser la seconde pour pouvoir évoluer dans l'univers des savoirs.

On le voit : il est essentiel de donner du sens à ce que fait l'école. Il faut accompagner la construction des savoirs d'une élucidation sur le rôle que ceux-ci pourront jouer, à travers les compétences qu'ils auront contribué à développer, dans la construction de l'individu et de son autonomie en tant que citoyen moderne. En effet, et Florence Robine l'a bien souligné dans sa conférence du 23 janvier 2009 à destination des inspecteurs<sup>6</sup> « Il est illusoire, dit-elle, de vouloir plier les élèves et étudiants à notre vision de l'école », les enjeux des disciplines ne sont plus compris d'un grand nombre d'élèves. Certains même, quoique faisant à la lettre et consciencieusement leur métier d'élèves, n'établissent pas de lien entre l'activité scolaire et la portée sociale de cette activité<sup>7</sup>. Dans une conférence faite à Lille<sup>8</sup>, Viviane Bouysse, Inspecteur géné-

ral de l'Éducation nationale, insiste sur la nécessité d'un enseignement « explicite », c'est-à-dire qui, selon le sens étymologique du terme, « développe » ses objectifs de façon à les faire connaître des élèves.

Tous les élèves doivent bénéficier d'un discours clair sur le rôle de l'école concernant la formation de l'individu

### NOTES

**2.** Pour en rester à une définition simple, on pourra considérer que la compétence consiste à mobiliser des ressources, personnelles et externes, de façon à s'adapter à une situation inédite dans le cadre de laquelle il faut agir. Par exemple, un élève peut être invité à « lire de façon expressive à voix haute » un texte théâtral devant une classe, un énoncé de mathématiques devant des camarades dans un travail de groupe, un conte à des enfants de maternelle : il ne mobilisera pas les mêmes ressources, mais parmi celles-ci, il en est qui constitueront des invariants (maîtrise du déchiffrement, de la syntaxe, choix d'un rythme adapté au destinataire, choix d'un ton adapté à la nature et à la fonction du texte, au contexte social, etc.).

**3.** Intervention au colloque de l'Association des cadres scolaires du Québec « Former des élèves compétents : la pédagogie à la croisée des chemins », Québec, 9-11 décembre 1998, repris in Bosman, C., Gérard, F.-M. et Roegiers, X. *Quel avenir pour les compétences*, Bruxelles, De Boeck, 2000, pp 21-41.

**4.** Propos d'un collégien.

**5.** Éditions du Cerf, collection Passages, 2004

**6.** « L'évaluation par compétences au regard des nouvelles missions des inspecteurs » conférence en ligne sur le site de l'ESEN. Florence Robine est IGEN du groupe des sciences physiques et chimiques. Elle est l'auteur, avec Alain Huchot, du rapport de l'Igen « *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, Paris, 2007

**7.** Dans le même ordre d'idée, il arrive que les élèves soient invités à étudier le texte d'une chanson, pour aborder un savoir linguistique, sans bénéficier d'informations sur l'auteur, ni sur le titre, ni sur son accompagnement musical.

**8.** Dans le cadre d'un Séminaire départemental sur le « Socle commun de connaissances et de compétences » qui a lieu le 1<sup>er</sup> juin 2010 à Lille.

dans sa globalité. Mais le public qui bénéficiera le plus de cette réflexion sur les compétences est plus particulièrement celui des élèves qui ne trouvent pas spontanément de sens à l'école, qui ne donnent pas de sens à l'univers scolaire ni aux situations que celui-ci met en scène. Ce sont les élèves qui refuseront d'étudier les formes du comique « moliéresque » s'ils n'en tirent pas le bénéfice du plaisir de rire.

## DE L'ACQUISITION DU SAVOIR À SON USAGE

Il est par ailleurs régulièrement déploré que les élèves éprouvent des difficultés pour tirer parti de leurs savoirs linguistiques et ne sachent pas rentabiliser leurs acquis dans le domaine de la langue<sup>9</sup>. Les enseignants découvrent souvent avec étonnement que, d'une année à l'autre, des connaissances semblent s'être volatilisées alors qu'elles avaient été acquises. Elles ont été perdues car non sollicitées, non utilisées. Or, comme le disait Alain, « savoir, et ne point faire usage de ce qu'on

### NOTES

**9.** Cette incapacité à rentabiliser les efforts consentis lors des apprentissages rappellera aux latinistes la « faiblesse » du général carthaginois Hannibal qui, en 216 av. J.-C., se repose à Capoue après avoir écrasé les Romains à la bataille de Cannes. L'historien Tite-Live prête cette admonestation en latin à Maharbal, l'un des chefs carthaginois : « *Non omnia Hannibali dei dederunt : vincere scis, Hannibal ; victoria uti nescis.* » (Traduction : « *Les dieux n'avaient pas tout donné à Hannibal : tu sais vaincre, Hannibal, mais tu ne sais pas tirer profit de la victoire* »).

**10.** Phrase extraite des *Propos sur l'éducation*, 1932.

**11.** Jacques Charpentreau (ill. Daniel Maja), *Le corbeau et le perroquet ou 17 monologues pour ceux qui ont la langue bien pendue*, Nathan, coll. « Arc-en-poche », Paris, 1992.

sait, c'est pire qu'ignorer ». <sup>10</sup> Non seulement grand nombre d'élèves ne savent pas ce qu'ils savent, mais ils ne sont pas capables de mobiliser les ressources nécessaires pour répondre à une situation inédite donnée. Pour paraphraser Julien Gracq, nous pouvons dire que les élèves ne sont même plus perméables à la radioactivité du matériau littéraire, qui imprègne nos mémoires de lecteurs... En effet, nombre de tâches scolaires sont fondées sur la répétition d'une procédure plus ou moins automatisée et les évaluations ciblées sur un savoir acquis récemment, selon le principe behaviouriste. Mais, devant une tâche complexe, devant l'imprévisible, l'élève perd souvent ses moyens. Ainsi, capable d'accorder correctement des participes passés dans des exercices d'application lors d'un cours clairement consacré à ce point de grammaire, un collégien éprouvera plus de difficulté à orthographier sans erreur des participes parsemés dans un texte dicté ou écrit spontanément quelques séances plus tard.

Or, l'apprentissage articulant les connaissances et les compétences vise à développer des capacités de mobilisation des savoirs scolaires et des savoir-faire permettant de s'adapter à une situation nouvelle mais aussi, dans le cadre scolaire, des capacités de transfert d'une discipline à l'autre. L'objectif est ainsi de développer l'autonomie des élèves.

Certaines pratiques pédagogiques peuvent aider l'élève à prendre conscience de son savoir et à en faire un usage pertinent. Tel est l'intérêt du « classeur mémoire » dont le professeur laisse la libre jouissance durant un devoir. Par exemple, pour une production écrite en français, l'élève est libre de recourir à toutes les res-

sources qu'offre son classeur (fiches-outils de langue, textes littéraires, etc.). Il doit ensuite indiquer dans la marge du devoir de quel passage d'un « modèle » il s'est inspiré, de quelle fiche-outil il s'est servi pour enrichir son écrit, pour résoudre un problème orthographique qui s'est posé à lui. Peu à peu, le professeur expliquera que tous ces savoirs et la capacité à « feuilleter » cette mémoire doivent passer du support matériel – le classeur – à l'ordinateur personnel que constitue le cerveau.

## LE CLOISONNEMENT DES SAVOIRS ET SAVOIR-FAIRE

En ce qui concerne l'usage de la langue, vecteur oral et écrit de la construction des savoirs et de la communication sur les savoirs, il est également rare que le collégien réinvestisse dans les autres cours ce qu'il a appris en français. Nous disions précédemment que le risque était de donner de l'École une vision autotélique ; il en est de même pour les disciplines : dans l'esprit des élèves, chacune constitue un univers à part, régi par ses propres règles et son propre langage.

Il est intéressant pour un adulte pédagogue de suivre, durant toute une journée, le parcours scolaire d'un élève. Une saynète écrite par Jacques Charpentreau<sup>11</sup> évoque avec humour les désarrois d'un jeune collégien. En voici des extraits :

« *En histoire, le professeur n'a pas arrêté de nous dire qu'il en avait assez de nous entendre réciter nos leçons « comme des perroquets », qu'il fallait surtout ne rien apprendre par cœur* ». Le collégien retient bien la leçon. « *Alors en français, quand le*

professeur m'a appelé pour réciter ma leçon, j'étais tranquille. Bon, je lui dis, et toute la classe allait voir ce que c'était qu'un fromage et qui le tient dans son bec. Il est perché sur un arbre. Arrive un renard, attiré par l'odeur. Ce devait être un camembert déjà bien fait. Mais ça, honnêtement, ce n'est pas dans le texte. Alors le renard dit au corbeau qu'il est bien beau et qu'il doit avoir une belle voix» [...] Que fait le professeur de français ? Il m'a flanqué un zéro, il m'a dit qu'il n'aimait pas qu'on se moque de lui»...

Or, des lieux de rencontre existent entre les disciplines autour de la langue, voire des espaces de débat et de dialogue. D'une façon pratique, le nouvel objectif qui s'impose aux enseignants et aux élèves, c'est de trouver des points de convergence dans l'apprentissage de toutes les disciplines, de façon à développer des capacités utiles dans une perspective de transfert. Les éléments qui solliciteront un travail d'échanges et de concertation sont, d'une part, les démarches d'apprentissage qui, dans chaque discipline, conduiront à l'acquisition de chaque capacité et, d'autre part, les situations pédagogiques spécifiques dans lesquelles pourront se développer les capacités. Ainsi, si je prends l'exemple de la capacité « résumer un texte », il convient, à supposer que cette capacité soit plus spécifiquement travaillée en français et sciences de la vie et de la Terre, que les deux professeurs interrogent ensemble ce que « résumer » signifie dans chaque discipline, pointent des démarches cognitives communes (sélectionner les informations essentielles, distinguer les idées des exemples et des digressions explicatives, synthétiser plusieurs informations, utiliser des mots englobants, choisir et conserver

les mots-clés etc.) ; mais aussi qu'ils signalent chacun ce que sa discipline présente de spécifique ; il convient ensuite que chaque enseignant développe ces démarches dans le cadre de situations pédagogiques particulières.

Certes on se heurte à une difficulté apparente : ces compétences générales, croisées avec des contenus disciplinaires, se déclinent de façon spécifique. « Rendre compte d'un travail individuel ou collectif » ne se traduit pas par la même démarche mentale, ne vise pas les mêmes objectifs en mathématiques et en français et surtout ne relève pas de la même orientation axiologique. Mais c'est peut-être là aussi que résident toute la richesse et l'intérêt d'un travail transversal réfléchi : il permet une réflexion sur ce qu'il y a de commun entre les disciplines et de spécifique à chacune d'elles. Car on n'enseigne pas les compétences<sup>12</sup>. Il sera important d'informer les élèves sur ce que chaque discipline les a aidés à construire, dans ce qu'elle a de propre et dans ce qu'elle a de commun avec les autres.

## POUR CONCLURE : DE L'INTÉRÊT DE DÉVELOPPER DES COMPÉTENCES

Introduire une réflexion sur les compétences dans les pratiques enseignantes n'a pas pour effet d'ajouter quoi que ce soit en termes de contenus aux cours ni de dissocier compétences et connaissances mais d'informer les élèves, en toute clarté, du rôle que pourront jouer, dans leur existence présente et future, les savoirs acquis et, associés à ces savoirs, les savoir-faire et les savoir-être qui ont aidé à l'acquisition des savoirs ou qui sont nés de l'acquisition des savoirs.

C'est aussi aider à mobiliser des ressources pour apprendre, et ce, afin de traiter les situations scolaires, sociales et humaines qui se présentent à chacun. Marc Romainville fait d'ailleurs remarquer que « de ce point de vue la compétence, loin de tourner le dos au savoir, vise à réconcilier l'école avec le sens le plus noble et le plus humaniste du savoir ; aider l'homme à penser le monde et à y agir avec efficacité »<sup>13</sup> ; de fait, la notion de compétence ne fait qu'afficher un objectif qui s'inscrit dans la nature même du savoir : éclairer l'élève dans sa découverte du monde de façon diachronique et synchronique.

C'est également introduire de la cohérence dans la vie quotidienne de l'élève qui voit comment les savoirs qu'il acquiert peuvent s'organiser autour de lui et entre eux.

C'est enfin établir d'autres relations – et la validité de cette démarche est reconnue par un certain nombre de disciplines – entre élèves et professeurs qui consentent à livrer des « secrets de fabrication » concernant leurs pratiques. Car c'est finalement en préparant leurs cours, en se confrontant à des tâches complexes que les professeurs de français, par exemple, s'approprient les savoirs et les stratégies qui les y aident ; pour former efficacement un élève, il convient donc de l'associer aux questionnements sur les démarches

### NOTES

<sup>12</sup> Les compétences se construisent en effet en même temps que les savoirs, à la faveur d'une appropriation par l'élève, qui est rendue possible grâce à la didactique et à la pédagogie mises en œuvre par le professeur.

<sup>13</sup> In *Cahiers pédagogiques* n° 476, novembre 2009. Marc Romainville est professeur au département « Éducation et technologie » de l'université de Namur.

à adopter, sur les ressources à convoquer pour mener à bien la réalisation des tâches et non de lui délivrer une réponse toute faite comme un magicien sort un lapin de son chapeau.

Nous disions que le travail sur les compétences n'ajoutait rien à la tâche des enseignants en termes de contenus. Mais il faut reconnaître qu'il va modifier la vision de l'enseignement et les pratiques professionnelles puisqu'il introduit la nécessité de prendre en compte l'élève dans sa globalité et de l'entraîner à faire un bon usage des acquis de façon autonome. Ce qui suppose que soit accordé du temps à la réflexion en transdisciplinarité, que les évaluations portent non seulement sur la maîtrise des contenus mais aussi sur l'art de les convoquer, d'en user pour traiter une situation complexe. Et surtout que cette capacité à mobiliser les ressources nécessaires – savoirs et attitudes adéquats – pour traiter un problème (au sens large) fasse l'objet d'un entraînement régulier dans toutes les disciplines.

## DE L'IMPORTANCE DE LA MAÎTRISE DE LA LANGUE FRANÇAISE DANS TOUTES LES DISCIPLINES

La maîtrise de la langue française est présentée dans le socle comme la première compétence à acquérir. Lire, parler et écrire font en effet partie des apprentissages fondamentaux dont l'acquisition est d'autant plus déterminante dans la réussite de l'élève que toutes les disciplines prennent appui sur la maîtrise de la langue française et notamment sur celle du « français scolaire » que certains enseignants ne prennent pas toujours le temps d'expliquer ou de traduire. Lorsque celle-ci

est défaillante, c'est l'ensemble de la formation scolaire qui en pâtit. Les élèves qui ne détiennent qu'imparfaitement les clés de leur langue maternelle rencontrent de graves difficultés pour traiter les informations et pour raisonner dans toutes les matières. En effet, dans toutes les disciplines, les élèves ont à rédiger des devoirs, à répondre à des questions oralement ou par écrit. Ils ont à comprendre la signification de textes, de consignes, avant d'organiser à leur tour une réponse pertinente et structurée.

Le rôle de l'oral est notamment à souligner, comme le fait Elisabeth Nonnon : « *La communication des savoirs passe en grande partie par la transmission orale, celle de l'enseignant à ses élèves (apports de connaissances, consignes, questions) mais aussi celle des élèves à l'enseignant (questions, réponses à des consignes, propositions à partir de savoirs déjà acquis à l'école et en dehors de l'école), et entre les élèves. Quand la maîtrise de l'oral fait obstacle, des discriminations risquent de s'installer, certains élèves peuvent se retrouver en dehors de la communauté de travail. Au-delà de la transmission, l'expression orale et les échanges interviennent dans les démarches par lesquelles les élèves construisent les notions et les méthodes propres aux disciplines, analysent les situations, cherchent des solutions, s'approprient les connaissances qui leur viennent de diverses sources. Cette appropriation à travers la confrontation avec les autres est nécessaire pour apprendre à transférer les connaissances acquises aux situations variées et complexes que nécessite le travail professionnel dans une société évoluée. Les formes de langage par lesquelles s'élaborent ces constructions sont à*

*la fois communes aux différentes disciplines (il s'agit toujours de décrire, de comparer, de résumer, de définir, de justifier, de comparer des hypothèses... ) et spécifiques, en fonction des traditions disciplinaires (la démonstration mathématique et l'argumentation en sciences humaines sont foncièrement différentes et ont leurs propres règles). On est donc amené à distinguer les pratiques langagières qui, à l'écrit comme à l'oral, relèvent de la recherche de celles qui relèvent de la communication. »<sup>14</sup>*

À l'école primaire, la polyvalence du professeur des écoles facilite la prise en compte de la langue dans toutes les disciplines. Cependant, cette démarche reste encore trop souvent aléatoire dans les pratiques. La chose est encore moins répandue au collège. Certes, traditionnellement, l'enseignement a été organisé, dans le second degré, selon le principe de la division des tâches : dans ce contexte, le professeur de français a pour fonction d'enseigner, à côté de la littérature, des stratégies de lecture, d'écriture, le fonctionnement de la langue française. À ses collègues incombe la mission de construire des savoirs, de développer des aptitudes à des raisonnements spécifiques en histoire, géographie, mathématiques, sciences de la vie et de la Terre, technologie, etc. Ceux-ci délèguent souvent au professeur de français – en tant qu'expert –, la responsabilité des acquis linguistiques

### NOTE

**14.** Texte extrait d'une brochure « *Maîtrise de l'oral* », réalisée en 2004-2006 par le groupe de travail académique « Maîtrise de la langue » de Lille sous la direction d'Elisabeth Nonnon, professeur d'université à l'IUFM Nord – Pas-de-Calais et de Marlène Guillou, IA-IPR de lettres. L'ensemble du document est consultable sur le site [www.4b.ac-lille.fr/~scc](http://www.4b.ac-lille.fr/~scc)

fondamentaux, qui constituent des préalables indispensables aux apprentissages, qu'ils mènent eux-mêmes. Situation connue de tous, et qui a singulièrement marqué l'imaginaire des élèves, lesquels, pour répondre aux remarques concernant des erreurs sur la langue dans un devoir d'histoire ou de physique, se réfèrent souvent à l'excuse classique : « Mais madame/ monsieur on n'est pas en français ! ». Or, même si la langue française est, ainsi que la littérature, l'objet d'un enseignement propre qui relève de la responsabilité du professeur de lettres, en pratique, l'emploi du français est l'affaire de tous ; l'attention à la langue dans chaque domaine ou discipline doit faire l'objet d'un véritable travail didactique et pédagogique. Mais il faudra qu'un accord soit établi entre les enseignants sur le sens (ou les sens) qu'ils donnent dans chaque matière et chaque domaine aux mots du lexique scolaire, qu'il s'agisse des termes scientifiques tels que « milieu », « hypothèse », etc., ou des termes désignant des opérations intellectuelles telles que « résumer », « prendre des notes », « lire », « argumenter », etc.

Depuis de nombreuses années déjà, une réflexion a été menée, autour de la maîtrise de la langue en particulier, sur la nécessité d'actions en transdisciplinarité, de façon à développer des compétences transversales<sup>15</sup>. En 1998, la brochure *La Maîtrise de la langue au collège* faisant suite à celle consacrée à l'école (1992), visait à jeter les fondements d'une prise en charge raisonnée de la dimension langagière par toutes les disciplines. À partir de l'examen des programmes de toutes les disciplines en vigueur à cette époque pour le collège, un groupe de recherche de l'académie de Lille avait ainsi

mis en valeur, dès 2002, l'idée que dans chaque discipline, la lecture et l'écriture sont convoquées lors des différentes étapes de l'apprentissage avec des objectifs majeurs communs pour toutes les disciplines : « Lire pour découvrir, lire et raisonner. Écrire pour construire, écrire pour communiquer ».

Le texte suivant, extrait de cette brochure, semble conserver toute son actualité par son esprit, même si les programmes des disciplines ont changé. « De façon globale, on peut estimer que dans toutes les disciplines, les élèves pratiquent différentes lectures-découvertes qui varient selon le support utilisé et l'objectif intermédiaire visé. Celles-ci ont toutes pour dénominateur commun de vouloir faire relever des informations pour découvrir une réalité du monde. Dans cette optique, on peut recenser différents supports : on lit des textes (de toutes sortes, littéraires, scientifiques, techniques, etc.) ; on lit des mesures, des tableaux, des graphiques, des croquis, des cartes, etc. ; on observe un objet technique, une figure géométrique, une image. Dans chaque discipline, cette lecture-découverte se double d'une lecture raisonnée qui fait intervenir différentes opérations mentales que l'on trouve souvent formulées dans les programmes sous forme d'infinitifs. Ceux-ci nous semblent pouvoir être répartis en quatre grandes catégories : lire et identifier, nommer, reconnaître ; lire et relier, classer ; lire et caractériser, différencier ; lire et hiérarchiser, interpréter.

Dans chaque discipline, cette lecture raisonnée se conjugue avec des processus d'écriture qui sont autant d'aides à la représentation des objets du monde observés et à leur formulation.

Cette écriture intermédiaire se décline en écriture :

- de textes narratifs (en français, langues, histoire) ;
- de textes descriptifs (en français, géographie, sciences de la vie et de la Terre (SVT), mathématiques, physique) ;
- de textes explicatifs, démonstratifs, argumentatifs, plus ou moins élaborés (dans la majorité des champs disciplinaires) ;
- de schémas, de graphiques (dans les disciplines scientifiques majoritairement, mais aussi dans les disciplines dites littéraires (le « synopsis » d'un film ou d'un roman peut aussi prendre la forme pertinente du graphique) ;
- de notes personnelles, de brouillons pour apprendre, construire un raisonnement ou de fiches synthétiques (dans toutes les disciplines).

Ces exercices d'écriture aboutissent à des écrits codés, strictement formalisés, inscrits dans une situation de communication qui varie selon les champs disciplinaires. Ainsi, l'élève doit être en mesure d'écrire des récits réalistes ou fictifs plus ou moins complexes en français, langues, histoire ; des textes informatifs ou explicatifs développés en vue d'un destinataire spécifié en français (ex. lettres), en technologie (ex. notices d'utilisation d'un produit),

## NOTES

**15.** « Dès le début des années quatre-vingts, les *Instructions officielles* prenaient d'ailleurs acte de cette évidence en affirmant que « tout professeur est un professeur de langue ». La brochure *La maîtrise de la langue au collège* de 1998 proposait des perspectives de mise en œuvre pour que ce slogan ne reste pas vide de sens, pour passer de la formule incantatoire à la démarche opératoire.

**16.** Extrait du livret d'accompagnement du projet de l'académie de Lille : *Lire et écrire à l'école et au collège : l'exemple d'une continuité* 1999-2003.

en langues (brèves notices, lettres) ainsi que des fiches documentaires dans toutes les disciplines (biographies, exposés, etc.) ; des textes démonstratifs ou argumentatifs en français, mathématiques, SVT, physique. »<sup>16</sup>

## APPRENDRE LA LANGUE FRANÇAISE PAR ET POUR TOUTES LES DISCIPLINES

La spécificité du cours de français est, entre autres, de faire réfléchir sur la langue, de faire apprendre le code, d'en faire comprendre les mécanismes dans les stratégies qui commandent les apprentissages de lecture, d'écriture, d'expression orale. Mais il est nécessaire de maintenir une vigilance raisonnée face aux problèmes linguistiques dans toutes les disciplines car le transfert n'est pas opéré de façon systématique par les élèves : l'attention portée aux problèmes de langue en cours de français ne se reporte pas forcément sur les autres cours.

Il existe une double articulation entre activités langagières et construction des savoirs disciplinaires : par la diversité des situations langagières qu'elles proposent, les disciplines rendent possibles les apprentissages en lecture, en expression écrite et orale. Mais le rôle du langage est également essentiel dans la construction des savoirs et l'orthographe est une nécessité dans toute tâche d'écriture si l'on veut être compris et communiquer.

Que peut-on travailler dans toutes les disciplines ? Le lexique, la grammaire, la typologie des textes et l'expression orale sont des entrées privilégiées.

## LE LEXIQUE

Il s'agit en fait de distinguer différentes langues : la langue dont l'élève fait un usage privé, la langue de l'école, la langue des écrivains. Un élève est confronté tout au long de la journée à des discours très différents : discours commun d'un côté, discours professionnels de l'autre ; le problème est donc de l'aider à repérer à quel moment les termes employés sont à comprendre dans un sens commun, celui de la « langue maternelle » dont parlent Pierre Judet de la Combe et Heinz Wismann, et à quel moment ils relèvent d'une acception disciplinaire précise et scientifique.

La langue de l'école se décline de surcroît en langages scolaires différents selon les disciplines ; en pratique, chaque enseignant fait un usage implicite du langage dont il use, ce qui induit souvent des interprétations fautives pour l'élève. On constate, en effet, que l'usage de mots du vocabulaire courant dans des sens scolaires spécifiques, que l'emploi des mêmes mots avec des sens différents selon les disciplines sont une source de confusions. Il est donc nécessaire d'entraîner l'élève à manipuler la langue scolaire dans toutes ses variantes, avec toutes ses subtilités au service des savoirs de chaque discipline.

Par exemple le mot *milieu* signifie, dans un emploi ordinaire, « au centre » (« la table se trouve au milieu de la cuisine ») ; mais il ne peut, en mathématiques, dans le cas du cercle, être utilisé à la place du mot « centre ». D'autre part, l'élève sera confronté à d'autres significations scolaires du mot *milieu* : en biologie « milieu naturel », en français « milieu social, humain », en sport « milieu de terrain ».

En ce qui concerne les mots « rares », définis et utilisés dans le contexte d'une discipline précise, il convient d'en évoquer l'origine étymologique et les autres emplois afin de permettre le transfert. Par exemple si le mot « atrophie » est découvert dans l'expression « atrophie des muscles » en cours des sciences de la vie et de la Terre, un élève risque de ne pas être capable d'en retrouver la signification lorsque ce terme sera suivi d'un autre complément de nom dans un autre contexte. On perçoit ainsi le danger de limiter la définition d'un mot au cadre d'une discipline afin de gagner du temps.

### Un exemple en classe de sixième : « le lexique en marguerite »

Au collège de Harnes dans le Pas-de-Calais, une équipe de professeurs de toutes disciplines enseignant en classe de sixième a procédé à une expérimentation autour du lexique. La capacité visée relève du domaine « Lire » : il s'agit de l'item « comprendre un énoncé, une consigne ».

Le constat de départ était que l'élève se trouve confronté, au début du collège, à la richesse et à la complexité de lexiques scolaires techniques utilisés par des enseignants différents.

Deux difficultés ont alors été notées : d'une part, la multiplicité des mots pour désigner une réalité (*royaume, monarchie ; séisme, tremblement de terre ; aire, surface, superficie*) ; d'autre part, des mots polysémiques faisant l'objet d'emplois distincts et bien spécifiques selon les disciplines : *état, histoire, produit, forme, fonction*, etc. À partir de la lecture des programmes de sixième et des usages propres aux disciplines, 43 noms polysémiques ont ainsi été relevés.

L'action menée dans la classe a été la suivante : parmi les 43, une sélection de 20 noms a été effectuée en fonction de leur fréquence d'emploi ; chaque élève a constitué un classeur composé de 20 feuilles photocopées représentant une marguerite ; le nom technique a été écrit au centre et, à l'occasion des rencontres réalisées dans les diverses disciplines, les divers usages et significations ont été notés dans chaque fleur<sup>17</sup>.

La spécificité du cours de français a été de faire proposer un travail particulier sur ces mots : étude de leur formation, de leur étymologie, de leur famille.

L'expérimentation visait un double objectif : aider l'élève et le rassurer en adoptant son point de vue ; en effet, au cours d'une journée – et ceci l'enseignant de collège l'oublie parfois – l'élève entend prononcer de nombreux termes dont il a du mal à comprendre dans quel sens ils sont employés et en quoi ce sens diffère de celui qui lui est familier dans la vie quotidienne ; l'aider également à distinguer la spécificité de chaque discipline et à entrer plus rapidement et plus facilement dans la maîtrise des concepts et des procédures, c'est-à-dire des savoirs déclaratifs et opérationnels.

Le choix a été fait d'une pédagogie centrée sur l'élève à partir d'une logique de l'apprentissage.

## LA GRAMMAIRE

Les disciplines donnent une valeur sémantique différente à certains outils de la langue. Ainsi en est-il par exemple des déterminants. Si je raconte une histoire d'animaux en français, je présenterai un nouveau personnage à l'aide de l'article indéfini : « Il était une fois un jeune chat » ; lorsque je ferai

à nouveau référence à ce personnage, j'emploierai un article défini qui l'identifie comme déjà connu de l'écrivain et du lecteur : « Un jour, le jeune chat... ». En revanche, en sciences de la vie et de la Terre, l'article défini sert à généraliser l'animal et désigne l'espèce : « Le chat présente telles caractéristiques ». À la valeur déictique de l'article s'oppose sa valeur générique.

### La poule et le ver : dialogue entre français et SVT (anciens programmes de sixième)

Voici un exemple dans lequel on voit comment deux professeurs ont mené une réflexion avec les élèves sur les rapports entre syntaxe et savoirs. Il s'agissait de montrer que la construction ou le compte-rendu d'un raisonnement scientifique ne peut se faire qu'à l'aide d'outils dûment choisis.

En cours de français, les élèves ont étudié les voix passive et active et la transposition d'une voix à l'autre. Dans le contexte d'un cours de grammaire, visant à la manipulation des voix et des formes de compléments de verbes, les phrases « la poule mange le ver » et « le ver est mangé par la poule » sont présentées comme sémantiquement identiques.

Mais le professeur de sciences de la vie et de la Terre explique que dire dans son cours « la poule mange le ver » est moins pertinent et qu'il vaut mieux employer la tournure passive « le ver est mangé par la poule » car on met ainsi en évidence le fonctionnement de la chaîne alimentaire. La forme passive rend mieux compte de la circulation de la matière organique. En usant de cette construction, les élèves modifient leur raisonnement : ils passent de la description d'une relation alimentaire où les élèves sont

surtout sensibles à la relation de prédation (emploi de la voix active) à une notion scientifique à valeur universelle (emploi de la voix passive).

## LA TYPOLOGIE DES TEXTES

Selon les disciplines, les mêmes thèmes seront abordés dans des formes textuelles qui ont des points communs mais qui sont adaptées à des objectifs disciplinaires différents. Il est important que les élèves maîtrisent les codes d'écriture spécifiques à chaque matière. Et pour cela, il est souhaitable que les enseignants signalent ces spécificités.

### La description d'un paysage de l'Himalaya en géographie et en français

Un exemple de production écrite illustre parfaitement la situation de dialogue qui peut s'instaurer entre deux disciplines. Cette activité a été menée au collège Carnot à Lille<sup>18</sup>. On peut dire que la description de paysage est un genre scolaire dans la mesure où cet exercice est régulièrement pratiqué en géographie, surtout à l'oral (on décrit une image représentant un paysage), et en français plutôt à l'écrit

#### NOTES

**17.** Le professeur de SVT a bien expliqué que la marguerite n'est pas une fleur mais un ensemble de fleurs !

**18.** Cette activité a été réalisée par Arielle Noyère, professeur de lettres au collège Carnot de Lille, formateur associé à l'IUFM. Une autre activité de même type, portant sur la description en français et histoire – géographie, a fait l'objet d'un article dans la revue *Pratiques* n° 113 de juin 2002, intitulé « Genres disciplinaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? ». Elle est développée sur le site « Socle » de l'académie, cf. note 15.

(on décrit un lieu pour poser le cadre d'un récit). C'est une production, écrite ou orale, qui répond à certaines normes scolaires. La description est donc une conduite langagière commune aux deux disciplines mais on ne décrit pas un paysage de la même façon dans l'une et l'autre disciplines : on peut dire que le discours descriptif est codifié par les genres scolaires et spécifié par chaque discipline. En géographie, l'élève doit, en particulier, reproduire la succession de plans de l'image et utiliser un lexique spécifique. Décrire est donc une compétence langagière transversale dont chaque discipline définit les particularités qui lui sont propres.

Ainsi, dans le cadre de cette expérience, en géographie, les élèves ont travaillé à partir de documents iconographiques représentant l'Himalaya ; ils avaient à répondre à des questions à l'oral puis à synthétiser leurs réponses à l'écrit ; dans cette matière, la production de la description a pour but la construction et la « fixation » des connaissances.

En français, les élèves sont partis d'un texte d'Évelyne Brisou-Pellen, extrait du livre *Himalaya ou l'enfance d'un chef*, qui est une adaptation littéraire du film d'Eric Valli ; ils avaient à ajouter un paragraphe descriptif dans le livre en s'inspirant du style de l'écrivain, en cherchant à faire comprendre l'émotion du personnage face au paysage que lui offre la chaîne himalayenne. La production de texte relevait de l'écriture d'invention.

L'écriture est objet d'apprentissage en français alors qu'elle est outil méthodologique en géographie. En géographie, l'écrit est validé par sa fidélité au savoir institutionnel qu'il transmet ; en français par la pertinence du cadre générique et l'adéquation à l'effet recherché.

## L'ORAL

L'oral est à la croisée des questionnements car il est à la fois objet d'apprentissage sous les formes que prennent les genres discursifs s'inscrivant dans l'oralité et vecteur d'apprentissage grâce aux effets de la verbalisation dans les conflits sociocognitifs<sup>19</sup>. Dans toutes les disciplines, il est possible d'inviter les élèves, placés en groupes, à s'interroger sur les stratégies à adopter pour résoudre une situation problème. La situation de conflit sociocognitif amène chacun à justifier ses propositions et ses choix devant le groupe, à se servir de la parole de l'autre pour avancer dans sa propre réflexion. L'oral prend une forme tâtonnante, fondée sur des jeux de reprise, d'opposition, de complémentarité qui permettent à la pensée de chacun de progresser dans le cadre d'une recherche collective.

### Le « temps mort » en éducation physique et sportive

Voici un exemple où le développement d'une capacité orale, le débat, s'inscrit légitimement dans le cadre d'une activité scolaire qui en permet l'apprentissage. Au basket, lors d'une interruption de jeu, « le temps mort », demandée par un entraîneur, une équipe reçoit de cet entraîneur des consignes de jeu à mettre en œuvre quelques instants plus tard. Les professeurs d'EPS se sont emparés de cet « objet culturel » pour apprendre aux élèves à apporter chacun sa contribution au projet d'un groupe, dans le cadre d'un débat démocratique. Dans ce contexte, les élèves sont amenés à exercer alternativement différents rôles autour

d'un débat ciblé : celui de « décideur », celui de « rapporteur », celui de « critique ». Cette phase permet d'apprendre aux élèves à exprimer une opinion d'une façon claire, précise et rapide ; mais aussi à déployer une argumentation destinée à faire accepter par les autres la solution tactique proposée.

### Et l'oral dans toutes les disciplines

Les questions concernant l'oral traversent toutes les disciplines. Mais ces questions ont au moins le mérite de favoriser les rencontres et les échanges entre disciplines. Parmi ces questions, certaines reviennent de manière récurrente et peuvent servir de déclencheurs pour des situations d'échanges. Par exemple : « Comment gérer la prise de parole dans un groupe, en évitant que les plus habiles ne prennent le pouvoir et que les moins bons parleurs soient disqualifiés ? Quelle place donner à la parole des plus fragiles sans grever le temps collectif et la progression d'autres élèves ? Selon quels principes construire les groupes pour les activités orales ? Comment cerner la nature du problème dans le cas des enfants silencieux ? Quelles situations mettre en place pour les amener à prendre la parole ? Comment différencier les activités orales sans cloisonner les groupes et cantonner chacun dans des tâches jugées à sa portée ? Sur quelles bases introduire une progressivité ? Quels modes de correc-

#### NOTE

**19.** Fonction bien analysée par Elisabeth Nonnon, par exemple dans « Activités argumentatives et élaboration de connaissances nouvelles : le dialogue comme espace d'exploration », in *Langue française*, 1998, p. 67-68.

tion et de rectification des erreurs ? Selon quelles normes reprendre les élèves ou développer leurs énoncés ? Qu'est-ce qui relève d'une aide extérieure et plus simplement du travail de remédiation dans la classe ? Comment stabiliser et réinvestir ce qui a émergé dans le dialogue ? Comment faire que tous puissent s'approprier ce qui a été dit par quelques-uns ? Comment articuler des apports et des exercices spécifiques et les situations fonctionnelles de communication et d'expression ? »

## LES MODES DE RAISONNEMENT

Les pratiques langagières sont inséparables des savoirs disciplinaires qu'elles structurent. Le langage n'a pas seulement pour fonction « d'exprimer » au sens propre (d'extérioriser) des idées mais il contribue à l'élaboration de la pensée. Utiliser l'oral pour construire un raisonnement permet de faire progresser une pensée par retouches et corrections, dans une démarche heuristique. Mettre en mots par écrit un processus permet d'objectiver une pensée, de la mettre à distance. La pratique de la parole et de l'écriture est une aide à la pensée en gestation. La recherche en didactique montre de mieux en mieux que écrire, parler, aident à construire une notion. On ne sait d'ailleurs ce qui est premier dans les difficultés des élèves : la non-appropriation de savoirs scientifiques ou la non-maîtrise des outils de langue permettant d'assurer la cohérence et la cohésion textuelles. De fait, les deux sont intimement liées. Il ne peut y avoir construction des savoirs sans la construction simultanée des discours qui permettent de dire ces savoirs.

## LES DÉMARCHES DE PENSÉE EN ŒUVRE POUR RÉSUMER

L'exemple du résumé, qui peut être une activité orale ou écrite selon les disciplines et les situations pédagogiques, illustre assez clairement en quoi le travail sur la langue est en corrélation permanente avec des processus cognitifs. La première étape, à savoir choisir ce que l'on supprime du texte source, consiste en une sélection d'informations et nécessite l'identification du rôle de chaque phrase – nécessaire ou non – dans la construction du sens global. Dans un second temps, il s'agit de condenser plusieurs phrases en une seule, ce qui suppose une démarche de synthèse. La reformulation, qui recourt à l'usage de mots englobants et à la nominalisation, requiert la faculté de passer du niveau de l'évocation à celui de l'abstraction. Pour le choix de liens temporels ou logiques qui vont structurer le nouveau texte, le résumé sollicite la capacité à relier, à hiérarchiser des idées.

Pour conclure sur ce point, la nécessité s'affirme, d'une confrontation raisonnée entre les diverses disciplines autour de la langue, de ses exigences et de ses codes par rapport à ses enjeux. Ainsi, l'élève apprendra que le texte scientifique exige l'effacement de l'énonciateur là où le texte littéraire valorise la présence du « Moi ». Il apprendra que, dans le domaine du lexique, l'univers scientifique attend de la rigueur dans l'emploi d'un lexique scientifique quand la parole littéraire recherche souvent le plaisir verbal lié aux sonorités d'un mot, à ses connotations ou encore les variations sémantiques possibles se dégageant d'une série de synonymes.

## ET LA SPÉCIFICITÉ DU COURS DE FRANÇAIS DANS TOUT CELA ?

Certes, toutes les disciplines se partagent la responsabilité de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'appropriation de la langue et de son utilisation à travers les activités de lecture et d'écriture. Mais quel est, dans ce cas, la spécificité du cours de français, si tout le monde « fait du français » ? Ce problème d'identité d'une discipline placée au carrefour de toutes les autres, qui est aussi une « méta-discipline », se pose avec acuité pour l'enseignant de lettres. Sa fonction de spécialiste de la langue consiste-t-elle seulement à compléter, à synthétiser, à conceptualiser ce qui a été acquis dans les autres matières ?

Il serait contraire à l'esprit des instructions et programmes nationaux d'instrumentaliser l'enseignement du français et de dénaturer le rôle du professeur qui en est plus spécifiquement chargé. Certes, la prise de conscience d'une nécessaire transversalité dans les objectifs favorise la perméabilité entre les disciplines ; néanmoins la construction de capacités telles que savoir lire des consignes, savoir prendre part à un dialogue etc., essentielles à toute activité intellectuelle et auxquelles les situations scolaires font largement recours, ne peut suffire à définir les enjeux d'un cours de français. Il ne faut pas perdre de vue la tâche essentielle qui incombe aux cours de français et que suggèrent les préambules et les contenus des programmes, à savoir amener l'élève à lire et écrire pour être pleinement soi, à lire et écrire pour vivre parmi les autres, à lire et écrire pour éprouver du plaisir et surtout à cultiver la fréquentation des livres.

Car, comme le dit Claude Roy dans *La Fleur du temps*, « Avec le recul des années, je ne peux plus séparer ce qui m'a été transmis par des personnes de ce qui m'a été donné par des livres, et je ne sais plus si j'ai eu le privilège de rencontrer des hommes qui me parlèrent comme de bons livres ou de croiser de bons livres qui se confièrent à moi comme des hommes. »

## EN GUISE DE CONCLUSION, LA LANGUE, PIVOT DE L'IDENTITÉ CULTURELLE<sup>20</sup>

### Des pratiques en évolution...

L'idée que l'école n'est plus seulement « le lieu de la transmission du savoir et de la culture », mais qu'elle devient, à part égale avec la vie active, « le lieu du développement de compétences » va nécessairement entraîner un renouvellement des pratiques pédagogiques chez les enseignants.

Dans les pratiques, il est nécessaire de mettre en commun toutes les compétences des enseignants dans toutes les disciplines pour constituer des ressources, des points d'appui pour relever le défi pédagogique que constitue le socle commun de connaissances et de compétences. Il s'agit de reconnaître que la transdisciplinarité préconisée par le socle ne met pas en question – et surtout pas en péril – les spécificités disciplinaires. Le temps

consacré à l'exploration des usages de la langue sera compensé par une plus grande efficacité dans les apprentissages. Quant au français, il ne risque pas de sombrer dans une fonction ancillaire – beaucoup moins que lorsque les disciplines lui délèguent toute la responsabilité en matière linguistique – car son domaine propre, lui, reste à traiter, à savoir l'approche méta-discursive du langage et surtout la prise en compte de sa dimension artistique et symbolique.

Ces nouvelles perspectives supposent que les enseignants des différentes disciplines aient une connaissance minimale des caractéristiques dominantes des discours propres à leurs disciplines ; qu'ils permettent à leurs élèves de faire ces différentes expériences langagières et qu'ils attirent leur attention sur les spécificités formelles utilisées. Cela suppose également que des temps de concertation existent afin de créer des outils de liaison et d'imaginer des situations d'évaluation.

### ...avec de nouveaux objectifs

La caractéristique du socle est qu'il vise à conduire l'élève vers la maîtrise de compétences tissées de savoirs, de capacités et d'attitudes afin qu'il soit capable d'accomplir une tâche. L'esprit du socle suppose que l'on dépasse une vision de l'apprentissage comme seule transmission des savoirs, comme simple enseignement des connaissances, pour prendre en compte également les processus par lesquels l'élève apprend et se sert de ses savoirs. En effet, les notions de savoirs et de compétences sont complémentaires : l'acquisition d'un savoir s'accompagne nécessairement

de l'acquisition et de la mise en œuvre d'un ensemble de compétences intellectuelles ; l'évaluation des connaissances et des compétences se réalise à travers des tâches complexes.

La compétence étant manifestée dans l'action, mais aussi dans la diversité des situations et des contextes, dans « *l'imprévisible* », c'est toute une ingénierie de la situation d'apprentissage qui doit être inventée et développée par les enseignants dans le cadre de leur discipline mais aussi dans la réflexion transdisciplinaire. Et il est bien vrai que le développement des compétences ne peut pas se faire au sein d'une *école du malentendu*. Il faut donner du sens aux pratiques pédagogiques, et faire percevoir aux élèves que les disciplines sont au service de leur développement d'hommes et de femmes, en les aidant à mieux « être », pour mieux « agir ». Ne nous leurrions pas dans une interprétation du socle commun qui ferait de l'élève un simple support de capacités à acquérir. Il faut comprendre surtout, dans le déploiement de savoir-faire décrits par le socle, la volonté de retirer l'élève de la situation de réception passive où on l'a souvent confiné, mais aussi la volonté d'agir pour des élèves prématurément déconstruits, qui ne donnent que peu de sens à l'univers scolaire, en programmant des pratiques plus concrètes et plus stimulantes pour accéder au savoir, se former et grandir.

Enfin, et c'est certainement le plus grand intérêt – l'occasion à saisir, le *kairos* salutaire – de cette nouvelle approche de notre enseignement, c'est la notion de savoir-être, dont on dit finalement assez peu de choses, et qui est pourtant au cœur de l'acquisition de la compétence.

#### NOTE

**20.** Cette conclusion a été écrite par mon collègue et ami Christian Mendivé, IA-IPR de lettres dans l'académie de Lille, après lecture de mon article. Le titre attribué à cette conclusion s'inspire d'une lecture d'Amin Maalouf, qui, dans un bel essai sur l'identité, *Les Identités meurtrières*, montre très bien le rôle de la langue dans la formation de l'individu.

Il semble évident que la construction de l'individu, la transformation progressive qui conduit l'enfant à devenir un adulte, et un adulte capable lui-même de se transformer, de grandir tout le long de sa vie, n'est possible que parce que s'est affirmé, dès l'école, le savoir-être qui lui permettra d'affronter les aléas et les défis de sa vie professionnelle, citoyenne et personnelle.

On mettra au cœur de la formation de ce savoir-être deux attitudes que notre école a la responsabilité d'éveiller.

### **... à savoir, former à la conscience réflexive et au contact avec l'autre**

La première nous vient de notre héritage humaniste, et ce n'est pas rien que de le retrouver dans la compétence 5 du socle commun. L'attitude de curiosité, la soif de connaissances qu'on ne peut étancher (« à boire, à boire, à boire »), la conscience réflexive tant louée pendant la Renaissance et dans l'Antiquité – la démarche heuristique, le dialogisme, le doute, le questionnement, le recul critique – tout l'enseignement de nos

professeurs doit, semble-t-il, contribuer à développer cette attitude, sans laquelle on ne voit pas comment nous pourrions espérer motiver l'apprentissage et fonder la possibilité de citoyens compétents, c'est-à-dire capables d'une action autonome, critique, tâtonnante mais sereine, émancipée de la tyrannie du contexte.

L'autre attitude à construire – et assurément la responsabilité de l'école est grande, dans son élaboration vertueuse, mais aussi hélas dans sa démission parfois – c'est la manière dont nous entrons en contact avec l'autre. Apprendre à respecter autrui, adopter une attitude de sensibilité à la différence, c'est aussi écrit dans le socle. Un simple coup d'œil aux domaines de compétence inventoriés par l'attestation de maîtrise au palier 3 suffit à marquer l'importance de la relation à l'altérité, dans le fondement des compétences de nos élèves : « s'exprimer à l'oral » (compétence 1), « écouter et comprendre » (2), « comprendre le vivant, son unité d'organisation et sa diversité » (3), « échanger » (4), « avoir des outils pour comprendre l'unité et la complexité du monde » (5), « avoir un comportement responsable » (5), « savoir travailler en équipe » (6).

Et si la maîtrise de la langue française, compétence dont on appelle sans cesse la reconquête, ne dépendait-elle pas aussi de ces deux attitudes ? C'est par le développement de la conscience réflexive que l'élève saura discerner le « milieu » du cours de mathématiques et le « milieu » du cours de géographie. C'est par la sereine et juste relation qu'il aura développée avec l'autre, qu'il trouvera la motivation de lire, de dire, d'écrire, notamment en français. La langue est le pivot de l'identité culturelle, et elle joue un rôle essentiel aujourd'hui, dans une école qui accueille des enfants à l'héritage identitaire multiple, à l'âge où se construit l'être à l'épreuve de l'altérité. ■

*Je tiens à remercier le groupe de production académique « Socle – Maîtrise de la langue française » de Lille et en particulier Marie-France Cazin, IA-IPR de sciences de la vie et de la Terre, Didier Preuvot, IA-IPR d'éducation physique et sportive et Marie Verriez, IA-IPR de mathématiques, pour leur contribution à la réflexion sur le socle, pour leur relecture attentive de cet article et leurs corrections avisées. Je tiens enfin à adresser l'expression de toute ma gratitude à mon collègue Christian Mendivé, IA-IPR lettres à Lille, qui a rédigé la conclusion de cet article.*

# Les acquis des élèves en calcul à l'issue de l'école primaire

## Jean-François Chesné

Professeur agrégé de mathématiques, chargé d'études au bureau de l'évaluation des élèves, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN et formateur à l'IUFM de Créteil

**Une des missions de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) est de concevoir et de mettre en œuvre des évaluations, des enquêtes et des études sur différents aspects du système éducatif français.**

**Un certain nombre d'entre elles portent sur les acquis des élèves en mathématiques à l'issue de l'école primaire. Ces matériaux font ici l'objet d'une analyse approfondie. Compte-tenu de leur richesse et de leur diversité, cette analyse est pour l'instant limitée au calcul : calcul mental, calcul posé et leurs liens avec les procédures utilisées dans la résolution de certains problèmes. Cet article présente une synthèse du travail en cours.**

Le travail réalisé se place dans une période charnière en France : un nouveau programme pour l'école primaire<sup>1</sup> est entré en vigueur depuis septembre 2008 ; un autre, pour le collège<sup>2</sup>, est appliqué à compter de septembre 2009, et tous les deux sont déclinés en termes de compétences qui relèvent, ou non, de la maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences. Toutes les études sur lesquelles nous nous appuyons ont été réalisées sur des échantillons d'élèves qui n'ont connu, ni le nouveau programme de l'école, ni *a fortiori* celui du collège. Les résultats que nous présentons constituent donc à la fois des éléments de repère pour l'avenir, qui pourront être lus comme ceux d'une année « zéro », et des éléments de calibrage pour l'évaluation des élèves. Nous avons décidé d'appuyer les résultats présentés et leur analyse sur les programmes actuels, en les éclairant par une approche didactique des tâches proposées.

Nous avons choisi de nous intéresser au calcul et à la résolution de problèmes à support numérique. Ce choix est en partie basé sur le nombre d'items présents dans l'ensemble des évaluations dont nous disposons. Mais

il prend en compte également l'importance réaffirmée du calcul dans l'activité mathématique [5] et le questionnement sur l'enseignement du calcul<sup>3</sup>.

## LES DIFFÉRENTES ÉVALUATIONS MENÉES PAR LA DEPP

Les évaluations nationales<sup>4</sup>, menées par la DEPP, en mathématiques sont de plusieurs natures :

- diagnostiques, telles les évaluations menées de 1989 à 2008 à l'entrée en CE2 et à l'entrée en sixième ;
- conçues pour fournir des indicateurs dans le cadre de la LOLF (depuis 2007) ;
- à objectif de comparaison temporelle comme l'étude 1987-2007 ;

### NOTES

1. <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/default.htm>

2. [http://media.education.gouv.fr/file/special\\_6/52/5/Programme\\_math\\_33525.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/special_6/52/5/Programme_math_33525.pdf)

3. Nous citerons à ce sujet le rapport d'étape de la Commission de réflexion sur l'enseignement des mathématiques (CREM) sur le calcul : <http://smf.emath.fr/Enseignement/CommissionKahane/>

4. La DEPP est aussi maître d'œuvre pour l'évaluation internationale PISA.

– bilans en fin d'école et en fin de collège : évaluations CEDRE (cycle d'évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons), menées pour la première fois en 2008 pour les mathématiques.

Toutes ces évaluations ont fait l'objet d'un traitement statistique basé sur les résultats d'un échantillon représentatif variant entre 3 000 et 8 000 élèves par niveau de scolarité. Selon les évaluations, le secteur privé est pris ou non en compte.

## Les évaluations à l'entrée en sixième<sup>5</sup>

Ces évaluations, mises en place pour la première fois en septembre 1989 et pour la dernière en septembre 2008, étaient destinées « à aider les enseignants à mieux identifier les lacunes de leurs élèves dans les apprentissages de base : lecture, écriture, mathématiques ». <sup>6</sup> C'est en cela

qu'elles étaient avant tout définies comme diagnostiques.

### Les épreuves

Les épreuves étaient composées de deux à quatre séquences de travail de 30 à 40 minutes chacune. Le rythme des réponses aux items était soit libre (à l'intérieur d'une séquence), soit imposé par l'enseignant (en conformité aux consignes données). Une centaine d'items était répartie à la fois selon les grands domaines du programme et selon des objectifs en termes de compétences, ces deux paramètres étant variables selon les années. Les items étaient proposés aux élèves sous une forme habituelle de celle de la classe, c'est-à-dire avec un énoncé donné, et une réponse à produire par les élèves (calcul, tracé, etc.).

### Les procédures

Des consignes de passation étaient données aux enseignants chargés de faire passer les évaluations dans leurs classes respectives. Tous les élèves avaient les mêmes cahiers, identifiés. Ces cahiers étaient corrigés par les enseignants eux-mêmes et restaient à leur disposition tout au long de l'année.

### Commentaires

Depuis la première de ces évaluations, de nécessaires précautions ont été prises par les différents responsables de la conception, de la passation et du traitement des résultats quant à l'usage et l'exploitation qui pouvaient en être faits. Sans revenir sur les différents contenus de ces évaluations, dépendant des choix effectués en fonction des priorités ministérielles et des objectifs qui en découlent, nous pouvons, en résumé,

rappeler qu'à propos des résultats, toute volonté d'exhaustivité serait abusive, toute tentative de comparaison temporelle normative serait illégitime<sup>7</sup>. La marge d'incertitude due à la correction est également à prendre en compte malgré la précision des consignes données. Cependant, compte-tenu du nombre d'années pendant lesquelles ces évaluations ont eu lieu et de la présence récurrente de certains types d'items proposés aux élèves, notamment en calcul, nous nous référerons soit aux taux de réussite aux items, soit aux analyses déjà menées sur ces items ou leurs résultats afin de compléter notre travail sur les acquis des élèves relativement à certains types de tâches. Nous ajouterons enfin, que la remarquable stabilité des taux de réussite aux items proposés aux élèves entre 2005 et 2008 sur les mêmes protocoles, permet certainement de dépasser, dans le domaine de la connaissance des nombres et du calcul, de simples constats portant sur des items isolés<sup>8</sup> : nous nous restreindrons donc, dans le cadre de cet article, à ces dernières évaluations.

## Les évaluations des compétences de base en fin d'école et en fin de collège<sup>9</sup>

Parmi les indicateurs retenus en 2007 dans le cadre de la LOLF – loi organique relative aux lois de finances – figurent les proportions d'élèves qui maîtrisent les compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège. À l'opposé des évaluations à l'entrée en sixième, la comparabilité dans le temps est le critère fondamental qui a déterminé la méthodologie utilisée pour l'élaboration d'évaluations

### NOTES

5. Tout le matériel d'évaluation (cahier élève et cahier professeur) depuis 1998 est disponible à l'adresse : <http://educ-eval.education.fr>.

6. Revue *Éducation et formations*, Évaluations CE2-6<sup>e</sup> Résultats nationaux, septembre 1990, Hors série janvier 1991, MEN-DEPP.

7. Profil des élèves en début de sixième – Évaluation de septembre 1998 – *Note d'information* n° 99.34, septembre 99 <ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni9934.pdf>

8. 60 items sur 101 étaient consacrés à ce domaine lors de ces évaluations 2005-2008. 7 d'entre eux portaient sur le passage d'une écriture fractionnaire d'un nombre décimal à son écriture décimale (ou vice versa).

9. Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques en fin d'école et en fin de collège – *Note d'information* n° 08.37, décembre 2008. [http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/3/NI0837\\_41233.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/3/NI0837_41233.pdf)

destinées à fournir les indicateurs demandés, en termes de contenus et de protocoles.

### Les épreuves

Les compétences de base ont été définies, en plusieurs étapes, relativement au socle commun de connaissances et de compétences. Le test lui-même se présente sous la forme d'un seul et même cahier pour tous les élèves : 68 items pour les élèves de CM2 et 52 pour ceux de troisième. Tous les items se présentent sous la forme de QCM. Leur sélection a respecté, autant que possible, l'équilibre entre les différents domaines du programme. L'évaluation dure une heure, et est prévue pour que tous les élèves aient le temps de répondre aux items.

### Les procédures

Les procédures de passation et de correction des épreuves sont standardisées. La correction a été centralisée et fiabilisée, grâce notamment à une double correction.

### Commentaires

L'objectif de ces évaluations est de fournir des indicateurs globaux en termes de proportions d'élèves. Ainsi, selon la méthodologie adoptée, ces évaluations font apparaître qu'environ 90 % des élèves maîtrisent les compétences de base en mathématiques. De plus, la méthode utilisée pour déterminer le seuil de maîtrise des compétences de base [3] a eu comme effet de ne retenir que des items se situant *a priori* dans « une zone flottante », c'est-à-dire choisis comme devant permettre de déterminer la maîtrise de ces compétences par les élèves. Pour cette raison, et compte tenu de la répartition des items selon les quatre domaines du programme en vigueur, nous ne

pourrons que très peu exploiter les résultats de ces évaluations dans le cadre de notre étude.

## L'évolution des performances des élèves sur 20 ans

En 2007, la reprise d'une enquête de 1987, portant sur la lecture, le calcul et l'orthographe en fin de CM2, permet de comparer les performances des élèves à vingt ans d'intervalle, à partir des résultats observés aux mêmes épreuves [6]. De plus, des points intermédiaires de comparaison sont disponibles, en 1997 pour la lecture et en 1999 pour le calcul.

### Les épreuves

Pour le calcul, les épreuves de 1987 étaient composées de 33 items (opérations et petits problèmes). En 2007, les épreuves ont été reprises à l'identique, à l'exception de certains items de calcul, hors programmes aujourd'hui, comme les divisions de nombres décimaux par exemple. Entre 1987 et 2007, des points de comparaison intermédiaires sont disponibles. Pour remplacer les items éliminés de l'épreuve de 1987, 11 items d'une évaluation menée en 1999 en fin de CM2 [4] ont ainsi été utilisés. Bien qu'il n'y ait pas d'items communs entre 1987 et 1999, il est possible d'établir des comparaisons entre les trois années 1987-1999-2007, grâce à des modèles statistiques adaptés<sup>10</sup>. Les épreuves ne comportaient pas de QCM : les élèves avaient à effectuer des calculs afin d'écrire les résultats d'opérations ou les réponses à des problèmes.

### Les procédures

Les procédures sont standardisées : les consignes de passation et de correction des épreuves ont été

reprises à l'identique aux différentes périodes. De plus, en 2007, la correction a été centralisée et fiabilisée, grâce à un usage aléatoire de doubles corrections. Enfin, en 2007, toutes les réponses des élèves ont été numérisées.

### Commentaires

Ces évaluations font apparaître une baisse importante des scores obtenus en calcul entre 1987 et 1999 (le score moyen diminue d'environ deux tiers d'écart-type). Cette baisse touche tous les niveaux de compétences et s'accompagne d'un accroissement de la dispersion des scores (augmentation de l'écart-type de 1 à 1,2 entre 1987 et 1999).

De 1999 à 2007, il s'opère un « tassement » des résultats : le score moyen est en légère baisse, mais de manière peu significative, au regard des marges d'incertitude inhérentes aux enquêtes sur échantillons. Parallèlement, la dispersion se stabilise avec une légère baisse, là encore peu significative. Ce redressement peut être imputable à la remise à l'ordre du jour du calcul dans les programmes de 2002 avec, en particulier, l'accent mis sur le calcul mental et l'apprentissage des techniques opératoires.

## L'évaluation bilan CEDRE de fin d'école

La finalité d'une évaluation-bilan est d'approfondir la connaissance du système éducatif à une étape-clé de la scolarité (en fin de CM2 ou en fin de troisième). Les évaluations CEDRE ont pour objectifs de repérer quelles

### NOTE

10. Cette comparaison est possible grâce à un modèle statistique appelé « modèle de réponse à l'item ».

sont les connaissances et les compétences acquises par les élèves dans une discipline, ainsi que les facteurs sur lesquels le système éducatif pourrait directement agir pour améliorer la réussite des élèves. Il s'agit donc essentiellement d'un outil de pilotage institutionnel fondé sur la mesure des acquis des élèves au regard des programmes nationaux. Les évaluations 2008, concernant les mathématiques, sont les dernières d'un cycle de six ans<sup>11</sup>.

### Les épreuves

Pour l'école, l'évaluation durait deux fois 45 minutes<sup>12</sup>. Chaque élève devait effectuer 26 calculs mentaux, faire quelques exercices « ouverts » (production d'une réponse, d'un calcul ou d'une construction), et surtout, répondre à des QCM portant sur tous les domaines du programme.

### Les procédures

Pour ces évaluations, la méthode des « cahiers tournants » a été utilisée afin d'évaluer un nombre important d'items sans allonger le temps de passation. Selon des contraintes très strictes, les items sont répartis dans des cahiers différents, qui comportent des items communs.

#### NOTES

**11.** Des évaluations bilans ont été menées précédemment dans d'autres disciplines. La première concernait la maîtrise de la langue et a eu lieu en 2003. Ont ensuite suivi celles relatives aux langues vivantes en 2004, à l'égard de la vie en société en 2005, à l'histoire-géographie et à l'éducation civique en 2006, et aux sciences expérimentales en 2007.

**12.** Une séquence supplémentaire de 30 minutes est consacrée à un questionnaire de contexte.

**13.** Une note d'évaluation présentant une synthèse des résultats est à paraître prochainement.

13 cahiers différents ont ainsi été utilisés pour l'école. Dans chaque école, la passation s'est effectuée sous la responsabilité d'un enseignant avec des consignes très rigoureuses.

La correction est standardisée ; les items « ouverts » ont été numérisés, puis corrigés par télécorrection par des enseignants formés, avec contrôle par un superviseur.

### Commentaires

Ces évaluations<sup>13</sup> font apparaître une hétérogénéité très importante des niveaux des élèves en mathématiques à la fin de l'école primaire : alors qu'environ 60 % d'entre eux ont des performances qui permettent de considérer qu'ils maîtrisent de façon satisfaisante ou très satisfaisante les compétences de fin d'école, presque 40 % de ces élèves semblent ne posséder que des capacités très fragiles ou très locales. En calcul, les lacunes concernent principalement le calcul mental, les opérations sur les décimaux et la résolution de problèmes à plus d'une étape. On peut évidemment penser que ces élèves auront des difficultés pour réussir leur scolarité au collège, sans pédagogie et/ou dispositifs particuliers.

## LES PRINCIPAUX RÉSULTATS

Nous prendrons en compte des résultats issus de toutes ces évaluations, avec des précautions importantes liées à leur nature. En ce qui concerne les résultats issus d'évaluations différentes, leur mise en regard ne permet pas de comparaison directe, mais autorise la constitution de faisceaux de renseignements relativement à une compé-

tence donnée. Nous espérons donc ainsi pouvoir balayer l'ensemble des compétences du programme actuel de CM2 pour le calcul.

### Calculer mentalement

L'accent sur le calcul mental apparaît à nouveau dans tous les programmes de mathématiques, de l'école primaire au lycée. Loin de l'aspect purement mécanique qu'il pouvait avoir jadis (on connaissait l'air sans forcément connaître les paroles), son enseignement est aujourd'hui vivement encouragé pour des raisons très diverses qui trouvent leurs fondements autant du point de vue des apprentissages intramathématiques que de celui de ses applications dans la vie courante [2]. Citons par exemple M. Artigue qui a participé aux travaux de la CREM sur ce thème [1] :

*« Le calcul mental est pensé dans ses apports à la mémorisation et à la satisfaction des besoins mathématiques de la vie citoyenne. Il faudrait également souligner, d'une part, le rôle essentiel qu'il joue dans la conceptualisation du nombre par la façon dont il met en jeu les propriétés des nombres, de la numération décimale et des opérations, propriétés qui deviennent transparentes dans l'exécution des techniques opératoires, une fois celles-ci automatisées, d'autre part le fait que, bien conçu, il contribue très fortement au développement de la flexibilité du calcul, une flexibilité nécessaire à son utilisation raisonnée, et compense ainsi la rigidité qui accompagne nécessairement l'automatisation. »*

Le calcul mental comprend à la fois le calcul automatisé et le calcul réfléchi. Concernant le premier, nous pouvons dire que les additions et les soustractions automatisées semblent

acquises par 90 % des élèves (ZEP ou hors ZEP), alors que les tables de multiplications, en particulier celles de 7 et de 8, ne sont mobilisables très rapidement que par 60 à 90 % des élèves (ne parlons pas du 7 fois 8 ou du 8 fois 7 !). La maîtrise des opérations rapides avec des multiples de 15 ou de 25 est également très variable. En ce qui concerne le calcul réfléchi, les tâches simples additives (ex :  $25 + 28$  ;  $126 + 9$ ) sont réussies par environ 80 % des élèves ; en revanche, seuls 30 à 60 % des élèves réussissent les calculs dès que les nombres mis en jeu sont plus grands (ex :  $37 + 99$  ;  $3600 + 1400$ ), ou que l'opération mobilisée est une multiplication (20 fois 18 ; 30 multiplié par 21). On peut souligner pour ces items, d'une part, la proximité évidente entre calcul et numération, et d'autre part le travail cognitif plus important à la charge des élèves.

### Effectuer un calcul posé<sup>14</sup>

En 2008, environ 80 % des élèves en fin de CM2 savent effectuer une addition ou une soustraction sur des nombres entiers de 3 à 4 chiffres, avec retenues. Ce pourcentage a baissé d'environ 10 points par rapport à 1987. En ce qui concerne les nombres décimaux, les items dont nous disposons suggèrent une diminution importante des pourcentages de réussite (entre 50 et 75 %), accentuée pour la soustraction. De plus, la variation des scores

#### NOTES

**14.** Le terme calcul posé est à prendre au sens large puisqu'il recouvre aussi des calculs écrits en ligne, que les élèves peuvent ou doivent poser selon les cas.

**15.** Une division euclidienne est une division qui ne fait intervenir que des nombres entiers.

selon les nombres mis en jeu dans les opérations incite à penser que c'est autant la maîtrise des nombres décimaux que celle de la technique opératoire qui doit être mise en cause.

Environ 70 % des élèves en fin de CM2 savent effectuer une multiplication de deux nombres entiers. L'écart constaté entre la fin de CM2 et l'entrée en sixième [4], sur des tâches très voisines, permet, en outre, de penser que la technique opératoire n'est pas stabilisée chez environ 15 % de ces élèves. En ce qui concerne les décimaux, les seuls items proposés portent sur la multiplication d'un décimal par un entier et les scores de réussite sont compris entre 40 % et 50 % en fin de CM2 (et déclinent à 30 % environ en début de sixième). Environ 60 % des élèves en fin de CM2 savent multiplier un nombre décimal par 100 ou 1000. Ce taux a très faiblement évolué depuis 1999. Toutefois, il est, en 2008, largement supérieur aux taux observés sur les items des évaluations nationales à l'entrée en sixième visant la même compétence : par exemple, l'item M4 ( $1,54 \times 1000$ ) de l'évaluation à 20 ans d'intervalle est réussi par 57,5 % des élèves de CM2 en 2007 alors que l'item 92 de l'évaluation de septembre 2008 ( $35,2 \times 100$ ) n'est réussi que par 31,6 % d'entre eux. En outre, cet écart s'est accentué entre 1998 et 2008 : en effet, ce même item avait déjà été proposé en 1998 en début de sixième avec un taux de réussite égal à 56,7 %, contre 62,2 % en fin de CM2 [4].

Entre 50 et 70 % des élèves savent faire des divisions euclidiennes<sup>15</sup> simples (les tables de multiplication mises en jeu étant celles de 1, 2, 3, 4, 5, et le diviseur ayant 1 ou 2 chiffres). Ces pourcentages

sont également ceux obtenus sur la division par 10 ou 100, mais, comme pour les multiplications, les tâches proposées dans les évaluations d'entrée en sixième obtiennent un score de réussite beaucoup plus bas.

### Résoudre des problèmes

La résolution de problèmes apparaît finalement comme un champ relativement peu évalué dans les enquêtes dont nous disposons, et à propos duquel les résultats obtenus doivent être traités avec beaucoup de prudence. Les modalités d'évaluation les plus couramment utilisées, QCM ou absence de remontée des productions des élèves, pourraient en être la raison principale. D'une part, les procédures réellement utilisées par les élèves ne nous sont pas connues, sauf partiellement pour l'évaluation à 20 ans d'intervalle : par exemple, le recours à une addition itérative peut avoir été effectué dans le cadre de la résolution d'un problème initialement conçu pour évaluer la maîtrise de la multiplication. D'autre part, le fait que les élèves aient à choisir la bonne réponse parmi celles qui leur sont proposées ne permet pas toujours de déterminer si la maîtrise d'une opération est atteinte par ceux qui donnent la bonne réponse : par exemple, une procédure reposant sur une multiplication peut être utilisée par un élève sans faire intervenir une division prévue *a priori* par le concepteur. Enfin, les énoncés eux-mêmes des problèmes proposés, courts, ciblés, correspondent très souvent à des tâches simples pour les élèves, et éliminent un certain niveau de complexité, même peu élevé, qui mettrait en jeu d'autres compétences que celles qui portent sur le choix et

la mise en œuvre d'une opération, comme par exemple la recherche de l'information utile.

Nous pouvons cependant dégager un certain nombre d'informations à partir des situations proposées qui portent toutes sur des grandeurs (ou des quantités).

Entre 60 et 70 % des élèves savent mettre en œuvre un raisonnement dans une situation de proportionnalité (par additivité, par homogénéité ou par retour à l'unité<sup>16</sup>) dans laquelle les relations entre les nombres mis en jeu sont simples. Nous entendons par relations simples des doubles, des moitiés, ou des relations additives très visibles (ex :  $80 = 50 + 30$ ). Ce type de relations autorise des procédures non expertes sans recours explicite à un « grand » coefficient de linéarité (exemple, 10), ou un coefficient décimal (exemple 2,5). Dès que ce recours est attendu, ou en tout cas, dès qu'il faciliterait nettement la démarche, les scores de réussite peuvent rapidement devenir inférieurs à 50 %.

## NOTES

**16.** Dans une situation de proportionnalité, le retour à l'unité n'est pas toujours nécessaire : par exemple, si 30 morceaux de sucre pèsent 240 g et 50 morceaux de sucre pèsent 400 g, on peut calculer la masse de 80 morceaux en effectuant  $240 \text{ g} + 400 \text{ g}$  (additivité), et celle de 15 morceaux en divisant 240 g par 2 (homogénéité). Il n'est pas nécessaire, ni dans le premier cas, ni dans le deuxième de calculer la masse d'1 morceau de sucre.

**17.** Une situation de groupement (ex : 12 bonbons à mettre en paquets de 3) ou une situation de partage (ex : 12 bonbons à répartir entre 3 enfants) sont deux types de situations dont la solution experte fait appel à l'utilisation d'une division euclidienne.

**18.** Dans l'écriture décimale d'un nombre, entier ou non, un chiffre écrit à un rang donné vaut « dix fois plus » que s'il est écrit au rang suivant à droite.

Concernant les situations pour lesquelles la division euclidienne constituerait une procédure experte, nous pouvons dire que les réponses correctes aux problèmes proposés dans les différentes évaluations sont données par environ 40 % des élèves. Nous n'avons pas accès, sauf pour l'évaluation à 20 ans d'intervalle, aux procédures réelles utilisées par les élèves, en particulier sur celles qui utilisent des additions ou des multiplications successives. Les taux de réussite obtenus ne garantissent donc pas la maîtrise de la division dans le cadre de la résolution d'un problème. Il est enfin à noter que les énoncés correspondent presque tous à des situations de groupement<sup>17</sup>.

## LES QUESTIONS POSÉES PAR LES RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS

Nous avons choisi une entrée par les programmes pour des raisons de simplicité de présentation en nous appuyant sur un travail d'analyse des tâches proposées aux élèves dans différentes évaluations.

Une analyse poussée sur l'évolution des programmes, depuis 1970, qui touchent aujourd'hui directement la culture mathématique de la quasi-totalité des enseignants, serait sans doute nécessaire pour bien comprendre ce qui s'est joué, en particulier depuis deux décennies.

Trois éléments mériteraient notamment d'être interrogés :

- l'impact de la réforme des mathématiques modernes (on peut citer à titre d'exemple la place des grandeurs comme domaine d'enseignement et, en particulier, l'utilisation des unités dans les calculs) ;

- l'introduction des calculatrices (quel effet sur l'utilisation du temps scolaire pour le calcul ?) ;

- l'accent mis sur la résolution de problèmes (le sens au détriment de la technique ?).

L'évolution des profils des enseignants, leur formation et l'étude de leurs pratiques ordinaires pourraient également constituer un angle d'entrée complémentaire. Cela permettrait peut-être de mieux comprendre certains problèmes actuels de la profession en tentant de distinguer ce qui relève des obstacles conceptuels (par exemple les nombres décimaux) et ce qui tient aux obstacles didactiques (qui renvoient aux pratiques ; par exemple, l'enseignement des techniques opératoires).

À la lumière de l'ensemble des résultats, et de l'analyse de certaines productions d'élèves, nous pensons pouvoir être en mesure de souligner quelques aspects importants à propos de la connaissance des nombres et du calcul, comme :

- la nécessité de travailler le système de numération sur les nombres entiers (et en particulier la mobilisation du principe d'échange « à 10 contre 1 »)<sup>18</sup> avant d'en faciliter le prolongement aux nombres décimaux ;
- la navigation réfléchie entre sens et technique, entre calcul et raisonnement, qui renvoie à un processus dialectique plus large entre performance et éducation numérique (« numératie ») ;
- le décalage temporel entre l'introduction des opérations dans des « problèmes » et l'apprentissage des algorithmes. Quand d'ailleurs estime-t-on qu'un élève maîtrise des algorithmes de calcul ?
- le développement à la fois parallèle et dialectique des compétences des élèves en calcul numérique et en calcul sur les grandeurs.

Il s'agit sans doute encore une fois de réfléchir en termes de coût de l'apprentissage, de priorités à accorder, d'équilibre à trouver.

Nous sommes conscients de ne pas avoir évoqué deux aspects du calcul dans cet article, faute de disposer de suffisamment d'items pour appuyer notre présentation :

– le calcul approché, essentiel par la souplesse qu'il nécessite et les estimations et contrôles qu'il permet en mathématiques, dans les autres disciplines et dans la vie courante ;

– le calcul instrumenté, dont la place à l'école primaire ne semble pas encore bien définie.

Avec l'orientation actuelle de l'en-

seignement et la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, il nous apparaît important de prendre en compte à différents niveaux ce que nous apportent les évaluations sur lesquelles nous nous appuyons, mais aussi de faire évoluer celles-ci vers des formules adaptées aux nouveaux enjeux. ■

## BIBLIOGRAPHIE

[1] Artigue, M. (2007), *Quelques réflexions suscitées par la lecture du texte élaboré par l'Académie des sciences sur la place du calcul dans l'enseignement primaire*.

[http://educmath.inrp.fr/Educmath/en-debat/place-du-calcul-enseignement-primaire/michele\\_artigue](http://educmath.inrp.fr/Educmath/en-debat/place-du-calcul-enseignement-primaire/michele_artigue)

[2] Butlen, D. (2007), *Le calcul mental entre sens et technique*,

Recherches sur l'enseignement des mathématiques aux élèves en difficulté, du calcul mental à la résolution des problèmes numériques, Presses universitaires de Franche-Comté.

[3] Chesné, J.-F., Fumel, S., Rocher, T. (2008), Méthodologie de l'évaluation des compétences de base en français et en mathématiques, *Note d'information* n° 08.37, MEN-DEPP, 2008.

[http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/3/NI0837\\_41233.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/3/NI0837_41233.pdf)

[4] Chollet-Remvikos, P., Levasseur, J. (2004), Avant et après les vacances, évolution des acquis des élèves. Évaluation en fin de CE1 et début de CE2. Évaluation en fin de CM2 et en début de sixième, *Les Dossiers* n° 158, MEN-DEPP.

[5] Jost, R. (2004), « Le calcul numérique en question », *Les revues pédagogiques de la Mission laïque française*, Activités mathématiques et scientifiques, n° 54.

[6] Rocher, T. (2008), Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, *Note d'information* n° 08.38, MEN-DEPP, 2008. [http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838\\_41239.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/2008/23/9/NI0838_41239.pdf).



# La place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège

**Catherine Régnier**

Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations

Cet article a été réalisé à partir des travaux de **Chi-Lan Do** et **François Alluin**

Bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, direction de l'évaluation, de la performance et de la prospective, MEN

**Une étude de la DEPP sur la place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège met en exergue l'importance de l'écrit dans les représentations des acteurs de l'École et sa prévalence dans les activités requises des élèves. Les finalités de l'écrit, d'ordre cognitif, sont d'être au service des apprentissages, alors que sont assignés à l'oral des objectifs communicationnels, difficiles à mettre en œuvre, à enseigner, à évaluer et souvent détournés au profit de compétences linguistiques, qui servent aussi bien l'écrit que l'oral. Ainsi, les deux modes langagiers, que les programmes d'enseignement au collège traitent à égal degré de dignité sont-ils en fait profondément imbriqués. Jouant de la possibilité qu'elles donnent d'effacer l'écrit d'un clic et de graver pour longtemps les paroles, les technologies de l'information et de la communication confirment la vanité d'établir entre l'écrit et l'oral, une distinction dont on savait depuis longtemps déjà qu'elle n'était qu'apparente.**

L'oral et l'écrit constituent deux modes langagiers autonomes, distincts mais complémentaires dans la construction d'un individu. Aussi les programmes d'enseignement du collège insistent-ils autant sur l'importance, en classe, de la pratique de l'oral que sur la pratique de l'écrit. Il n'en fut pas toujours ainsi. L'oral fut longtemps la principale méthode d'enseignement et de recherche et la *disputatio* médiévale mit du temps à céder peu à peu la place à la domination écrasante de l'écrit, qui imprègne aujourd'hui tous les niveaux d'enseignement et tous les éléments constitutifs du processus d'enseignement-apprentissage. Une étude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) sur la place et le rôle de l'écrit et de l'oral au collège, met en lumière quelques-unes des causes de la primauté de l'écrit et des objectifs qui lui sont assignés. Elle tente aussi, *a contrario*, de rendre compte des difficultés à développer davantage la prise de parole des élèves en classe. Cette apparente opposition entre l'écrit et l'oral semble quelque peu, de nos jours, battue en brèche par des pratiques nouvelles d'utilisation de l'un et l'autre mode dont

on peut se demander si elles sont en passe de remettre en question des perceptions séculaires.

## LA PRIMAUTÉ DE L'ÉCRIT EN CLASSE

### Le poids de l'écrit dans les représentations des acteurs

Il semble plus *facile* aux professeurs interrogés par la DEPP de *faire écrire* (70 %) les élèves, que de les *faire parler* (59 %). Certes, un professeur sur deux dit encourager autant, dans sa discipline, l'expression écrite que l'expression orale de ses élèves, mais près de quatre enseignants sur dix (38 %) reconnaissent plutôt soutenir, par les activités conduites en classe, l'expression écrite, quand une minorité seulement (8 %) le fait pour l'expression orale (*tableau 1*). De plus, avec quelques différences disciplinaires, les professeurs de collège perçoivent les élèves et leurs parents moins soucieux des enjeux de l'oral : 85 % des enseignants (et 93 % des professeurs de mathématiques) estiment ainsi que leurs élèves *attachent plutôt de l'importance à la pratique de l'écrit* ; ils sont seulement 30 % à estimer qu'ils attachent plutôt de l'importance à la

pratique de l'oral (47 % parmi les professeurs de langue vivante) (tableau 2). De même, 95 % des professeurs pensent que les parents d'élèves privilégient plutôt l'écrit ; contre seulement 18 % qui estiment qu'ils privilégient plutôt l'oral (37 % des professeurs de langues vivantes, mais moins de 10 % des professeurs de français et d'histoire-géographie) (tableau 3).

### La place éminente de l'écrit en classe

La culture de l'écrit imprègne tous les moments de la vie de l'élève, en classe ou hors les murs de la classe, puisque les exercices écrits dominent dans le travail donné à faire aux élèves en dehors des cours. Du tableau noir au tableau blanc interactif, du stylo au clavier d'ordinateur, du cahier au classeur, le matériel pédagogique, reflet de son époque, est, le plus souvent, au service de l'écrit. C'est ainsi que pour nombre d'élèves sensibles à la possibilité de produire un travail de qualité, valorisant et facilement diffusable,

l'usage scolaire des technologies de l'information et de la communication (TIC) a renforcé la place de l'écrit, qui, pour être virtuel n'en répond pas moins aux exigences qui lui sont traditionnellement attachées.

Il est aussi, tout particulièrement, un domaine dont les pratiques révèlent la domination écrasante de l'écrit, celui de l'évaluation. La place éminente de l'écrit au collège se nourrit de la nécessité de préparer les élèves au diplôme national du brevet (DNB) qui, comme la plupart des examens et des concours français, repose essentiellement sur des épreuves écrites. En effet, il s'attache à l'écrit une connotation de sérieux et de rigueur, qui fait revendiquer des épreuves écrites pour l'examen terminal dans toutes les disciplines et à tous les niveaux ; souvenons-nous, dans les années 1970-1980, du combat des historiens-géographes pour remplacer l'épreuve orale des séries technologiques par des épreuves écrites. À cet égard, il est aussi significatif de noter, qu'en dehors des épreuves de langues

vivantes, l'oral au bac est réservé aux épreuves de rattrapage. Les examens façonnent le processus d'enseignement : un tiers des enseignants reconnaît que ces épreuves ont des effets sur les types d'activités qu'ils donnent aux élèves à l'écrit, sur leurs façons de leur apprendre à écrire, sur leurs pratiques d'évaluation.

En dehors des épreuves d'examens, 92 % des enseignants (à l'exception des professeurs de langues vivantes) estiment qu'il est particulièrement pertinent en collège d'évaluer les élèves par des épreuves écrites. Inversement, les réponses à la même question en faveur des épreuves orales ne concernent que le tiers de professeurs, parmi lesquels ceux de langues vivantes sont de nouveau l'exception. L'une des raisons la plus fréquemment avancée est que l'écrit permettrait de mieux apprécier la qualité du raisonnement et de l'argumentation. La place éminente de l'écrit dans le processus d'enseignement-apprentissage pose le problème des finalités qui lui sont attachées.

**Tableau 1 – Dans votre discipline, entre ces deux formes, vous encouragez chez les élèves :**

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Plutôt la production écrite	39,0	43,8	1,7	66,4	37,8	41,2	38,4
Plutôt la production orale	0,6	3,6	36,7	1,0	6,2	2,6	8,4
Autant l'une que l'autre	58,8	51,2	60,7	31,3	54,9	55,9	51,8
Nombre d'enseignants*	323	301	300	310	275	272	1 798

\* 17 enseignants n'ont pas indiqué leur discipline

Source : MEN-DEPP

**Tableau 2 – Selon l'enseignant, les élèves attachent de l'importance :**

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Plutôt à la pratique de l'écrit	88,5	86,4	79,0	93,5	79,6	84,2	85,1
Plutôt à la pratique de l'oral	26,6	24,6	47,0	21,3	31,3	27,9	29,7

N.B. : il était possible de répondre « oui » aux deux questions

Source : MEN-DEPP

**Tableau 3 – Selon l'enseignant, les parents d'élèves attachent de l'importance :**

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Plutôt à la pratique de l'écrit	98,4	95,0	88,0	97,4	94,2	96,3	94,7
Plutôt à la pratique de l'oral	9,3	10,6	36,7	16,1	16,7	16,5	17,6

N.B. : il était possible de répondre « oui » aux deux questions

Source : MEN-DEPP

## Méthodologie

Réalisée, au sein de la DEPP, par le bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations avec le concours de l'inspection générale, l'étude a sollicité, en novembre 2007, 1 798 enseignants du collège de six disciplines différentes, (français, histoire-géographie, langue vivante, mathématiques, physique-chimie et sciences de la vie et de la Terre) ainsi que 1 212 élèves des niveaux de cinquième (620 élèves) et de troisième (592 élèves) ; elle a porté sur un échantillon représentatif au niveau national, constitué de 700 collèges publics et privés de la métropole et des DOM. Dans chaque collège de l'échantillon, trois professeurs de trois disciplines différentes\* enseignant au niveau de la cinquième ou de la troisième, ainsi que deux élèves, l'un en cinquième, l'autre en troisième, ont été choisis selon une clé aléatoire fournie par la DEPP en vue de remplir un questionnaire déclaratif. Les questionnaires ont été renseignés par les élèves en présence du principal ou du conseiller principal d'éducation au collège. Au total, 1 798 ont répondu sur les 2 100 enseignants attendus, soit un taux de réponse de 85,6 % et 1 212 élèves sur les 1 400 élèves attendus, soit un taux de réponse de 86,5 %.

\*Précisées par courrier parmi les six.

### Écrire pour apprendre plutôt qu'apprendre à écrire

Les types d'écrits privilégiés par les enseignants et les activités cognitives qu'ils sollicitent sont révélateurs des objectifs qu'ils assignent à l'écriture des élèves en classe. Ce sont les écrits de « référence », ceux qui sont destinés à être conservés, tels des cours ou

des corrigés que les enseignants font le plus souvent produire à leurs élèves (38 % des enseignants). En revanche, les écrits destinés à être communiqués, exercices, devoirs, contrôles, etc. ne sont évoqués que par 23 % des professeurs, tandis que les écrits de « recherche », tels les brouillons, écrits d'expression autonome des élèves, ne sont, le plus souvent, exigés que par une minorité de professeurs

(8 %). De plus, les activités cognitives associées par les enseignants à la pratique de l'écrit par leurs élèves, sont des activités mentales complexes, telles *comprendre* (particulièrement évoqué par les professeurs de français et de langues vivantes), *analyser* (par ceux d'histoire-géographie et de sciences de la vie et de la Terre), *décrire* et *expliquer* (par ceux de physique-chimie et de SVT). Enfin, en aidant aussi les élèves à maîtriser les compétences de leur discipline tout en permettant la conservation d'une trace tangible du cours, l'écrit se révèle être, avant tout, au service des apprentissages. Ainsi, les professeurs de mathématiques assignent-ils prioritairement à la pratique de l'écrit, le rôle de *maîtriser des compétences de la discipline* (26 % des professeurs contre une moyenne de 19 % pour l'ensemble des disciplines), mais aussi de *structurer le raisonnement* (23 % contre 14 %) tandis qu'en langues vivantes et SVT, le rôle de l'écrit est plutôt de *garder la trace des cours*

**Tableau 4 – Quel rôle prioritaire assignez-vous à la pratique de l'écrit en classe ?**

	Français	Histoire-géographie	Langue vivante	Maths	Physique-chimie	Sc. vie & Terre	Ensemble
Maîtriser des compétences de la discipline	15,5	14,0	24,7	26,4	18,2	18,4	19,4
Garder la trace des cours	5,3	20,6	26,7	19,1	18,9	26,8	19,2
Structurer le raisonnement	7,4	15,9	3,0	22,9	17,8	16,9	14,0
Construire sa pensée	22,0	17,9	4,0	10,0	8,7	11,4	12,5
S'exprimer de manière autonome	16,7	7,8	13,0	3,9	4,4	9,6	9,3
Pratiquer la langue de manière réfléchie	19,5	2,7	10,7	1,3	2,2	4,4	7,0
Consolider des acquis disciplinaires	7,7	6,6	8,0	8,7	4,7	4,0	6,7
Partager des savoirs et savoir-faire	3,4	4,3	3,3	3,8	4,3	5,1	4,1
S'approprier des contenus, des références culturelles	3,7	5,0	4,0	2,9	1,4	2,9	3,3
Traduire par écrit des résultats d'expérience	0,3	0,6	0,0	1,3	14,9	3,7	3,3
Mémoriser	0,3	2,3	5,0	2,9	4,7	2,2	2,8
Développer l'esprit critique	1,5	2,3	1,3	1,6	1,4	1,4	1,6
Réussir aux examens	1,2	0,3	0,3	0,0	0,4	0,7	0,5
S'épanouir	0,9	0,0	0,7	1,0	0,0	0,4	0,5
Se forger sa propre opinion	0,9	0,3	0,3	0,3	0,7	0,4	0,5
Communiquer ses émotions	0,9	0,3	1,0	0,0	0,0	0,0	0,4
Éveiller à la sensibilité esthétique	0,9	0,3	0,0	0,3	0,3	0,0	0,3
Autres	0,0	0,3	0,0	0,3	0,3	0,0	0,2
Nombre d'enseignants*	323	301	300	310	275	272	1 798

Note de lecture : 15,5 % des enseignants de français, et 19,4 % de l'ensemble des enseignants, assignent comme rôle prioritaire à la pratique de l'écrit en classe « Maîtriser des compétences de la discipline ».

\* 17 enseignants n'ont pas indiqué leur discipline

Source : MEN-DEPP

(plus de 26 % contre une moyenne de 19 %) (tableau 4). On ne manquera pas de noter néanmoins que l'importance accordée à l'écrit en mathématiques suscite régulièrement des critiques au point que d'aucuns ont pu dénoncer la dérive selon laquelle on évaluerait davantage, dans la discipline, la capacité à raisonner par écrit que la qualité du raisonnement lui-même, ce qui a pu amener à prôner des évaluations par questions à choix multiples (QCM). En français et en histoire-géographie, *construire sa pensée* vient en premier lieu (22 % et 18 % contre une moyenne de 13 %). En physique-chimie, seul *structurer le raisonnement* se détache légèrement de la moyenne (18 % contre 14 %).

En écho aux propos des enseignants, huit élèves sur dix disent que l'écrit permet de *conserver ce qui a été fait en classe*, tandis que sept sur dix insistent sur la fonction d'aide à la mémorisation : *retenir le cours et apprendre*. L'aide à la réflexion est évoquée par un élève sur deux et deux items de l'enquête de la DEPP ayant trait à l'expression (*exprimer ce que vous voulez dire, imposer votre point de vue*), ne sont retenus seulement que par le quart des élèves interrogés. Ainsi, l'objectif prioritaire de la pratique de l'écrit en classe semble bien être, dans chacune des disciplines de l'enseignement obligatoire, de faciliter l'apprentissage et non de *s'épanouir, se forger sa propre opinion* ou *communiquer ses émotions* (seulement retenus par 1 % des professeurs, toutes disciplines confondues).

Ces constats n'empêchent pas les enseignants de veiller à la qualité de la langue employée. En effet, en dehors des contenus propres à leur discipline, les professeurs de collège disent *beaucoup* tenir compte de

*la précision du vocabulaire* (65 %), de *l'orthographe*, de *la grammaire* (35 %) et de *la présentation* (31 %). Ils se disent aussi exigeants sur la *qualité de l'expression* (43 %) et de *la construction du texte* (35 %).

Est-ce à dire qu'au collège, on écrirait pour apprendre plus qu'on apprendrait à écrire ? De fait, parmi un large choix d'items proposés pour que chaque enseignant puisse désigner l'activité d'écriture qui lui paraît être la plus pertinente dans sa discipline, le tiers des professeurs (32 %) retient *répondre à des questions*, en premier choix. Voilà qui suffirait à justifier le rôle éminent que tient l'écrit dans les activités de classe, ce qui pose le problème de la moindre place accordée à la pratique de l'expression orale.

## LES DIFFICULTÉS INHÉRENTES À LA PRATIQUE DE L'ORAL

### L'oral est difficile à mettre en œuvre

L'oral est difficile à mettre en œuvre en classe, pour des raisons d'ordre pédagogique et d'ordre organisationnel.

Les tâches les plus simples quand il s'agit de l'écrit en classe se compliquent singulièrement quand il s'agit de l'oral. C'est ainsi que pour bon nombre de professeurs, un groupe d'élèves penchés sur la feuille blanche est plus facile à gérer que des élèves qui prennent la parole de façon intempestive ou désordonnée ou qui, *a contrario*, refusent obstinément de s'exprimer, ce qui n'est pas le moins fréquent. Sans doute est-ce là une des raisons pour lesquelles la prise de parole des élèves est le plus souvent guidée dans le cadre du cours dialogué, de questions-réponses ou de débats.

L'analyse conduite par la DEPP des prises de parole au cours d'une séance de référence, atteste de l'importance que tient le questionnement des élèves à chacune de ses grandes étapes constitutives : c'est ainsi que les échanges oraux démarrent *très souvent* par des *questions des enseignants pour vérifier que les élèves ont bien compris* (dans 53 % des cas étudiés, notamment en français : 62 %) et par des *interventions pour donner des consignes* (51 %), puis, au fil de la séance, des questions sont très souvent posées *pour vérifier que les élèves ont bien retenu ou bien écouté* (38 %), pratiques confirmées par plus des trois quarts des élèves (78 %).

Considéré comme de peu d'utilité tant pour celui qui parle que pour ceux qui écoutent, le rite de l'interrogation de début de cours, souvent fondé sur l'apprentissage préalable par cœur de la leçon précédente ou, plus rarement, sur la volonté de diagnostiquer les connaissances et compétences déjà maîtrisées avant d'aborder de nouveaux apprentissages, est en voie de disparition. On invoque pour le réfuter des raisons qui ont trait ou à *la lourdeur des effectifs*, ce que disent 44 % des enseignants ou au *manque de temps*, pour 29 %. Les professeurs savent aussi que huit élèves sur dix, dont, au collège, une majorité de filles et d'élèves de cinquième, trouvent qu'il est *peu ou pas du tout agréable d'être regardé* quand on s'exprime à l'oral et un élève sur trois reconnaît aussi qu'il est *très difficile de surmonter sa timidité* (37 %) ou *d'être clair* (35 %).

Les activités de prise autonome de parole, comme faire des exposés devant les camarades, sont mineures et ne concernent *souvent*, aux dires

mêmes des élèves, que le quart d'entre eux (25 %) et *peu souvent*, la moitié. Les trois quarts des enseignants de collège interrogés au cours de cette étude disent organiser des débats en classe. Mais cette pratique reste *peu fréquente* pour la moitié des enseignants, *assez fréquente* pour 19 %, *très fréquente* pour 4 % seulement et toujours plus souvent organisée en fin de scolarité qu'au début. Même si les déclarations des élèves présentent un point de vue un peu plus positif sur cette question, puisque 45 % d'entre eux disent *souvent* participer à un débat et 35 % *peu souvent*, il n'en reste pas moins que la parole en classe au collège est surtout celle du professeur ; c'est ce que montre l'étude fine des échanges intervenant au cours d'une séance de référence choisie par les enseignants interrogés, qui reconnaissent eux-mêmes, *participer abondamment* aux échanges oraux (*très souvent*, 56 % et *assez souvent*, 30 %).

### L'oral est difficile à enseigner

L'oral est aussi difficile à mettre en œuvre en classe parce que les objets d'enseignement sont divers. On s'accorde à dire qu'à la pratique de l'oral sont assignés deux objectifs distincts d'enseignement : l'un est d'ordre communicationnel, l'autre est d'ordre linguistique. Le premier se situe dans l'immédiateté des échanges et est ainsi perçu comme un temps de construction sociale, voire de socialisation, car parler, discuter, débattre sont des actes qui focalisent plusieurs personnes sur le même objet qu'elles contribuent à construire. L'apprentissage de l'oral en classe se voit donc investi de la nécessité d'assurer, parfois de restaurer, des

conditions de civilité défaillantes et semble, à ce titre, à beaucoup de membres de la communauté éducative, un rempart contre la violence. À cet égard, les apprentissages qui paraissent être les plus importants aux yeux des enseignants pour développer l'expression orale autonome des élèves, touchent au respect de la parole de l'autre, à l'écoute (*... et si tu veux parler commence par te taire...*) et au développement d'un climat de confiance. Cet objectif de communication est prioritaire pour les enseignants comme pour les élèves. 14 % des enseignants interrogés par la DEPP pensent que le rôle de l'oral est de *permettre* aux élèves *de savoir prendre la parole*, 12 % de *s'exprimer de manière autonome*, 9 % *d'exposer leur point de vue*. Ceci prévaut dans les disciplines littéraires où *savoir prendre la parole* est retenu par 24 % des professeurs de français (contre 14 %, toutes disciplines confondues) et *s'exprimer de manière autonome*, par le même pourcentage des professeurs de langues vivantes (contre 12 % pour l'ensemble des disciplines). Les enseignants de mathématiques retiennent plutôt les perspectives de *partager des savoirs et savoir-faire* (15 % contre 8 %) et de *poser des questions* (16 % contre 8 %), tandis que ceux de physique-chimie et de SVT, en conformité avec les préconisations de leurs disciplines, font usage de l'oral en classe pour *exploiter collectivement des résultats expérimentaux* (19 % et 11 % contre une moyenne de 6 %). Comme les professeurs, la plupart des élèves considèrent que prendre la parole en classe est, avant tout, *exprimer ce que qu'ils pensent* (73 %) et *communiquer avec les autres* (60 %). Globalement, toutes disci-

plines confondues, parler en classe est perçu par les élèves comme plus facile (63 %) que difficile (36 %). C'est en histoire-géographie, en mathématiques et en français que la plupart des élèves (sept élèves sur dix) déclarent avoir le moins de problèmes pour s'exprimer oralement, tandis qu'ils sont, comme on pouvait s'y attendre, plus partagés en langues vivantes (49 % *plutôt facile*, contre 51 % *plutôt difficile*).

Ainsi, les représentations des enseignants et des élèves s'accorderaient pour considérer qu'on apprendrait plus, au collège, à parler qu'on ne parlerait pour apprendre. Toutes disciplines confondues, seule une minorité d'enseignants évoque l'usage de l'oral pour *maîtriser les compétences de la discipline* (5 %), *consolider des acquis disciplinaires* (3 %) ou *s'approprier des contenus et des références culturelles* (2 %).

Et pourtant, paradoxalement, peut-être même à l'insu de beaucoup de professeurs et d'élèves, la fonction communicationnelle de l'oral, pourtant jugée prioritaire, fait moins l'objet d'un enseignement au collège que sa fonction linguistique, qui renvoie à la verbalisation, procède d'une construction cognitive par laquelle on apprend et est principalement envisagée comme un moyen d'acquérir des compétences linguistiques au service de l'écrit. La rhétorique ou l'art de bien parler resta longtemps l'apanage de l'élite intellectuelle. Aujourd'hui encore, le « bien parler », sans faire de fautes de syntaxe ni de grammaire primerait sur le « bien communiquer ». C'est pour « bien parler » que la majorité des enseignants (59 %) dit exiger des élèves qu'ils *utilisent* à l'oral *un vocabulaire précis*, qu'ils soient *clairs* (58 %), qu'ils

sachent argumenter à propos de la validité d'une solution (38 %), qu'ils aient une bonne diction (37 %). C'est peut-être aussi en raison de l'importance accordée au « bien parler » (au détriment du « bien communiquer ») que les élèves auraient tendance à se taire *quand ils ne savent pas* ou *quand ils ne savent pas comment dire*. Ce qui est particulièrement le cas en langues vivantes, disciplines où les objectifs communicationnels sont les plus prégnants mais les difficultés des élèves peut-être les plus perceptibles ; selon huit enseignants sur dix, l'élève qui prend la parole est *un élève qui sait*, les élèves qui ne savent pas ne participent pas ou peu dans plus d'un cas sur deux.

La communication orale, liée au dialogue, domine en langues vivantes (ce que disent 69 % des enseignants de ces disciplines contre 37 % pour l'ensemble des autres), mais ce sont les compétences linguistiques au service des apprentissages disciplinaires qui sont plus prégnantes ailleurs, en français avec le recours à la lecture à haute voix (77 % des professeurs de la discipline contre 45 % pour l'ensemble des autres), en histoire-géographie où l'oral sert la description (64 % contre 46 %) et l'argumentation en mathématiques, en physique-chimie et en sciences de la vie et de la Terre (51 %, 50 % et 41 % contre 39 %).

### L'oral est difficile à évaluer

Si la quasi-totalité des enseignants préfèrent évaluer leurs élèves par des épreuves écrites plutôt qu'orales, c'est peut-être d'abord parce qu'il est difficile d'identifier des objets d'évaluation. Faut-il privilégier ce qui est dit, la façon

dont c'est dit ou prendre le tout en compte ? Évaluer l'oral, c'est aussi pour le professeur prendre le risque de tomber dans les pièges de la subjectivité et de la partialité !

L'enquête de la DEPP montre des enseignants conscients de la difficulté d'évaluer l'oral, qui évoquent *le besoin de préconisations précises, d'une offre plus conséquente d'outils d'évaluation, de grilles de compétences, d'indications de barèmes et de critères fiables* et souhaitent bénéficier de formations en ce domaine.

Il n'en reste pas moins que les élèves sont évalués à l'oral, principalement à partir de leurs réponses à des questions posées en classe (ce que disent 46 % des professeurs), et, dans une moindre mesure, à partir de *résumés oraux, de comptes-rendus* (19 %) ou *d'exposés* (13 %) et beaucoup plus rarement dans le cadre de *débats* (jamais pour 58 % des enseignants et peu souvent pour 27 %). En termes d'exigence, on tient compte de *la précision du vocabulaire* (63 %), de *la rigueur du raisonnement* (60 %), de *la clarté de l'exposé* (55 %), de *l'adaptation du contenu à la situation* (48 %). La moitié des enseignants prend également en compte *le respect des règles grammaticales, la qualité de l'aisance verbale* (49 %), *la diction* (45 %).

Quels que soient les objectifs assignés à l'écrit et à l'oral en classe et les pratiques auxquels l'un et l'autre donnent lieu, écrire et parler sont deux activités langagières au service de l'expression de la pensée. Par delà leur spécificité, cette finalité commune crée entre elles des liens complexes de complémentarité, voire de véritables imbrications.

## LES LIENS ENTRE L'ÉCRIT ET L'ORAL

### Écrit et oral à égale dignité dans les programmes du collège

Les nouveaux programmes d'enseignement au collège (BO n° 6 du 28 août 2008) traitent à égal degré de dignité de la nécessaire formation des élèves à l'expression écrite et orale. Ces deux derniers qualificatifs vont de pair dans les prescriptions relatives à la majorité des disciplines enseignées au collège, qu'il s'agisse de disciplines littéraires ou scientifiques. C'est ainsi que si les programmes de français de sixième développent les exigences attendues des élèves à l'écrit et à l'oral dans deux paragraphes distincts, il est bien indiqué en préambule, couvrant l'ensemble des quatre années d'enseignement, que « l'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale ». Il est précisé plus loin que « la correction et l'enrichissement de l'expression écrite sont au cœur des préoccupations pédagogiques » et que « l'oral s'enseigne comme l'écrit ».

En histoire-géographie, on trouve en bonne place, parmi les capacités qui doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire « la maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit comme à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs ».

Une introduction commune aux enseignements scientifiques dispensés au collège (mathématiques, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre, technologie) met en exergue la démarche d'investigation où « *la formulation orale ou écrite de conjectures, ou d'hypothèses par les élèves* » est privilégiée, l'écrit pouvant être un dessin scientifique, un graphique, un tableau, une figure ou un schéma, etc. Le couple « oral/écrit » est également repris dans chacun des programmes disciplinaires, par exemple en SVT, pour « *exprimer les résultats d'une recherche ou formuler l'hypothèse d'une relation de cause à effet* ».

Le socle commun de connaissances et de compétences qu'il est « *indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société* » (BO n° 29 du 20 juillet 2006), consacre l'égalité importance de l'écrit et de l'oral en affirmant que « *faire accéder tous les élèves à la maîtrise de la langue française, à une expression précise et claire à l'oral comme à l'écrit, relève de l'enseignement du français mais aussi de toutes les disciplines* » et que « *l'expression écrite et l'expression orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité obligatoire* ».

### Des complémentarités ...

L'écrit et l'oral ont des statuts différents : *les écrits restent, les paroles s'envolent*... L'écrit s'inscrit dans le temps, il est durable, stable, référent, au service des fonctions cognitives qui entrent en jeu dans l'acte d'apprendre. L'oral s'affranchit du temps, il est immédiat, éphémère, volatile, au service de l'échange et du partage. Chacun d'eux peut prendre une forme

particulière, tantôt élaborée, tantôt légère, étape importante dans la construction du savoir, simple croix écrite dans une case ou encore brève réponse à une question.

De plus, le support est d'importance, il pourrait renforcer le cloisonnement entre les deux réalisations langagières et même les formes que peuvent prendre chacune d'elles. Il est à visée collective avec l'écrit au tableau, plus confidentielle avec le cahier, naturel quand il passe par la voix, artificiel quand il requiert une médiation.

Cependant, ce cloisonnement n'est qu'apparent. Il existe, en effet, des formes intermédiaires : des écrits rapides pour soutenir une intervention orale, quelques mots pour encourager une production écrite. Et surtout, ces catégories traditionnelles, notamment temporelles, sont quelque peu brouillées par les technologies de l'information et de la communication (TIC) qui permettent d'effacer l'écrit d'un clic et de conserver les paroles aussi longtemps que nécessaire. Plus anciens, les langages graphiques font aussi tomber les murs entre écrit et oral, parce qu'ils peuvent l'un et l'autre être exprimés sous une forme plus perceptive, plus systémique, plus synoptique... Ainsi l'écrit et l'oral sont-ils des réalisations langagières plus complémentaires qu'opposées, qui peuvent même aller jusqu'à s'influencer réciproquement.

### ...voire des imbrications

L'oral sert l'écrit. C'est ainsi que la plus grande partie des professeurs interrogés par la DEPP disent corriger oralement les productions écrites de leurs élèves et reconnaissent que les

consignes sont le plus souvent données à l'oral. Plus qu'un mode langagier à part entière, l'oral en classe, au collège, est un mode privilégié d'entrée dans l'écrit. L'approche linguistique évoquée comme un des objectifs majeurs de l'oral, renvoie à des traits plutôt travaillés à l'écrit, tels les aspects syntaxiques (longueur des phrases) et lexicaux (richesse du vocabulaire). De plus, la parole peut socialiser l'écrit, dans le cas par exemple, de la lecture à voix haute et interroger l'écrit, dans une perspective de compréhension.

Mais l'écrit sert l'oral. L'écrit est souvent conçu pour servir de support à la parole, c'est le cours écrit du professeur ou l'exposé écrit de l'élève, destinés à être écoutés. L'écrit peut aussi avoir une fonction de communication qui se fait expressive pour partager une opinion personnelle ou une pensée, affective, parce qu'elle est prise de risque, cognitive, parce que la verbalisation entre dans la construction de la pensée.

Mais là encore, les TIC peuvent venir bouleverser les repères. Elles peuvent renforcer, au bénéfice de l'écrit, la fonction de communication traditionnellement dévolue à l'oral, non seulement en facilitant la diffusion très large d'un écrit, mais surtout en fournissant un support écrit à l'oralité (« textos »), c'est-à-dire une façon d'écrire comme on parle, alors que les pratiques de classe apprennent à parler comme on écrit ! Les TIC permettent, aussi, de bien écrire et d'ajouter au plaisir de manipuler un registre élevé de langue, la fierté d'une présentation irréprochable. Elles autorisent, enfin, des échanges avec des membres de la communauté éducative, hors de la situation pré-sentielle de classe.

Au temps où l'excellence scolaire se mesurait à la capacité d'argumenter oralement, succède celui où il ne peut y avoir d'apprentissage sans le canal de l'écriture. L'étude de la DEPP vient confirmer que le collège est un lieu où l'on écrit pour apprendre plus encore qu'on apprend à écrire, un lieu où l'on apprend à bien s'exprimer plus encore qu'à bien communiquer. On ne saurait pour autant figer ainsi la place et le rôle de l'écrit en classe, qui varie en fonction de la discipline, du niveau d'enseignement et des

pratiques d'enseignement-apprentissage déployées. Rien n'est simple puisqu'on acquiert aussi, au collège, des compétences et des connaissances en s'exprimant à l'oral, on communique par écrit, on apprend même à écouter et à se taire... Et quels que soient les objectifs assignés à l'un et à l'autre mode d'expression, on vise l'excellence linguistique, celle qui reste l'apanage et le signe distinctif d'une fréquentation scolaire auréolée de succès. En encourageant la communication sous toutes ses formes,

les technologies de l'information et de la communication remettent en question des objectifs traditionnellement assignés à l'un ou à l'autre des deux modes langagiers et encouragent des pratiques inédites qui commencent à faire bouger les lignes. Mais cette imbrication étroite entre l'écrit et l'oral dont elles se jouent, constitue-t-elle vraiment une nouveauté ? Ne sait-on pas depuis longtemps déjà que la dictée est de l'oral qu'on écrit et la récitation de l'écrit qu'on déclame ? ■

## BIBLIOGRAPHIE

**Astolfi J.-P.** (1992), *L'école pour apprendre*. Paris, ESF.

**Bakhtine M.** (1984), *Esthétique de la création verbale*. Paris, Gallimard.

**Bautier E.** (1995), *Pratiques langagières, pratiques sociales : de la sociolinguistique à la sociologie du langage*. Paris, L'Harmattan.

**Bernie J.-P.** (2002), « L'approche des pratiques langagières sociales à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 141, p. 77-88.

**Bruner J.-S.** (1983), *Le développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire*. Paris, PUF.

**Denhière G. et Legros D.** (1983), « Comprendre un texte : construire quoi ? Avec quoi ? Comment ? ». *Revue française de pédagogie*, n° 65, p. 19-30.

**Doise W. et Mugny G.** (1981), *Le développement social de l'intelligence*. Paris, Interéditions.

**Douaire J. (coord)** (2004), *Argumentation et disciplines scolaires*. Lyon, INRP.

**Fayol M.** (1997), *Des idées au texte, psychologie cognitive de la production verbale orale et écrite*. Paris, PUF.

**François F.** (1993), *Pratiques de l'oral*. Paris, Nathan.

**Giordan A.** (1998), *Apprendre !* Paris, Belin.

**Grize J.-B.** (1990), *Logique et langage*. Paris, Orphys.

**Jaubert M. et Rebière M.** (2001), « Pratiques de reformulation et construction de savoirs ». *Aster*, n° 33, p.81-110.

**Perret-Clermont A.-N.** (1979), *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne, Peter Lang.

**Ricœur P.** (1983), *Temps et récit 1, l'intrigue et le récit historique*. Paris, Seuil.

**Vygotski L.S.** (1985), *Pensée et langage*. Paris, Éditions sociales.

# Le travail en dehors de la classe donné par les professeurs de collège

**Catherine Régnier**

Chef du bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations

Cet article a été réalisé à partir des travaux de **Régine Gentil** avec la collaboration de **Marion Billet**

Bureau de l'évaluation des politiques éducatives et des expérimentations, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN

**Le travail donné à faire en dehors de la classe est l'un des éléments constitutifs du processus d'enseignement-apprentissage. Les enseignants lui assignent des objectifs ambitieux qui l'arrime aux apprentissages menés en classe. Il fait l'objet d'explicitations, de vérifications et de corrections de la part des professeurs et s'avère être une composante importante de leur activité. La majorité des élèves déclare faire le travail prescrit, bénéficier de conditions favorables, être utilement aidée pour sa réalisation. Les trois quarts disent mieux comprendre les cours et plus de la moitié évoque l'amélioration des résultats scolaires, ce que confirme plus de la moitié des enseignants. Mais l'appétence des collégiens diminue au fil des années alors que s'accroît leur crainte de voir se creuser les écarts entre ceux qui sont aidés et ceux qui ne le sont pas. La multiplication actuelle des dispositifs d'aide semble ne remettre en cause ni la pertinence, ni la spécificité du travail donné à faire en dehors de la classe.**

**B**ien qu'il ne soit en rien obligatoire, le travail donné à faire en dehors de la classe<sup>1</sup> par les enseignants du collège est considéré, dans les textes institutionnels, comme essentiel à la formation des élèves. Son organisation et son suivi constituent, à ce titre, une composante fondamentale de l'activité du professeur. Une étude de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) porte sur le travail donné à faire à la maison dans quatre disciplines du collège (le français, les mathématiques, l'histoire-géographie et l'anglais) dont on a pu penser que la spécificité des objectifs et des modalités d'apprentissage pouvait induire des différenciations. L'unanimité des enseignants, pour déclarer donner *systématiquement* du travail à faire en dehors de la classe et pour insister sur le fait qu'il est tout à fait *indispensable*, donne la mesure de la place qu'il occupe dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ambitieux dans ses objectifs, il est totalement ancré dans l'apprentissage global des élèves, encadré par les professeurs qui le prescrivent, vérifié et corrigé. À travers l'analyse fine de pratiques disciplinaires,

l'étude de la DEPP témoigne aussi de l'adhésion des élèves à des travaux qui supposent des réaménagements importants du rapport de chacun à l'étude et la médiation fréquente d'acteurs extérieurs à l'École. Elle pose enfin la question de ses effets spécifiques parmi d'autres dispositifs, dans un contexte du renforcement de l'aide apportée aux élèves quand ils ne sont pas en situation de classe.

## DES ACTIVITÉS AMBITIEUSES INTÉGRÉES AUX APPRENTISSAGES ET INDIFFÉRENCIÉES

### Des objectifs ambitieux

Le glissement sémantique du terme de « devoir » exercice imposé, voire rébarbatif, à l'emploi du terme plus générique de « travail à faire » ne diminue en rien l'exigence intellectuelle et morale attachée à ces activités menées

#### NOTE

**1.** Le travail donné à faire en dehors de la classe désigne toutes activités (orales ou écrites) réalisées en dehors de la présence du professeur qui les a prescrites et effectuées au sein de l'établissement (études surveillées, encadrées, aide aux devoirs...) ou en dehors (au domicile de l'élève, dans une association...).

en dehors de la classe. C'est que les enseignants assignent à ces dernières des objectifs ambitieux. S'ils disent en effet, grâce aux devoirs et aux leçons, *mieux connaître les élèves et les rassurer*, les professeurs attendent rien moins du travail donné à faire en dehors de la classe, qu'il fasse *réussir et progresser les élèves* (sept enseignants sur dix) et le situe en prolongement de l'acte pédagogique. Il doit donc contribuer à fixer les apprentissages et à ajuster les enseignements.

Les autres objectifs retenus par les enseignants répondants se situent dans une même logique de progrès, leur hiérarchisation faisant apparaître des spécificités disciplinaires. *Développer des habitudes de travail* chez les collégiens est le second objectif retenu par les professeurs de mathématiques (65 %), de français (62 %) et d'histoire-géographie (61 %), tandis que leurs collègues d'anglais privilégient celui de *consolider les connaissances disciplinaires* (57 %), objectif que les professeurs de français placent en troisième position (54 %). On trouve ensuite *acquérir des automatismes* (54 % des professeurs de mathématiques), *développer l'autonomie des élèves* (49 % des professeurs d'histoire-géographie) et *mémoriser* (56 % des professeurs d'anglais) (tableau 1). On est bien dans une logique pédagogique qui exclut l'usage détourné de leçons et devoirs donnés pour *asseoir l'autorité du professeur* (86 % des enseignants refusent cet objectif), *renforcer sa crédibilité* (78 %), *affirmer l'importance de la discipline* (71 %).

Compte tenu du caractère ambitieux de ces objectifs, on ne saurait être surpris, qu'aux yeux de huit à neuf enseignants sur dix, le travail donné à faire en dehors de la classe soit *systématiquement obligatoire*, qu'il s'agisse

des *leçons* (de 86 % à 96 % des enseignants selon la discipline enseignée), des *exercices sur cahiers ou sur classeurs* (de 84 % à 95 %) ou des *devoirs écrits* (de 89 % à 93 %).

### Servis par des activités étroitement articulées aux apprentissages conduits en classe...

L'ancrage cognitif arrime les devoirs et leçons aux apprentissages qui sont conduits en classe. Selon la discipline enseignée, sept à neuf professeurs interrogés sur dix considèrent qu'au sein du travail donné à faire à la maison, le plus utile, est celui qui *revient sur les apprentissages en classe* et près de la moitié estime qu'il est, aux yeux des élèves, *un prolongement nécessaire de ces mêmes apprentissages* (tableau 2). C'est ainsi, qu'interrogés sur la nature des articulations entre les activités menées en classe et celles réalisées à la maison, plus de neuf enseignants sur dix affirment que les travaux portent *systématiquement* (56 % de l'ensemble des répondants) et *souvent* (38 %) sur *les mêmes contenus* et sur *les mêmes méthodes* (systématiquement pour 51 % des enseignants et *souvent* pour 43 %). Huit à neuf enseignants sur dix articulent les activités demandées avec *les notions du programme qui leur paraissent importantes* et les trois quarts des professeurs disent tenir compte de *ce que les élèves n'ont pas réussi à faire en classe*. C'est ainsi qu'en cumulant les pourcentages obtenus aux modalités *systématiquement* et *souvent*, la *relecture du cours* fait l'objet d'une demande courante par plus de huit professeurs interrogés sur dix, tout particulièrement en anglais (96 %). Plus encore, l'apprentissage d'une leçon par cœur demeure important, tout particulière-

ment en anglais (73 % des professeurs interrogés) et en histoire-géographie (63 %). La tâche la plus fréquemment demandée à l'écrit est de *répondre à des questions*, souvent par 55 % de l'ensemble des répondants et même *systématiquement* par 19 %.

L'homogénéité constatée dans les types d'activités demandées n'exclut pas certaines spécificités disciplinaires : les professeurs de français exigent, *systématiquement* et *souvent*, plus que leurs collègues des trois autres disciplines, *la lecture préparatoire* (71 %) et un *travail de rédaction* (51 %), cette dernière tâche étant plus requise encore en mathématiques (69 %). Les activités de *recherche* sont plus souvent demandées en français (46 % des enseignants) et en histoire-géographie (39 %), qu'en anglais (24 %) ou en mathématiques (10 %).

À l'opposé, certaines tâches sont très peu données à faire, telles *la préparation d'une prestation orale*, *des tâches d'autocorrection* ou *la mise en ordre du classeur ou du cahier*.

### ...encadrées par les enseignants, mais le plus souvent indifférenciées

Les objectifs d'apprentissage dévolus au travail donné à faire en dehors de la classe et l'accroche de ce dernier aux activités menées en classe conduisent les enseignants à accompagner les activités rassemblées dans ce cadre. C'est ainsi que les professeurs fournissent en classe des explications relatives *aux méthodes qui peuvent aider les élèves* (84 %), *aux consignes elles-mêmes* (81 %), *aux objectifs fixés* (83 %) ou encore, mais plus occasionnellement, *aux difficultés de réalisation* (64 %). Le tiers des professeurs va jusqu'à *donner aussi des conseils*

relatifs à la gestion par l'élève de son travail et le quart à amorcer les leçons et devoirs en classe. Ces formes d'accompagnement destinées à renforcer l'efficacité, pour les élèves, du travail donné à faire en dehors de la classe disent l'importance que revêt ce dernier aux yeux des enseignants.

On est pourtant loin, avec le travail donné à faire en dehors de la classe, des dispositifs d'accompagnement personnalisé qui tentent de cibler très précisément les difficultés d'appren-

tissage des élèves et d'y remédier par des travaux ajustés à leurs besoins. En effet, les « devoirs à la maison » sont rarement fondés sur une volonté de différenciation des activités en fonction du degré de connaissances et de compétences des élèves. Tout au plus sont-ils adaptés au niveau de la classe. Si toutefois une petite différenciation existe, elle consiste à exiger plus de travail de la part d'une classe dont le niveau scolaire des élèves est plutôt bon, mais globalement, six à

sept enseignants sur dix des quatre disciplines étudiées donnent systématiquement la même quantité de travail à faire à tous les élèves de la classe. Cette quantité varie peu : toutes disciplines confondues, les enseignants sont à peu près aussi nombreux à déclarer donner moins de leçons et devoirs qu'auparavant (43 %) qu'à en donner la même quantité (41 %). La raison invoquée par 68 % de ceux qui reconnaissent en donner moins est le constat que le travail est mieux fait si sa

**Tableau 1 – Les principaux objectifs assignés au travail en dehors de la classe**

Quels sont les principaux objectifs que vous assignez au travail donné à faire en dehors de la classe à vos élèves ?	Français	Math.	Hist.-gé.	Anglais	Ensemble
	%	%	%	%	%
Progresser	65	68	65	71	67
Acquérir des automatismes	33	54	28	37	38
Compenser du temps perdu en classe	7	4	13	3	7
Résoudre des difficultés persistantes	Pas de différences significatives				17
Consolider des connaissances disciplinaires	54	49	43	57	51
Apprendre à gérer leur temps	6	8	5	3	6
Mémoriser	36	30	40	56	41
Développer des habitudes de travail	62	65	61	52	60
Maintenir leur curiosité en éveil	8	6	15	4	8
Prolonger le temps de travail scolaire	6	5	7	3	5
Accroître leur motivation	Pas de différences significatives				4
Mettre en œuvre leurs compétences	39	34	31	41	36
Développer leur autonomie	41	35	49	34	40
Changer leur rapport à l'école	1	1	2	0	1
Apprendre à faire des travaux complets	4	6	2	1	3
Travailler en groupe	4	2	5	2	3

Base : les 2 680 enseignants ayant participé à l'enquête.

Consigne : les enseignants avaient la possibilité de cocher au maximum 4 items.

Lecture : 65 % des professeurs de français considèrent que progresser constitue l'un des principaux objectifs qu'ils assignent au travail en dehors de la classe.

Source : MEN-DEPP

**Tableau 2 – La perception du degré d'utilité du travail en dehors de la classe**

Selon votre conception, les activités données à faire en dehors de la classe les plus utiles à l'élève sont celles qui :	Français	Math.	Hist.-gé.	Anglais	Ensemble
	%	%	%	%	%
Reviennent sur les apprentissages en classe	87	88	70	90	84
Élargissent les problématiques traitées en classe	39	46	35	25	36
Illustrent les thèmes traités en classe	40	50	41	50	45
Mettent en jeu la créativité et l'imagination	48	25	16	39	32
Répondent à la demande des élèves	12	12	7	21	13
Sensibilisent les élèves au thème prochainement traité	27	23	29	9	22
Permettent de mettre en œuvre des connaissances et des compétences dans d'autres situations que la situation d'apprentissage	50	48	48	61	52
Mettent en œuvre un autre langage (croquis, cartes, schémas)	5	9	32	5	12
Permettent l'exploitation de documents	17	3	57	13	22
Peuvent encourager le travail en commun des élèves	Pas de différences significatives				19

Base : les 2 680 enseignants ayant participé à l'enquête.

Consigne : les enseignants avaient la possibilité de cocher au maximum 4 items.

Lecture : 87 % des professeurs de français considèrent que les activités qui reviennent sur les apprentissages figurent parmi les activités les plus utiles à l'élève.

Source : MEN-DEPP

quantité est moindre. 12 % seulement affirment, au contraire, exiger plus de travail en raison des *effets bénéfiques perçus sur les performances des élèves* (raison citée par 73 % de ceux qui donnent davantage de travail).

On retiendra, en tout état de cause, que si, à la marge, la quantité de travail peut varier d'un élève à l'autre, les contenus exigés restent globalement les mêmes pour chacun d'eux.

S'il n'est pas individualisé, l'accompagnement bien réel des professeurs peut aussi s'exprimer en aval des réalisations des élèves. C'est ainsi que, quelle que soit leur discipline, 87 % des enseignants interrogés disent *systématiquement* vérifier les *devoirs écrits*, 58 % les *exercices écrits*, mais ils ne sont que 33 % à s'assurer de *l'apprentissage des leçons* et 29 % de *la préparation à la prise de parole*. La correction en classe *des exercices sur cahiers ou classeurs s'avère systématique* pour plus de 80 % des professeurs et celle des *devoirs écrits* pour 70 %. La pratique est davantage à la correction de *la totalité du travail que des erreurs les plus fréquentes ou les plus importantes*.

Ce souci des enseignants d'encadrer très étroitement le travail qu'il donnent à faire aux élèves en dehors des situations originelles d'apprentissage en classe, en fournissant les explications nécessaires à sa réalisation et en s'assurant des conditions cognitives mises en œuvre, préserverait ce travail des brouillages qui peuvent survenir lorsqu'on organise socialement des activités distinctes, bien que complémentaires, de celles réalisées en classe, dans le cadre, par exemple, d'un accompagnement personnalisé. En un temps où les enjeux vécus au sein de la classe investissent de plus en plus d'autres temps (péri-

ou extrascolaires) et d'autres lieux (à l'intérieur ou à l'extérieur des murs de l'établissement) et où l'éclatement du temps scolaire a souvent pour corollaire l'externalisation des apprentissages, le travail donné à faire en dehors de la classe par les enseignants du collège demeure sous contrôle du professeur de la classe, même s'il se trouve, de fait, externalisé.

## DES ACTIVITÉS POSITIVEMENT PERÇUES PAR LES ÉLÈVES

### La majorité des élèves déclare toujours faire le travail demandé...

En réponse aux exigences de leurs professeurs, la majorité des élèves déclare toujours faire le travail en dehors de la classe et cela dans chacune des disciplines de l'étude : c'est le cas pour 62 % des élèves en mathématiques, 58 % en français, 56 % en histoire-géographie et 54 % en anglais. Les enseignants confirment les propos des élèves, en étant plus optimistes encore puisque les trois quarts d'entre eux estiment que la majorité des élèves de la classe pour laquelle ils sont interrogés font avec régularité et application le travail demandé. La réalisation du travail dépendrait à leurs yeux de sa nature (pour 72 % des professeurs sans distinction entre disciplines) ou du temps qu'il faut pour le faire (45 %). Au-delà, la méthode à employer, la concentration nécessaire et la présentation qui est faite de ce travail sont des éléments dont l'importance relative dépend des spécificités disciplinaires.

On ne saurait pour autant aller jusqu'à l'enthousiasme. D'abord parce que dans un cadre de travail obligatoire, tous les élèves ne font pas toujours

le travail demandé : 20 % disent le faire souvent et, selon les disciplines, 9 à 12 % ne le ferait que de temps en temps, 5 à 9 % pratiquement jamais, ces derniers élèves étant plus nombreux à la fin du collège. Ensuite, puisque, selon les disciplines, pour quatre à cinq enseignants sur dix, la majorité, ou au moins une partie importante des élèves de la classe, réaliserait juste ce travail pour ne pas s'attirer d'ennuis et que pour près de sept professeurs sur dix, seule une minorité d'élèves ferait preuve d'un zèle particulier. De fait, le tiers seulement des élèves reconnaît faire toujours le travail prescrit dans les quatre disciplines, plus souvent en sixième et cinquième (36 et 34 %) qu'en quatrième et troisième (24 et 23 %), les filles étant plus nombreuses que les garçons à le dire (33 % contre 26 %).

Parmi les conditions à respecter pour que les élèves acceptent de faire le travail qui leur est demandé, une seule est sélectionnée, dans chacune des disciplines, par cinq à six professeurs sur dix, *l'obligation de corriger en classe le travail qui a été fait*. Au-delà, les réponses se concentrent sur quelques autres conditions : la majorité des professeurs d'anglais, de français et d'histoire-géographie pense qu'il faut *que les tâches soient directement reliées aux contenus étudiés* (respectivement 75, 63 et 59 %). *La clarté des consignes* semble revêtir une importance particulière en anglais (pour 62 % des professeurs), en français (pour 59 %), en histoire-géographie (pour 57 %), tandis que 77 % des enseignants de mathématiques pensent qu'il est essentiel, aux yeux des élèves, que *le travail soit donné à un rythme régulier*. Enfin, il paraît plus important aux professeurs de français que *les objectifs du travail soient communiqués aux élèves* et à ceux de mathématiques que

les travaux corrigés soient rendus aux élèves dans des délais convenables.

Les élèves fournissent leurs propres explications. Le travail n'est pas fait, toutes disciplines confondues, quand ils *n'ont pas ou mal noté le travail à faire* (49 % des élèves), qu'ils *n'ont pas compris ce que le professeur leur demandait* (47 %) et/ou qu'ils *n'ont pas eu le temps parce qu'il y avait trop de travail en même temps* (36 %). Cette dernière remarque renvoie au constat que la majorité des enseignants déclare ne pas se concerter quant à la quantité de travail donné à faire, ni *au niveau de l'établissement* (92 % des professeurs ont répondu *non*), ni *au niveau de la classe pour laquelle ils ont été sollicités* (81 %), ni *au niveau de leur discipline* (72 %).

On retiendra néanmoins, que plus de la moitié des élèves juge *convenable*, la charge de travail qui leur est demandée, plus encore en mathématiques (62 %) que dans les trois autres disciplines (de 56 à 57 %). 23 % d'entre eux vont même jusqu'à estimer qu'il n'y a pas assez de travail en histoire-géographie et 12 % qu'il y en a trop, proportions inverses dans les trois autres disciplines.

### ...dans des conditions jugées satisfaisantes...

Se pencher sur l'organisation et les pratiques du travail à la maison, c'est faire émerger les logiques qui sous-tendent l'action de ses principaux acteurs, élèves et personnes qui interviennent pour les aider et les moyens mis en œuvre pour y parvenir.

Les conditions matérielles semblent, le plus souvent, satisfaisantes : la majorité des élèves déclare *travailler dans de bonnes conditions*. En effet, 61 % d'entre eux font leurs devoirs *dans un endroit où ils sont seuls et*

*34 % en présence de personnes qui ne les dérangent pas*. Ils ne sont que 4 % à évoquer des conditions environnementales qui peuvent les perturber.

En termes de fréquence, c'est pendant *le week-end, le mercredi* ou pendant *une journée ou une demi-journée libre* de cours que les élèves disent travailler le plus (88 %, *toujours* et *souvent* à ces moments-là). Viennent ensuite, *toujours* et *souvent*, l'intervalle s'écoulant *avant le dîner* (72 %), puis *les heures de permanence au collège* (50 %) et *l'après-dîner* (38 %).

La durée hebdomadaire (week-end compris) de la totalité du travail donné à faire aux élèves en dehors de la classe est estimée entre *une à cinq heures* par 30 % des enseignants et entre *cinq à dix heures* par 36 %. Il est difficile à la moitié des élèves interrogés d'apprécier la durée qu'ils consacrent à la réalisation de leurs leçons et devoirs, soit parce qu'ils *n'ont jamais compté*, soit parce que *c'est trop différent selon les moments*. Quand ils peuvent le faire, les élèves disent le plus souvent consacrer à ce travail *de une à deux heures* par jour de la semaine (27 %), avec une quasi-égalité dans tous les niveaux d'enseignement, et *de une à trois heures* durant le week-end (38 %), les élèves de sixième, ce qui ne saurait surprendre, travaillant un peu moins longtemps que leurs camarades des autres niveaux.

### ...notamment pour l'aide reçue

Les explications et conseils, que donnent les enseignants à l'annonce du travail à faire, peuvent être complétés par d'autres formes d'aide que les enseignants n'excluent pas *a priori*. En effet, selon la discipline, plus de la moitié des professeurs estime que leurs élèves devraient être aidés pour

réaliser leur travail en dehors de la classe, *ponctuellement* pour 59 % si le niveau scolaire attribué à la classe est jugé *bon*, 54 % si ce niveau est jugé *faible* ou *régulièrement* pour 7 % si le niveau scolaire attribué à la classe est jugé *bon*, 18 % si ce niveau est jugé *faible*. Ces professeurs disent d'abord attendre *une incitation à travailler* et *des marques d'intérêt* de la part de l'environnement familial.

Les parents s'approprient naturellement et depuis longtemps l'espace réservé au travail donné à faire en dehors de la classe. Mais, l'indisponibilité des parents ou leur difficulté à aider leur enfant n'a pas cessé d'opacifier le travail mené en dehors de la classe, en brouillant, par le recours à d'autres méthodes ou l'absence totale d'explicitation, le message reçu en classe. Des malentendus peuvent apparaître, des écarts entre la culture de l'École et la culture de l'extérieur se creuser et les parents peuvent en venir à sous-traiter le travail scolaire à d'autres acteurs, venus d'ailleurs...

Force est de constater pourtant que les appréciations portées sur l'aide aux devoirs présentent quelques écarts entre disciplines, sans remettre en cause l'analyse globale. Lorsqu'il est exprimé, le jugement des professeurs sur l'aide reçue par les élèves dans le cadre du travail donné à faire en dehors de la classe, apparaît beaucoup plus positif que négatif, particulièrement quand elle est mise en place dans l'établissement (études dirigées ou surveillées...), six professeurs interrogés sur dix jugeant adaptée *l'aide apportée par ces dispositifs*, un peu moins (trois à quatre professeurs sur dix), quand cette aide provient de *l'environnement familial* ou *des associations d'aide gratuite ou payante aux devoirs*.

Les élèves, eux aussi, apprécient très positivement l'aide qu'ils reçoivent. Sept élèves sur dix, jugent cette aide *utile* et/ou *rassurante*, tout au long du collège en français, en mathématiques, en anglais et six sur dix en histoire-géographie. Il ne faut pas, de plus, négliger les enjeux que revêt l'aide aux devoirs au sein de la distribution des rôles dans les familles. Au total, les trois quarts des élèves disent être aidés par leur mère (particulièrement en français, en histoire-géographie, en anglais) et six sur dix par leur père (particulièrement en mathématiques), dans au moins une discipline. L'aide apportée par d'autres membres de la sphère familiale n'est pas négligeable, 30 % des élèves citent au moins une fois *un autre adulte de la famille ou un ami adulte* et 40 % citent *un frère ou une sœur*. Gratuite ou payante, l'aide provenant de l'extérieur est très marginale (6 % des élèves se disent aidés par un *étudiant et/ou un professeur rémunéré* et 2 % par un *animateur*).

De 46 % (en histoire-géographie) à 55 % (en français) des élèves mentionnent plus d'une forme d'aide (sur les six proposées) et de 22 % (en histoire-géographie) à 30 % (en français) en mentionnent plus de trois. Déclarer au moins trois types d'aide est de moins en moins fréquent au fil des années. Les élèves disent prioritairement recevoir des *explications* (en mathématiques, en français et en anglais) et *réviser leurs leçons* en histoire-géographie (ainsi qu'en français et en anglais). Aider un élève peut aussi consister à simplement *s'assurer que le travail est fait* (en mathématiques particulièrement) (*tableau 3*).

On notera enfin que 46 % des collégiens sont conscients du fait que le travail en dehors de la classe peut

*créer des différences entre les élèves* (dans la mesure où certains peuvent être aidés et d'autres non). Ces pourcentages font écho aux 20 % de professeurs qui voient, dans le travail donné à faire en dehors de la classe, un risque d'*accroître l'inégalité des chances*, tout en l'estimant indispensable et efficace.

## LE TRAVAIL EN DEHORS DE LA CLASSE A DES EFFETS POSITIFS

### La majorité des enseignants juge efficace et profitable à la majorité des élèves, à un titre ou à un autre, le travail donné à faire en dehors de la classe

93 % des professeurs interrogés, quelle que soit la discipline, jugent le travail donné à faire en dehors de la classe soit *tout à fait efficace* (34 %), soit *plutôt efficace* (59 %).

Six enseignants sur dix (toutes disciplines confondues) pensent que ce travail est *profitable à un titre ou à un autre*, soit à la majorité des élèves (43 % des enseignants), soit même à *tous les élèves* (21 %). Trois principaux bénéfices illustrent ce constat : les *performances* (pour 58 % des enseignants) et *la confiance en soi des élèves* (pour 51 %) s'améliorent, ces derniers donnant *plus de sens à ce qu'ils font* (48 % des professeurs). Ces trois items sont consensuels, même si l'on observe quelques différences dans la hiérarchie opérée selon les disciplines. Ainsi, les professeurs de mathématiques privilégient l'accroissement des performances des élèves, tandis que leurs collègues d'histoire-géographie retiennent surtout que les élèves *donnent plus de sens* à leur

apprentissage (*tableau 4*). La majorité des enseignants n'attribue pas d'effet négatif au travail prescrit à la maison, puisque neuf enseignants sur dix estiment qu'il ne peut *pas vraiment* ou *pas du tout, compromettre les bénéfices du travail réalisé en classe*.

### Les élèves disent mieux comprendre les cours mais leur appétence au travail en dehors de la classe diminue au fil du collège

Même s'il s'avère difficile aux élèves d'apprécier les effets du travail en dehors de la classe sur leur réussite scolaire, les trois quarts d'entre eux (73 %) disent qu'ils *comprennent mieux les cours*, la moitié évoque *l'amélioration des résultats* et se montre sensible à *l'accroissement de la confiance en soi* et au fait de pouvoir plus souvent *prendre la parole en classe*. Un tiers des élèves dit même *avoir plus de plaisir à venir en classe*. Les bénéfices tirés du travail à faire en dehors de la classe paraissent plus avérés aux élèves de sixième qu'à leurs camarades des autres niveaux d'enseignement : les élèves de quatrième sont généralement moins nombreux à répondre positivement, tandis que les filles sont, dans ce domaine aussi, jugées par les professeurs plus *actives* que les garçons (58 contre 36 %) et plus *intéressées* (41 contre 29 %).

Pour sept à huit élèves sur dix, le travail à faire en dehors de la classe ne *décourage* pas, ne *facilite* pas la *tricherie* et surtout ne *perturbe* pas *les relations familiales*. En revanche, 41 % des élèves de sixième, contre 71 % de ceux de troisième, pensent que le travail demandé en dehors de la classe *remet en cause les loisirs*, ce qui peut expliquer qu'il puisse *décou-*

rager 20 % des élèves de sixième, mais 35 % de troisième. On retiendra que l'appétence des collégiens ne cesse de diminuer puisque 51 % des élèves de sixième déclarent apprécier au moins huit des douze activités proposées, alors qu'ils ne sont déjà plus que 43 % en cinquième, 33 % en quatrième, 32 % en troisième !

### Le travail en dehors de la classe amène les enseignants à modifier leur perception des élèves et leurs pratiques

Le travail en dehors de la classe étant considéré comme allant de soi par la majorité des professeurs, il est un des éléments constitutifs des pratiques enseignantes et ne peut manquer d'avoir sur elles des répercussions. Ainsi, 70 % des professeurs reconnaissent que les activités réalisées par les élèves dans ce cadre leur permettent de *nuancer la perception* qu'ils en ont.

Ils tirent aussi du travail en dehors de la classe des enseignements pour ajuster leurs *explications* qu'ils sont *souvent* amenés à *reformuler*, ce que font *systématiquement* le quart des professeurs d'histoire-géographie et trois professeurs de français et d'anglais sur dix. Trois autres attitudes sont abordées, soit *souvent*, soit *de temps en temps*, à peu près dans les mêmes proportions dans chacune des disciplines : *faire refaire le même type de tâche* ou *modifier le rythme de progression* (près de neuf enseignants sur dix), *modifier le niveau d'exigence* (huit professeurs sur dix). À l'inverse, l'attitude la moins fréquente consiste à *repandre les explications à l'identique* (ce que ne font que *de temps en temps*, voire *jamais* les trois quarts des enseignants). Les professeurs de mathématiques se démarquent de leurs collègues : ils *reformulent leurs explications* et *modifient le rythme de progression* et le *niveau d'exigence*

*moins souvent*, mais n'hésitent pas, *de temps en temps* à reprendre leurs *explications à l'identique*. Il semble donc que le travail en dehors de la classe fournisse aux professeurs des indications sur la compréhension du travail conduit en classe, que les trois quarts des élèves reconnaissent effectivement s'être améliorée.

Le lycée moderne s'est organisé au XIX<sup>e</sup> siècle autour de l'enseignement, professé par la parole magistrale du maître, qui envahit peu à peu tout l'espace scolaire. Le nécessaire travail personnel de l'élève sous l'œil vigilant des maîtres d'études fut alors relégué hors de la classe et hors du temps scolaire. Les devoirs et leçons à faire à la maison devinrent un rituel de transition, entre l'école et la maison, entre le travail et les loisirs, entre les professeurs et les parents. Cette image s'est figée au fil du temps et n'est en rien remise en cause dans la première décennie du XXI<sup>e</sup> siècle. Le

**Tableau 3 – La nature de l'aide reçue par les élèves**

Quand vous recevez de l'aide, en quoi consiste-t-elle ?	Français	Math.	Hist.-géo.	Anglais
	%	%	%	%
On vous donne des conseils pour l'organisation de votre travail	34	25	22	21
On contrôle simplement que le travail est fait	35	39	31	34
On vous donne des explications	44	55	33	45
On vous fait réciter vos leçons	42	34	54	48
On relit vos devoirs	32	28	21	24
On fait une partie du travail à votre place	5	5	3	6

Base : les 2 749 collégiens ayant participé à l'enquête.

Consigne : les élèves pouvaient cocher un ou plusieurs items.

Lecture : 34 % des élèves ont coché l'item on vous donne des conseils pour le français et 25 % pour les mathématiques.

Source : MEN-DEPP

**Tableau 4 – Les bénéfices du travail en dehors de la classe pour les élèves**

Quels principaux bénéfices les élèves tirent-ils du travail réalisé à votre demande en dehors de la classe ?	Français	Math.	Hist.-géo.	Anglais	Ensemble
	%	%	%	%	%
Leurs performances s'améliorent	56	67	49	61	58
Leur comportement devient plus conforme à ce que vous attendez	20	17	23	14	19
Ils donnent plus de sens à ce qu'ils font	53	35	56	49	48
Leur confiance en eux s'améliore	46	57	45	57	51
Ils apprennent à travailler ensemble	6	4	8	3	5
Ils ne semblent en tirer aucun bénéfice	Pas de différences significatives				2

Base : les 2 680 enseignants ayant participé à l'enquête.

Consigne : les enseignants avaient la possibilité de cocher au maximum 2 items.

Lecture : 56 % des professeurs de français considèrent que l'amélioration des performances des élèves constitue l'un des principaux bénéfices pour les élèves

Source : MEN-DEPP

travail donné à faire en dehors de la classe fait l'unanimité : il est prescrit par une grande majorité d'enseignants, il est réalisé par une grande majorité d'élèves, il est réclamé par une grande majorité de parents. Mais il n'est plus, aujourd'hui, le seul à investir le champ extrascolaire. D'autres formes d'aides à la réussite scolaire complètent les

apprentissages menés en situation de classe. Elles ne s'inscrivent plus dans le seul prolongement d'un cours qu'il s'agit d'apprendre et de reprendre, mais dans le développement d'un socle de compétences et de connaissances dont l'élève a besoin pour mener à bien ses apprentissages. On passe du « devoir » à faire par tous

à l'accompagnement personnalisé de chacun. Mais il n'y aura pas abandon de l'un pour l'autre. Par delà les vocables utilisés, les contenus mis en œuvre, les acteurs sollicités, les temps et les lieux retenus, tous les dispositifs qui ont pour objectifs de faciliter les apprentissages des élèves sont à égale dignité. ■

## Méthodologie

L'étude sur le travail à faire en dehors de la classe donné aux élèves par les professeurs de collège s'est plus particulièrement intéressée à quatre disciplines, le français, les mathématiques, l'histoire-géographie et l'anglais, elle concerne les classes « générales » de tous les niveaux d'enseignement du collège.

Par *travail en dehors de la classe*, il convient d'entendre, *devoirs, leçons ou toutes autres activités écrites ou orales demandées en classe à tous les élèves par le professeur et à réaliser en dehors des heures de cours.*

Un échantillon de 720 collèges publics de France métropolitaine et des DOM a permis de recueillir les réponses de 2 680 professeurs et 2 749 élèves (93 % de taux de réponse pour chacune de ces deux populations). Chaque établissement était sollicité pour un niveau d'enseignement prédéterminé. Au sein de ce niveau, le chef d'établissement devait sélectionner une classe à l'aide d'une clé de tirage aléatoire (proximité alphabétique du patronyme du professeur principal par rapport au patronyme du chef d'établissement). Pour cette classe, étaient interrogés les quatre professeurs des disciplines étudiées et de trois à huit élèves selon la taille de l'établissement. Certaines questions faisaient appel à la conception générale des professeurs, mais, pour l'essentiel, il leur était demandé de répondre en considération des particularités de la classe pour laquelle ils étaient interrogés.

## BIBLIOGRAPHIE

- Bautier E. et Rochex J.-Y.** (2004), « Activité conjointe ne signifie pas significations partagées », in C. Moro et R. Rickenmann (eds.), *Situation éducative et significations, Raisons éducatives*, Bruxelles, De Boeck.
- Besson L. et Glasman D.** (2004), « Devoirs à la maison », pp. 11-44 in D. Glasman, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*. Rapport pour le HCEE, université de Savoie.
- Bressoux P. et Pansu P.** (2003), *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.
- Compère M.-M et Savoie P.** (2005), « L'histoire de l'école et de ce qu'on y apprend ». *Revue française de pédagogie*, n° 152, p 107-146, INRP.
- Dubet F.** (dir) (1997b), *École, familles : le malentendu*, Paris, Textuel.
- Glasman D.** (2001), *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*, Paris, PUF.
- Kherroubi M.** (2004), « Les pratiques pédagogiques hors classe au collège », in J.-F. Marcel (dir). *Les pratiques enseignantes hors de la classe*, Paris, L'Harmattan.
- Meirieu P.** (2000), *Les devoirs à la maison. Parents, enfants, enseignants : pour en finir avec ce casse-tête*, Paris, Syros
- Prost A.** (1997), *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Le Seuil.
- Rayou P. et Ripoche L.** (2008), « Le travail scolaire à la maison », in A. Van Zanten (dir) *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, pp. 664-666.
- Rosenwald F.** (2006), « Les aides aux devoirs en dehors de la classe », *Note d'information*, n° 06.04, MEN-DEPP.
- Savoie P.** (2003), « L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu », revue *Éducation & formations*, n° 65, MEN-DEPP.
- Thin D.** (2008), « Les familles populaires face aux devoirs », *Cahiers pédagogiques*, n° 468, pp. 23-24, CRAP.

# L'attestation de la maîtrise du socle commun est-elle soluble dans le jugement des enseignants ?

Jeanne-Marie Daussin, Thierry Rocher, Bruno Trosseille

Bureau de l'évaluation des élèves,  
direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN

**Peut-on se fier au seul jugement des équipes enseignantes pour une mesure fiable de la performance scolaire ? Parmi les indicateurs de la LOLF, demandés à la DEPP, figure la proportion d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun de connaissances et de compétences en fin de troisième. Le calcul de ces indicateurs s'est appuyé en 2009 sur l'interrogation d'un échantillon représentatif d'établissements sur les compétences maîtrisées par leurs élèves de fin de troisième. La confrontation des déclarations, recueillies avec les résultats de ces mêmes élèves à des évaluations standardisées, montre d'importantes divergences. La variabilité des jugements, pour des résultats identiques aux tests, peut être expliquée par différents facteurs, tels le sexe, l'âge, l'origine sociale ou encore le sentiment d'efficacité personnelle de l'élève. Ces résultats renvoient à la problématique de l'équité du jugement des enseignants, qui intègre des éléments extérieurs à la performance des élèves. Lorsque la mesure des résultats des élèves n'est opérée qu'à travers des attestations, l'équité n'est pas assurée.**

**E**n 2011, tous les élèves se verront attribuer un livret personnel de compétences comportant une attestation de maîtrise des connaissances et compétences du socle commun au palier 3. De plus, parmi les indicateurs de performance inscrits à la loi organique relative aux lois de finances (LOLF), figure la proportion d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun en fin de troisième. Il est donc important d'étudier la manière dont pourront être évaluées ces compétences.

En avril 2009, afin de renseigner ces indicateurs de performance, la DEPP a demandé à un échantillon d'établissements, représentatifs des collèges français, de remplir un questionnaire en ligne concernant les validations de maîtrise des compétences du socle commun de ses élèves de classe de troisième. Le socle commun est décliné en sept compétences, elles-mêmes découpées en plusieurs domaines constitués de plusieurs items. Pour les enseignants, il s'agissait d'indiquer si l'élève maîtrisait les domaines, les compétences et l'ensemble du socle. L'analyse des données recueillies suscite deux types de questions :

– premièrement, comment ces vali-

datations de compétences s'inscrivent-elles dans le processus d'attestation de maîtrise du socle et, de façon subsidiaire, peut-on valider des compétences à partir des seuls jugements des enseignants sans risquer de nuire à l'équité due aux élèves ?

– deuxièmement, dans quelle mesure peut-on diminuer la variabilité de ces jugements par l'utilisation d'évaluations standardisées ?

## COMPÉTENCES DU SOCLE, QUELLES MODALITÉS DE VALIDATION ?

La loi stipule que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société<sup>1</sup> ».

### NOTE

1. Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (article 9) – Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005.

Le socle commun se valide en trois étapes appelées paliers : CE1, CM2 ; enfin, la troisième où les élèves valident ou non le palier final. La procédure d'attestation du socle et de validation des compétences qui le composent repose sur les décisions des enseignants. La direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) a fourni aux enseignants une documentation d'aide à la décision de validation, composée d'un livret définissant les différentes compétences et les domaines les constituant ainsi que des outils et grilles d'évaluation. On trouvera en *annexes 1 et 2* les tableaux détaillant les compétences par domaines et items en maîtrise de la langue française (compétence 1) et en principaux éléments de mathématiques et culture scientifique et technologique (compétence 3).

### De la nécessité d'avoir des indicateurs de performance et de la difficulté de les objectiver

Il est important de noter que l'aide à la validation s'appuie sur des critères de natures très différentes et plus ou moins précis selon les compétences. La documentation proposée n'indiquait pas de façon précise si tous les domaines ou une partie seulement (et dans ce cas, certains domaines étaient-ils indispensables ou plus importants que d'autres ?), devaient être maîtrisés pour la validation d'une compétence donnée. En revanche, la consigne stipulait que toutes les compétences devaient être maîtrisées par l'élève pour qu'il se voie attester la maîtrise du socle commun. Cette règle de non-compensation des compétences figure dans le décret relatif au socle commun paru en 2006<sup>2</sup>.

Concernant la prise de décision pour la validation des domaines, des compétences puis du socle, le livret destiné aux enseignants indique qu'une première vérification des compétences doit se faire pour chaque discipline et chaque enseignant (en particulier pour la première compétence : maîtrise de la langue). La décision de validation de la compétence doit être collégiale, ce qui implique que les enseignants doivent se réunir pour en décider<sup>3</sup>. La validation finale des domaines, des compétences et du socle peut en fait être effectuée par différents personnels des établissements et la pratique est susceptible d'être assez hétérogène pour l'ensemble des établissements scolaires. La validation de la maîtrise des compétences ne se fait pas avec l'aide de tests standardisés mais reste une démarche laissée à l'appréciation des enseignants.

Or, tout comme l'attribution de notes de contrôle continu, le jugement émis est influencé par un ensemble de variables de contexte telles que le niveau de la classe, le niveau du collègue, ou encore le degré d'exigence de l'enseignant [Bressoux & Pansu, 2003]<sup>4</sup>. En effet, deux élèves aux compétences équivalentes peuvent être évalués différemment selon, entre autres choses, leur environnement (faible dans un collège et moyen dans un autre), leur passé scolaire [Cosnefroy & Rocher, 2004]<sup>5</sup> ou leur sexe. Si cette variabilité est probablement réduite au niveau local, elle peut toutefois s'avérer conséquente pour la construction d'un indicateur national.

Avec la LOLF, la France s'inscrit dans une démarche de mesure de la performance de son administration. Des objectifs sont fixés et des indi-

cateurs de résultat publiés chaque année pour rendre compte de l'efficacité des politiques publiques. L'un de ces indicateurs concerne la maîtrise des compétences du socle commun aux trois paliers (CE1, CM2 et 3<sup>e</sup>) ; il est décliné selon le

#### NOTES

**2.** « Le principe même du socle repose sur un impératif de qualité. S'agissant d'une culture commune pour tous les élèves, il traduit tout autant une ambition pour les plus fragiles qu'une exigence pour ceux qui réussissent bien. Les graves manques pour les uns et les lacunes pour les autres à la sortie de l'école obligatoire constituent des freins à une pleine réussite et à l'exercice d'une citoyenneté libre et responsable. Ainsi, le socle commun possède une unité : sa maîtrise à la fin de la scolarité obligatoire ne peut être que globale, car les compétences qui le constituent, avec leur liste principale de connaissances, de capacités et d'attitudes, sont complémentaires et également nécessaires. Chacun des domaines constitutifs du socle commun contribue à l'insertion professionnelle, sociale et civique des élèves, pour sa maîtrise à l'issue de la scolarité obligatoire, il ne peut donc y avoir de compensation entre les compétences requises qui composent un tout, à la manière des qualités de l'homme ou des droits et des devoirs du citoyen. » Décret relatif au socle commun de connaissances et de compétences et annexe – Décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.

**3.** Les instructions aux enseignants mentionnent : « dans un premier temps, vous allez vérifier les capacités de vos élèves, c'est-à-dire apprécier, pour chacune d'elles, le niveau de maîtrise (cf. la grille de référence). En fonction des résultats de cette vérification, vous considèrerez comme acquises ou non les capacités dans votre propre discipline. Dans un second temps, la validation de la compétence « maîtrise de la langue » fera nécessairement l'objet d'une décision collégiale, par exemple lors d'un conseil de classe. » (*cahier de l'enseignant*).

**4.** Bressoux, P., Pansu, P. (2003). *Quand les enseignants jugent leurs élèves*, Paris, PUF.

**5.** Cosnefroy, O. & Rocher, T., « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. » *Revue Éducation & formations* n° 70, décembre 2004, MEN-DEPP.

secteur de l'établissement : public, privé, éducation prioritaire (RAR et RRS). Dans l'objectif de produire ces indicateurs, une expérimentation a eu lieu en 2009, dont les principaux résultats sont présentés ici.

D'autres indicateurs, calculés depuis 2007 par la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), mesurent les proportions d'élèves maîtrisant les compétences de base en français et en mathématiques en troisième, déclinées selon le secteur de l'établissement. Ces indicateurs sont calculés à partir d'une évaluation standardisée effectuée sur un échantillon représentatif des élèves français. La construction des tests d'évaluation ainsi que la détermination des seuils de maîtrise des compétences font

l'objet d'une méthodologie particulière<sup>5</sup>. Il est prévu que ces derniers indicateurs laissent place à l'avenir aux indicateurs de maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences.

Les épreuves standardisées, reposant sur une méthodologie éprouvée, sont fiables et comparables dans le temps. En revanche, les attestations de maîtrise du socle reposent sur les déclarations dont on connaît deux caractéristiques : en premier lieu, la manière dont elles sont renseignées n'est ni contrôlée, ni harmonisée ; en second lieu, elles sont soumises à une certaine variabilité. Dans cet article, nous nous proposons d'étudier, d'une part, la manière dont se décident les validations, du niveau le plus fin (les domaines) au niveau le plus agrégé (le socle) et, d'autre part, de mettre en relief la variabilité de ces attestations au regard des résultats obtenus aux tests standardisés.

### Le recueil des données

En mars 2009, 269 collèges ont été tirés au sort pour la passation des tests standardisés d'évaluation des compétences de base en français et mathématiques. Dans chacun de ces établissements, 30 élèves de troisième ont passé les épreuves (7 980 élèves au total)<sup>6</sup>. En outre, on a demandé à ces établissements d'indiquer, pour tous les élèves de ce niveau (33 763 élèves au total), s'ils maîtrisaient chacune des sept compétences et le socle commun dans son ensemble. En contrepartie, la DEPP leur a retourné un indicateur de positionnement de leur établissement parmi ceux du même type.

Les informations ont été recueillies sur un site dédié mis à dis-

position des collègues. Les compétences et les domaines sont présentés en annexe 3. Une documentation a été fournie à chaque établissement, précisant les critères d'attribution des domaines, des compétences et du socle (« La maîtrise du socle commun de connaissances et de compétences est attestée lorsque chacune des sept compétences est validée. » *Cahier de l'enseignant*). À noter que le document donne des critères essentiellement qualitatifs et qu'il n'est pas question d'évaluation standardisée. De plus, nous ne disposons pas d'informations quant à l'utilisation effective de ce document par les équipes pédagogiques.

Les enseignants ont saisi, pour chaque élève, les données concernant leur discipline, en concertation ou non avec d'autres enseignants. Au final, il a été demandé de renseigner une attestation de maîtrise du socle dans son ensemble. Cependant, on ne maîtrise pas l'homogénéité des personnels qui ont rempli les tableaux de compétences.

Seules les données relatives aux élèves pour lesquels les deux types d'information étaient disponibles (maîtrise des compétences de base et des compétences du socle), ont été retenues. Après nettoyage des données, il reste 5 662 résultats exploitables. Les répondants représentent 70,9 % de l'échantillon. Cette perte est essentiellement due à la non-réponse concernant la validation des compétences du socle commun. En effet, sur les 7 980 élèves attendus aux évaluations standardisées, 6 980 résultats étaient exploitables, soit 87,5 % de l'échantillon sélectionné. En revanche, près de 30 % des remontées en ligne des élèves de l'échantillon manquaient<sup>7</sup>.

#### NOTES

**6.** Le champ de l'enquête est constitué des établissements accueillant des élèves de troisième (collège et lycée professionnel) en France métropolitaine et départements d'outre-mer. Le sondage est à deux degrés. Il est stratifié au premier degré selon le secteur de l'établissement (public hors éducation prioritaire, privé, réseau ambition réussite, réseau de réussite scolaire). Dans chaque strate, le tirage est proportionnel à la taille de l'établissement et équilibré selon les variables sexe, retard scolaire, catégorie socioprofessionnelle défavorisée des parents. Les strates sont de tailles équivalentes (le poids des élèves en tient compte). Les 30 élèves sont sélectionnés par établissement selon un tirage aléatoire simple dans la liste des élèves de troisième de l'établissement.

**7.** Il faut noter qu'il reste des non-réponses partielles au niveau des déclarations de maîtrise du socle pour l'échantillon retenu. En effet, éliminer tous les élèves pour lesquels au moins une valeur manquait revenait à ne garder que la moitié de l'échantillon de départ, ce qui aurait été très insuffisant. Les élèves ne sont pris en compte pour le calcul des seuils que si l'on a recueilli les informations concernant les domaines de la compétence évaluée.

## Des domaines au socle global : une analyse des attestations

Cette enquête avait pour but d'uniformiser les règles de décision de validation des compétences et du socle commun. Tester le protocole doit permettre d'aider les professeurs dans leur prise de décision par la publication de consignes plus précises. Cette expérimentation a également permis de calculer la proportion d'élèves maîtrisant les compétences du socle commun. De plus, une analyse a été conduite pour appréhender la manière dont les compétences sont attribuées à partir des validations de chaque domaine. De même, l'attestation de maîtrise du socle à partir des validations de compétences a été analysée.

### Comment établir des seuils de maîtrise des domaines pour attribuer une compétence ?

Aucune règle n'a été précisée concernant la validation d'une compétence à partir de la maîtrise de chaque domaine la constituant. On peut imaginer deux attitudes opposées dans la manière de valider une compétence. La première, non compensatoire, consisterait à exiger la maîtrise de tous les domaines pour valider la compétence. La seconde, très indulgente, se contenterait de la maîtrise d'un seul domaine pour la valider. Le seuil réel de validation se situe probablement entre ces deux attitudes extrêmes. Un premier travail a consisté à proposer un seuil de validation pour chaque compétence. Deux méthodes ont été considérées.

La première méthode, dite descriptive, consiste dans un premier temps, à compter, pour chaque élève, le nombre de domaines validés par compé-

tence. Dans un deuxième temps, ce résultat a été croisé avec l'attribution de la compétence par l'enseignant. Cela donne une idée de la règle de décision utilisée par chaque responsable d'établissement pour attribuer une compétence à un élève qui ne maîtrise pas tous les domaines constituant cette compétence.

La deuxième méthode, dite systématique, est une méthode originale consistant à systématiser le choix d'attribution d'une compétence à partir d'un nombre déterminé de domaines validés. Le principe est de partir des comportements observés de l'ensemble des professeurs et de bâtir une règle systématique à partir des données de l'échantillon.

### Méthode descriptive

Pour chaque élève, on comptabilise le nombre de domaines validés par compétence puis on croise ce résultat avec la décision d'attribution de la compétence par l'enseignant. Plus l'écart entre les pourcentages de non-attribution et d'attribution d'une compétence est net lorsque l'on passe à un domaine supplémentaire validé, plus la règle de décision implicite paraît claire et homogène pour l'ensemble des enseignants.

Ainsi, pour la deuxième compétence (pratique d'une langue étrangère), le choix du seuil semble s'imposer comme le montre le *tableau 1* où, dès trois domaines validés, l'élève a plus de 89,2 % de chances d'obtenir la validation de la compétence. L'attribution de la compétence n° 2 semble assez homogène. En effet, établir un seuil à trois domaines à valider pour l'attribution de la compétence permet de respecter les décisions des enseignants dans leur majorité. Quand un élève n'a que deux domaines validés sur cinq,

l'enseignant ne lui atteste la compétence que dans 10,2 % des cas.

À l'opposé, pour la compétence n° 1 (maîtrise de la langue française), le seuil apparaît de manière plus équivoque. En effet, le *tableau 2* indique que lorsque deux domaines sur quatre ont été validés, 53,7 % des élèves ne se voient pas attribuer cette compétence par l'enseignant. La règle d'attribution de la compétence n'est pas homogène pour les élèves ayant deux domaines validés sur quatre. Le seuil retenu, ici 3, est le nombre de domaines correspondant à l'attribution de la compétence par une large majorité d'enseignants.

### Méthode systématique

Cette méthode, purement empirique, repose sur la comparaison entre la « difficulté » moyenne des domaines et le nombre de domaines maîtrisés. L'objectif est de mettre en place une méthode systématique de choix d'attribution d'une compétence à partir d'un nombre de domaines validés. On applique ensuite la règle de décision à l'ensemble de l'échantillon puis on compare les résultats avec les attributions réelles des enseignants. La procédure est illustrée et détaillée pour la première compétence : « maîtrise de la langue ».

En premier lieu, il est possible de calculer la « réussite » moyenne pour chaque domaine d'une compétence à partir des pourcentages de validation observés (*tableau 3*).

La moyenne des pourcentages donne une idée du seuil de validation. Pour la compétence n° 1, cette moyenne est de 83,1 %. Parallèlement, il est nécessaire de calculer les proportions cumulées d'élèves qui valident au moins un domaine, puis au moins deux domaines, etc. (*tableau 4*).

Pour déterminer le seuil, on rapproche le pourcentage moyen de validation par domaine (83,1 %) des pourcentages de validation cumulés. Cela permet ainsi de tenir compte de la plus ou moins grande difficulté des domaines les uns par rapport aux

autres. En suivant une règle purement empirique, le seuil choisi sera le nombre de domaines validés pour lequel le pourcentage d'élèves cumulé est le plus proche du pourcentage moyen de validation des domaines de la compétence. La validation cumulée la

plus proche est ici de 85,1 %, ce qui correspond aux élèves ayant validé au moins deux domaines. Le seuil choisi pour l'attribution de la compétence n° 1 est donc d'avoir validé au moins deux domaines.

Cette méthode ne précise pas plus que la méthode descriptive quels sont les domaines qui doivent être absolument validés pour l'attribution de la compétence. Tous les domaines sont en effet traités de manière identique.

Les seuils issus des deux méthodes sont identiques sauf pour les compétences numéro 1 et 6 (tableau 5). Nous avons retenu les seuils établis avec la méthode systématique car la règle de leur détermination, fixée *a priori*, n'est pas fondée sur un jugement susceptible de variation, contrairement à ce qui se produit avec la méthode descriptive.

**Tableau 1 – Attribution de la compétence n° 2 en fonction du nombre de domaines validés (pratique d'une langue étrangère)**

Nombre de domaines validés	Attribution de la compétence n°2 par l'enseignant (% d'élèves)		
	Non	Oui	Élèves concernés (%)
0	98,7	1,3	8,1
1	95,5	4,5	6,1
2	89,8	10,2	7,6
3	10,8	89,2	9,2
4	2,8	97,2	10,8
5	0,1	99,9	58,2

Lecture : quand un élève n'a aucun domaine validé, la compétence n° 2 lui est attribuée dans 1,3 % des cas.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

**Tableau 2 – Attribution de la compétence n° 1 en fonction du nombre de domaines validés (maîtrise de la langue française)**

Nombre de domaines validés	Attribution de la compétence n°1 par l'enseignant (% d'élèves)		
	Non	Oui	Élèves concernés (%)
0	100	0,0	4,9
1	99,5	0,5	5,7
2	53,7	46,3	8,8
3	3,7	96,3	14,3
4	0,1	99,9	66,3

Lecture : quand un élève a validé 2 domaines sur 4, la compétence n° 1 lui est attribuée dans 46,3 % des cas.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

**Tableau 3 – Taux de validation pour chaque domaine de la compétence n° 1**

Domaine	Pourcentages de validation
Lire	87,0
Écrire	78,1
Oral	83,6
Outils	86,1
Moyenne	83,1

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

**Tableau 4 – Validation cumulée des domaines de la compétence n° 1**

Nombre de domaines validés	Proportions cumulées d'élèves (%)
= 4	65,9
≥ 3	75,6
≥ 2	85,1
≥ 1	90,6

Lecture : 65,9 % des élèves ont validé les 4 domaines. 85,1 % des élèves ont validé au moins 2 domaines.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

### **Application et implications de la méthode systématique**

Les seuils ayant été définis, l'attribution des compétences est recalculée en fonction de ceux-ci. La première compétence, par exemple, est attribuée à tous les élèves ayant validé au moins deux domaines. Cette démarche est aussi utilisée pour la validation de l'ensemble du socle commun, en appliquant la règle de non-compensation définie dans les textes. Les élèves sont considérés comme détenteurs du socle commun s'ils ont validé chacune des sept compétences. Les résultats obtenus par construction sont ensuite comparés avec les déclarations brutes des établissements. On définit une variable donnant la différence, pour chaque compétence, entre les résultats déclarés et les résultats construits. Pour simplifier la lecture, les résultats de la comparaison sont présentés dans le tableau 6 en prenant pour repère la règle issue de la

méthode systématique. On dira que les enseignants sont plus indulgents que la règle dans le cas où ils attribuent la compétence à un élève alors que celle-ci n'aurait pas été validée en utilisant la méthode systématique. En revanche si le recours à la règle permet d'attribuer à un élève la compétence alors que l'enseignant ne le fait pas, on dira que l'enseignant a eu un jugement sévère.

Notons que le socle commun a tendance à être validé plus facilement par les professeurs que par l'utilisation de la règle de décision systématique. Cela tient au fait que ces derniers n'ont pas toujours respecté la règle précisant la nécessité d'avoir validé toutes les compétences pour octroyer l'attestation de maîtrise du socle commun. Les pratiques des enseignants sont indiquées dans

le *tableau 7* qui croise le nombre de compétences validées et l'attribution ou non du socle à l'élève.

En principe, aucun élève ayant validé moins de sept compétences ne devrait obtenir l'attestation de maîtrise du socle. En revanche, tous les élèves ayant validé les sept compétences devraient se voir attribuer cette attestation. Cependant la pratique des enseignants n'a pas tou-

**Tableau 5 – Comparaison des choix des seuils d'après les deux méthodes**

Compétence	Seuil	Seuil	Nombre de domaines
	Méthode descriptive	Méthode systématique	
C1 Maîtrise de la langue française	3	2	4
C2 Pratique d'une langue étrangère	3	3	5
C3 Mathématiques et culture scientifique et technologique	4	4	7
C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication	3	3	5
C5 Culture humaniste	3	3	6
C6 Compétences sociales et civiques	2	1	3
C7 Autonomie et initiative	1	1	1

Lecture : si un élève valide 2 domaines sur 4 dans la compétence en « maîtrise de la langue française », cette compétence est validée si l'on utilise la méthode systématique.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

**Tableau 6 – Comparaison des compétences obtenues par déclaration et par construction**

Compétence	Sévérité des enseignants (%)	Résultats identiques (%)	Indulgence des enseignants (%)
C1 Maîtrise de la langue française	5,2	94,4	0,4
C2 Pratique d'une langue étrangère	1,3	97,1	1,6
C3 Mathématiques et culture scientifique et technologique	2,1	95,7	2,2
C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication	1,2	98,3	0,5
C5 Culture humaniste	3,4	95,0	1,6
C6 Compétences sociales et civiques	6,9	92,6	0,5
C7 Autonomie et initiative*	0,0	100,0	0,0
Socle commun	0,1	88,9	11,0

Lecture : 0,4 % des élèves pour qui la compétence n° 1 a été validée par les enseignants ne l'auraient pas obtenue d'après la règle de décision. Il y a concordance d'attribution de cette compétence pour 94,4 % des élèves.

\* La compétence n° 7 ne comportant pas de domaine, la méthode systématique n'a donc pas déterminé de seuil d'obtention de cette compétence. Seules les déclarations des enseignants ont été prises en compte.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

**Tableau 7 – Attribution du socle en fonction du nombre de compétences validées**

Nombre de compétences validées	Attribution du socle par les enseignants (% de compétences)		
	Non	Oui	Pourcentage d'élèves concernés
0	100,0	0,0	2,8
1	97,1	2,9	3,8
2	98,1	1,9	4,1
3	95,7	4,3	4,9
4	76,9	23,1	6,7
5	66,4	33,7	8,0
6	50,7	49,3	12,9
7	0,1	99,9	56,8

Lecture : pour 3 compétences sur 7 validées, le socle est quand même attribué dans 4,3 % des cas.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

jours été en rapport avec la règle de non-compensation. En outre, il est important de garder à l'esprit que les valeurs manquantes ne sont pas prises en compte dans le calcul des seuils et l'application de la règle systématique. Les calculs ont été effectués sur 5 662 élèves seulement, soit 71 % de l'échantillon de départ.

## QUEL IMPACT LA FAÇON D'ÉTABLIR LES SEUILS A-T-ELLE SUR LA VALIDATION DU SOCLE ?

Pour cette étude, nous avons procédé à trois modes différents d'attribution des compétences, en fonction de l'utilisation ou non d'un seuil et de l'application ou non de la règle de non-compensation. Les trois scénarios suivants correspondent à trois types de prise en compte de l'information fournie par les enseignants.

Le scénario 1 (déclaratif) correspond aux attestations « brutes », telles qu'elles ont été déclarées par les enseignants. Il s'agit tout simplement du calcul de la proportion d'élèves

ayant reçu l'attestation du socle, des compétences et des domaines. Dans ce cas, aucun seuil n'a été fixé.

Le scénario 2 (non compensatoire) correspond à un résultat mixte. Il est fondé sur les déclarations des enseignants concernant les compétences validées par les élèves. Puis, la règle d'attribution du socle est appliquée telle qu'elle est définie dans les textes officiels, c'est-à-dire de manière non compensatoire.

Le scénario 3 (systématique et non compensatoire) correspond à un résultat construit à partir des seuils calculés précédemment. Pour chaque compétence, une règle de décision systématique est utilisée pour l'attribuer en fonction du nombre de domaines validés. Enfin, la règle de non-compensation est appliquée pour l'attribution de la maîtrise du socle.

Les avantages et les inconvénients de chaque scénario sont développés dans le *tableau 8*.

Le *tableau 9* présente les taux de validation selon les attestations « brutes » (scénario 1 et 2) ou selon le calcul de la méthode systématique

appliquée aux attestations des domaines (scénario 3). On trouvera les valeurs détaillées par domaine en *annexe 3*. Il apparaît que selon le scénario envisagé, les pourcentages de validations des compétences obtenues sont relativement proches, à l'exception des compétences « maîtrise de la langue française » et « compétences sociales et civiques ». Pour ces compétences, on l'a vu, le passage de la validation des domaines à celui de la compétence est plus incertain.

Les divergences apparaissent de manière plus marquée concernant l'attribution de la maîtrise du socle dans son ensemble. Le *tableau 10* donne les pourcentages d'élèves maîtrisant le socle dans son ensemble, selon le secteur de scolarisation et selon les scénarios. Tout d'abord, il apparaît que la règle de non-compensation n'est globalement pas respectée. En effet, 67,8 % des élèves reçoivent une validation du socle dans son ensemble (scénario 1), alors que 54 % d'entre eux seulement valident les sept compétences (scénario 2). Cette règle de non-compensation n'est particulière-

**Tableau 8 – Avantages et inconvénients de chaque scénario**

Scénarios	Avantages	Inconvénients
<b>Scénario 1</b> Descriptif	- Confiance dans le jugement des équipes éducatives pour l'attribution du socle.	- Pas d'information sur les critères d'attribution du socle à partir des compétences.  - La règle de non-compensation n'est pas toujours respectée.  - Doute sur la valeur de la construction du socle dans ce cas.
<b>Scénario 2</b> Non compensatoire	- La règle de non-compensation est respectée pour tous les élèves.  - Confiance dans le jugement des équipes éducatives pour l'attribution des compétences.	- Règle très stricte pour l'attribution du socle.
<b>Scénario 3</b> Systématique et non compensatoire	- La règle de non-compensation est respectée pour tous les élèves.  - Confiance dans le jugement des équipes éducatives pour la validation des domaines.	- L'information utilisée pour l'attribution du socle se situe au niveau le plus fin et non dans une perspective globale.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

ment pas appliquée dans le secteur privé : 80,6 % des élèves reçoivent l'attestation contre 62,6 % dans la version non compensatoire. Dans le secteur de l'éducation prioritaire, les différences sont également importantes : en RAR, 47,6 % des élèves ont l'attestation du socle, alors que 29 % des élèves seulement l'obtiendraient si la règle de non-compensation était appliquée. Le scénario 3, qui s'appuie sur les validations des domaines, apparaît plus équilibré et reflète plus fidèlement les différences entre les types d'établissements.

## ATTESTATIONS DES ENSEIGNANTS VERSUS ÉVALUATIONS STANDARDISÉES

Après avoir vérifié et proposé des solutions à la cohérence interne des déclarations de validation du socle, il est nécessaire de vérifier la cohé-

rence des résultats de validation des compétences et du socle. Il n'est pas possible de vérifier directement la bonne qualité de l'attribution du socle du fait du manque de données de comparaison permettant une validation externe. Cependant, la DEPP a développé des évaluations standardisées pour renseigner les indicateurs de la LOLF sur les pourcentages d'élèves maîtrisant les compétences de base correspondant aux compétences 1 et 3A du socle, c'est-à-dire en français et en mathématiques.

Afin de vérifier la cohérence nationale des attestations de maîtrise du socle, les validations de compétences en français et en mathématiques ont été comparées, pour chaque élève, aux scores obtenus aux évaluations standardisées. Les indicateurs relatifs à la maîtrise des compétences de base offrent, en effet, des avantages en termes de standardisation des épreuves : le protocole est maî-

trisé sur l'ensemble du territoire, les cahiers d'évaluation, élaborés par le ministère, sont acheminés et corrigés au niveau central avec une garantie d'équité pour chaque élève. Cela permet une bonne qualité du calcul des scores. En prenant comme référence les résultats aux évaluations standardisées, il est possible de juger de l'uniformité des pratiques des enseignants et des établissements quant à leurs critères de validation des compétences.

## Méthode

Les épreuves du test standardisé d'évaluation des compétences de base ont été passées par 30 élèves de chaque collège de l'échantillon. Les scores obtenus sont centrés et réduits (leur moyenne est ramenée à 0 et leur écart-type fixé à 1). Les pourcentages d'élèves maîtrisant les compétences de base utilisés dans les tableaux de contingence ci-dessous

**Tableau 9 – Maîtrise des compétences selon les 3 scénarios (effectifs repondérés)**

Compétences	Scénarios 1 et 2	Scénario 3
C1 Maîtrise de la langue française	84,5	89,9
C2 Pratique d'une langue étrangère	78,2	78,4
C3 Mathématiques, culture scientifique et technologique	78,4	79,6
C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication	88,5	89,7
C5 Culture humaniste	75,1	78,3
C6 Compétences sociales et civiques	87,4	94,2
C7 Autonomie et initiative	82,9	82,9

Lecture : 84,5 % des élèves obtiennent la validation de la compétence n° 1 selon les scénarios 1 et 2.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

**Tableau 10 – Pourcentages d'élèves obtenant l'attestation du socle selon les différents scénarios**

Strate	Scénario 1	Scénario 2	Scénario 3
Public (ensemble)	64,5	51,7	57,5
Public hors éducation prioritaire	66,7	55,4	60,2
RRS (réseau de réussite scolaire)	54,2	34,1	44,7
RAR (réseau ambition réussite)	47,5	29,0	36,1
Privé	80,6	62,6	69,6
Ensemble	67,8	54,0	59,9

Lecture : 80,6 % des élèves du privé obtiennent l'attestation de maîtrise du socle selon le scénario 1.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

correspondent aux seuils de maîtrise des compétences de base déterminés selon la méthodologie présentée dans la *Note d'Information* n° 08.37 (décembre 2008). Il faut noter que la maîtrise des compétences de base est moins exigeante que celle des compétences du socle dont la maîtrise est en principe d'un niveau plus élevé.

La comparaison avec les remontées du socle pour deux compétences nécessite un travail préalable pour pouvoir comparer deux grandeurs mesurant les mêmes phénomènes. En français, les évaluations standardisées portent principalement sur la maîtrise de la lecture, la compréhension écrite, la grammaire et la conjugaison. La compétence de « maîtrise de la langue » du socle commun comprend des dimensions d'expression orale ou de rédaction qui ne sont pas évaluées par les tests standardisés. Afin de comparer les mêmes dimensions, les analyses croisées ne retiennent, pour les déclarations des établissements concernant la maîtrise du socle commun, que le premier domaine de la compétence en « maîtrise de la langue

française », soit le domaine « lire ».

Les compétences des élèves en mathématiques ne peuvent, quant à elles, être comparées qu'aux quatre domaines notés « 3A » de la compétence n° 3 du socle. La méthode systématique de fixation des seuils a été utilisée pour l'attribution d'une sous-compétence en mathématiques. Ce seuil a été fixé à deux domaines à valider sur les quatre.

### Confrontation des résultats

Nous n'avons retenu dans les tableaux de comparaison que les élèves pour lesquels nous possédons des données à la fois pour les évaluations standardisées et pour les déclarations de validation du socle commun, en français et en mathématiques, ce qui représente 4 623 élèves (58,2 % de l'échantillon initial)<sup>8</sup>.

Le *tableau 11* représente le croisement entre les attestations de maîtrise du domaine « lire » et les résultats obtenus au test standardisé de français. Globalement, le pourcentage d'élèves ayant reçu une attesta-

tion de maîtrise du domaine « lire » est légèrement supérieur au pourcentage d'élèves maîtrisant les compétences de base en français (87,6 % contre 82,3 %). Le croisement fait apparaître qu'il ne s'agit pas tout à fait des mêmes élèves : au total, 76 % des élèves ont à la fois reçu une validation du domaine et réussi le test standardisé. Des « incohérences » apparaissent : parmi les élèves n'ayant pas obtenu l'attestation du domaine « lire » (12,4 % des élèves), plus de la moitié ont pourtant réussi le test standardisé. À l'inverse, parmi les élèves qui ont échoué au test (17,7 % de l'ensemble), les deux tiers ont néanmoins validé le domaine « lire ».

#### NOTE

8. L'étude ne prend pas en compte les élèves qui présentaient une valeur manquante soit pour la compétence soit pour les scores aux évaluations standardisées. Les résultats sont pondérés pour tenir compte des non-réponses. Cependant, les résultats concernant la maîtrise des compétences de base ne sont pas exactement identiques à ceux publiés dans *l'état de l'École*.

**Tableau 11 – Français : attestations des enseignants et scores au test standardisé**

		Résultats au test standardisé		Total
		Maîtrise	Non-maîtrise	
Déclaration des enseignants	Maîtrise	76,0	11,6	87,6
	Non-maîtrise	6,3	6,1	12,4
Total		82,3	17,7	100,0

Lecture : pour 6,3 % des élèves, les enseignants ont déclaré qu'ils ne maîtrisaient pas le domaine « lire », alors que ces élèves ont réussi le test standardisé.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

**Tableau 12 – Mathématiques : attestations des enseignants et scores au test standardisé**

		Résultats au test standardisé		Total
		Maîtrise	Non maîtrise	
Déclaration des enseignants	Maîtrise	79,9	5,3	85,2
	Non maîtrise	9,8	5,0	14,8
Total		89,7	10,3	100,0

Lecture : pour 9,8 % des élèves, les enseignants ont déclaré qu'ils ne maîtrisaient pas la compétence, alors que ces élèves ont réussi le test standardisé.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

Le constat est similaire en mathématiques (*tableau 12*) bien que, contrairement au français, le pourcentage d'élèves ayant reçu une attestation de maîtrise soit inférieur au pourcentage d'élèves ayant réussi le test (85,2 % contre 89,7 %). Les incohérences sont du même ordre : parmi les élèves n'ayant pas obtenu l'attestation (14,8 % des élèves), les deux tiers d'entre eux ont pourtant réussi le test standardisé. À l'inverse, parmi les élèves qui ont échoué au test (10,3 % de l'ensemble), la moitié a reçu une attestation de la part des enseignants.

Si les attestations des enseignants et les résultats obtenus au test standardisé sont évidemment corrélés, leur confrontation laisse cependant apparaître des divergences importantes. De nombreuses raisons peuvent être invoquées pour expliquer de telles différences. Tout d'abord, les concepts visés – compétences de base et compétences du socle – ne sont pas tout à fait équivalents. Néanmoins, on pourrait légitimement supposer une relation d'implication, qui n'est pas vérifiée par les données. Un élève peut-il obtenir le socle s'il n'a pas les compétences de base ? Au-delà des

contenus visés, il est surtout probable que d'autres aspects que les seules performances scolaires, entrent en compte dans l'attestation de maîtrise du socle. Par exemple, le comportement des élèves peut constituer un élément déterminant de la validation d'une compétence du socle, à niveau de réussite au test comparable. Enfin et surtout, le caractère « local » des attestations est une possible source importante de biais : les attestations sont le fruit d'un jugement opéré au sein de l'établissement, et non d'un point de vue national. L'influence de ces différents facteurs est étudiée dans le paragraphe suivant.

### Modélisation des attestations

Quels sont les facteurs pouvant expliquer les divergences entre les attestations données par les enseignants et les résultats observés au test standardisé ? Une modélisation a été engagée, afin d'étudier la variabilité des attestations en fonction de certaines caractéristiques sociodémographiques et scolaires, lorsque les résultats au test standardisé sont fixés (cf. encadré « modélisation des attestations »).

Il apparaît que certains groupes d'élèves se trouvent « pénalisés » par les attestations des enseignants, lorsqu'on tient compte de leurs résultats au test ainsi que d'autres caractéristiques sociodémographiques et scolaires. C'est notamment le cas des garçons qui ont moins de chances que les filles de recevoir une attestation, à score et caractéristiques fixés, que ce soit en français ou en mathématiques (*tableau 13*). La même situation défavorable est observée pour les élèves en retard et pour les élèves dont le responsable est ouvrier, retraité ou sans activité. En revanche, aucune différence significative n'est relevée concernant la langue parlée à la maison. Ces résultats correspondent à des constats faits antérieurement. Ils renvoient à la problématique de l'équité du jugement des élèves par les enseignants, jugement qui intègre des éléments extérieurs à la performance des élèves.

La modélisation montre également que le sentiment de performance des élèves (« *en classe, je suis parmi les meilleur(e)s élèves* », etc.) a une influence significative sur la probabilité d'obtenir une attestation, toutes

---

### Modélisation des attestations

---

Le *tableau 13* présente le résultat de deux modèles logit multiniveaux, dont l'objectif est d'expliquer le fait d'avoir reçu ou non une attestation, en fonction de différents facteurs. Ces modélisations tiennent compte de la structure hiérarchique des données – les élèves sont répartis par établissements – en considérant le niveau de l'établissement comme un effet aléatoire. La première modélisation explique le fait d'avoir reçu une attestation dans le domaine « lire » en fonction du score obtenu au test de français ; la seconde modélisation explique le fait d'avoir reçu une attestation dans le domaine des mathématiques en fonction du score obtenu au test de mathématiques. Pour chacune d'entre elles, les facteurs suivants ont été considérés : au niveau individuel, la profession et catégorie sociale (PCS) du responsable, le retard scolaire, le sexe, la langue parlée à la maison et trois indices affectivo-motivationnels portant sur la motivation, le sentiment de performance et le plaisir d'aller à l'école ; au niveau de l'établissement, le score moyen obtenu au test et le secteur de scolarisation. La situation de référence correspond à une fille, « à l'heure », parlant le français à la maison, dont la PCS du responsable appartient au groupe des professions intermédiaires, scolarisée dans le secteur public hors éducation prioritaire. Le score au test standardisé ainsi que les indices affectivo-motivationnels sont de moyenne 0 et d'écart-type 1. Le tableau donne les valeurs des coefficients de la régression, ainsi que leur degré de significativité.

---

choses égales par ailleurs. À résultats égaux, les élèves ayant un sentiment de performance élevé se voient plus souvent attribuer une validation de la compétence. Ce phénomène témoigne de l'influence de facteurs liés à l'attitude des élèves dans la validation des compétences du socle. De manière générale, les jugements que portent les enseignants sur leurs élèves sont sensibles à un ensemble de variables non cognitives, d'ordre affectivo-motivationnel. L'influence de ces aspects, ici mesurés de façon parcellaire, peut expliquer pour partie la « pénalisation » qui affecte des groupes d'élèves comme les garçons ou les élèves en retard.

Enfin, il est intéressant de noter que les caractéristiques de l'établissement jouent peu sur l'attribution des compétences. En vertu du caractère local des attestations, on pouvait s'attendre à ce qu'elles dépendent du niveau moyen de l'établissement. Ce qui n'est pas le cas. Le secteur de scolarisation a, quant à lui, une légère influence en français uniquement : le fait d'être scolarisé dans le secteur privé diminue les chances d'obtenir une validation du domaine « lire », toutes choses égales par ailleurs. Cet effet est à relier au niveau d'exigence probablement plus important qui prévaut souvent dans ce type d'établissements.

Pour résumer, la variabilité des attributions des compétences du socle se manifeste plus particulièrement pour des caractéristiques individuelles des élèves (sexe, âge, origine sociale) que pour des caractéristiques liées à leur établissement scolaire. Bien sûr, la question de la légitimité des attestations renvoie à un problème de norme « flottante », susceptible de varier selon les contextes (par exemple le respect de la règle de non-compensation). Mais en réalité, c'est davantage la question de l'équité de la mesure qui est interrogée. Lorsque la mesure des résultats des élèves n'est opérée qu'au travers des attestations, l'équité n'est pas assurée. ■

**Tableau 13 – Mathématiques : attestations des enseignants et scores au test standardisé**

Variables	Modalités	Français	Mathématiques
Constante		3,475***	3,68***
Score évaluation standardisée (français / mathématiques)		0,991***	0,766***
<b>Professions et catégories sociales (PCS)</b>			
<i>Professions intermédiaires</i>	Agriculteurs	1,498	1,158
	Artisans, commerçant, chefs d'entreprise	-0,034	-0,142
	Cadres	-0,433	-0,486*
	Employés	-0,356	-0,311
	Ouvriers	-0,569***	-0,629***
	Retraités	-0,869*	-0,877*
	Sans activité	-0,526*	-0,631**
	Mal renseigné	-0,419	-0,548
	Manquant	2,197	1,708
<b>Retard scolaire</b>			
« À l'heure »	En retard	-0,331**	-0,389**
<b>Sexe</b>			
Fille	Garçon	-0,433***	-0,823***
<b>Langue parlée à la maison</b>			
Français	Autre	-0,01	-0,122
Indice « motivation »		-0,021	-0,015
Indice « sentiment de performance scolaire »		0,732***	0,704***
Indice « plaisir d'aller à l'école »		-0,095	-0,068
Score moyen de l'établissement		0,237	0,026
Strate (Public hors EP)	RRS (réseau de réussite scolaire)	-0,043	-0,193
Public hors éducation prioritaire	RAR (réseau ambition réussite)	0,043	-0,195
	Privé	-0,331*	-0,297

\* significatif au seuil de 5 %. \*\* significatif au seuil de 1 %. \*\*\* significatif au seuil de 0,01 %

Lecture : la variable expliquée est le fait d'obtenir une attestation dans le domaine « lire » pour le français et dans la compétence 3A pour les mathématiques. Les variables explicatives sont décrites dans la première colonne ; la modalité de référence est en italique. La deuxième colonne présente les modalités actives des variables catégorielles. Enfin, les deux dernières colonnes donnent les valeurs des coefficients de la régression logistique ainsi que leur niveau de significativité. Ainsi, en français comme en mathématiques, les enfants d'ouvriers ont moins de chances d'obtenir une attestation de maîtrise par rapport aux enfants dont la PCS du responsable est une profession intermédiaire, toutes choses égales par ailleurs. Cette différence est significative au seuil de 0,01 %.

Source : échantillon LOLF 2009, compétences de base en troisième, MEN-DEPP

## Attestation des domaines de la compétence 1

## Compétence 1 – La maîtrise de la langue française

<b>Lire</b>	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Lire à haute voix, de façon expressive, un texte en prose ou en vers            Analyser les éléments grammaticaux d'une phrase afin d'en éclairer le sens            Dégager l'idée essentielle d'un texte lu ou entendu            Manifester sa compréhension de textes variés, qu'ils soient documentaires ou littéraires            Comprendre un énoncé, une consigne            Lire des œuvres littéraires intégrales, notamment classiques, et rendre compte de sa lecture</p>		
<b>Écrire</b>	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Copier un texte sans erreur            Écrire lisiblement et correctement un texte spontanément ou sous la dictée            Répondre à une question par une phrase complète            Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...)            Utiliser les principales règles d'orthographe lexicale et grammaticale            Adapter le propos au destinataire et à l'effet recherché            Résumer un texte</p>		
<b>S'exprimer à l'oral</b>	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Prendre la parole en public            Adapter sa prise de parole (attitude et niveau de langue) à la situation de communication (lieu, destinataire, effet recherché)            Prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue            Reformuler un texte ou des propos lus ou prononcés par un tiers            Rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations, etc.)            Dire de mémoire des textes patrimoniaux (textes littéraires, citations célèbres)</p>		
<b>Utiliser des outils</b>	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non
<p>Utiliser des dictionnaires, imprimés ou numériques, des ouvrages de grammaire ou des logiciels de correction orthographique</p>		
<b>Compétence 1 validée</b>	<input type="checkbox"/> oui	<input type="checkbox"/> non

Note : première version d'attestation expérimentée en 2008-2009 par un échantillon national de 270 établissements.  
 Source : socle commun de connaissances et de compétences (2009), MEN-DGESCO

## Attestation des domaines de la compétence 3

## Compétence 3 – Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique

## Compétence 3 – composante 3A - Les principaux éléments de mathématiques

*Savoir mobiliser ses connaissances et ses compétences mathématiques et conduire des raisonnements pour résoudre des problèmes dans les différents champs suivants :*

**Organisation et gestion de données**  oui  non

Reconnaître des situations de proportionnalité, utiliser des pourcentages, des tableaux, des graphiques.

Exploiter des données statistiques et aborder des situations simples de probabilité.

**Nombres et calculs**  oui  non

Connaître et utiliser les nombres entiers, décimaux et fractionnaires.

Mener à bien un calcul mental, à la main, à la calculatrice, avec un ordinateur.

**Géométrie**  oui  non

Connaître et représenter des figures géométriques et des objets de l'espace. Utiliser leurs propriétés.

**Grandeurs et mesure**  oui  non

Réaliser des mesures (longueurs, durées, ...), calculer des valeurs (volumes, vitesse, ...) en utilisant différentes unités.

## Compétence 3 – composante 3B - La culture scientifique et technologique

**Maîtriser des connaissances dans divers domaines scientifiques**  oui  non

*L'univers et la Terre* : organisation de l'univers ; structure et évolution au cours des temps géologiques de la Terre, phénomènes physiques.

*La matière* : principales caractéristiques, états et transformations ; propriétés physiques et chimiques de la matière et des matériaux ; comportement électrique, interactions avec la lumière.

*Le vivant* : unité d'organisation et diversité ; fonctionnement des organismes vivants, évolution des espèces, organisation et fonctionnement du corps humain.

*L'énergie* : différentes formes d'énergie, notamment l'énergie électrique, et transformations d'une forme à une autre.

*Les objets techniques* : analyse, conception et réalisation ; fonctionnement et conditions d'utilisation.

**Pratiquer une démarche scientifique ou technologique**  oui  non

Observer, rechercher et organiser les informations.

Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes.

Raisonner, argumenter, démontrer.

Communiquer à l'aide de langages ou d'outils scientifiques ou technologiques.

**Mobiliser ses connaissances pour comprendre des questions liées à l'environnement et au développement durable**  oui  non

**Compétence 3 validée**  oui  non

Note : première version d'attestation expérimentée en 2008-2009 par un échantillon national de 270 établissements.

Source : socle commun de connaissances et de compétences (2009), MEN-DGESCO

## Maîtrise des domaines et compétences, déclarations brutes

repondéré

Domaines et compétences	Scénario 1
1 lire	87,0
1 écrire	78,1
1 oral	83,6
1 outils	86,1
<b>C1 Maîtrise de la langue française</b>	<b>84,5</b>
2 dialoguer	73,4
2 écouter	84,3
2 parler	69,8
2 lire	84,5
2 écrire	71,7
<b>C2 Pratique d'une langue étrangère</b>	<b>78,2</b>
3A données	79,4
3A calcul	82,3
3A géométrie	71,6
3A mesures	73,6
3B connaissances	75,7
3B démarche	73,7
3B environnement et développement durable	77,9
<b>C3 Mathématiques et culture scientifique et technologique</b>	<b>78,4</b>
4 environnement travail	93,3
4 attitude responsable	83,0
4 créer	83,8
4 s'informer	86,0
4 communiquer	85,8
<b>C4 Techniques usuelles de l'information et de la communication</b>	<b>88,5</b>
5 repères géographiques	76,8
5 repères historiques	69,7
5 repères littéraires	62,0
5 repères & pratiques art,	67,8
5 langages	82,1
5 complexité monde	68,3
<b>C5 Culture humaniste</b>	<b>75,1</b>
6 principes et fondements	84,7
6 comportement responsable	85,2
6 ressources	84,6
<b>C6 Compétences sociales et civiques</b>	<b>87,4</b>
<b>C7 Autonomie et initiative</b>	<b>82,9</b>
<b>Socle commun</b>	<b>67,8</b>

Note : première version d'attestation expérimentée en 2008-2009 par un échantillon national de 269 établissements.

Source : socle commun de connaissances et de compétences (2009), MEN-DGESCO

# Les cours particuliers en première année de collège : un entrant en sixième sur dix bénéficie de soutien scolaire payant

**Jean-Paul Caille**

Bureau des études statistiques sur l'enseignement scolaire, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN

Six mois après leur entrée au collège, un élève sur dix prend des cours particuliers payants. Dans les trois quarts des cas, il s'agit de collégiens perçus comme rencontrant des difficultés. Ce soutien scolaire payant est consacré à part égale au français et aux mathématiques, mais prend aussi souvent la forme d'une aide au travail scolaire toutes disciplines confondues. Le nombre de matières enseignées comme la durée des cours sont d'autant plus importants que l'élève est confronté à des difficultés. La fréquence des cours particuliers est très inégale selon le milieu social et les autres caractéristiques de la famille. Le soutien scolaire payant est plus fréquent parmi les enfants dont les parents exercent une profession indépendante, comme parmi les enfants d'immigrés, particulièrement d'origine asiatique et maghrébine. En revanche, les élèves de milieu rural et les cadets par rapport à leurs aînés bénéficient moins souvent de ce type de soutien scolaire.

La forte progression du chiffre d'affaire des instituts de soutien scolaire observée ces dernières années attire l'attention sur la part importante d'élèves qui prennent des cours particuliers payants. Cependant, les jeunes qui font appel à ce type de soutien scolaire restent assez mal connus. Depuis la recherche menée en 1989 et 1990 par Daniel GLASMAN et Georges COLLONGES [4] sur douze lycées de la région Rhône-Alpes, aucune enquête ne leur a été spécifiquement consacrée. Les *Enquêtes efforts d'éducation des familles*, réalisées par l'INSEE en 1992 et en 2003, mesurent le phénomène, mais les effectifs sont insuffisants pour détailler l'usage des cours particuliers par niveau scolaire.

Cette étude se propose de reprendre cette question à partir de l'information recueillie dans le panel 2007 (*encadré*). Au moment où leurs parents ont été interrogés (avril-juin 2008), les élèves du panel terminaient leur première année de sixième. Les données disponibles dans des enquêtes antérieures suggèrent que la probabilité de bénéficier de cours particuliers augmente au fur et à mesure que l'élève

avance dans le cursus secondaire et atteint sa fréquence maximum dans le second cycle général des lycées<sup>1</sup>. Le niveau de sixième ne constitue donc pas *a priori* un moment du cursus scolaire où les cours particuliers atteignent leur amplitude maximum. Néanmoins, dès ce niveau, la proportion d'élèves qui ont recours à des cours particuliers est déjà importante puisque un jeune sur dix bénéficie d'un tel soutien scolaire.

Compte tenu de l'augmentation du chiffre d'affaire des instituts de soutien scolaire évoquée plus haut, il aurait été intéressant de pouvoir adopter une perspective diachronique pour voir si cette proportion traduit ou non une augmentation de la fréquence

## NOTE

1. GLASMAN et COLLONGES estiment entre 20 et 25 % la proportion de lycéens qui prennent des cours particuliers. En 1992, la première enquête *Efforts d'éducation des familles* réalisées par l'INSEE montrait que 18 % des lycéens faisaient appel à cette forme de soutien scolaire. Dans cette même enquête, on observait une forte augmentation des dépenses relatives aux cours particuliers au fur et à mesure que l'élève avançait dans ses études secondaires [C. GISSOT, F. HERAN, N. MANON, Les efforts éducatifs des familles, INSEE résultats, novembre 1994].

du recours aux cours particuliers. Mais il est difficile de répondre avec précision à cette question à partir des panels d'élèves, car les données antérieures n'ont pas été recueillies au même niveau scolaire que dans le panel 2007. Tout au plus, peut-on

observer qu'au cours de l'année 1998, les parents des élèves du panel 1995, alors que leurs enfants étaient en 4<sup>e</sup> ou en 5<sup>e</sup> indiquaient que 10 % d'entre eux prenaient des cours particuliers payants. Ce chiffre ne suggère donc pas une forte augmentation du

recours aux cours particuliers ces dernières années parmi les collégiens. Un tel constat n'est pas nécessairement contradictoire avec l'expansion du marché du soutien scolaire qui vient d'être rappelée. En effet, celle-ci peut traduire un simple changement dans les modalités d'administration des cours particuliers. Campagne publicitaire et réduction fiscale aidant<sup>2</sup>, les parents préféreraient de plus en plus passer par l'intermédiaire d'un institut spécialisé plutôt que de recruter eux-mêmes les intervenants et de les payer « au noir ». On assisterait donc à une professionnalisation accrue des leçons particulières d'antan, bien en phase avec les avantages fiscaux accordés ces dernières années aux familles qui déclarent les intervenants.

### Le panel d'élèves du second degré recruté en 2007

Depuis la rentrée scolaire 2007, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance suit un échantillon de 35 000 élèves entrés à cette date en sixième dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer. Un entrant en sixième sur vingt-deux a été tiré au hasard dans les bases académiques d'élèves afin de constituer un échantillon qui constitue une photographie fidèle de l'ensemble des élèves entrés en sixième en septembre 2007. Les collégiens scolarisés dans un établissement classé en réseau ambition-réussite (RAR) ont été surreprésentés : un élève sur huit a été retenu.

D'avril à mai 2008, toutes les familles ayant un enfant dans l'échantillon du panel 2007 ont fait l'objet d'une enquête postale destinée à recueillir des informations sur l'environnement familial et le passé scolaire de l'élève, l'implication de ses parents dans le suivi des études, ainsi que sur la manière dont ils envisagent son avenir scolaire et perçoivent son collège. Parallèlement, les enfants ont répondu à un questionnaire, administré au sein de l'établissement, afin de mesurer leur niveau d'acquis cognitifs et conatifs.

C'est au cours de l'enquête auprès des familles que la participation éventuelle des collégiens à des cours particuliers payants a été mesurée. Le questionnaire était remis aux parents par l'intermédiaire du chef d'établissement. Les familles le renvoyaient directement, par enveloppe T, à la société chargée par le ministère de l'Éducation nationale de la gestion des retours. Les parents n'ayant pas répondu à l'issue d'un rappel postal ont fait l'objet d'une interrogation téléphonique portant sur l'ensemble du questionnaire. Au terme de ces trois phases, 93,3 % des familles ont répondu. Les données présentées dans cet article ont été pondérées pour être représentatives de l'ensemble des familles dont un des enfants entrait en sixième pour la première fois en septembre 2007.

Comme pour les panels antérieurs de 1995 et de 1997, l'information recueillie permet de mesurer avec précision l'origine immigrée ou non des familles. Conformément à la définition du Haut conseil à l'intégration et de l'INSEE, est considéré comme un enfant d'immigré, un élève dont les deux parents sont nés étrangers à l'étranger ou qui vit dans une famille monoparentale dans laquelle le parent unique est né étranger à l'étranger. Les élèves dont un seul des deux parents est immigré figurent parmi les familles mixtes. Les enfants d'immigrés représentent 11 % des effectifs observés dans la présente étude et les élèves appartenant à une famille mixte 8 %.

L'enquête *Famille* demandait aux parents d'indiquer le revenu mensuel dont ils disposaient pour un mois ordinaire. En rapportant cette déclaration au nombre d'unités de consommation présentes dans le ménage, le niveau de vie des familles a pu être approché. Les unités de consommation sont calculées selon l'échelle d'équivalence dite de l'OCDE modifiée qui attribue 1 unité de consommation (UC) au premier adulte du ménage, 0,5 UC aux autres personnes de 14 ans et plus et 0,3 UC aux enfants de moins de 14 ans.

### En sixième, les cours particuliers ont d'abord une fonction de rattrapage...

Le recours aux cours particuliers est à l'évidence une décision qui relève de motifs qui peuvent être sensiblement différents. Si la fonction de rattrapage scolaire est souvent mise en avant, elle n'épuise pas les raisons pour lesquelles les familles font appel à un soutien scolaire payant. Ainsi, GLASMAN et BESSON [5] rappellent que les cours particuliers ne sont pas seulement utilisés pour combler des lacunes, mais peuvent être aussi mobilisés pour aider un élève à se maintenir dans une classe

#### NOTE

2. Depuis décembre 2005, les contribuables peuvent déduire de leurs impôts la moitié des dépenses engagées à la rémunération brute d'un salarié à domicile (ménage, garde d'enfants, soutien scolaire). En 2007, la disposition a été étendue aux ménages non imposables, par le biais d'un crédit impôt.

ou un établissement dans lesquels il a été admis de justesse, ou encore à le mettre en position favorable pour obtenir une orientation sélective. Les familles peuvent aussi faire appel à des cours particuliers pour des raisons indépendantes du niveau scolaire de l'enfant, soit parce qu'elles ne disposent ni du temps, ni du capital scolaire suffisant pour suivre les devoirs, soit parce que le recours à un soutien scolaire externe est une bonne manière de pacifier les relations entre les enfants et les parents autour du travail scolaire.

En sixième, le rattrapage scolaire constitue le principal motif de recours aux cours particuliers. Perçus par leurs parents comme rencontrant de grosses difficultés ou seulement un peu de difficultés scolaires, respectivement 19 % et 15 % des entrants en sixième du panel 2007 prennent des cours

particuliers payants. L'utilisation de cette forme de soutien scolaire ne s'observe que pour seulement 5 % et 3 % des collégiens considérés par leurs parents comme bons ou excellents élèves (*tableau 1*).

Cet écart de un à sept, entre les collégiens bénéficiant des jugements plus favorables et ceux considérés comme en difficulté, se retrouve quand, au lieu de prendre en compte la perception du degré de réussite par les parents, on considère les résultats de l'élève aux évaluations d'acquis cognitifs élaborées spécifiquement pour le panel : 19 % des élèves dont les résultats se situent parmi les 10 % les plus faibles prennent des cours particuliers contre seulement 3 % des collégiens qui figurent parmi les 10 % d'entrants en sixième les plus performants (*tableau 1*). Sans que les écarts atteignent une telle ampleur, mais dans la

droite ligne de ces premières observations, les élèves parvenus avec retard en sixième bénéficient plus souvent de soutien scolaire payant alors que c'est la situation contraire qui prévaut parmi les collégiens bénéficiant d'un an d'avance.

### ... mais un quart des élèves bénéficiant de cours particuliers sont considérés comme bon ou excellent élève par leurs parents

Reste que, quelle que soit l'intensité de ce lien entre difficulté scolaire et cours particuliers, la proportion de bons ou excellents élèves qui bénéficient de ce type de soutien est loin d'être négligeable d'autant plus qu'en sixième, une majorité de parents (55 %) considèrent leur enfant comme un bon ou un excellent élève.

**Tableau 1 – Pourcentage d'entrants en sixième prenant des cours particuliers payants selon le profil scolaire en %**

	Ensemble	Garçons	Filles
<b>Perception du degré de réussite scolaire par les parents</b>			
grosses difficultés	19,0	19,5	18,1
un peu de difficultés	14,5	14,4	14,6
bon élève	5,0	4,8	5,2
excellent élève	2,8	3,2	2,5
<b>Décile à l'évaluation des acquis cognitifs</b>			
décile inférieur (10 % d'élèves obtenant les résultats les plus faibles)	19,3	20,7	17,5
second décile	16,1	17,3	15,0
troisième décile	13,7	14,4	13,0
quatrième décile	12,8	12,5	13,1
cinquième décile	10,8	12,0	9,6
sixième décile	7,6	8,8	6,5
septième décile	6,3	6,8	5,9
huitième décile	4,8	5,4	4,2
neuvième décile	3,9	4,2	3,7
décile supérieur (10 % d'élèves obtenant les meilleurs résultats)	2,7	2,9	2,4
<b>Âge d'entrée en sixième</b>			
10 ans	4,4	4,8	4,0
11 ans	8,4	9,0	7,9
12 ans et plus	15,6	16,0	15,1
Ensemble	9,5	10,1	8,8

Lecture : quand leurs parents estiment qu'ils rencontrent de grosses difficultés, 19,0 % des élèves entrés en sixième en 2007 prennent des cours particuliers payants au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré (DEPP, ministère de l'Éducation nationale).

À eux seuls, ces élèves représentent le quart des collégiens qui prennent des cours particuliers. Le lien avec la difficulté scolaire est donc réel, mais n'épuise pas les raisons pour lesquelles les familles font appel à du soutien scolaire payant ; dès la sixième, une partie des familles utilisent celui-ci dans une autre optique que le seul rattrapage scolaire.

### **En difficulté, les enfants de chefs d'entreprise sont trois fois plus nombreux que ceux d'ouvriers non qualifiés à recevoir du soutien scolaire payant**

Quel qu'en soit le motif, la décision de faire ou non appel à des cours particuliers reste dépendante de beaucoup d'autres facteurs que le seul niveau scolaire de l'enfant. On peut faire l'hypothèse qu'elle est conditionnée par le niveau des ressources financières ou culturelles dont disposent les parents. Le recours aux cours particuliers implique *a priori* un certain niveau de ressources ; de tels cours peuvent jouer un rôle de « capital scolaire de substitution » [4] et devraient donc concerner plus fréquemment les familles les moins diplômées. Par ailleurs, les élèves ne sont pas placés en situation d'égalité en termes d'offre. En effet, celle-ci est *a priori* plus dense dans les grandes villes et on peut craindre que les élèves qui habitent en milieu rural ne pâtissent d'un accès moindre à ce type de soutien scolaire. On peut donc s'attendre à ce que le recours aux cours particuliers varie fortement selon les caractéristiques de la famille.

De fait, l'accès au soutien scolaire payant est très inégal selon les

milieux sociaux : les enfants de chefs d'entreprises sont quatre fois plus nombreux que ceux d'enseignants à faire appel aux cours particuliers. Plus précisément, les familles se répartissent en trois groupes. Outre les enfants de chefs d'entreprise, les collégiens dont le père exerce une profession libérale, est artisan, commerçant ou employé de service sont ceux qui prennent le plus souvent de cours particuliers : entre 13 % et 18 % des entrants en sixième originaires de ces milieux sociaux bénéficient de cette forme de soutien scolaire (tableau 2). À l'opposé, les enfants d'agriculteurs et ceux d'enseignants font beaucoup moins appel aux cours particuliers : respectivement 6 % et 5 % des élèves originaires de ces milieux sociaux en reçoivent. Les autres collégiens accèdent au soutien scolaire payant à une fréquence proche de la moyenne : elle fluctue entre 8 et 10 %.

Le recours au soutien scolaire payant est d'autant plus faible parmi les enfants d'enseignants et d'agriculteurs que les familles appartenant à ces deux groupes sociaux sont placées dans une situation très spécifique par rapport aux cours particuliers. Les enseignants ont d'autant moins tendance à faire appel à des cours particuliers qu'ils sont souvent en état d'aider leur enfant<sup>3</sup> ; les agriculteurs habitent des communes où l'offre est beaucoup moins dense que dans les grandes agglomérations urbaines. On ne sera pas étonné que leur moindre accès aux cours particuliers transcende en grande partie les différences de réussite scolaire. Que leur famille les juge en situation de réussite ou en difficulté, les collégiens originaires de ces milieux sociaux sont trois fois moins nom-

breux à bénéficier de soutien scolaire payant que les élèves dont le père est chef d'entreprise ou exerce une profession libérale (tableau 2).

La situation est toute différente quand on compare la fréquence des cours particuliers aux deux extrémités de l'échelle sociale. Tout se passe comme si les familles de milieu défavorisé avaient beaucoup plus de mal à se mobiliser en cas de difficulté scolaire. La comparaison de la manière dont le recours aux cours particuliers évolue dans chaque milieu social avec la perception du degré de réussite de l'élève est très révélatrice de cette situation. Ainsi, entre un bon ou excellent élève et un collégien perçu comme en difficulté, la fréquence de cours particuliers augmente de 26 points parmi les enfants dont le chef de famille exerce une profession libérale et encore de 17 points quand il est cadre supérieur ; l'augmentation n'est plus que de 9 points parmi les enfants d'ouvriers qualifiés et tombe à respectivement 7 et 6 points parmi ceux d'ouvriers non qualifiés et d'employés de services (tableau 2). Les rapports de chance relatifs (*odds ratio*) – qui constituent le meilleur indicateur pour comparer l'évolution des proportions de niveaux de départ différents – permettent de quantifier au plus près ces écarts de capacités

#### **NOTE**

3. L'information recueillie dans l'enquête *Famille* du panel 2007 confirme tout à fait cette situation. Lorsqu'ils sont perçus comme étant en difficulté et qu'au moins l'un de leurs parents est enseignant, les élèves bénéficient beaucoup plus souvent d'une aide régulière de leur famille que les autres collégiens : les trois quarts d'entre eux sont aidés par leurs parents contre seulement un peu plus de la moitié des élèves dont aucun des parents n'est enseignant.

**Tableau 2 – Pourcentage d'entrants en sixième prenant des cours particuliers payants selon les caractéristiques du milieu familial et l'appréciation du degré de réussite par les parents en %**

	Ensemble	Perception par les parents du niveau de réussite	
		Grosses ou un peu de difficultés	Bon ou excellent élève
<b>Catégorie professionnelle de la personne de référence</b>			
agriculteur	6,3	11,1	2,9
artisan ou commerçant	13,4	21,7	5,9
chef d'entreprise	17,9	33,7	9,6
profession libérale	14,8	34,4	8,8
enseignant	4,5	12,3	2,7
cadre ou autre profession intellectuelle supérieure	8,6	20,7	4,2
autre profession intermédiaire	8,1	15,4	3,2
employé	9,0	14,2	4,2
employé de service aux particuliers	13,3	17,0	6,3
ouvrier qualifié	8,8	12,5	3,9
ouvrier non qualifié	9,5	12,3	5,5
inactif	11,6	13,5	7,7
<b>Diplôme le plus élevé des parents</b>			
aucun	12,1	14,4	7,5
brevet des collèges	9,7	13,7	5,0
CAP	10,3	13,0	5,6
BEP	10,2	15,1	4,1
baccalauréat	9,3	16,0	4,3
diplôme d'enseignement supérieur	7,7	18,0	3,9
<b>Rapport de la famille à l'immigration</b>			
famille non immigrée	8,5	14,3	3,8
famille mixte	12,3	19,1	6,6
famille immigrée (ensemble)	14,7	20,7	8,5
famille immigrée d'Algérie	14,8	20,7	8,2
famille immigrée du Maroc ou de Tunisie	16,0	21,3	10,4
famille immigrée d'Afrique subsaharienne	13,9	16,5	10,5
famille immigrée du Portugal	11,6	18,8	0,9
famille immigrée de Turquie	12,5	20,0	3,0
famille immigrée d'un autre pays d'Europe	13,1	22,0	6,7
famille immigrée d'Asie	18,4	33,0	10,1
famille immigrée d'Amérique du Sud ou des Caraïbes	11,9	16,5	ns
<b>Tranche d'unité urbaine de la commune de domicile</b>			
commune rurale	6,5	10,9	2,6
< 5 000 habitants	7,7	12,9	3,6
5 000 à < 10 000 habitants	8,5	13,2	4,4
10 000 à < 20 000 habitants	9,4	15,3	4,4
20 000 à < 50 000 habitants	9,2	15,7	3,6
50 000 à < 100 000 habitants	9,5	14,5	4,9
100 000 à < 200 000 habitants	10,1	16,9	5,1
200 000 à < 2 000 000 habitants	10,3	17,3	4,8
agglomération parisienne	14,5	22,5	7,6
Ensemble	9,5	15,4	4,5

Lecture : 6,3 % des enfants d'agriculteurs entrés en sixième en 2007 prennent des cours particuliers payants au cours de l'année scolaire 2007-2008.

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré (DEPP, ministère de l'Éducation nationale).

de mobilisation. Lorsqu'il est en difficulté plutôt qu'en situation de réussite, un enfant de cadre ou de professions libérales a respectivement 5,9 fois et 5,4 fois plus de chances de bénéficier de soutien scolaire payant ; ce rapport n'atteint plus que 3,5 parmi les enfants d'ouvriers qualifiés et tombe à respectivement 2,1 et 2,4 parmi les entrants en sixième fils ou filles d'employés de service ou d'ouvriers non qualifiés<sup>4</sup>.

Cette inégalité de capacité de mobilisation en cas de difficulté scolaire peut trouver son origine dans des disparités de ressources financières. Dans le panel 2007, les ressources sont observées à partir d'une mesure du niveau de vie des familles qui rapporte le revenu mensuel déclaré lors de l'enquête *Famille* par les parents au nombre d'unités de consommation du ménage (*encadré*). Le lien entre niveau de vie et accès aux cours particuliers payants semble assez différent, selon que l'élève est perçu comme étant en difficulté ou en réussite. Dans le premier cas, on observe une forte disparité d'accès au soutien scolaire payant selon les ressources financières dont dispose la famille. Les parents qui disposent des 10 % de revenus les plus élevés sont deux fois plus nombreux à faire appel aux cours particuliers que ceux figurant parmi les familles aux 10 % de revenus les plus faibles (*graphique 1*). Mais, le lien entre niveau de ressource et recours au soutien scolaire payant n'est pas linéaire. Ce n'est que dans la partie supérieure de la distribution des revenus – à partir du septième décile – que l'accès aux cours particuliers augmente nettement au fur et à mesure de l'accroissement des ressources. En deçà, le recours aux cours particuliers semble peu sensible aux différences des revenus, la

proportion de familles qui font appel aux cours particuliers étant stable. Le lien entre ressources financières des familles et recours au soutien scolaire payant semble encore plus lâche quand l'élève est perçu par sa famille comme bon ou excellent élève. Dans cette situation, les familles les plus aisées et celles qui doivent faire face aux conditions de vie les plus difficiles ne se distinguent plus. La fréquence d'utilisation des cours particuliers suit une courbe en « U » : de 7 % au bas et au sommet de l'échelle des niveaux de vie, elle tombe à seulement 2 % au sixième décile (*graphique 1*).

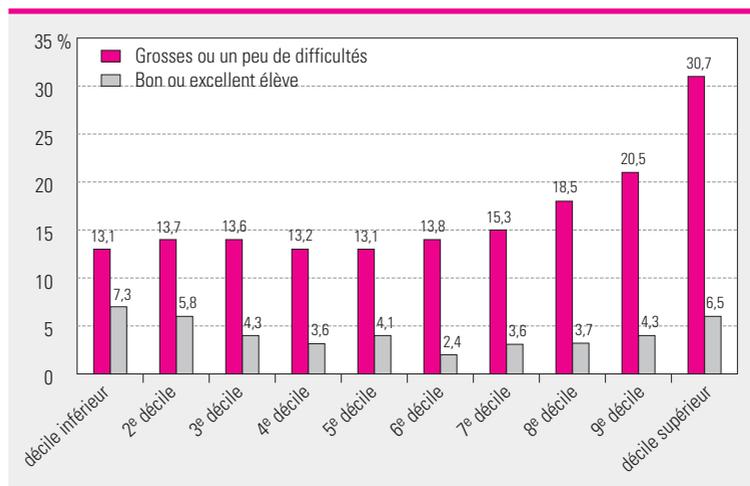
Par ailleurs, on pouvait s'attendre ce que les cours particuliers remplissent une fonction de « capital scolaire de substitution », souvent identifiée par la littérature [4] pour les familles les moins diplômées. Cette tendance se dessine assez nettement quand l'élève est perçu comme en réussite par ses parents (*tableau 2*) : les élèves dont les parents n'ont aucun diplôme sont alors presque deux fois plus nombreux à prendre des cours particuliers que ceux qui vivent dans une famille où au moins un des deux parents est diplômé de l'enseignement supérieur.

En revanche, c'est la situation contraire qui apparaît quand l'élève est perçu par ses parents comme rencontrant des difficultés scolaires. Quand leur enfant partage cette situation, 18 % des parents diplômés de l'enseignement supérieur contre 14 % des parents dépourvus de tout diplôme ont recours au soutien scolaire payant.

### Les disparités sociales d'accès aux cours particuliers ne se réduisent pas aux seuls écarts de revenus ou de diplômes

Les différentes caractéristiques qui viennent d'être étudiées se recoupent en grande partie. Ainsi, on sait que le degré de réussite de l'élève n'est pas indépendant de son milieu social ou que, selon la profession de la personne de référence du ménage, les familles disposent d'un capital culturel ou de ressources financières très différents. Pour mieux préciser le rôle respectif de ces différentes caractéristiques dans la décision de faire appel au soutien scolaire payant, une analyse, toutes choses égales par ailleurs, a été mise en œuvre (*tableau 3*). Outre la percep-

**Graphique 1 – Pourcentages d'élèves prenant des cours particuliers payants selon le niveau de vie de la famille (en déciles) et le degré de difficulté**



tion par les parents du degré de réussite de l'élève<sup>5</sup> et son âge à l'entrée en sixième, elle prend en compte l'ensemble des caractéristiques mesurées dans l'enquête susceptibles d'influer sur la décision de faire appel aux cours particuliers : PCS de la personne de référence, diplôme des deux parents, taille de la famille, origine immigrée ou non des parents, structure parentale, activité professionnelle ou non de la mère, sexe et rang dans la fratrie. À ces caractéristiques individuelles, ont été ajoutées des variables de contexte : tranche d'unité urbaine de la commune de résidence, secteur du collège et perception de ce dernier par la famille en matière d'efficacité pédagogique. Une telle analyse est doublement précieuse. D'une part, elle permet de mettre en évidence les corrélations propres de chacune de ces caractéristiques avec la probabilité de recourir aux cours particuliers ; d'autre part, elle permet aussi de hiérarchiser l'importance relative de chacune de ces dimensions explicatives dans la décision de faire appel au soutien scolaire payant.

C'est d'abord la perception du degré de réussite de l'élève par ses parents qui pèse sur la décision de faire appel des cours particuliers. À autres caractéristiques comparables, un élève en situation de réussite a une probabilité moins forte de bénéficier de soutien scolaire payant qu'un élève perçu comme rencontrant un peu de difficulté. Mais le degré de réussite n'est pas tout. En contrôlant ce dernier aspect, l'impact de certaines caractéristiques familiales se dessine encore nettement. En particulier, les disparités sociales de recours au soutien scolaire restent très prononcées. À autres caractéristiques scolaires et familiales comparables, les enfants

de professions libérales, chefs d'entreprise, artisans ou commerçants et, à un degré moindre de cadres, ont une probabilité plus forte de bénéficier de cours particuliers. On sera attentif à ce que cet effet soit mis en évidence en contrôlant les ressources financières et le diplôme des deux parents. L'important effet résiduel de la PCS de la personne de référence qui subsiste, une fois que l'on a contrôlé ces deux aspects, prend donc son origine ailleurs. Pour l'essentiel, les familles qui, toutes choses égales par ailleurs, font le plus fréquemment appel aux cours particuliers exercent des professions indépendantes qui impliquent fréquemment des journées de travail très longues, peu compatibles avec l'aide au travail scolaire. Par ailleurs, il s'agit des milieux sociaux qui font aussi le plus fréquemment appel au privé. Ils sont donc, sans doute, assez naturellement enclins à s'appuyer sur leurs propres ressources pour assurer la scolarité de leur enfant.

Toutes choses égales par ailleurs, l'impact du niveau de ressources dont disposent les familles reste important. Mais comme pour les tris bruts, c'est seulement aux tranches supérieures des revenus qu'est associé un effet significatif. À partir du huitième décile, la probabilité que l'élève prenne des cours particuliers s'accroît sensiblement (tableau 3). En revanche, les diplômes des parents jouent beaucoup moins nettement que le niveau de ressources ou le milieu social. Le diplôme du père a peu d'effet. Comme on pouvait s'y attendre, puisqu'elles s'impliquent traditionnellement plus dans le suivi du travail scolaire, c'est sur le diplôme des mères que l'on observe les effets les plus marqués. À autres caractéristiques comparables, les familles font

moins appel aux cours particuliers quand la mère détient le baccalauréat et plus encore un diplôme d'enseignement supérieur. Une telle situation est bien conforme aux résultats de la dernière enquête sur les *Efforts d'éducation des familles* qui montrait que les mères bachelères ou diplômées du supérieur sont deux fois moins nombreuses que les mères les moins diplômées à se sentir dépassées pour aider leur enfant au collège [6]. Mais l'impact des différences de diplôme maternel sur la probabilité de faire appel à un soutien scolaire payant est d'une ampleur réduite ; et aucune différence n'apparaît entre les mères sans diplôme et celles qui détiennent le brevet, le CAP ou le BEP.

#### NOTES

4. Le fait que les enfants de milieux populaires bénéficient plus souvent de soutien scolaire compense en partie cette inégalité. Ainsi, lorsqu'ils sont perçus par leurs parents comme étant en difficulté, 45 % des enfants d'ouvriers non qualifiés reçoivent du soutien non payant (le plus souvent au collège) contre seulement 30 % des enfants de professions libérales ou de cadres. Mais la compensation est d'autant plus partielle que le soutien scolaire non payant mis en place au collège laisse rarement la place à des cours seul à seul avec l'enseignant comme dans les cours particuliers.

5. Deux choix étaient possibles pour contrôler le niveau scolaire de l'élève dans les modèles : retenir la perception de son degré de réussite par ses parents ou son score aux épreuves spécifiques d'évaluation cognitive passées par les collégiens du panel en avril-mai 2008. C'est la première mesure qui a été retenue pour deux raisons : d'une part, c'est bien à partir de la perception qu'ils ont de son degré de réussite que les parents prennent la décision de faire appel à des cours particuliers payants et arrêtent le périmètre de matières enseignées ; le niveau « réel » de leur enfant ne leur est pas connu ; d'autre part, retenir cette mesure avait l'avantage de pouvoir prendre en compte l'ensemble des élèves du panel 2007 dont les parents ont répondu à l'enquête Famille ; 10,4 % d'entre eux n'ont pas participé aux épreuves spécifiques d'évaluation d'avril-mai 2008.

**Tableau 3 – Impact « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques familiales et scolaires de l'élève sur la probabilité de prendre des cours particuliers payants en sixième**

Variable <i>Modalité de référence</i>	Modalité active	Coefficient	Effet marginal
Constante		-2,21	
Probabilité de la situation de référence			9,9 %
<b>Perception du degré de réussite par les parents</b> <i>un peu de difficultés</i>	grosses difficultés	<b>0,23</b>	2,3
	bon élève	<b>-1,14</b>	-6,5
	excellent élève	<b>-1,78</b>	-8,1
<b>Âge d'entrée en sixième</b> <i>11 ans</i>	10 ans	<b>-0,28</b>	-2,2
	12 ans ou plus	<b>0,23</b>	2,3
<b>Sexe</b> <i>garçon</i>	filles	ns	
<b>Activité de la mère</b> <i>non</i>	oui	<b>0,22</b>	2,1
<b>Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence</b> <i>ouvrier qualifié</i>	agriculteur	<i>0,27</i>	2,7
	artisan, commerçant	<b>0,60</b>	6,8
	chef d'entreprise	<b>1,01</b>	13,3
	profession libérale	<b>1,03</b>	13,6
	enseignant	ns	
	cadre	<b>0,33</b>	3,4
	profession intermédiaire	<i>0,14</i>	1,3
	employé	ns	
	employé de service aux particuliers	0,26	2,6
	ouvrier non qualifié	ns	
	inactif	ns	
<b>Diplôme du père</b> <i>CAP - BEP</i>	sans diplôme	ns	
	brevet	ns	
	baccalauréat	ns	
	enseignement supérieur	<i>-0,13</i>	-1,1
<b>Diplôme de la mère</b> <i>CAP - BEP</i>	sans diplôme	ns	
	brevet	ns	
	baccalauréat	<i>-0,14</i>	-1,2
	enseignement supérieur	<b>-0,29</b>	-2,3
<b>Niveau de vie de la famille</b> <i>5<sup>e</sup> décile</i>	décile inférieur	ns	
	2 <sup>e</sup> décile	ns	
	3 <sup>e</sup> décile	ns	
	4 <sup>e</sup> décile	ns	
	5 <sup>e</sup> décile	ns	
	6 <sup>e</sup> décile	ns	
	7 <sup>e</sup> décile	ns	
	8 <sup>e</sup> décile	<b>0,29</b>	2,9
	9 <sup>e</sup> décile	<b>0,37</b>	3,9
	décile supérieur	<b>0,72</b>	8,5
<b>Avec qui vit l'élève</b> <i>son père et sa mère</i>	garde alternée	ns	
	famille monoparentale	<i>0,12</i>	1,1
	famille recomposée	<i>-0,18</i>	-1,5
	autre situation	ns	
<b>Taille de la famille</b> <i>deux enfants</i>	enfant unique	0,18	1,7
	trois enfants	ns	
	quatre enfants	ns	
	cinq enfants	ns	
	six enfants	ns	
	sept enfants et plus	ns	
<b>Rang dans la fratrie</b> <i>rang 1</i>	rang 2	<b>-0,17</b>	-1,4
	rang 3	<b>-0,31</b>	-2,5
	rang 4	<b>-0,40</b>	-3,0
<b>Rapport de la famille à l'immigration</b> <i>famille non immigrée</i>	famille mixte	<b>0,30</b>	3,1
	immigrée d'Algérie	<b>0,49</b>	5,3
	immigrée du Maroc	<b>0,65</b>	7,4
	immigrée de Tunisie	0,53	5,8
	immigrée d'Afrique subsaharienne	<b>0,37</b>	3,9
	immigrée du Portugal	ns	
	immigrée de Turquie	ns	
	immigrée d'un autre pays d'Europe	0,36	3,7
	immigrée d'Asie du Sud-Est	<b>0,69</b>	8,1
	immigrée d'un autre pays d'Asie	<b>0,99</b>	12,9
	immigrée d'Amérique du Sud ou des Caraïbes	ns	
<b>Tranche d'unité urbaine de la commune de résidence</b> <i>100 000 à &lt; 200 000 habitants</i>	commune rurale	<b>-0,48</b>	-3,6
	< 5 000 habitants	<i>-0,24</i>	-2,0
	5 000 à < 10 000 habitants	ns	
	10 000 à < 20 000 habitants	ns	
	20 000 à < 50 000 habitants	ns	
	50 000 à < 100 000 habitants	ns	
	200 000 à < 2 000 000 habitants	ns	
	agglomération parisienne	<i>0,16</i>	1,5
<b>Secteur du collège</b> <i>public de la carte scolaire</i>	public hors carte scolaire		
	privé	<i>0,10</i>	0,9
<b>Jugement des parents sur le collège : « les élèves en difficulté sont bien aidés ».</b> <i>oui, tout à fait</i>	oui, assez	<b>-0,20</b>	-1,7
	non, pas tout à fait	ns	
	non, pas du tout	<b>0,26</b>	2,6
<b>Jugement des parents sur le collège : « la sélection y est trop forte ».</b> <i>non, pas du tout</i>	non, pas tout à fait	<b>0,16</b>	1,5
	oui, assez	<b>0,40</b>	4,2
	oui, tout à fait	<b>0,51</b>	5,5

Lecture : à situation familiale et scolaire comparable, les élèves que leurs parents jugent bons élèves prennent moins souvent des cours particuliers payants que les élèves jugés comme rencontrant un peu de difficultés puisque le coefficient estimé est négatif (- 1,14) et significatif (p < 0,01). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à - 6,5 points. La probabilité estimée des élèves jugés par leurs parents bons élèves de prendre des cours particuliers payants s'élève donc à 3,4 % (9,9 % - 6,5). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en **gras** 1 %, en romain 5 %, en italique 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré (DEPP, ministère de l'Éducation nationale).

## Les familles immigrées font plus souvent appel aux cours particuliers

Les enfants d'immigrés semblent échapper en grande partie aux disparités sociales qui viennent d'être mises en évidence. En effet, bien qu'ils appartiennent très majoritairement à des milieux sociaux défavorisés, ils constituent l'une des catégories d'élèves qui fait le plus fréquemment appel aux cours particuliers. Cette tendance est particulièrement marquée quand la famille est originaire d'Asie : les collégiens dont les parents proviennent de ce continent sont deux fois plus nombreux que la moyenne à prendre des cours particuliers (*tableau 2*). On observe aussi une fréquence de cours particuliers élevée parmi les collégiens d'origine maghrébine.

Cette situation traverse en grande partie les différences de réussite scolaire. En difficulté, le tiers des enfants d'origine asiatique, contre seulement 14 % des élèves dont aucun des parents n'est immigré, bénéficient d'un soutien scolaire payant. Perçus par leurs parents comme étant en situation de réussite, les enfants d'immigrés originaires d'Asie ou du Maghreb sont encore deux fois plus nombreux à prendre des cours particuliers que les collégiens appartenant à une famille non immigrée. Moins marquée, et avec une intensité qui peut varier avec le degré de réussite scolaire, cette tendance se retrouve généralement parmi les autres familles immigrées. Seuls, les collégiens d'origine portugaise et turque perçus par leurs parents comme bons ou excellents élèves font exception : en particulier, quand ils sont dans une telle situation

scolaire, les fils et filles d'immigrés portugais ne prennent que très rarement des cours particuliers. Dans tous les autres cas, les enfants d'immigrés ont une fréquence de recours aux cours particuliers supérieure à celle des autres élèves. Les enfants appartenant à une famille mixte présentent un comportement similaire.

Bien évidemment, cette situation peut ne pas être étrangère au fait que les enfants d'immigrés diffèrent des autres collégiens par beaucoup d'autres aspects. En particulier, connaissant des conditions de vie plus difficiles, ces jeunes rencontrent souvent des difficultés scolaires plus importantes que les autres élèves ; ils habitent aussi plus fréquemment dans les grandes villes où, on le sait, l'offre de soutien scolaire payant est plus dense. Mais, toutes choses égales par ailleurs, le recours plus fréquent des enfants d'immigrés aux cours particuliers se dessine encore nettement (*tableau 3*). L'ampleur des effets associés à cette variable est comparable à celle observée sur la catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence. Par ailleurs, ce recours plus fréquent aux cours particuliers n'est pas général. À autres caractéristiques scolaires et comparables, il n'apparaît pas chez les collégiens d'origine portugaise, turque ou provenant d'un pays d'Amérique du Sud ou des Caraïbes. En revanche, le recours plus fréquent aux cours particuliers payant se dessine très nettement parmi les enfants d'immigrés d'Asie et originaires des trois pays du Maghreb. C'est parmi les collégiens dont les parents sont originaires d'un pays de l'ouest de l'Asie – Inde, Pakistan, Sri Lanka ou encore Liban – que cette tendance est la plus marquée.

Un tel résultat peut être relié aux aspirations scolaires plus ambitieuses des familles immigrées par rapport à l'école qui sont mises en évidence de manière récurrente par les travaux consacrés à ces élèves. D'ailleurs, ce recours plus fréquent aux cours particuliers parmi les enfants d'immigrés apparaissait déjà dans le précédent panel d'élèves du second degré recruté en 1995, mais avec nettement moins d'ampleur. Globalement, les enfants d'immigrés de cette cohorte ne bénéficiaient pas plus souvent de soutien scolaire payant que les autres élèves : 8 % d'entre eux prenaient des cours particuliers contre 10 % des collégiens appartenant à une famille non immigrée [1]. En revanche, ils avaient une probabilité plus forte de bénéficier de ce type de soutien scolaire quand l'analyse était menée toutes choses égales par ailleurs, mais l'avantage mis en évidence était circonscrit aux seuls enfants d'immigrés originaires du Maroc.

### Des cours particuliers moins fréquents quand l'élève réside en commune rurale

Que les familles aient recours aux instituts de soutien scolaire spécialisés ou qu'elles recrutent elles-mêmes les intervenants, le fait de prendre des cours particuliers reste dépendant de la densité de l'offre locale. Dans cette perspective, les collégiens habitant en milieu rural ou des communes urbaines de petite taille doivent composer avec un environnement sans doute moins favorable que les élèves habitant les grandes villes.

L'information recueillie dans le panel 2007 confirme cette hypothèse. Les élèves qui résident en milieu rural

bénéficient moins de soutien scolaire payant. Plus précisément, la fréquence de celui-ci varie de manière quasi linéaire avec la taille de la commune de résidence : elle atteint 15 % dans la région parisienne, baisse à 10 % dans les villes de 50 000 à 2 000 000 d'habitants et tombe à 7 % en milieu rural (*tableau 2*). Ce lien entre la taille de la commune de résidence et la fréquence des cours particuliers se retrouve quel que soit le degré de réussite de l'élève. En difficulté, les collégiens qui habitent une commune rurale sont deux fois moins nombreux que les élèves de la région parisienne à bénéficier de cours particuliers ; l'écart entre les deux catégories d'élèves passe de un à trois lorsque qu'ils sont jugés par leurs parents comme étant en situation de réussite scolaire.

Mais pour une part, ce lien trouve son origine dans les différences de caractéristiques des élèves qui habitent chaque type de commune. En effet, à caractéristiques scolaires et sociodémographiques comparables, la relation demeure mais est plus circonscrite. Seul un impact négatif d'une résidence en commune rurale ou en commune urbaine de moins de 5 000 habitants apparaît (*tableau 3*).

### Les cadets bénéficient moins souvent de soutien scolaire payant que les aînés...

L'idée que les familles module- raient leurs efforts éducatifs selon le rang de l'élève dans la fratrie est un thème souvent développé par la sociologie de l'éducation. Les parents expriment généralement des ambitions plus fortes pour les aînés et adoptent aussi à leur égard un style éducatif plus contraignant [7].

En sixième, les cours particuliers n'échappent pas à cette tendance. Quand l'élève est perçu en difficulté, leur fréquence baisse sensiblement au fur et à mesure que le rang dans la fratrie augmente : 18 % des aînés, mais seulement 12 % des cadets de quatrième rang bénéficient de soutien scolaire payant (*tableau 4*).

Ce lien entre rang dans la fratrie et fréquence des cours particuliers est confirmé toutes choses égales par ailleurs. À degré de réussite scolaire et autres caractéristiques comparables, la probabilité de prendre des cours particuliers décline au fur et à mesure que le rang dans la fratrie augmente (*tableau 3*).

Les autres éléments de la composition de la famille (nombre de frères et de sœurs avec qui vit l'enfant) jouent peu sur la fréquence des cours particuliers. Parmi les élèves en difficulté, la fréquence du soutien scolaire payant décroît nettement au fur et à mesure que le nombre de frères et sœurs augmente. Ainsi, quand ils partagent cette situation scolaire, les enfants uniques sont presque deux fois plus nombreux que les enfants de familles de six ou sept enfants à bénéficier de cours particuliers (*tableau 4*). Mais, toutes choses égales par ailleurs, seuls les enfants uniques ont une probabilité plus élevée de bénéficier de soutien

**Tableau 4 – Pourcentage d'entrants en sixième prenant des cours particuliers payants selon le genre, la composition de la famille et la perception de son degré de réussite par les parents en %**

	Ensemble	Perception par les parents du niveau de réussite	
		Grosses ou un peu de difficultés	Bon ou excellent élève
<b>Sexe</b>			
garçons	10,1	15,6	4,5
filles	8,8	15,2	4,5
<b>Rang dans la fratrie</b>			
aîné	10,4	17,6	4,7
rang 2	8,7	14,5	4,2
rang 3	8,3	13,0	4,0
rang 4	8,9	12,2	5,0
<b>Avec qui vit l'élève ?</b>			
son père et sa mère	9,0	15,6	4,4
en garde alternée	9,2	15,8	4,1
en famille monoparentale	11,2	15,5	5,5
en famille recomposée	9,3	13,7	3,7
autre situation	13,6	16,4	8,8
<b>Taille de la famille</b>			
un enfant	13,1	21,0	6,4
deux enfants	9,1	15,9	4,3
trois enfants	8,7	14,6	4,0
quatre enfants	9,4	14,7	4,1
cinq enfants	10,1	14,0	5,3
six enfants	9,4	12,3	5,3
sept enfants et plus	10,6	12,0	8,2
Ensemble	9,5	15,4	4,5

Lecture : 10,1 % des garçons entrés en sixième en 2007 prennent des cours particuliers payants au cours de l'année scolaire 2007-2008

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

scolaire payant que ceux vivant avec un ou plusieurs frères et sœurs, et l'avantage mis en évidence est d'amplitude très réduite (tableau 3).

### ...mais aucune différence n'apparaît entre garçons et filles

Les parents ne font pas de différence entre garçons et filles quand il s'agit de faire appel à un soutien scolaire payant. Perçus comme en difficulté ou au contraire comme étant en réussite, les garçons et les filles bénéficient de cours particuliers dans des proportions tout à fait comparables (tableau 4).

Cette situation diffère de ce que GLASMAN et COLLONGES [4] ont pu observer, plus en avant dans le cursus, chez les lycéens. Parmi ces derniers, les filles bénéficiaient plus fréquemment de cours particuliers.

Les auteurs relient ce phénomène au fait qu'à ce niveau du système éducatif, les cours particuliers portent en priorité sur les matières scientifiques (mathématiques, physique et chimie) et à la moindre confiance des filles dans leurs capacités dans ces disciplines. On sait effectivement qu'en fin de collège, les filles sous-estiment fortement leur niveau en mathématiques [2].

### Un recours aux cours particuliers plus fréquent quand les parents doutent de l'efficacité pédagogique du collège

Si l'ensemble de ces résultats tend à montrer que le recours aux cours particuliers reste très lié à la situation familiale et sociale de l'élève, ainsi que la perception par ses parents de

son niveau de difficulté, la fréquence du soutien scolaire payant n'est pas non plus indépendante de la manière dont les parents perçoivent l'établissement fréquenté par leur enfant. Un doute sur la manière dont les élèves en difficulté sont aidés ou sur l'efficacité de l'encadrement pédagogique, ou encore le sentiment que le collège est trop sélectif, entraîne une augmentation du recours aux cours particuliers (tableau 5).

La manière dont les parents réagissent à ces situations n'est pas indépendante du secteur de l'établissement. La réaction est généralement plus marquée dans l'enseignement privé. Ainsi, les parents du privé qui pensent que le collège de leur enfant n'aide pas suffisamment les élèves ou est trop sélectif sont trois fois plus nombreux à faire appel aux cours particuliers que dans le cas contraire. Le rapport n'est que de un à deux dans le secteur public – que l'établissement soit ou non celui de la carte scolaire (tableau 5).

Ce lien entre perception de l'efficacité pédagogique du collège et recours au soutien scolaire payant est confirmé quand l'analyse est menée toutes choses égales par ailleurs : plus les jugements des parents sur l'aide aux élèves en difficulté ou la sélection sont critiques, plus le recours aux cours particuliers est élevé (tableau 3). En revanche, à autres caractéristiques comparables, le secteur n'a que peu d'effets propres sur la fréquence du recours aux cours particuliers. Aucune différence n'apparaît entre collèges publics situés dans et hors de la carte scolaire et l'avantage associé à la fréquentation du secteur privé qui subsiste, une fois les autres caractéristiques contrôlées, est tenu.

**Tableau 5 – Pourcentage d'entrants en sixième prenant des cours particuliers payants selon l'appréciation du collège par leurs parents en %**

Que diriez-vous de l'établissement que votre enfant fréquente cette année ?	Ensemble	Secteur du collège		
		Public carte scolaire	Public hors carte scolaire	Privé
<b>« Les élèves en difficulté sont bien aidés »</b>				
non, pas du tout	17,1	14,5	23,6	30,4
non, pas tout à fait	12,5	11,6	13,5	16,9
oui, assez	7,8	7,5	8,8	8,5
oui, tout à fait	9,9	8,8	12,9	10,9
<b>« Les élèves sont bien encadrés pour réussir »</b>				
non, pas du tout	13,8	12,3	21,5	ns*
non, pas tout à fait	10,8	10,1	12,8	15,5
oui, assez	8,0	7,4	10,1	9,5
oui, tout à fait	9,8	9,2	10,3	10,4
<b>« La sélection y est trop forte »</b>				
non, pas du tout	7,0	6,7	8,8	7,2
non, pas tout à fait	9,0	8,7	10,9	9,3
oui, assez	12,7	11,7	13,8	14,1
oui, tout à fait	16,6	13,8	16,2	20,9
Ensemble	9,5	8,9	11,3	10,6

\* Non significatif : effectifs inférieurs à 100.

Lecture : 17,1 % des élèves entrés en sixième en 2007 prennent des cours particuliers payants au cours de l'année scolaire 2007-2008 lorsque leurs parents pensent qu'ils sont en difficulté ou ne sont pas du tout bien aidés dans leur collège.

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

## Six élèves sur dix prennent des cours particuliers en français ou en mathématique

Les cours particuliers peuvent prendre deux formes : un enseignement centré sur une ou plusieurs disciplines, ou une aide au travail scolaire toutes disciplines confondues. Les deux situations peuvent se cumuler.

Dans les trois quarts des cas, l'élève reçoit un enseignement dispensé sur une ou plusieurs disciplines. Le français et les mathématiques sont

de très loin les matières qui font le plus fréquemment l'objet de cours particuliers : 61 % des élèves suivant des cours payants le font dans l'une de ces deux disciplines. Celles-ci sont choisies par les élèves avec une fréquence comparable : le français comme les mathématiques sont étudiés par 44 % des collégiens qui reçoivent des cours particuliers (tableau 6). La première langue vivante vient ensuite mais loin derrière : seulement 28 % des entrants en sixième prennent des cours dans cette discipline<sup>6</sup>. Ces choix de matières diffèrent assez net-

tement de la situation qui prévaut au lycée : GLASMAN et COLLONGES [4] ont montré qu'à ce niveau du système éducatif, les mathématiques dominent fortement : 57 % des élèves étudient cette discipline. En revanche, le français ne donne plus que très rarement lieu à des cours particuliers : seulement 5 % des lycéens interrogés au cours de la recherche menée par ces auteurs prenaient des cours dans cette discipline.

Le choix de la matière n'est pas indépendant du degré de réussite de l'élève. Plus de la moitié des élèves en

**Tableau 6 – Pourcentage d'élèves étudiant chaque discipline dans le cadre de cours particuliers payants selon les caractéristiques scolaires et familiales en %**

	Français	Mathématiques	Première langue vivante	Aide au travail scolaire
<b>Sexe</b>				
garçons	47,6	40,8	29,6	43,7
filles	38,9	48,4	26,3	40,5
<b>Âge d'entrée en sixième</b>				
11 ans et moins	40,9	42,6	29,5	40,2
12 ans et plus	51,1	48,8	24,2	47,8
<b>Appréciation du degré de réussite de l'élève par ses parents</b>				
grosses difficultés	54,5	46,4	24,2	52,9
un peu de difficultés	46,5	48,1	26,8	41,7
bon ou excellent élève	29,7	34,4	33,6	35,6
<b>Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence*</b>				
artisan ou commerçant	47,4	49,7	29,3	42,0
chef d'entreprise ou profession libérale	38,9	31,2	32,5	32,4
cadre	34,6	37,6	36,3	37,2
profession intermédiaire	43,1	43,7	28,9	41,0
employé	44,6	46,2	26,4	48,3
ouvrier qualifié	47,3	46,9	27,4	44,0
ouvrier non qualifié	45,7	46,5	21,3	44,0
inactif	42,1	46,3	13,8	48,7
<b>Diplôme le plus élevé des parents</b>				
aucun	46,8	44,3	16,5	51,7
brevet	50,9	52,5	26,7	50,8
CAP	49,6	50,2	25,6	43,4
BEP	43,7	46,1	28,9	39,1
baccalauréat	44,2	45,6	29,9	41,0
diplôme d'enseignement supérieur	36,8	38,7	34,9	37,2
<b>Origine immigrée ou non de la famille</b>				
famille non immigrée	41,8	44,2	30,8	40,6
famille mixte	46,9	45,5	24,9	41,4
famille immigrée	49,8	43,9	17,8	49,9
Ensemble	43,6	44,2	28,1	42,2

\*Les enfants d'agriculteurs en nombre insuffisant ne sont pas isolés dans le tableau.

Lecture : 47,6 % des garçons qui bénéficient de cours particuliers payants reçoivent des cours de français.

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM recevant des cours particuliers.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

grande difficulté contre un peu plus du quart des bons ou excellents élèves prennent des cours, en particulier en français (*tableau 6*). Les écarts sont un peu plus resserrés en mathématiques, mais vont dans le même sens : près de la moitié des collégiens perçus par leurs parents comme rencontrant un peu ou de grosses difficultés étudient cette matière contre seulement le tiers des bons ou excellents élèves. À l'inverse, les cours particuliers en première langue vivante touchent beaucoup plus les bons élèves que ceux jugés en difficultés : un tiers des premiers et seulement un quart des seconds prennent des cours particuliers dans cette discipline.

### Quatre élèves sur dix reçoivent une aide au travail scolaire toutes disciplines

Une part importante d'élèves reçoit une aide au travail scolaire toutes disciplines confondues : 42 % des entrants en sixième qui prennent des cours particuliers sont dans ce cas. Une telle aide n'est pas exclusive d'un enseignement dans une discipline particulière. 17 % des élèves bénéficiant de soutien scolaire payant cumulent les deux.

Cette part importante de cours particuliers consacrés à l'aide au travail scolaire n'est sans doute pas indépendante de la rupture que représente en termes de méthodes de travail la sixième par rapport à l'école primaire.

#### NOTE

**6.** Le questionnaire laissait la possibilité d'indiquer que les cours particuliers portaient sur une autre discipline (sans autre précision). 8 % des familles ont retenu cette possibilité. Les cas où les cours particuliers portent seulement sur cette autre discipline sont très rares (1,5 %).

Au début des études secondaires, le travail scolaire à faire à la maison monte en puissance et les élèves doivent rapidement parvenir à s'organiser de manière autonome, ce qui peut mettre en difficulté certains d'entre eux. On sait aussi que le collège est le niveau où les mères les moins diplômées éprouvent très majoritairement de la difficulté à suivre les études de leurs enfants. Dans l'enquête *Efforts d'éducation des familles*, réalisée par l'INSEE en 2003, 80 % des mères sans diplôme ou titulaires seulement du certificat d'études primaires se sentaient dépassées pour aider leur enfant lorsque celui-ci était scolarisé au collège [6].

L'information recueillie dans l'enquête *Famille* du panel 2007 confirme bien cette situation. L'aide au travail scolaire toutes disciplines est d'autant plus fréquente que l'élève rencontre des difficultés. Ainsi, elle touche la moitié des élèves en grande difficulté, mais seulement le tiers des élèves jugés par leurs parents bon ou excellent élève (*tableau 6*). On verra plus loin qu'elle est aussi très liée au niveau de diplôme des parents.

### Seulement le tiers des élèves n'étudie qu'une discipline

Les différentes disciplines et l'aide au travail scolaire peuvent être exclusives ou au contraire se cumuler dans des configurations variables. Plus précisément, quatre situations peuvent être distinguées : 36 % des collégiens bénéficiant de cours particuliers n'étudient qu'une seule matière, 26 % ne reçoivent qu'une aide aux devoirs ; touchant quatre élèves sur dix, les situations de cumul regroupent 22 % des collégiens qui étudient plusieurs matières et les 17 % d'élèves qui asso-

cient aide au travail scolaire et cours dans une ou plusieurs matières.

La manière dont les collégiens qui reçoivent des cours particuliers se répartissent dans ces quatre groupes est étroitement liée à leur niveau scolaire. Le nombre des matières étudiées varie sensiblement avec le niveau de difficultés rencontrées. Près de la moitié des élèves en situation de réussite n'étudient qu'une seule matière contre seulement le tiers des collégiens dont leurs parents jugent qu'ils rencontrent un peu de difficulté et le quart de ceux qui sont perçus en grande difficulté (*tableau 7*).

Quand ils bénéficient de soutien scolaire payant dans une seule matière, les collégiens se répartissent de manière relativement équilibrée entre les trois disciplines distinguées dans cette étude. La part d'élèves qui prend des cours particuliers seulement en français, en mathématiques ou dans la première langue vivante fluctue entre 11 % et 13 % (*tableau 7*). Le fait de prendre des cours particuliers seulement en première langue vivante est très révélateur du degré de réussite scolaire : les élèves perçus comme bons ou excellents sont presque six fois plus nombreux que les élèves en grande difficulté à connaître cette situation. On peut faire l'hypothèse que, pour une large part, ces cours ne visent pas seulement à surmonter des difficultés mais aussi à assurer à l'élève un excellent niveau dans une discipline amenée à jouer un rôle important au moment des études supérieures. La relation entre réussite scolaire et des cours particuliers exclusivement consacrés aux mathématiques est de même nature que celle observée sur la première langue vivante : la possibilité de n'étudier que cette matière augmente sensiblement

avec le degré de réussite de l'élève, mais les écarts sont plus resserrés que pour l'enseignement des langues vivantes. En revanche, aucun lien avec le degré de réussite n'apparaît parmi les collégiens qui prennent des cours particuliers seulement en français. On a vu précédemment que l'étude de cette dernière discipline était nettement plus fréquente quand l'élève rencontrait des difficultés scolaires. On peut faire l'hypothèse que lorsqu'un enfant rencontre des difficultés et que sa famille ne peut se permettre des cours que dans une seule matière, elle accorde la priorité au français dont la maîtrise apparaît d'autant plus stratégique que la plupart des disciplines enseignées au collège comportent une part importante de rédaction.

Quand les élèves prennent des cours particuliers dans plusieurs matières, l'association du français et des mathématiques reste la plus usitée. Elle concerne la moitié des élèves qui suivent des cours particuliers dans plusieurs matières sans que le soutien scolaire s'étende à l'aide au travail scolaire. Là encore, on observe un lien assez net entre le degré de réussite et le fait de recevoir un enseignement dans ces deux matières à la fois. Les élèves perçus par leurs parents comme en grande difficulté sont presque trois fois plus nombreux que ceux jugés en situation de réussite à prendre des cours particuliers dans les deux disciplines. À l'opposé, les autres cumuls de matières<sup>7</sup> apparaissent, en tous cas appréciés globalement, assez détachés du niveau de réussite de l'élève.

Un même clivage apparaît parmi les collégiens pour qui le soutien scolaire payant prend la forme d'une aide aux devoirs. Le lien entre cumul et difficultés scolaires se retrouve aussi parmi

ces élèves. Les collégiens jugés par leurs parents en grande difficulté sont deux fois plus nombreux que ceux en situation de réussite à doubler l'aide au travail scolaire, de cours dans une ou plusieurs disciplines : près d'un quart d'entre eux connaissent un tel cumul, contre seulement un bon ou excellent élève sur dix (*tableau 7*). En revanche, quand elle est exclusive de tout enseignement disciplinaire parallèle, l'aide au travail scolaire apparaît moins nettement liée au degré de réussite. En particulier, les bons et excellents élèves et ceux qui rencontrent un peu de difficultés bénéficient de ce type de soutien scolaire payant dans des proportions comparables. Seuls les élèves jugés en grande difficulté ont plus souvent recours à des cours particuliers couvrant uniquement ce domaine.

### **Le choix des disciplines étudiées est plus lié au niveau scolaire qu'à l'origine sociale**

Si les différents groupes sociaux font appel aux cours particuliers payants à une fréquence différente, la manière dont ils utilisent cette forme de soutien scolaire les distingue aussi sensiblement. On observe de fortes disparités dans le choix des matières. Les cours particuliers portent plus souvent sur la première langue vivante quand l'élève vit dans une famille de cadres (36 %) que d'inactifs (14 %) ou encore d'ouvriers non qualifiés (21 %) (*tableau 6*). La relation s'inverse pour l'aide aux devoirs et les autres disciplines, généralement plus recherchées par les enfants d'origine populaire. Ainsi, la moitié des enfants d'inactifs et d'employés reçoivent une aide aux devoirs contre seulement le tiers des enfants de chefs d'entreprise

et de professions libérales. Un écart d'ampleur comparable s'observe pour les mathématiques.

Déplacer le regard vers la manière dont les élèves associent les différentes matières débouche sur des disparités de choix qui vont souvent dans le même sens. Le fait d'étudier une ou plusieurs matières est très discriminant socialement : près de la moitié des enfants de chefs d'entreprise, professions libérales ou cadres ne prennent des cours particuliers que dans une seule matière contre moins du tiers des enfants d'ouvriers et le quart des enfants d'inactifs (*tableau 7*). À nouveau, c'est le choix de la première langue vivante qui condense les disparités les plus prononcées. Les enfants de chefs d'entreprise, professions libérales et cadres sont cinq fois plus nombreux à étudier seulement cette discipline que les enfants d'inactifs. À l'opposé, l'association du français et des mathématiques est trois fois plus fréquente quand le collégien vit dans une famille d'ouvrier non qualifié que si son père est cadre. On notera néanmoins que, sur certaines configurations de disciplines distinguées au *tableau 7*, les écarts entre milieux sociaux restent plus resserrés que lorsqu'on observait la fréquence globale d'étude de chaque discipline (*tableau 6*). Ainsi, l'étude des mathématiques seules fluctue entre 11 % et 16 %. De même, si le cumul de l'aide aux devoirs avec un enseignement disciplinaire est sensiblement moins fréquent chez les enfants de chefs

#### **NOTE**

**7.** Pour l'essentiel, ces autres cumuls recouvrent les trois situations suivantes : l'élève associe français, mathématiques et première langue vivante ou cette dernière matière est associée avec soit les mathématiques, soit le français.

d'entreprise et de professions libérales, les collégiens des autres milieux sociaux partagent cette situation dans des proportions relativement proches : entre 15 % et 19 % d'entre eux choisissent un tel cumul (*tableau 7*).

Néanmoins, il est difficile, à ce niveau de l'analyse, d'établir avec précision ce que recouvrent exactement ces disparités sociales dans le choix des matières. Elles peuvent refléter des disparités de choix qui

seraient liées plutôt au niveau des diplômes des parents. En effet, ce dernier aspect pèse souvent fortement sur le choix des disciplines et les collégiens appartenant aux familles les plus diplômées étudient

**Tableau 7 – Matière(s) étudiée(s) selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille en %**

	Français seul	Maths seules	Première langue vivante seule	S/total une seule matière	Français et maths	Autre cumul de matières	Aide au travail scolaire + cours dans une ou plusieurs matières	Aide au travail scolaire seule
<b>Appréciation du degré de réussite de l'élève par ses parents</b>								
grosses difficultés	11,6	7,0	3,8	22,5	14,1	10,5	22,7	30,1
un peu de difficultés	11,8	14,3	7,9	34,0	12,4	12,0	17,0	24,7
bon ou excellent élève	10,8	15,9	21,9	48,6	5,1	10,7	10,9	24,7
<b>Âge d'entrée en sixième</b>								
11 ans et moins	11,4	14,5	13,1	39,0	9,5	11,3	15,8	24,4
12 ans et plus	11,6	10,3	4,3	26,2	14,7	11,4	18,7	29,1
<b>sexe</b>								
garçons	14,0	10,2	10,7	34,9	10,0	11,4	17,9	25,8
filles	8,5	17,1	10,9	36,4	11,9	11,2	15,0	25,6
<b>Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence*</b>								
artisan ou commerçant	10,9	14,6	8,5	33,9	11,2	12,9	17,8	24,2
chef d'entreprise ou profession libérale	16,4	13,4	19,6	49,4	6,9	11,3	9,6	22,9
cadre	11,4	15,7	19,4	46,5	5,3	11,1	15,3	21,9
profession intermédiaire	12,8	14,7	11,3	38,8	8,2	12,0	17,1	23,9
employé	10,2	11,9	7,8	29,9	12,0	9,8	18,7	29,6
ouvrier qualifié	10,7	11,1	8,6	30,4	13,2	12,4	18,0	26,0
ouvrier non qualifié	10,8	12,8	7,7	31,3	16,0	8,6	14,9	29,1
inactif	8,2	12,9	3,6	24,8	15,8	10,8	15,4	33,2
<b>Diplôme le plus élevé des parents</b>								
aucun	10,2	10,8	3,5	24,4	15,1	8,8	17,2	34,5
brevet	7,3	10,3	4,7	22,3	12,8	14,1	23,2	27,6
CAP	12,2	12,2	6,7	31,2	13,2	12,2	18,1	25,3
BEP	10,9	13,8	10,1	34,8	13,2	12,8	13,5	25,7
baccalauréat	10,8	13,4	12,0	36,2	11,0	11,8	17,9	23,1
diplôme d'enseignement supérieur	12,4	15,9	17,9	46,2	5,6	11,0	15,4	21,9
<b>Taille de la famille</b>								
un enfant	12,2	17,5	9,2	39,0	9,3	13,7	13,1	24,9
deux enfants	11,4	15,0	13,6	40,0	8,4	13,2	15,9	22,5
trois enfants	12,8	12,9	11,6	37,2	12,2	9,6	16,7	24,3
quatre enfants	8,1	10,0	7,3	25,4	14,7	9,9	21,2	28,9
cinq enfants	10,3	8,5	5,3	24,1	13,0	11,1	17,4	34,4
six enfants et plus	12,2	8,0	4,3	24,4	13,1	5,5	16,6	40,4
<b>Rapport de la famille à l'immigration</b>								
famille non immigrée	11,0	14,6	12,7	38,3	9,8	11,4	16,1	24,6
famille mixte	12,6	11,6	8,1	32,3	13,0	13,3	15,7	25,7
famille immigrée	12,7	8,9	3,9	25,4	14,6	10,1	19,2	30,8
Ensemble	11,5	13,4	10,8	35,6	10,9	11,3	16,5	25,7

\*Les enfants d'agriculteurs en nombre insuffisant ne sont pas isolés dans le tableau.

Lecture : 14,0 % des garçons qui bénéficient de cours particuliers payants ne prennent des cours qu'en français.

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM recevant des cours particuliers.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

**Tableau 8 – Impact « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques familiales et scolaires de l'élève sur le choix de la discipline faisant l'objet des cours particuliers payants**

	Français seul / maths seules	LV1 seul / maths seules	Français maths / maths seules	Autre cumul disciplinaire / maths seules	Aide aux devoirs seule / maths seules	Aide + enseignement disciplinaire / maths seules
Constante	-0,48	-0,08	-0,62	0,05	0,47	0,30
<b>Perception du degré de réussite par les parents</b>						
grosses difficultés	0,56**	ns	0,78***	0,52**	0,83***	0,95***
un peu de difficultés	ref	ref	ref	ref	ref	ref
bon élève	ns	0,65***	-0,85***	-0,31*	ns	-0,38**
excellent élève	ns	1,97***	-2,33***	ns	ns	ns
<b>Sexe</b>						
garçons	ref	ref	ref	ref	ref	ref
filles	-0,94***	-0,59***	ns	-0,49***	-0,46***	-0,60***
<b>Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence</b>						
profession libérale, chef d'entreprise	ns	ns	ns	ns	ns	-0,68*
autre indépendant	ns	-0,55*	ns	ns	ns	ns
cadre	ns	ns	-0,77**	ns	ns	ns
profession intermédiaire	ns	ns	ns	ns	ns	ns
employé	ns	ns	ns	ns	ns	ns
ouvrier qualifié	ref	ref	ref	ref	ref	ref
ouvrier non qualifié, inactif	ns	ns	ns	ns	ns	ns
<b>Diplôme de la mère</b>						
aucun	ns	ns	ns	ns	ns	ns
CAP – BEP	ref	ref	ref	ref	ref	ref
baccalauréat	ns	0,41*	ns	ns	ns	ns
diplôme de l'enseignement supérieur	ns	ns	-0,74***	-0,63***	ns	ns
<b>Niveau de vie de la famille</b>						
décile inférieur	0,74*	ns	1,21***	0,65*	0,52*	0,61*
2 <sup>nd</sup> décile	1,0***	ns	0,94***	0,73*	ns	ns
3 <sup>e</sup> décile	0,96***	ns	0,92**	0,73**	ns	ns
4 <sup>e</sup> décile	0,88**	ns	0,64*	0,91***	ns	ns
5 <sup>e</sup> décile	ref	ref	ref	ref	ref	ref
6 <sup>e</sup> décile	ns	ns	ns	ns	ns	ns
7 <sup>e</sup> décile	ns	ns	ns	ns	ns	ns
8 <sup>e</sup> décile	0,83**	ns	0,84**	ns	ns	ns
9 <sup>e</sup> décile	1,1***	ns	0,95**	0,92**	ns	ns
décile supérieur	ns	ns	ns	0,89**	ns	ns
<b>Taille de la famille</b>						
un enfant	ns	-0,54**	ns	ns	ns	-0,39*
deux enfants	ref	ref	ref	ref	ref	ref
trois enfants	ns	ns	0,36*	ns	ns	ns
quatre enfants	ns	ns	0,60**	ns	0,40*	ns
cinq enfants	ns	ns	ns	ns	0,57*	ns
six enfants et plus	ns	ns	ns	ns	0,78**	ns
<b>Rapport de la famille à l'immigration</b>						
famille non immigrée	ref	ref	ref	ref	ref	ref
famille mixte	ns	ns	0,47*	ns	ns	ns
famille immigrée	0,46**	-0,61**	0,53**	ns	0,40**	0,44**

\*\*\* p<0.01, \*\* p<0.05, \* p<0.10, ns non significatif au seuil de 10 %.

Lecture : ces estimations sont produites par un modèle logistique polytomique non ordonné qui estime la probabilité de recevoir des cours particuliers payants dans différentes disciplines ou sous forme d'une aide aux devoirs, cumulée ou non avec des cours dans une discipline particulière, plutôt que seulement en mathématiques (situation qui sert de modalité de référence à la variable à expliquer). Elles se lisent ainsi : à caractéristiques scolaires et familiales comparables, les filles prennent moins souvent des cours particuliers payants seulement en français qu'uniquement en mathématiques puisque le coefficient est négatif (- 0,94) et significativement différent de zéro.

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM recevant des cours particuliers payants.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

souvent les mêmes matières que ceux des élèves originaires des milieux les plus favorisés. Ainsi, l'étude de la première langue vivante seule est cinq fois plus fréquente quand au moins un des parents de l'élève est diplômé de l'enseignement supérieur que lorsque ses deux parents sont sans diplôme (*tableau 7*). L'aide au travail scolaire apparaît aussi très liée au niveau de diplôme des parents : 52 % des élèves dont les parents sont sans diplôme reçoivent une aide au travail scolaire contre seulement 37 % des collégiens dont au moins un des parents est titulaire d'un diplôme d'enseignement supérieur. D'autre part, on peut aussi faire l'hypothèse que, dans un système éducatif encore marqué par de fortes inégalités sociales de réussite, ces disparités de choix ne sont pas indépendantes du degré de réussite de l'élève qui, on l'a vu, pèse aussi fortement sur le choix des disciplines étudiées dans le cadre des cours particuliers payants.

Pour démêler la part respective de ces différentes caractéristiques sur le choix des matières, une seconde analyse, toutes choses égales par ailleurs, a été mise en œuvre. La variable à expliquer comprend sept modalités qui correspondent à chacune des configurations de matières retenues au *tableau 7*. Aussi, la modélisation de la probabilité de choisir l'une de ces disciplines ou associations de disciplines requiert-elle l'utilisation d'un modèle logistique adapté aux variables polytomiques ordonnées. Dans ce type de modèle, les estimations se font par rapport à une modalité de référence de la variable à expliquer. C'est l'étude des mathématiques seules qui a été retenue ici comme modalité de référence.

Cette analyse montre que le choix de la discipline est corrélé beaucoup plus fortement au niveau scolaire qu'au milieu social (*tableau 8*). En particulier, l'association du français et des mathématiques est d'autant plus fréquente que l'élève est perçu par sa famille comme rencontrant des difficultés scolaires importantes. C'est une relation inverse qui s'observe dans le choix de l'étude de la première langue vivante seule. Enfin, par rapport à un élève qui n'étudierait que les mathématiques, l'aide aux devoirs, associée ou non à un enseignement disciplinaire et un autre cumul de matières apparaît assez nettement corrélée avec la grande difficulté scolaire.

Toutes choses égales par ailleurs, un impact beaucoup plus réduit est associé au milieu social ou au degré de diplôme de la mère. Ce dernier aspect pèse surtout sur le choix d'un cumul de disciplines : par rapport à un soutien scolaire payant limité aux seules mathématiques, les élèves dont la mère est diplômée de l'enseignement supérieur ont, toutes choses égales par ailleurs, une probabilité moins forte de prendre des cours particuliers associant le français et les mathématiques ou dans un autre cumul de matière.

En revanche, le niveau de vie des familles influe encore sensiblement sur les choix des matières. Sur les matières les plus liées à la difficulté scolaire (français et maths, français seul, autre cumul disciplinaire), on observe des effets qui prennent l'apparence d'une courbe en « U » : en comparaison d'un collégien qui suivrait des cours particuliers seulement en mathématiques, ces matières sont, toutes choses égales par ailleurs, plus étudiées au bas et au sommet de

l'échelle des niveaux de vie. Ce résultat, quelque peu paradoxal, reflète sans doute la dualité de fonctions des cours particuliers en sixième : dans les familles les plus démunies, la priorité donnée au français ou l'élargissement des cours particuliers à plusieurs disciplines sont souvent des nécessités qui s'imposent quels que soient les moyens financiers. Parmi les élèves appartenant aux familles les plus aisées, le choix de ces matières s'inscrirait plus dans une stratégie d'excellence : les parents ont d'autant plus tendance à élargir les matières étudiées qu'elles ne se heurtent pas à des problèmes de financement.

### **Le choix de la matière étudiée distingue fortement les garçons et les filles**

Si les garçons et les filles prennent des cours particuliers dans des proportions tout à fait comparables, ils se distinguent nettement au niveau des matières étudiées : près la moitié des garçons contre seulement 39 % des filles prennent des cours particuliers en français ; c'est la situation inverse, mais avec une intensité comparable, qui prévaut en mathématiques (*tableau 6*). S'intéresser à la manière dont les élèves associent ou non les différentes matières débouche sur des conclusions du même ordre. Les seuls points sur lesquels les garçons et les filles diffèrent fortement sont l'étude du français seul (sur lequel les garçons concentrent les cours particuliers 1,7 fois plus fréquemment que les filles) et des mathématiques seules (où ce sont cette fois les filles qui reçoivent 1,7 fois plus souvent que les garçons un soutien scolaire payant) (*tableau 7*).

L'analyse, toutes choses égales par ailleurs, des choix de matières confirme ces premières observations. Par rapport aux garçons, les filles ont une probabilité nettement plus faible de prendre des cours particuliers seulement en français ou en première langue vivante qu'uniquement en mathématiques (*tableau 8*). Le modèle met aussi en évidence des probabilités moins fortes de recevoir une aide aux devoirs ou de cumuler des disciplines autres que le français et les mathématiques.

### Les enfants d'immigrés bénéficient plus souvent d'une aide au travail scolaire et de cours de français

En matière de cours particuliers, les enfants d'immigrés ne se distinguent pas seulement des autres élèves par un recours plus fréquent. Ils diffèrent aussi des autres collégiens par les matières étudiées. Le quart d'entre eux ne prennent des cours que dans une seule discipline alors que, parmi les familles non immigrées, quatre collégiens sur dix

partagent cette situation (*tableau 7*). La relation s'inverse en matière d'aide au travail scolaire toutes disciplines : près du tiers des enfants d'immigrés en bénéficient, contre seulement le quart des collégiens dont aucun des parents n'a immigré. Ils sont aussi plus nombreux à cumuler des cours particuliers en français et en mathématiques. En revanche, ils consacrent trois fois moins fréquemment que les autres élèves leurs cours particuliers à l'étude exclusive de la première langue vivante. Un tel résultat n'étonnera pas : au diplôme national du brevet, les enfants d'immigrés, à autres caractéristiques comparables, obtiennent de meilleurs résultats dans cette discipline que les autres élèves [1]. Par ailleurs, en fin d'études secondaires, la première langue vivante est une discipline dans laquelle les enfants d'immigrés ont tendance à surévaluer leur niveau de performances [2].

La spécificité de ces choix de matières mérite d'autant plus d'être soulignée qu'elle se retrouve toutes choses égales par ailleurs. Par rapport à des collégiens qui ne prendraient

des cours particuliers qu'en mathématiques, les enfants d'immigrés se distinguent par une probabilité plus forte d'étudier le français seul, d'associer des cours de français et de mathématiques, ou encore de recevoir une aide aux devoirs, que celle-ci soit associée ou non à un enseignement disciplinaire (*tableau 8*). En revanche, le fait qu'ils se tiennent à l'écart de cours particuliers exclusivement consacrés à la première langue vivante est nettement confirmé.

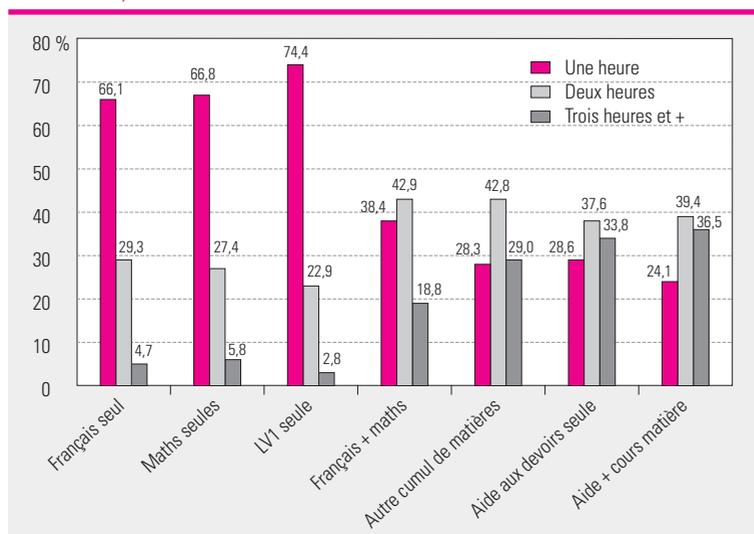
### Six élèves sur dix prennent deux heures ou plus de cours particuliers par semaine

À ce niveau d'étude, la durée des cours particuliers est généralement concentrée sur une ou deux heures par semaine. Près de huit élèves sur dix partagent cette situation. Reste que si les collégiens qui ne prennent qu'une heure de cours par semaine constituent une forte minorité (44 %), dans la majorité des cas, la durée des cours atteint ou dépasse deux heures. Plus précisément, 35 % suivent des cours particuliers deux heures par semaine et un peu moins d'un sur quatre (11 % dans les deux cas) bénéficient de trois heures ou de quatre heures ou plus.

La durée des cours est très liée à leur périmètre. L'étude d'une seule discipline s'accompagne très majoritairement d'une durée de cours réduite à une heure : les deux tiers des élèves qui n'étudient que le français et les mathématiques et les trois quarts de ceux qui ne prennent des cours particuliers qu'en langue vivante partagent cette situation (*graphique 2*). Dans toutes les autres configurations distinguées au *tableau 7*, les cours particuliers sont sensiblement plus intensifs en temps.

**Graphique 2 – Durée hebdomadaire des cours particuliers selon le type de matières étudiées**

France métropolitaine + DOM



C'est à l'aide au travail scolaire que sont associées les durées les plus longues. Plus de sept fois sur dix, les élèves qui bénéficient de cette forme de soutien scolaire payant prennent deux heures ou plus de cours parti-

culiers par semaine (tableau 9). Que l'aide au travail scolaire soit cumulée ou non avec l'enseignement d'une discipline, la part de collégiens qui prend quatre heures ou plus de cours particuliers par semaine est importante

et atteint un niveau proche de 20 %. Encore majoritairement située au-delà d'une heure, la durée des cours est plus faible quand l'élève associe un enseignement en français avec un enseignement en mathématiques :

**Tableau 9 – Durée hebdomadaire des cours particuliers payants selon les caractéristiques de l'élève et de sa famille**

	Une heure	Deux heures	Trois heures	Quatre heures et +
<b>Appréciation du degré de réussite de l'élève par ses parents</b>				
grosses difficultés	37,6	39,2	12,0	11,3
un peu de difficultés	41,7	36,7	11,3	10,3
bon élève	50,7	30,3	8,5	10,5
excellent élève	63,9	20,4	7,7	8,0
<b>Âge d'entrée en sixième</b>				
11 ans et moins	45,9	34,6	9,7	9,8
12 ans et plus	38,2	36,2	13,3	12,4
<b>sexe</b>				
garçons	43,3	36,6	9,6	10,5
filles	44,5	33,1	11,9	10,5
<b>Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence*</b>				
artisan commerçant	38,4	35,2	13,8	12,6
chef d'entreprise ou profession libérale	52,1	31,6	8,0	8,4
cadre	46,3	31,3	14,7	7,7
profession intermédiaire	49,0	32,8	8,4	9,8
employé	41,9	38,6	8,4	11,1
ouvrier qualifié	41,4	38,6	10,4	9,6
ouvrier non qualifié	41,9	34,5	10,1	13,5
inactif	41,0	33,2	9,8	16,0
<b>Diplôme le plus élevé des parents</b>				
aucun	38,0	35,6	11,8	14,7
brevet	32,2	45,6	11,8	10,4
CAP	41,8	35,4	12,5	10,3
BEP	44,3	39,7	7,9	8,2
baccalauréat	43,9	35,8	10,1	10,2
diplôme d'enseignement supérieur	48,7	31,0	11,7	8,7
<b>Tranche d'unité urbaine de la commune de résidence</b>				
commune rurale	51,7	34,8	6,8	6,7
< 10 000 habitants	48,4	36,9	8,7	6,0
10 000 à < 20 000 habitants	47,5	36,6	5,0	11,0
20 000 à < 50 000 habitants	39,9	34,6	14,6	10,9
50 000 à < 100 000 habitants	51,2	30,5	8,8	9,5
100 000 à < 200 000 habitants	35,3	35,6	11,4	17,8
200 000 à < 2 000 000 habitants	44,6	34,2	11,3	9,9
agglomération parisienne	36,5	35,7	14,1	13,7
<b>Rapport de la famille à l'immigration</b>				
famille non immigrée	47,3	34,4	9,8	8,5
famille mixte	41,5	35,2	11,7	11,6
famille immigrée	30,0	37,4	13,8	18,9
Ensemble	43,9	35,0	10,7	10,5

\*Les enfants d'agriculteurs en nombre insuffisant ne sont pas isolés dans le tableau.

Lecture : 43,3 % des garçons qui bénéficient de cours particuliers payants prennent une heure de cours par semaine.

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM recevant des cours particuliers.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

43 % des collégiens qui connaissent cette situation suivent deux heures de cours par semaine et seulement 19 % trois heures ou plus. La durée des cours est plus élevée parmi les collégiens qui associent d'autres disciplines. Comme les élèves dont le soutien scolaire prend la forme d'une aide au travail scolaire, ils sont presque les trois quarts (72 %) à prendre deux heures ou plus de cours par semaine ; c'est seulement sur les durées les plus importantes qu'ils se distinguent des collégiens qui reçoivent une aide au travail scolaire : ils sont deux fois moins nombreux à suivre quatre heures ou plus de cours par semaine.

Compte-tenu de cette situation, on ne sera pas étonné que la durée des cours varie sensiblement avec le degré de réussite qui, on l'a vu, pèse fortement sur le choix des matières. Alors que les deux tiers des excellents élèves ne prennent qu'une heure de cours par semaine, c'est la situation contraire qui prévaut parmi les collégiens en difficulté : respectivement 62 % et 58 % des élèves perçus comme rencontrant un peu ou de grosses difficultés suivent deux heures de cours ou plus par semaine (*tableau 9*). Dans les deux cas, la durée des cours atteint ou dépasse trois heures pour près d'un quart de ces élèves.

### **Les enfants d'immigrés consacrent plus de temps aux cours particuliers que les autres élèves**

Quand ils bénéficient de soutien scolaire payant, les enfants d'immigrés y consacrent, en moyenne, plus de temps que les autres élèves. 70 % d'entre eux prennent deux heures ou

plus de cours contre à peine plus de la moitié des collégiens dont aucun des parents n'a connu l'immigration (*tableau 9*).

Bien naturellement, cette situation n'est pas indépendante du lien, établi plus haut, entre disciplines étudiées et durée des cours. Le fait que les enfants d'immigrés associent plus souvent cours particuliers en français ou en mathématiques ou bénéficient encore plus fréquemment d'une aide aux devoirs ne peut que les conduire à consacrer plus de temps que les autres élèves au soutien scolaire payant. Pour séparer les effets associés à l'étude des différentes disciplines de ceux liés à l'appartenance à une famille immigrée, une troisième analyse, toutes choses égales par ailleurs, a été mise en œuvre (*tableau 10*). Sur les seuls élèves qui bénéficient de soutien scolaire payant, elle modélise la probabilité de prendre deux heures ou plus de cours particuliers par semaine en tenant compte des disciplines enseignées et des caractéristiques scolaires et sociodémographiques des élèves.

Cette analyse confirme le rôle déterminant du périmètre de matières sur lesquelles portent les cours particuliers. Toutes choses égales par ailleurs, la durée des cours est d'autant plus faible que l'élève n'étudie qu'une seule matière ; en revanche, ce sont les élèves qui reçoivent une aide aux devoirs ou qui étudient un autre cumul de disciplines que le français et les mathématiques qui connaissent la plus longue. Mais, à matières étudiées et autres caractéristiques comparables, les enfants d'immigrés gardent une probabilité plus forte de prendre des cours particuliers pendant deux heures ou plus. Le fait

qu'ils y consacrent plus de temps en moyenne que les autres élèves ne s'explique donc pas seulement par les matières qu'ils étudient.

### **Des cours particuliers d'une durée plus longue quand l'élève réside en région parisienne**

Les difficultés que rencontrent les élèves des communes rurales à prendre des cours particuliers apparaissent aussi au niveau des durées. Si le lien entre taille de la commune et durée des cours n'offre pas l'étalement quasi linéaire qui apparaissait pour l'accès au soutien scolaire payant, les élèves résidant en commune rurale prennent des cours particuliers d'une durée sensiblement moins longue que les collégiens de la région parisienne : la moitié d'entre eux ne prend qu'une heure de cours par semaine contre seulement un peu plus du tiers des entrants en sixième résidant à Paris (*tableau 9*). En revanche, ces derniers sont deux fois plus nombreux que les élèves de milieu rural à suivre trois heures ou plus de cours particuliers par semaine.

Cette moindre durée des cours particuliers en milieu rural est confirmée toutes choses égales par ailleurs (*tableau 10*), mais c'est un clivage plus général, entre les élèves de la région parisienne et les autres, qui se dégage de l'analyse. À matières étudiées et autres caractéristiques comparables, les élèves qui habitent en dehors de la région parisienne ont généralement une probabilité plus faible de prendre deux heures ou plus de cours particuliers par semaine. Mais l'effet n'est pas systématique et son amplitude ne semble pas liée linéairement avec l'évolution de la taille de la commune. ■

**Tableau 10 – Impact « toutes choses égales par ailleurs » des caractéristiques familiales et scolaires de l'élève sur la probabilité de prendre de deux heures ou plus de cours particuliers payants par semaine en sixième**

Variable <i>Modalité de référence</i>	Modalité active	Coefficient	Effet marginal
Constante		0,62	
Probabilité de la situation de référence			65,1%
<b>Perception du degré de réussite par les parents</b> <i>un peu de difficultés</i>	grosses difficultés	ns	
	bon élève	ns	
	excellent élève	<b>-0,62</b>	-15,1
<b>Âge d'entrée en sixième</b>			
<i>11 ans ou moins</i>	12 ans ou plus	ns	
<b>Sexe</b>			
<i>garçon</i>	filles	ns	
<b>Catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence</b> <i>ouvrier qualifié</i>	profession libérale chef d'entreprise	ns	
	autre indépendant	ns	
	cadre	ns	
	profession intermédiaire	ns	
	employé	ns	
	ouvrier non qualifié	ns	
	ouvrier non qualifié, inactif	ns	
<b>Diplôme de la mère</b> <i>CAP - BEP</i>	sans diplôme	<i>0,27</i>	5,8
	brevet	ns	
	baccalauréat	<b>0,37</b>	7,9
	enseignement supérieur	ns	
<b>Niveau de vie de la famille</b> <i>5<sup>e</sup> décile</i>	décile inférieur	ns	
	2 <sup>nd</sup> décile	ns	
	3 <sup>e</sup> décile	ns	
	4 <sup>e</sup> décile	ns	
	5 <sup>e</sup> décile	ns	
	6 <sup>e</sup> décile	ns	
	7 <sup>e</sup> décile	ns	
	8 <sup>e</sup> décile	ns	
	9 <sup>e</sup> décile	ns	
	décile supérieur	ns	
<b>Taille de la famille</b> <i>deux enfants</i>	enfant unique	ns	
	trois enfants	ns	
	quatre enfants	ns	
	cinq enfants et plus	<i>-0,43</i>	-10,4
<b>Rapport de la famille à l'immigration</b> <i>famille non immigrée</i>	famille mixte	ns	
	famille immigrée	<b>0,42</b>	8,9
<b>Tranche d'unité urbaine de la commune de résidence</b> <i>agglomération parisienne</i>	commune rurale	<b>-0,56</b>	-13,5
	< 10 000 habitants	<i>-0,30</i>	-7,2
	10 000 à < 20 000 habitants	<i>-0,44</i>	-10,6
	20 000 à < 50 000 habitants	ns	
	50 000 à < 100 000 habitants	<b>-0,61</b>	-14,8
	100 000 à < 200 000 habitants	ns	
<b>Matière(s) étudiée(s) en cours particuliers</b> <i>français et maths</i>	français seul	<b>-1,08</b>	-26,3
	mathématiques seules	<b>-1,12</b>	-27,2
	LV1 seule	<b>-1,35</b>	-32,6
	autre cumul de disciplines	<b>0,50</b>	10,4
	aide aux devoirs seule	<b>0,44</b>	9,2
	aide aux devoirs + enseignement disciplinaire	<b>0,77</b>	15,0

Lecture : quand ils prennent des cours particuliers, les élèves jugés excellents élèves par leurs parents prennent moins souvent deux heures ou plus de cours par semaine que les élèves jugés comme rencontrant un peu de difficultés puisque le coefficient estimé est négatif (- 0,62) et significatif ( $p < .01$ ). À la situation de référence présentée dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à -13,5 points. Leur probabilité estimée de prendre plus d'une heure de cours particuliers par semaine s'élève donc à 26,8 % (40,3 % - 13,5). Les coefficients sont présentés selon leur seuil de significativité : en **gras** 1 %, en romain 5 %, en *italique* 10 %. Au-delà, ils sont marqués ns (non significatif).

Champ : entrants en sixième en 2007 dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou DOM prenant des cours particuliers payants en sixième.

Source : Panel d'élèves 2007 du second degré, DEPP, ministère de l'Éducation nationale.

**BIBLIOGRAPHIE**

---

- [1] **Caille J.-P., O'Prey S.**, « Les familles immigrées et l'école française : un rapport singulier qui persiste même après un long séjour en France », *Données sociales 2002*, INSEE.
- [2] **Caille J.-P., O'Prey S.**, « Estime de soi et réussite scolaire sept ans après l'entrée en sixième », revue *Éducation & formations* n° 72, septembre 2005.
- [3] **Gissot C., Heran F., Manon N.**, *Les efforts éducatifs des familles*, INSEE résultats, novembre 1994.
- [4] **Glasman D., Collonges G.**, *Cours particuliers et construction sociale de la scolarité*, CNDP, 1994.
- [5] **Glasman D., Besson L.**, *Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école*, rapport établi à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, MEN, décembre 2004.
- [6] **Gouyon M.**, « L'aide aux devoirs apportée par les parents », *Insee première*, n° 984, décembre 2004, INSEE.
- [7] **Kellerhals J., Montandon C.**, *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des préadolescents*, Delachaux et Niestlé, 1991.

# Sortir sans diplôme du système éducatif : une nouvelle approche des déterminants socio-économiques

**Rachid Bouhia**

École nationale de la statistique et de l'administration économique

**Thibaut de Saint Pol**

Sous-direction des synthèses,

direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN

**Cet article s'intéresse aux caractéristiques des personnes sortant sans diplôme du système éducatif français afin d'en comprendre les déterminants. Pour cela, il utilise les données de l'enquête Formation et Qualification Professionnelle réalisée par l'Insee en 2003. L'analyse a été effectuée à la « frontière des diplômes », c'est-à-dire en comparant les élèves sortis sans diplôme après l'année terminale de leur formation (CAP, BEP ou baccalauréat) avec les élèves sortis l'année suivante mais ayant obtenu leur diplôme. Si nos résultats confirment le rôle essentiel de la famille dans la réussite scolaire, père et mère jouent un rôle différencié. La situation du père joue en amont dans le parcours scolaire, mais n'a pas une influence directe sur l'obtention du diplôme. Elle traduit une transmission progressive de capital économique et culturel depuis l'enfance. Si l'influence du niveau de diplôme de la mère répond à la même logique, cette dernière joue également un rôle important dans la motivation de l'enfant, ainsi que dans sa préparation du diplôme.**

**S**i l'accès à l'enseignement secondaire a nettement progressé dans toutes les catégories de la population depuis les années 1980, cette évolution n'a pas abouti à donner à chaque individu un diplôme. La proportion des personnes sans aucun diplôme a certes diminué, mais nombreux sont les élèves qui sortent encore aujourd'hui sans diplôme du secondaire : en France, c'est le cas de 17 % des élèves, soit 140 000 par an en moyenne entre 2005 et 2007 [Dubois, Léger, 2010]. Parmi l'ensemble des élèves sortant du système éducatif, 9 % possèdent seulement le brevet des collèges qui n'est plus un diplôme suffisamment reconnu par le marché du travail. Tout l'enjeu de l'étude des personnes sans diplôme repose sur le fait que ce sont elles qui rencontrent le plus de problème pour s'insérer sur le marché du travail.

Au sommet de Lisbonne (Conseil européen des 23 et 24 mars 2000), les gouvernements européens ont mis en avant l'importance de l'investissement dans l'enseignement supérieur pour la croissance. Ils ont fait de la notion de « sans diplôme » une mesure du rendement des systèmes éducatifs. L'Union

européenne s'est donné comme objectif qu'au moins 85 % des jeunes âgés de 22 ans aient terminé leurs études secondaires en 2010, et que pas plus de 10 % des jeunes âgés de 18 à 24 ans aient quitté l'école avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires ou un équivalent, contre 17 % en 2005 [Léger, 2008].

Réduire le nombre de sorties sans diplôme apparaît ainsi comme un objectif essentiel de la politique éducative. Mais, pour ce faire, il est important de mieux caractériser les facteurs y conduisant, même si une telle analyse s'avère assez difficile. Cette étude vise précisément à contribuer à cette réflexion en s'intéressant plus particulièrement aux déterminants sociodémographiques des sorties sans diplôme.

## LE CADRE THÉORIQUE

À partir des théories économiques et sociologiques sur les inégalités de performance scolaire, il est possible de dégager trois principaux paradigmes permettant d'appréhender les déterminants de la sortie du système scolaire sans diplôme. La première est la

« théorie du capital humain » [Becker, 1962]. Selon celle-ci, le devenir scolaire des enfants résulte de la dotation que les parents transmettent à leurs enfants (capital culturel par exemple) et de l'investissement qu'ils engagent. En effet, ces derniers investissent des ressources en temps et en argent dans le capital humain de leurs enfants. Ils le font directement *via* l'éducation (cours de soutien scolaire) mais aussi *via* les conditions matérielles (logement, santé). Les parents moins riches ne peuvent pas offrir à leurs enfants certains biens ou services qui seraient profitables à leur épanouissement cognitif et intellectuel tels que de bonnes conditions de logement, une bonne alimentation, des livres, des visites culturelles, etc. Les personnes qui sortent sans diplôme du système éducatif sont souvent celles qui, du fait de leur milieu social défavorisé, n'ont pas pu disposer de biens et de conditions suffisants pour leur réussite.

Le deuxième type d'explication relève de la psychologie du développement : elle met l'accent sur le stress des parents engendré par des conditions économiques difficiles [McLoyd, 1990 ; Conger et *al.* 1992] et son incidence sur les résultats scolaires de l'enfant. Elle correspond à la « théorie du bon parent » [Mayer, 1997]. Ce stress peut entraîner un comportement parental inadapté et dommageable pour le développement de l'enfant. En effet, l'incertitude sur les ressources peut entraîner des conflits entre parents, voire des ruptures familiales. Ces conflits peuvent également affecter le comportement des parents qui deviennent trop durs ou, au contraire, trop laxistes ou incohérents vis-à-vis de l'enfant. Le manque d'implication ou de cohérence dans l'éducation des

enfants perturbe leur développement social et affectif, les fragilise et les démotive parfois dans leurs études, altérant dès lors leurs chances sur le plan scolaire et pouvant les conduire à sortir du système éducatif sans aucun diplôme.

La troisième théorie, qualifiée de « théorie du contexte », considère l'environnement comme une cause structurelle de l'échec scolaire de l'enfant. La situation du marché du travail, les changements démographiques et urbains, la discrimination raciale y jouent un rôle majeur. Le modèle de Wilson d'« isolement social » [Wilson, 1987] est le plus souvent cité : la disparition des emplois industriels bien payés dans les centres-villes américains et le départ des classes moyennes des quartiers urbains pauvres diminuent les chances de ceux qui restent dans ces quartiers d'échapper à la pauvreté. Ces deux phénomènes affaiblissent, en effet, de nombreuses institutions socialisantes (paroisses, partis politiques, organisations locales). Les réseaux utiles pour trouver du travail s'amoindrissent. En outre, le nombre d'adultes occupant un emploi diminue. Pour les enfants, les parents et voisins ne représentent plus des modèles par leur attitude vis-à-vis du travail et de l'école. Or, ceux-ci sont des agents de socialisation importants qui vont influencer la motivation et le regard de l'enfant sur l'école, pouvant conduire celui-ci à abandonner l'école sans aucun diplôme en poche.

L'objectif de notre article n'est pas d'opposer ces théories. Une grande quantité d'information serait nécessaire pour vérifier les hypothèses sous-jacentes à ces trois théories et nos données ne le permettent pas.

Par ailleurs, il est fort probable que les mécanismes expliquant la sortie sans diplôme du système scolaire relèvent des trois théories à la fois. Cependant, notre analyse vise à mettre en évidence quels sont les éléments prépondérants parmi l'ensemble des hypothèses explicatives que ces théories proposent et comment ceux-ci peuvent s'articuler les uns avec les autres.

## LA MÉTHODE MISE EN ŒUVRE

Pour notre étude, nous considérons comme personne sans diplôme tout individu dont la formation initiale n'est pas validée au-delà de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire qui n'a aucun diplôme, ou qui possède uniquement un CEP (certificat d'études primaires pour les individus sortis du système scolaire avant 1989), ou uniquement un BEPC (brevet des collèges). Cette définition est couramment utilisée, notamment par l'INSEE et le ministère de l'Éducation nationale pour décrire la population des sans diplôme. Par ailleurs, cela correspond à l'objectif européen défini lors du sommet de Lisbonne en mars 2000, qui consiste à limiter à 10 % la proportion de jeunes de 18 à 24 ans sortant du système scolaire sans avoir obtenu au moins un diplôme de second cycle de l'enseignement secondaire (CAP, BEP, baccalauréat).

Nous restreindrons donc notre population d'étude aux générations les plus récentes afin d'avoir une population suffisamment homogène. En effet, les modifications du système éducatif et les évolutions du contexte économique et social laissent présager une forte hétérogénéité de la

population des « sans diplôme » dans l'enquête. Nous nous limiterons ainsi, dans le cadre de cette étude, aux individus sortis pour la première fois du système scolaire à partir de l'année 1990. Plusieurs arguments nous conduisent à limiter ainsi notre champ d'étude. Tout d'abord, la massification et la démocratisation scolaire ont eu lieu dans le secondaire à partir des années 1980, date à laquelle le taux d'accès d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat était de 34 %, contre 69 % aujourd'hui. Une série de réformes a modifié le paysage de l'enseignement secondaire à la fin des années 1980, avec notamment l'objectif d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat : un décret modifie en 1985 l'organisation du brevet des collèges, avec la création du baccalauréat professionnel. On assiste enfin à une stabilisation

des sorties sans qualification dans la première moitié des années 1990. Elles concernent seulement 6 % des jeunes en 2004, contre un tiers en 1965, un cinquième en 1975 et un huitième en 1985. Ainsi, comme la seconde vague de démocratisation de l'enseignement débute en 1985, on peut supposer que les individus sortis du système scolaire à partir de 1990 (si l'on supprime 5 années de montée en charge des dispositifs) ont connu un contexte scolaire équivalent et forment une population homogène. En nous limitant aux individus sortis du système scolaire à partir de 1990, nous travaillons sur une population de 8 838 individus interrogés lors de l'enquête Formation et Qualification Professionnelle de 2003 (*encadré*), parmi lesquels 1 541 sont sans diplôme d'après la définition retenue, soit 17 % de l'échantillon étudié.

### L'Enquête Formation et Qualification Professionnelle 2003

L'enquête Formation et Qualification Professionnelle (FQP) est réalisée par l'INSEE et a pour objectif d'étudier les relations entre la formation initiale, l'emploi et les salaires, ainsi que la mobilité professionnelle et sociale. Elle a été initiée pour la première fois en 1964 puis rééditée en 1970, 1977, 1985, 1993 et 2003, sous des formes assez proches. Cette enquête constitue une source d'information précieuse pour l'étude des parcours scolaires et professionnels dans la mesure où elle est la seule à apporter simultanément des informations détaillées à la fois sur la formation initiale, la carrière professionnelle, le revenu et le contexte social d'origine.

Le champ de l'enquête est constitué de l'ensemble des personnes âgées de 18 à 65 ans au moment de l'enquête appartenant à un ménage ordinaire et résidant en France métropolitaine. En 2003, l'échantillon de départ comporte environ 40 000 logements tirés dans l'échantillon-maître de l'INSEE. Dans chaque ménage, une ou deux personnes ont été tirées au sort pour répondre à l'enquête. Au total, 39 312 personnes ont été interrogées entre avril et juin 2003.

Les données comportent des informations sur les ménages et l'ensemble de leurs occupants et sur l'origine sociale et géographique de chaque enquêté. Elles renseignent également sur la situation professionnelle de l'enquêté au moment de l'enquête et cinq ans auparavant, ainsi que sur son premier emploi. Elles présentent, en outre, un calendrier professionnel qui retrace les parcours professionnels sur les cinq dernières années. Enfin, elles informent sur la formation initiale et continue des enquêtés et a la particularité importante de décrire, en plus des diplômes obtenus, les études initiales année scolaire après année scolaire.

## UNE ANALYSE DE PART ET D'AUTRE DE « LA FRONTIÈRE DES DIPLÔMES »

Pour étudier les déterminants sociodémographiques de la sortie du système éducatif sans diplôme à partir de données quantitatives, la première idée qui vient à l'esprit du chercheur en sciences sociales est de modéliser la probabilité d'obtenir ou non un diplôme en fonction d'un certain nombre de caractéristiques au moyen d'un modèle logistique. Or, les résultats que nous obtiendrions si nous réalisions une telle analyse sur l'ensemble des sortants après 1990 seraient biaisés en raison de deux principaux problèmes. D'une part, les individus qui sortiront avec ou sans diplôme après la date d'observation (2003) ne sont pas pris en compte dans l'analyse ; ils sont considérés comme étant encore en formation initiale (censure à droite). Ainsi, nous aurons une surreprésentation des filières les plus courtes, qu'il s'agisse de trajectoires d'individus diplômés ou non. D'autre part, un tel modèle comporte un biais d'endogénéité : il est en effet fort probable que certaines « caractéristiques inobservables » dans notre base de données influencent le fait de sortir du système éducatif sans diplôme. C'est le cas par exemple des aptitudes intellectuelles *a priori* des élèves, de la valeur générale qu'ils accordent à l'école et de façon plus large de l'adéquation des compétences personnelles des élèves avec les attentes du système scolaire. On peut penser que certaines caractéristiques sociodémographiques qui différencient les non-diplômés des diplômés n'influencent pas directement l'obtention ou non du diplôme

mais agissent avant tout en amont en pré-déterminant certaines aptitudes intellectuelles qu'ils devront mobiliser pour l'école et la place qu'ils attribuent à celle-ci. Ce biais renvoie à l'« *ability bias* » décrit dans le modèle de Mincer [Mincer, 1974]. Dans la suite de l'analyse, nous désignerons ces « caractéristiques inobservables » par le terme de « capacités »<sup>1</sup>.

Pour dépasser ces problèmes de biais, il convient donc de retenir un champ où les individus partagent les mêmes « capacités ». Pour cela, on peut se baser sur l'hypothèse vraisemblable que plus les niveaux de sortie du système scolaire des élèves sont proches, plus ces derniers tendent à présenter les mêmes compétences intellectuelles intrinsèques et la même valeur accordée à l'école. En effet, d'après le modèle d'investissement en éducation de Becker, si le choix de prolonger ou non ses études est une décision rationnelle de la part de l'individu, cet investissement dépend de son niveau d'aptitude : le niveau d'arrêt des études signale bien un certain niveau d'aptitude. L'idée est ainsi de se placer aux « frontières », c'est-à-dire de retenir dans le champ d'étude les individus les plus proches de part et d'autre des diplômes considérés pour comparer des élèves aux aptitudes les plus semblables. On s'intéressera ainsi aux élèves à la frontière du CAP et du BEP en filière professionnelle et à la frontière du baccalauréat en filière générale et technologique<sup>2</sup>. Les écarts entre les élèves scolarisés dans les classes terminales de ces formations, sortis sans valider le diplôme et ceux sortis l'année suivante après l'avoir validé permettent donc de limiter les biais associés aux coefficients et mettre en évidence les déterminants sociaux

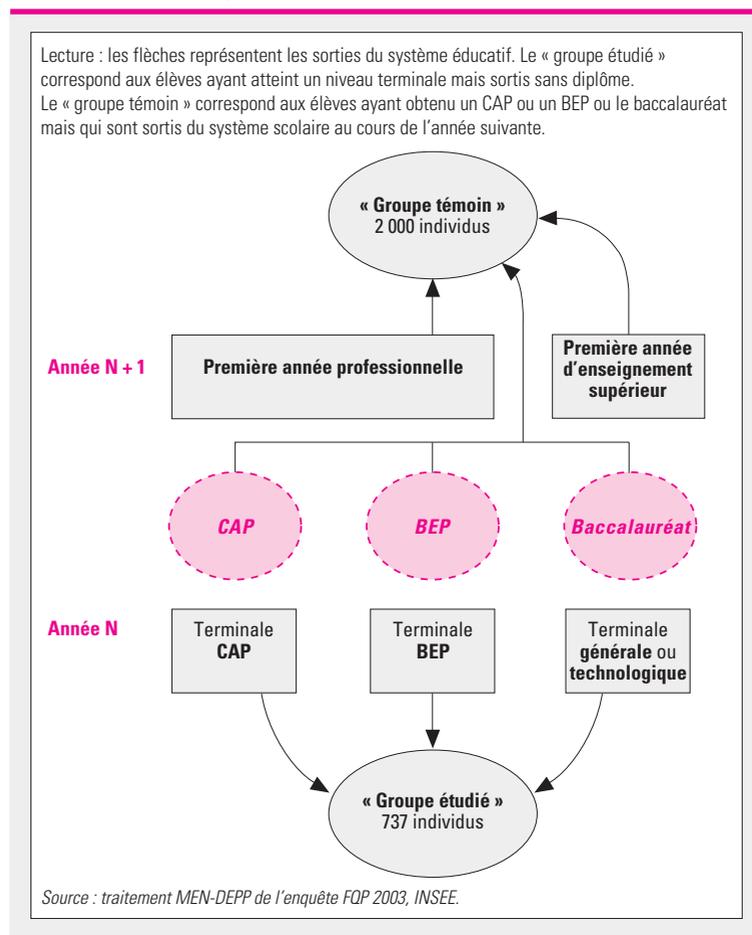
directs de l'obtention ou non d'un titre du système éducatif (schéma 1).

L'analyse plus globale, un *modèle logit* réalisé sur l'ensemble des sortants, est également présentée en annexe afin de pouvoir effectuer des comparaisons et de mieux appréhender les dynamiques associées à chaque caractéristique. L'intérêt de l'analyse *logit* globale est de mettre en évidence les caractéristiques sociodémographiques qui sont liées à l'obtention ou non du diplôme. L'analyse *logit* restreinte aux individus à la « frontière des diplômes », quant à elle, en prenant en compte au moins une partie des « caractéristiques inobservables », permet de déterminer celles qui semblent avoir une influence directe.

## LES DIMENSIONS PRISES EN COMPTE

Dans ces analyses, nous nous intéressons à trois types de dimensions explicatives : des caractéristiques démographiques propres à l'individu, des caractéristiques familiales et des variables liées au contexte dans lequel celui-ci évolue. Parmi les facteurs démographiques, figure le sexe de l'individu. La population des « sans diplôme » apparaît, en effet, à première vue plus fortement masculine. Il est intéressant de voir si cet effet persiste à caractéristiques comparables et d'essayer de mieux comprendre les mécanismes en jeu. L'âge est également introduit en tranches

**Schéma 1 – L'analyse restreinte aux individus de part et d'autre de la « frontière des diplômes »**



afin de contrôler des effets générationnels. En fonction de leur année de sortie, les individus observés ne sont pas soumis aux mêmes contextes scolaire et économique. Par ailleurs, les individus sortis avec diplôme ont effectué en moyenne plus d'années d'études et sont mécaniquement plus âgés. Le troisième facteur démographique est la « nationalité-origine ». Les enquêtés sont différenciés selon qu'ils sont de nationalité étrangère, français de deux parents étrangers, français d'un seul parent français ou français de deux parents français<sup>3</sup>. L'intérêt est de vérifier si la « nationalité-origine » peut avoir une influence sur l'obtention ou non d'un diplôme. En effet comme nous l'avons vu plus haut et comme certaines études l'ont mis en évidence, les enfants issus de l'immigration sont légèrement plus représentés dans la population des « sans diplômes » [Bordigoni, 2001]. Toutefois, les effectifs de l'échantillon sont trop faibles pour distinguer des effets selon la « nationalité-origine » détaillée (Europe, Maghreb, Afrique subsaharienne, etc.). Ils ne permettent

pas non plus pour les individus ayant un seul parent étranger de distinguer les cas où il s'agit de la mère, de ceux où il s'agit du père, alors que, comme nous le verrons plus loin, il se dégage des influences nettement différenciées des figures du père et de la mère sur l'obtention ou non du diplôme.

Du côté des caractéristiques familiales, l'analyse prend en compte la catégorie socioprofessionnelle du père (ou de la mère si celle du père est inconnue). Celle-ci est introduite selon la première position de la nomenclature des PCS de l'INSEE. Les individus sans diplôme appartiennent plus souvent à des familles d'ouvriers ou d'employés. L'intérêt de l'analyse est de déterminer si la catégorie socioprofessionnelle du père influence directement l'obtention ou non du diplôme. La problématique est identique pour le diplôme de la mère qui est inclus selon trois modalités (« sans diplôme », « diplôme le plus haut inférieur au bac », « diplôme le plus haut supérieur ou égal au bac »). L'analyse considère aussi le nombre de frères et sœurs ainsi que la configuration familiale, à savoir, si l'élève vit avec ses deux parents, dans un foyer monoparental, etc. Les régressions comprennent les situations socioprofessionnelles du père et de la mère qui renvoient aux cas où ils sont en activité, au chômage, inactifs, décédés ou inconnus.

Enfin, l'enquête FQP est malheureusement limitée en variables contextuelles. Elle ne met pas à disposition de données précises sur l'établissement fréquenté ou la localisation géographique pendant les études. Toutefois, elle renseigne sur le statut d'établissement (public ou privé). Le taux de chômage dans la zone d'emploi de la résidence des parents est pris en compte dans l'analyse selon trois

modalités « élevé », « moyen », « faible » construites à partir de la distribution empirique sur la période étudiée. D'après le modèle d'isolement social de Wilson décrit plus haut, on s'attend à ce qu'un taux de chômage élevé soit lié à des risques plus élevés de quitter le système scolaire sans diplôme.

## UN RÔLE DIFFÉRENCIÉ DES FIGURES DU PÈRE ET DE LA MÈRE

Les individus sortant sans diplôme du système scolaire se distinguent des autres par les caractéristiques à la fois de leur père et de leur mère. Toutefois, si les deux semblent influencer en amont les « capacités » des élèves, qui vont leur permettre d'aller plus ou moins loin dans le système scolaire, certaines caractéristiques maternelles agissent également « instantanément » sur l'obtention ou non du diplôme.

### Situation du père : un effet en amont dans le parcours scolaire

Plusieurs indices témoignent du fait que la sortie sans diplôme est liée à la situation du père. Dans l'analyse globale (*annexe*), il apparaît bien que les individus sortant sans diplôme sont, à caractéristiques sociales comparables, plus souvent enfants d'ouvriers ou d'employés. Les individus ayant un père ouvrier ont 2,2 fois plus de risques<sup>4</sup> de sortir sans diplôme que ceux dont le père est cadre. Plus loin encore, l'étude fait apparaître un lien avec la situation du père au moment où l'individu finissait ses études. Les élèves dont le père est au chômage quittent plus souvent l'école sans diplôme. Ils ont, à caractéristiques sociales comparables, 1,4 fois plus de risques de sortir

#### NOTES

1. Dans la littérature anglo-saxonne, le terme utilisé est *ability*.

2. Pour s'assurer que ces populations ne sont pas trop différentes pour être estimées ensemble, une indicatrice de la filière a été ajoutée dans le modèle. Sa non-significativité nous encourage à penser que ce regroupement est pertinent.

3. Bien que certains parents nés à l'étranger aient pu acquérir la nationalité française, raisonner sur la nationalité nous semble bien avoir un sens, car cette variable permet de distinguer les enfants d'immigrés qui sont dans la situation la plus marginale.

4. Il s'agit ici d'*odds-ratio*. On emploie le mot risque pour désigner le rapport des risques qu'un événement arrivant à un groupe de personnes A arrive également à un autre groupe B.

sans diplôme que ceux ayant un père en activité. Ces résultats recourent ceux mis en avant par d'autres études. Duée [Duée, 2004] montre que le chômage de longue durée du père diminue de 12 points le taux de réussite des candidats au baccalauréat, toutes choses égales par ailleurs. Ermisch et al. [Ermisch, Francesconi & Pevalin, 2004] mettent en évidence à partir du British Household Panel Survey que le chômage influence négativement le devenir social des enfants et notamment leur réussite scolaire.

Enfin, l'influence du père apparaît *via* la configuration familiale : bien que peu nombreux, les enfants vivant seulement avec leur père ont à caractéristiques sociales comparables 1,8 fois plus de risques de sortir sans diplôme que ceux vivant avec leurs deux parents. Néanmoins, tous ces facteurs ne sont plus significatifs dans l'analyse restreinte aux individus de part et d'autre de la « frontière » des classes de terminales (*tableau 1*) : les caractéristiques paternelles ne semblent pas constituer un déterminant direct de l'obtention ou non d'un diplôme. La comparaison des deux *logit* effectués laisse entendre que les mécanismes en jeu expliquant ces écarts liés à la situation du père reposent en grande partie sur la transmission d'un capital économique et culturel en amont plutôt qu'un soutien au jour le jour pendant l'année de préparation du diplôme. Les caractéristiques paternelles influencent les aptitudes de l'élève qui vont déterminer son avancée dans le parcours scolaire mais à « capacités » comparables, leur effet est négligeable. Ce résultat est renforcé par le fait que de nombreuses études ont mis en avant que les inégalités d'aptitudes entre les élèves selon la situation socioprofessionnelle du père, apparaissent très tôt dans le parcours

scolaire. Piketty [Piketty, 2004] indique qu'il existe un écart de 10 points (le score est compris entre 0 et 100) entre les scores moyens des enfants d'ouvriers et de cadres aux tests standardisés d'évaluation des compétences à l'entrée au CP. L'écart atteint même 17 points entre les enfants dont le père est déclaré « sans profession » et ceux dont le père est cadre. Ainsi les caractéristiques paternelles relèvent de la théorie du « capital humain » : elles agissent en amont sur le développement cognitif et intellectuel de l'enfant *via* la transmission de dotations économiques et culturelles, conduisant très tôt à des disparités qui se renforceront au cours du parcours scolaire.

### **Situation de la mère : un effet direct sur l'obtention ou non du diplôme**

En ce qui concerne les caractéristiques maternelles, les résultats sont plus nuancés. Dans l'analyse globale apparaissent les mêmes effets que pour la figure du père. Néanmoins, nous retrouvons le résultat que le diplôme de la mère a un effet plus important que la catégorie socioprofessionnelle, ce qui traduit la prépondérance de la transmission du capital culturel : un individu dont la mère détient un diplôme supérieur ou égal au baccalauréat à en moyenne 2,0 fois plus de chances de sortir avec un diplôme. Comme les caractéristiques paternelles, le diplôme de la mère s'inscrit dans la théorie explicative du capital humain. Dans l'analyse restreinte de part et d'autre de la « frontière » des diplômes, son effet n'est plus significatif, ce qui laisse entendre une action indirecte sur l'obtention ou non du diplôme.

En revanche, contrairement au père, la plupart des autres caracté-

ristiques liées à la situation de la mère demeurent significatives dans l'analyse restreinte. Premièrement, à caractéristiques sociales et « capacités » intellectuelles comparables, les enfants vivant avec leur mère seule ont 1,4 fois plus de risques de ne pas obtenir leur diplôme que ceux vivant avec leurs deux parents. Deuxièmement, les élèves dont la mère est au chômage au moment où ils finissent leurs études ont 1,6 fois plus de risques que ceux dont la mère est en activité de ne pas valider leur diplôme. Le fait que la mère soit décédée ou inconnue semble également entraîner une plus grande probabilité d'échec au diplôme. Tous ces résultats mettent en évidence le rôle majeur joué par la mère pendant la période de préparation au diplôme. Contrairement au père, les caractéristiques de la mère n'influencent pas seulement en amont le devenir scolaire de l'élève mais aussi de façon « instantanée ». Elles s'inscrivent donc plutôt dans l'esprit de la théorie des « bons parents ». La mère paraît jouer un rôle majeur dans la motivation scolaire de l'enfant. Le fait qu'elle soit soumise à des conditions socioprofessionnelles et familiales difficiles peut fragiliser l'élève pendant la préparation de son diplôme et le démotiver dans la poursuite de ses études.

### **La taille de la fratrie n'a pas d'effet propre sur l'obtention du diplôme**

À l'instar de la catégorie socioprofessionnelle du père et du diplôme de la mère, la taille de la fratrie, bien qu'elle soit un élément qui permette de distinguer les « sans diplôme » des autres, ne joue pas de rôle immédiat dans l'obtention ou non d'un diplôme. Globalement, plus le nombre de frères et sœurs est élevé, plus l'individu a

**Tableau 1 – Rapports des risques de sortie sans diplôme du système  
(analyse restreinte aux individus « à la frontière des diplômés »)**

Variables	Modalités	Estimation	Intervalle de confiance à 95 %	
<b>Caractéristiques individuelles</b>				
Sexe	Homme	1,41	1,18	1,68
	Femme	Réf.		
Âge	18-24 ans	1,28	1,03	1,6
	25-29 ans	n.s.		
	+ 30 ans	Réf.		
<b>Caractéristiques familiales</b>				
Nationalité – Origine	Étranger	n.s.	0,95	1,82
	Français sans parents français	1,31*		
	Français avec un parent français	1,52		
	Français avec deux parents français	Réf.		
PCS du père	Inconnu	n.s.	1,07	2,15
	Agriculteur	n.s.		
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	n.s.		
	Cadres	Réf.		
	Profession intermédiaire	n.s.		
	Employé	n.s.		
	Ouvrier	n.s.		
Diplôme de la mère	Inconnu	n.s.	1,07	2,15
	Inférieur au baccalauréat	n.s.		
	Supérieur au baccalauréat	n.s.		
	Sans diplôme	Réf.		
Nombre de frères et sœurs	Aucun	n.s.	1,07	2,15
	1	n.s.		
	2	Réf.		
	3	n.s.		
	4 et plus	n.s.		
Configuration familiale au moment de la fin des études	Vit seul sans ses parents	n.s.	1,01	1,75
	Vit avec mère seule	1,33		
	Vit avec père seul	n.s.		
	Vit avec mère et père	Réf.		
	Vit avec un parent et son nouveau conjoint	n.s.		
	Autres configurations (grands parents...)	n.s.		
Situation professionnelle de la mère au moment de la fin des études	Chômage	1,57*	0,95	2,59
	Décès ou Inconnue	1,26		
	Inactivité	n.s.		
	Travail	Réf.		
Situation professionnelle du père au moment de la fin des études	Chômage	n.s.	1,03	1,54
	Décès ou Inconnue	n.s.		
	Inactivité	n.s.		
	Travail	Réf.		
<b>Variables contextuelles</b>				
Chômage dans la zone d'emploi de résidence des parents à la fin des études	Élevé	1,30	1,06	1,61
	Faible	n.s.		
	Moyen	Réf.		
Statut d'établissement	Public	1,32	1,03	1,70
	Privé	Réf.		
Filière	Professionnelle	n.s.	1,03	1,70
	Générale	Réf.		

Note : « n.s. » renvoie à des rapports des risques non statistiquement significatifs. « Réf. » correspond à la modalité de référence. Les rapports des risques estimés sont significatifs au seuil de 5 % sauf ceux marqués de « \* » qui sont significatifs au seuil de 10 %.

Lecture : l'analyse compare les individus parvenus à une classe terminale (générale ou professionnelle) qui ont quitté l'école sans avoir obtenu leur diplôme à ceux qui l'ont eu mais qui sont sortis du système scolaire au cours de l'année suivante. À caractéristiques sociales et aptitudes intellectuelles comparables, les garçons ont 1,4 fois plus de risques de sortir du système éducatif que de ne pas en sortir par rapport aux filles.

Source : traitement MEN-DEPP de l'enquête FQP 2003, INSEE

des risques d'appartenir au groupe des non-diplômés. En effet, il doit partager avec ses frères et sœurs les ressources des parents (ressources en temps et ressources financières). Un individu ayant quatre frères et sœurs ou plus, a en moyenne 1,7 fois plus de risques de sortir sans diplôme. Néanmoins, cette particularité qui persiste malgré le contrôle de l'appartenance sociale n'est pas en rapport direct avec l'acquisition du diplôme. On aurait pu le croire en pensant par exemple qu'un élève ayant de nombreux frères et sœurs reçoit moins d'attention de la part de ses parents en ce qui concerne sa scolarité ou bien qu'il ait plus de difficultés matérielles et organisationnelles (s'il partage sa chambre) pour étudier. L'effet éventuel du nombre de frères et sœurs intervient plutôt plus en amont dans le cursus de l'élève *via* les « capacités ». Par ailleurs, il n'apparaît pas d'effet de la position dans la fratrie : les aînés n'obtiennent ni plus ni moins souvent leur diplôme que les cadets.

## UN EFFET DE L'ENVIRONNEMENT DANS LEQUEL ÉVOLUE L'ÉLÈVE

### Un taux de chômage élevé dans la zone de résidence entraine plus de risques de sortie sans diplôme

Le contexte dans lequel est scolarisé l'élève semble jouer un rôle important en ce qui concerne l'obtention ou non du diplôme. L'enquête FQP ne fournit malheureusement pas de données précises sur l'établissement dans lequel est scolarisé l'élève, excepté son statut. L'analyse révèle que les individus scolarisés

dans le public ont 1,3 fois plus de risques de sortir sans diplôme que dans le privé. Toutefois, ce clivage public/privé peut en réalité cacher des disparités plus complexes entre les établissements qu'il conviendrait de cerner si l'on disposait d'autres caractéristiques.

À défaut, l'enquête FQP fournit le taux de chômage dans la zone d'emploi de la résidence des parents au moment où l'enquêté finit ses études. Il apparaît que le taux de chômage environnant a un impact négatif sur l'obtention du diplôme : dans les endroits où le chômage est élevé, les élèves acquièrent moins souvent leur diplôme. On peut penser à deux explications principales. D'une part, le taux de chômage peut influencer directement la motivation spontanée des individus à aller au bout de leur formation. D'autre part, le taux de chômage peut refléter un effet géographique : un fort taux de chômage peut recouper une zone de résidence défavorisé (ZUS) et ainsi un établissement de scolarisation présentant de plus grandes difficultés sociales et de moins bonnes performances. Plus largement, ces résultats semblent donc valider certains mécanismes de la « théorie du contexte » développée plus haut : l'état du marché du travail, la structure urbaine et démographique de la zone de résidence et, par conséquent, l'établissement de scolarisation paraissent jouer un rôle direct sur la validation ou non du diplôme.

### Les Français d'origine étrangère sont plus exposés au risque de sortie sans diplôme

La significativité des coefficients associés à la nationalité-origine tendent également à appuyer l'effet

des variables contextuelles. Alors que l'effet associé au fait d'être de nationalité étrangère s'estompe quand sont prises en compte les caractéristiques inobservables, il persiste pour les Français dont l'un des parents au moins est de nationalité étrangère. Ces derniers ont, en moyenne, 1,4 fois plus de chances de ne pas acquérir le diplôme. *A priori* l'idée selon laquelle ces écarts résultent de différences d'aptitudes n'est pas valide car l'analyse compare des élèves à « capacités » semblables. Les mécanismes relèvent plus de la « théorie du contexte ». Ce résultat s'articule particulièrement bien avec le modèle d'isolement social de Wilson (1987). Les enfants dont les parents sont étrangers appartiennent plus souvent à des zones urbaines isolées, marquées par le chômage, la pauvreté, la discrimination raciale et l'émigration des classes moyennes. Ces phénomènes affaiblissent et décrédibilisent le pouvoir des institutions socialisantes environnantes restantes (parents, voisins, organisations locales, etc.) et il peut en résulter une moindre estime de l'école et de ses diplômes. Ce processus est moins vrai pour les élèves de nationalité étrangère. Le fait d'être étranger révèle en moyenne une arrivée relativement « récente » sur le territoire français et donc une moins probable ou moins longue exposition à un « milieu d'isolement social ». Même si certains vivent dans les mêmes zones que les Français d'origine étrangère, les élèves étrangers appréhendent différemment les diplômes. Ils utilisent sans doute plus un système de valeurs importé, plutôt que celui qui s'est construit dans la zone de résidence socialement « sinistrée ».

La sensibilité des coefficients estimés au contexte constitue un argument supplémentaire à la théorie du modèle d'isolement social. En effet, ce sont les seuls coefficients à varier et en particulier à diminuer, lorsqu'on introduit dans l'analyse les variables contextuelles liées à l'établissement ou à la localisation géographique. Cela signifie que derrière les effets liés à la nationalité-origine, sont captés certains effets liés au contexte. Nous déplorons ainsi l'absence de variables sur la localisation géographique précise, ainsi que sur les caractéristiques de l'établissement pour pouvoir mener des investigations complémentaires.

## ÉCART HOMMES-FEMMES : COMPOURTEMENT OU MOTIVATION ?

L'analyse *logit* fait apparaître, qu'à caractéristiques sociales et « capacités » comparables, les garçons sortent moins souvent avec un diplôme que les filles. Ils ont en moyenne 1,4 fois plus de risques de ne pas valider leur diplôme que les filles. De prime abord, ce résultat ne paraît pas surprenant. Il est généralement connu qu'en France comme dans la plupart des autres pays développés, les filles réussissent mieux leurs études, quel que soit le niveau d'enseignement et quelle que soit la filière ou discipline considérée [Rosenwald, 2006]. Ce constat apparaît sous différents angles (niveau moyen de diplômes, taux de réussite aux examens, niveau moyen aux épreuves de contrôle des acquis scolaires, etc.). Toutefois, la particularité du résultat trouvé ici est qu'il est obtenu pour des filles et des garçons qui ont *a priori* des aptitu-

des intellectuelles assez semblables. Plusieurs mécanismes explicatifs peuvent être proposés.

La première source d'explications possibles relève des différences de comportement intrinsèques entre les hommes et les femmes qui se repercuteraient sur leur position vis-à-vis de l'école. Premièrement, pour certains auteurs, les filles réussissent mieux parce qu'elles sont dociles et soumises et parce que l'école favorise la passivité [Turenne, 1992]. D'autres auteurs ont un avis moins catégorique et pensent que les filles ne sont ni plus intelligentes ni plus soumises mais qu'elles font un meilleur usage de leur intelligence pour s'adapter aux situations collectives d'apprentissage. Selon Zazzo [Zazzo, 1993], les filles font preuve plus que les garçons de « participation active ». Celle-ci se traduit par un ensemble de comportements « *qui témoignent d'une vigilance sélective, d'une attention relativement durable et d'une certaine autonomie dans l'exécution de la tâche proposée* ». À l'inverse, les garçons se caractérisent souvent par des comportements de mobilité et d'instabilité qui sont signes de décrochage de l'attention et sont associés à des résultats scolaires médiocres. Enfin, Baudelot et Establet [Baudelot & Establet, 1992] suggèrent l'idée d'une double culture : culture du respect des règles chez les filles et culture de l'*agôn* chez les garçons. Cette culture desservirait les garçons dans les premières années de la scolarité et les aiderait ensuite quand le système devient plus compétitif.

Toutefois, s'il est vrai qu'il existe un certain déterminisme social qui amène en moyenne les filles et les garçons à se comporter différemment à l'école, ces hypothèses d'explica-

tion ne permettent pas de saisir l'ensemble du phénomène. Lorsque l'on croise dans l'analyse le sexe avec la filière suivie, il apparaît un écart homme-femme plus grand dans la filière générale que dans la filière professionnelle : les garçons ont 1,7 fois plus de risques que les filles de ne pas obtenir leur baccalauréat mais seulement 1,3 en ce qui concerne le CAP et le BEP. Il paraît donc pertinent de chercher également des explications de l'écart homme-femme du côté de la motivation face aux études. En effet, Caille et Lemaire [Caille & Lemaire, 2002] montrent que les filles ont déjà bien plus souvent un projet professionnel, et cela quelle que soit la filière qu'elles intègrent (70 % contre 55 % des garçons). Si tous placent en tête leur intérêt pour le contenu des études dans les motivations de leur cursus scolaire, les filles classent en deuxième position leur projet professionnel, tandis que les garçons privilégient la « rentabilité » de leur filière sur le marché du travail. « S'ils accordent une importance beaucoup plus grande à l'ampleur des débouchés, c'est souvent parce qu'ils ne savent pas encore précisément ce qu'ils veulent faire ». Cela permet de comprendre en partie pourquoi l'écart est plus prononcé en filière générale : puisqu'il ne s'agit pas d'un palier « naturel » de sortie vers le marché du travail, les garçons y nourrissent moins souvent un projet professionnel.

Cette double analyse est intéressante dans la mesure où elle permet de mieux saisir la complexité des mécanismes en jeu quant aux sorties sans diplôme du système scolaire. Elle met en évidence que celles-ci semblent déterminées par deux types principaux de facteurs.

Il existe des « facteurs indirects » qui déterminent l'avancée dans le parcours scolaire et parmi eux, se distinguent des « facteurs directs » qui influent sur la validation ou non du diplôme. Les « facteurs indirects » influencent le développement cognitif et intellectuel des élèves en amont et son adéquation avec les attentes du système scolaire. Les « facteurs

directs » agissent en plus de façon immédiate sur l'obtention ou non du diplôme, probablement *via* la motivation et la connaissance plus ou moins objective du rendement ultérieur du diplôme. Parmi ces facteurs, la figure de la mère semble jouer un rôle prépondérant, tout comme le contexte lié à l'établissement dans lequel est inscrit l'élève<sup>5</sup>. ■

### NOTE

5. Les auteurs tiennent à remercier Manon Garrouste, Alexandre Lebrère et Layla Ricroch avec qui a été menée la recherche dans laquelle s'insère cette étude, ainsi que Cédric Afsa, Jean-Paul Caille et Pascale Pollet pour leurs précieux conseils.

## BIBLIOGRAPHIE

**Baudelot, C., & Establet, R.** (1992), *Allez les filles !*, Paris, Le Seuil.

**Becker, G.** (1962), « Investment in Human Capital : A theoretical Analysis ». *Journal of Political Economy*, pp. 9-49.

**Bordigoni, M.** (2001), « Les jeunes sortis de l'école sans diplôme face aux risques d'exclusion ». Céreq, Bref n° 171.

**Caille, J.-P., & Lemaire, S.** (2002), « Filles et garçons face à l'orientation », revue *Éducation & formations*, n° 63, MEN-DEPP.

**Conger, R. D., Conger, K. J., Elder, G. H., Lorenz, J.-F., Simons, R. L., & Whitbeck, L. B.** (1992), « A family process model of economic hardship and adjustment of early adolescent boys », *Child Development*, 63.

**Dubois M., & Léger F.** (2010), « La baisse des sorties sans qualification », *Note d'information*, n° 10.12, MEN-DEPP.

*L'état de l'École, n°19*, (2009), MEN-DEPP.

**Duée, M.** (2004), « L'impact du chômage des parents sur le devenir scolaire des enfants », *Série des documents de travail de la Direction des études et synthèses économiques*, G2004/06, Insee.

**Ermisch, J., Francesconi, M., & Pevalin, D. J.** (2004), « Parental partnership and joblessness in childhood and their influence on young people's outcomes », *Journal of the Royal Statistical Society*, volume 167, Part 1.

**Léger, F.** (2008), « Les sorties sans qualification : la baisse se poursuit », *Note d'information*, n° 08.05, MEN-DEPP.

**Mayer, S. E.** (1997), « Trends in the economic well-being and the life chances of America's children, in Consequences of growing up poor ». *Russel Sage Foundation Publications*.

**Mincer, J. A.** (1974), « *Schooling, Experience, and Earnings* », Columbia University Press.

**McLoyd, V. C.** (1990), « The impact of economic hardship on black families and children : psychological distress, parenting and socioemotional development », *Child Development*, 61.

**Piketty, T.** (2004), « L'impact de la taille des classes et de la ségrégation sociale sur la réussite scolaire dans les écoles françaises : une estimation à partir du panel primaire 1997 », Rapport, EHESS.

**Rosenwald, F.** (2006), « Filles et garçons dans le système éducatif depuis vingt ans », *Données sociales – La société française*, INSEE, édition 2006.

**Turenne, M.** (1992), « Pitié pour les garçons : une génération castrée », *L'Actualité*, pp. 24-31.

**Wilson, W. J.** (1987), « The truly disadvantaged : the inner city, the underclass and public policy », *Chicago, University of Chicago Press*.

**Zazzo, B.** (1993), « Féminin, masculin, à l'école et ailleurs », Paris, Presses universitaires de France.

**Tableau 2 – Rapports des risques de sortie sans diplôme du système scolaire  
(analyse sur l'ensemble des sortants après 1990)**

Variables	Modalités	Estimation	Intervalle de confiance à 95 %		
<b>Caractéristiques individuelles</b>					
Sexe	Homme	1,33	1,18	1,5	
	Femme	Ref.			
Âge	18-24 ans	4,15	3,53	4,88	
	25-29 ans	2,15	1,84	2,5	
	+ 30 ans	Ref.			
<b>Caractéristiques familiales</b>					
Nationalité – Origine	Etranger	1,97	1,50	2,59	
	Français sans parents français	n.s.			
	Français avec un parent français	1,64	1,30	2,07	
	Français avec deux parents français	Ref.			
PCS du père	Inconnu	2,97	1,59	5,54	
	Agriculteur	n.s.			
	Artisan, commerçant, chef d'entreprise	1,55	1,13	2,13	
	Cadres	Ref.			
	Profession intermédiaire	n.s.			
	Employé	1,81	1,33	2,46	
Diplôme de la mère	Ouvrier	2,22	1,68	2,93	
	Inconnu	n.s.			
	Inférieur au bac	0,72	0,61	0,86	
	Supérieur au bac	0,48	0,39	0,59	
Nombre de frères et sœurs	Sans diplôme	Ref.			
	Aucun	n.s.			
	1	0,73	0,62	0,87	
	2	Ref.			
	3	1,23	1,01	1,49	
Configuration familiale au moment de la fin des études	4 et plus	1,74	1,45	2,09	
	Vit seul sans ses parents	0,40	0,32	0,51	
	Vit avec mère seule	1,45	1,20	1,76	
	Vit avec père seul	1,80	1,29	2,52	
	Vit avec mère et père	Ref.			
	Vit avec un parent et son nouveau conjoint	1,75	1,32	2,33	
Situation professionnelle de la mère au moment de la fin des études	Autres configurations (grands parents...)	n.s.			
	Chômage	1,50	1,03	2,19	
	Décès ou Inconnue	1,35	1,17	1,55	
	Inactivité	n.s.			
Situation professionnelle du père au moment de la fin des études	Travail	Ref.			
	Chômage	1,35*	0,97	1,87	
	Décès ou Inconnue	n.s.	0,76	1,26	
	Inactivité	n.s.	0,63	1,23	
Variables contextuelles	Travail	Ref.			
	Chômage dans la zone d'emploi de résidence des parents à la fin des études	Élevé	1,242	1,071	1,439
	Faible	n.s.			
	Moyen	Ref.			

Note : « n.s. » renvoie à des rapports des risques non statistiquement significatifs. « Réf. » correspond à la modalité de référence. Les rapports des risques estimés sont significatifs au seuil de 5 % sauf ceux marqués de « \* » qui sont significatifs au seuil de 10 %.

Lecture : l'analyse compare les individus sortis après 1990 du système scolaire selon qu'ils aient obtenu ou non un diplôme. À caractéristiques sociales comparables, les garçons ont 1,3 fois plus de risques de sortir du système éducatif que de ne pas en sortir par rapport aux filles.

Source : traitement MEN-DEPP de l'enquête FQP 2003, INSEE



# Impact de la catégorie sociale sur des performances moindres dans les petits collèges

Pascale Guillois et Jean Pierre Astoul

Direction des études et de la prospective, rectorat de Bordeaux

**L'examen de différentes données sur les collèges publics de l'académie de Bordeaux pour l'année scolaire 2006-2007 montre que leurs résultats scolaires sont d'autant plus satisfaisants que leur taille, mesurée par le nombre d'élèves, est élevée. La situation défavorable des petits collèges concerne la quasi-totalité des indicateurs de résultats : taux d'accès de sixième en seconde, taux de passage de troisième en seconde ou bien taux de sorties en cours de cursus (5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup>, 3<sup>e</sup>).**

**Si le nombre d'heures d'enseignement par élève (H/E) ou le nombre d'élèves par division (E/D) sont pourtant plus favorables dans les petits collèges, l'explication majeure de leurs moindres performances paraît résider, pour l'essentiel, dans le recrutement des élèves, conséquence lui-même de leur localisation géographique.**

**Pour expliquer les difficultés rencontrées par les petits collèges, au niveau des parcours des élèves et des résultats obtenus par les établissements, l'effet catégorie socioprofessionnelle d'origine est plus important que l'effet taille. Cette relation, vraie en moyenne et souvent vérifiée, souffre cependant de nombreuses exceptions parfois notables.**

Les connaissances et compétences acquises ou maîtrisées par les élèves, leur réussite comme leur parcours scolaires (et professionnel futur) dépendent, on le sait, de leurs caractéristiques individuelles (sexe, origine sociale, etc.). Elles sont également fonction de variables « externes » comme l'origine géographique, les conditions de scolarisation, l'environnement scolaire. L'académie de Bordeaux n'échappe pas à ce constat. Ainsi, en 2006, le rapport conjoint IGEN-IGAENR d'« *évaluation de l'enseignement dans l'académie de Bordeaux* » (cf. encadré) soulignait, au-delà des moyennes académiques relativement satisfaisantes, l'importance des disparités entre établissements, et notamment de la diversité des collèges.

S'appuyant sur une analyse typologique distinguant cinq types de collèges (urbains défavorisés, urbains favorisés, petits collèges, mixtes plutôt favorisés et mixtes plutôt défavorisés) ce rapport notait que les « *collèges urbains défavorisés qui focalisent (les phénomènes d'image aidant) une grande part de l'attention du public, sont très peu nombreux* ». Mais il signalait qu'en revanche « *une*

*foule de petits collèges, sans image négative particulière, qui totalisent des effectifs notables, accumulent beaucoup de difficultés, qu'ils gèrent comme ils peuvent* ».

Suite à ce rapport relevant le cas des petits collèges (souvent ruraux), le rectorat de Bordeaux décidait de lancer une étude particulière à leur sujet, s'intéressant à leurs résultats et cherchant à repérer s'ils s'écartaient de la moyenne plutôt en raison des caractéristiques de recrutement (population scolaire plus ou moins favorisée), ou bien en raison de leur taille et/ou situation moins favorable (rurale).

## Dans l'académie de Bordeaux, des collèges de taille inférieure à la moyenne nationale

L'Aquitaine – région qui regroupe les cinq mêmes départements que l'académie de Bordeaux – compte 252 collèges publics à la rentrée 2006. Leur taille moyenne est légèrement inférieure à la moyenne nationale (459 élèves contre 473). Le nombre d'élèves par collège présente toutefois une grande dispersion : 75 élèves pour le plus petit et 1 054 pour le plus

## Extraits du rapport conjoint IGEN-IGAENR

Jean-Louis Poirier, Jean-François Cuisinier

### « Évaluation de l'enseignement dans l'académie de Bordeaux » octobre 2006

« L'implantation géographique des collèges fait nettement apparaître un lien avec leur taille, évidemment liée à la densité de la population et à la nature de l'habitat. En nombre relativement faible dans chaque département, ce sont presque toujours des collèges ruraux et ils sont souvent défavorisés quant aux catégories sociales de leur recrutement. Mais ils retiendront surtout notre attention parce que, en raison de leur petite taille, ils ne sont pas en mesure, souvent, de proposer l'offre et la différenciation pédagogique généralement appelées par les populations qu'ils scolarisent, ce qui a des conséquences importantes sur le parcours des élèves. La taille de l'unité urbaine d'implantation et la taille de l'établissement constituent ainsi un axe de lecture essentiel dans l'approche de la diversité des collèges de l'académie de Bordeaux »

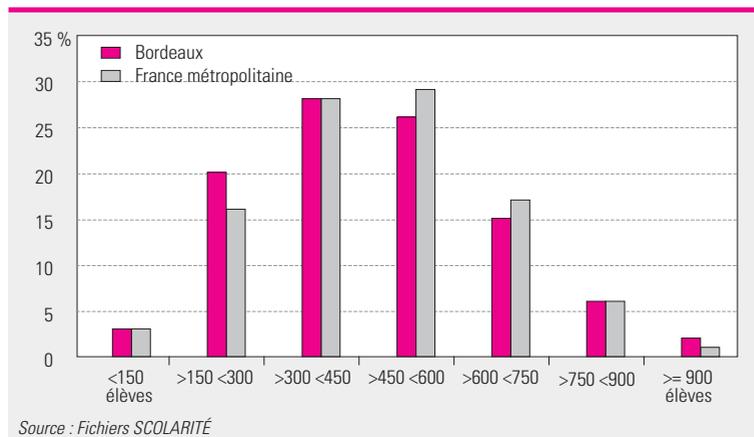
« Les petits collèges – qui nous apparaissent être le lieu où se jouent beaucoup de choses dans l'académie de Bordeaux – pour autant qu'ils associent généralement ruralité et catégories sociales plutôt défavorisées, et pour autant qu'ils s'opposent à tous les autres, présentent des problèmes complexes et spécifiques, et rencontrent des difficultés, proprement scolaires mais graves qu'il est essentiel de prendre en compte. »

« À quoi, il faut ajouter que les petits collèges aux effectifs inférieurs à 300 élèves, n'ont pas toujours l'efficacité pédagogique qu'on croit, quelle que soit la valeur des équipes enseignantes et de direction. Ils ont tendance à être refermés sur eux-mêmes, la faiblesse de leurs effectifs retentit sur leurs structures et les dispositifs de remédiation sont peu convaincants. »

grand dans le secteur public. Ce phénomène est également constaté dans le privé (respectivement 37 et 1 015 élèves). *(La taille moyenne des collèges privés de l'académie est égale à 283 élèves, contre 376 au niveau national).*

Le pourcentage de petits collèges est également plus élevé dans l'académie de Bordeaux que sur l'ensemble de la métropole (*graphique 1*). Le pourcentage de collèges de moins de 200 élèves est un indicateur du Projet annuel de performance (PAP). Il est

**Graphique 1 – Répartition des collèges publics selon leur taille (en %) Comparaison académie de Bordeaux et France métropolitaine**  
Année scolaire 2006-2007



un peu supérieur dans l'académie à la moyenne nationale, mais a eu tendance à diminuer de 2003 à 2006 (*tableau 1*). Comparativement aux autres académies, celle de Bordeaux passe du 10<sup>e</sup> rang au 13<sup>e</sup> rang, selon la proportion (décroissante) des petits collèges, qui reste bien plus forte dans les académies de Clermont-Ferrand, Limoges puis de Corse.

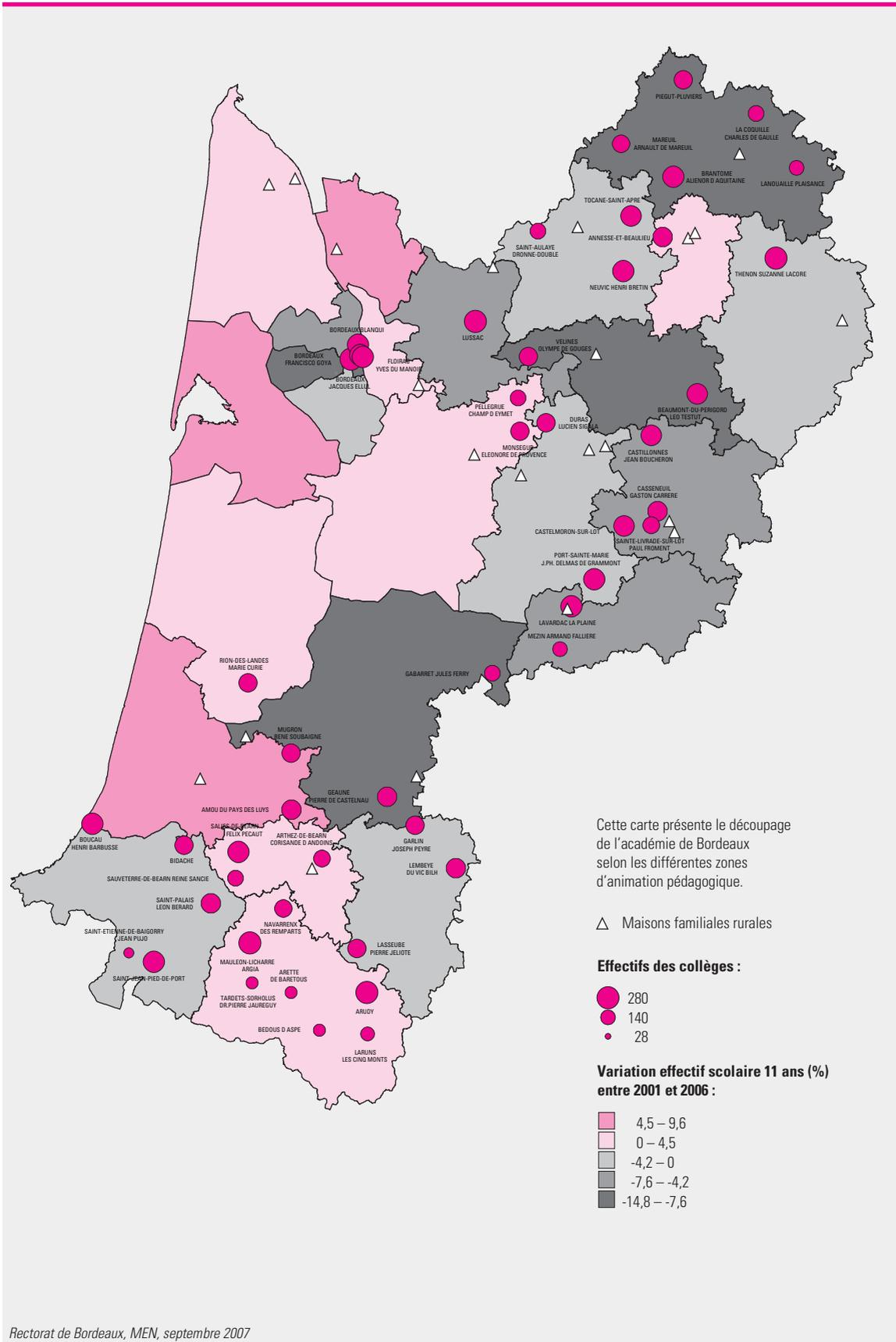
### Des petits collèges situés majoritairement dans des zones à faible dynamique démographique

La carte fait apparaître clairement la localisation spécifique des cinquante plus petits collèges publics de l'académie. Ces établissements concernent 20 % du nombre total de collèges (premier quintile de la répartition par taille) : ils ont une taille inférieure à 280 élèves. Leur localisation est très hétérogène selon les départements : ils sont nombreux dans les départements des Pyrénées-Atlantiques, de la Dordogne et du Lot-et-Garonne, mais très faiblement représentés en Gironde et dans les Landes.

Près des deux tiers des petits collèges (32 sur 50) sont localisés dans des zones d'animation pédagogique (ZAP) où les générations entrant en sixième (effectifs d'élèves âgés de 11 ans) sont plutôt en diminution sur la période 2001 à 2006 (ZAP sur fond gris sur la carte).

La majorité des petits collèges sont situés dans des communes rurales ou dans de petites unités urbaines. Seuls quatre « petits » collèges apparaissent dans la tranche urbaine de plus de 200 000 habitants : ils sont tous situés dans l'agglomération de Bordeaux.

Carte – Les cinquante collèges de l'académie de Bordeaux appartenant au premier quintile d'effectifs (données 2006)



Rectorat de Bordeaux, MEN, septembre 2007

**Tableau 1 – Classement des académies selon le pourcentage de collèges à faibles effectifs (moins de 200 élèves)**

Académies	Proportion				Rangs			
	2003	2004	2005	2006	2003	2004	2005	2006
Aix-Marseille	3,0	3,0	4,0	4,4	20	20	18	18
Amiens	2,3	1,7	1,7	1,7	22	23	23	23
Besançon	9,4	7,8	10,4	8,8	9	12	9	10
Bordeaux	8,6	8,5	7,6	7,1	10	10	13	13
Caen	8,6	7,9	9,3	8,6	10	11	11	11
Clermont-Ferrand	37,6	38,0	36,6	36,6	1	1	1	1
Corse	17,9	17,9	21,4	21,4	3	3	3	3
Créteil	0,9	0,6	0,3	0,6	23	25	26	26
Dijon	14,1	13,5	14,7	14,8	6	5	5	4
Grenoble	4,2	2,9	2,9	2,9	17	21	20	20
Guadeloupe	7,0	7,0	7,0	7,0	13	14	14	14
Guyane	4,3	12,0	11,5	14,3	15	8	8	6
Lille	0,9	2,1	1,5	2,1	23	22	24	22
Limoges	28,2	29,5	27,3	27,3	2	2	2	2
Lyon	2,9	3,3	2,9	3,3	21	19	20	19
Martinique	0,0	0,0			27	28		
Montpellier	9,9	9,8	9,6	9,5	8	9	10	9
Nancy-Metz	7,3	7,3	7,7	8,2	12	13	12	12
Nantes	5,0	5,4	6,6	5,8	14	15	15	16
Nice	3,7	3,7	3,6	2,9	18	18	19	20
Orléans-Tours	4,3	4,7	5,1	5,5	15	16	17	17
Paris	0,9	0,9	1,8	0,9	23	24	22	25
Poitiers	14,4	13,1	15,0	14,4	5	7	4	5
Reims	3,7	4,4	5,9	6,0	18	17	16	15
Rennes	15,6	14,7	13,2	13,7	4	4	6	7
La Réunion	0,0	0,0			27	28		
Rouen	0,0	0,6	1,2	1,2	27	25	25	24
Strasbourg	0,0	0,0			27	28		
Toulouse	13,7	13,5	13,0	13,0	7	5	7	8
Versailles	0,2	0,2	0,2	0,5	26	27	27	27
France métropolitaine + DOM	6,6	6,6	6,7	6,7				

Source : Mélusine

**Tableau 2 – Une localisation par département hétérogène**

	Dordogne	Gironde	Landes	Lot-et-Garonne	Pyr-Atlantiques	Académie
Collèges < 280 élèves	12	7	5	8	18	50
Tous collèges	38	104	34	28	48	252
%	32%	7%	15%	29%	38%	20%

Source : Fichiers SCOLARITÉ

### Caractéristiques des petits collèges : moins remplis mais des élèves plus fragiles

Les cinquante plus petits collèges scolarisent 9 % des effectifs du premier cycle.

Le rapport des effectifs scolaires à la capacité d'accueil de l'établissement – mesurant son « taux de remplissage »

et la pression « démographique » qui s'exerce sur lui – est proche de 90 % dans les gros collèges. Il est moins fort dans les petits collèges qui se situent en dessous de 70 %, ce qui suppose une capacité vacante de près d'un tiers en moyenne. Le taux d'encadrement (E/D) est également plus faible dans les petits collèges, dont les classes sont moins chargées (tableau 4).

Mais les petits collèges « recrutent »

une population scolaire connaissant plus de difficultés que dans les autres collèges. Dès l'entrée en sixième, le retard scolaire y est plus important, et le pourcentage d'élèves issus de familles défavorisées plus élevé.

Le graphique 2 montre que le poids des professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) défavorisées décroît quand la taille du collège augmente. Il permet de comparer la

**Tableau 3 – Répartition des collèges selon la taille de la commune d'affectation**

	Quintile 1 0 - 279 élèves	Quintile 2 280 - 396 élèves	Quintile 3 397 - 499 élèves	Quintile 4 500 - 609 élèves	Quintile 5 610 élèves et +	Total
Communes rurales	36	17	5	2	0	60
Communes de moins de 5 000 habitants	5	14	9	5	3	36
Communes de 5 000 à 9 999 habitants	1	4	7	7	5	24
Communes de 10 000 à 19 999 habitants	0	4	5	5	3	17
Communes de 20 000 à 49 999 habitants	3	3	3	5	4	18
Communes de 50 000 à 99 999 habitants	0	1	5	10	5	21
Communes de 100 000 à 199 999 habitants	1	1	4	5	9	20
Communes de 200 000 à 1 999 999 habitants	4	7	12	12	21	56
Ensemble	50	51	50	51	50	252

En %

	Quintile 1 0 - 279 élèves	Quintile 2 280 - 396 élèves	Quintile 3 397 - 499 élèves	Quintile 4 500 - 609 élèves	Quintile 5 610 élèves et +	Total
Communes rurales	72,0%	33,3%	10,0%	3,9%	0,0%	23,8%
Communes de moins de 5 000 habitants	10,0%	27,5%	18,0%	9,8%	6,0%	14,3%
Communes de 5 000 à 9 999 habitants	2,0%	7,8%	14,0%	13,7%	10,0%	9,5%
Communes de 10 000 à 19 999 habitants	0,0%	7,8%	10,0%	9,8%	6,0%	6,7%
Communes de 20 000 à 49 999 habitants	6,0%	5,9%	6,0%	9,8%	8,0%	7,1%
Communes de 50 000 à 99 999 habitants	0,0%	2,0%	10,0%	19,6%	10,0%	8,3%
Communes de 100 000 à 199 999 habitants	2,0%	2,0%	8,0%	9,8%	18,0%	7,9%
Communes de 200 000 à 1 999 999 habitants	8,0%	13,7%	24,0%	23,5%	42,0%	22,2%
Ensemble	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Source : Fichiers SCOLARITÉ

**Tableau 4 – Indicateurs de moyens, de performances et caractéristiques de la population scolaire selon le quintile de taille**

	Quintile 1 0 - 279 élèves	Quintile 2 280 - 396 élèves	Quintile 3 397 - 499 élèves	Quintile 4 500 - 609 élèves	Quintile 5 610 élèves et +	Ensemble
Nombre de collèges	50	51	50	51	50	252
Nombre de collèges ayant des SEGPA	3	7	13	19	22	64
Nombre de collèges en ZEP/REP	13	13	5	8	4	43
Nombre d'élèves	10352	17240	22273	28316	37456	115637
En %	9,0%	14,9%	19,3%	24,5%	32,4%	100,0%
Taux de pression (effectifs/ capacité EPI)	68,1%	80,9%	80,3%	84,1%	87,0%	80,1%
Caractéristiques de la population scolaire (252 collèges)						
Pourcentage d'élèves en retard scolaire à l'entrée en sixième	18,6	17,8	15,6	16	14,1	15,7
Pourcentage de PCS défavorisées entrant en sixième	45,8	42,1	33,7	37,1	28,9	35,3
Pourcentage de boursiers	30,1	28,1	22,9	24,8	20,3	23,9
Pourcentage d'élèves étrangers	4,1	3,4	2,8	2,8	1,9	2,7
Résultats aux évaluations – score moyen en français (244 collèges)	55,9	55,5	58,9	58,2	60,5	58,5
Résultats aux évaluations – score moyen en maths (244 collèges)	65,8	66,1	68,7	68,3	69,8	68,4
Indicateurs de moyens (252 collèges)						
H/E : nombre moyen d'heures d'enseignement par élève	1,4	1,22	1,18	1,15	1,1	1,17
E/D : nombre d'élèves sur le nombre de divisions	21,5	23,8	24,6	25,1	26,1	24,7
E/S : nombre moyen d'élèves vu par l'enseignant moyen pendant une heure	20,7	23	23,9	24,3	25	23,8
Nombre de langues vivantes obligatoires	2,8	3,2	3,7	4,1	5,3	3,8
Nombre de langues vivantes facultatives	0,76	0,57	0,9	1,03	1,42	1,23
Nombre d'options facultatives	1,88	1,92	2,48	2,59	2,86	2,3
Personnels enseignants et ATOSS (252 collèges)						
Ancienneté d'affectation dans l'établissement – Enseignants	6,8	6,7	7,4	7,2	7,7	7,3
Ancienneté d'affectation dans l'établissement – ATOSS	8,6	7,5	6,7	6,9	7,3	7,5
Part des non titulaires – Enseignants	3,1	3,9	3,2	3,5	2,8	3,3
Indicateurs de performance (248 collèges)						
Taux d'accès sixième-seconde (générale + professionnelle)	53,5	57,6	60,6	58,7	62,3	58,5
Taux d'accès sixième-seconde générale	36,7	38,1	44,6	42,4	47,1	41,8
Taux de passage troisième-seconde	51,9	51,4	59,5	56,6	61,3	58,1
Taux de sortie de troisième	17,3	14,8	10,5	13,3	9,9	12,1
Part des apprentis / sortants troisième	5,0	4,9	3,7	4,0	3,5	4,21
Part des élèves en MFR / sortants (5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> )	24,9	21,9	16,9	17,7	14,6	19,2
Taux de sortie de quatrième	6,2	5,8	4,5	4,2	3,7	4,5
Taux de sortie de cinquième	4,7	3,4	2,9	3	3,2	3,3
Taux brut de réussite au brevet	84,7	80,9	83,8	82,1	83,9	83,3

Sources : Fichiers SCOLARITÉ, AFFECTATION, COHORTES, IPES, ÉVALUATIONS, EPP

distribution de la PCS pour chacun des différents quintiles : la distribution de la PCS dans chaque quintile de taille apparait relativement homogène.

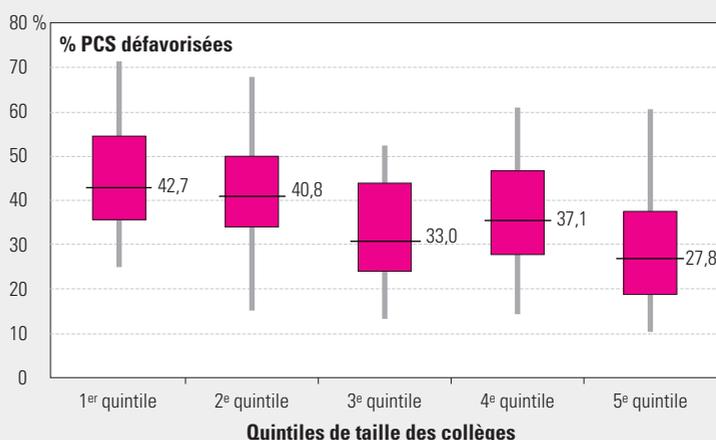
Les petits collèges sont plus souvent classés en éducation prioritaire. Ceux du 1<sup>er</sup> quintile de taille représentent 30 % des collèges relevant de l'éducation prioritaire. Parmi leurs élèves, les pourcentages de boursiers et d'étrangers sont supérieurs à la moyenne. En termes de moyens, ces collèges se distinguent des autres par un nombre d'heures d'enseignement par élève (H/E) plus élevé mais un nombre de langues offertes, tant obligatoires que facultatives, plus faible. Leurs enseignants ont une ancienneté moindre que dans les autres collèges, à l'inverse des personnels ATOSS qui sont en moyenne plus anciens.

### Des résultats « bruts » qui se dégradent quand la taille diminue

Les indicateurs de résultats « bruts » s'accordent tous à démontrer les moindres performances des élèves des petits collèges.

Les résultats aux évaluations à l'entrée en sixième y sont moins bons tant en français qu'en mathématiques (tableau 4).

**Graphique 2 – Distribution du pourcentage d'élèves de PCS défavorisées selon le quintile de taille des collèges**



Lecture : la « boîte à moustaches » est un diagramme représentant divers caractères de dispersion d'une série statistique. Il sert souvent pour comparer deux séries statistiques entre elles.

Ce diagramme est constitué de la façon suivante. On trace une « boîte » qui est un rectangle dont la longueur s'étend du premier quartile au troisième quartile, et qui est coupé par un trait horizontal à hauteur de la médiane. De cette boîte partent deux traits verticaux : l'un va du premier quartile à la valeur minimale de la série, l'autre du troisième quartile à la valeur maximale.

Source : Fichiers SCOLARITÉ

Pour l'accès de la sixième en seconde<sup>1</sup>, on constate un écart de près de 9 points par rapport aux collèges de centre ville de plus de 610 élèves. L'essentiel de cet écart tient aux sorties élevées en cours de cursus aux niveaux 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> : les maisons familiales et rurales recrutent davantage d'élèves auprès de ces établissements, vraisemblablement en raison d'une plus grande proximité géographique. Les élèves des petits collèges poursuivent également davantage

leurs études en apprentissage.

Quant au devenir à la rentrée 2006 d'une cohorte d'élèves de troisième

### NOTE

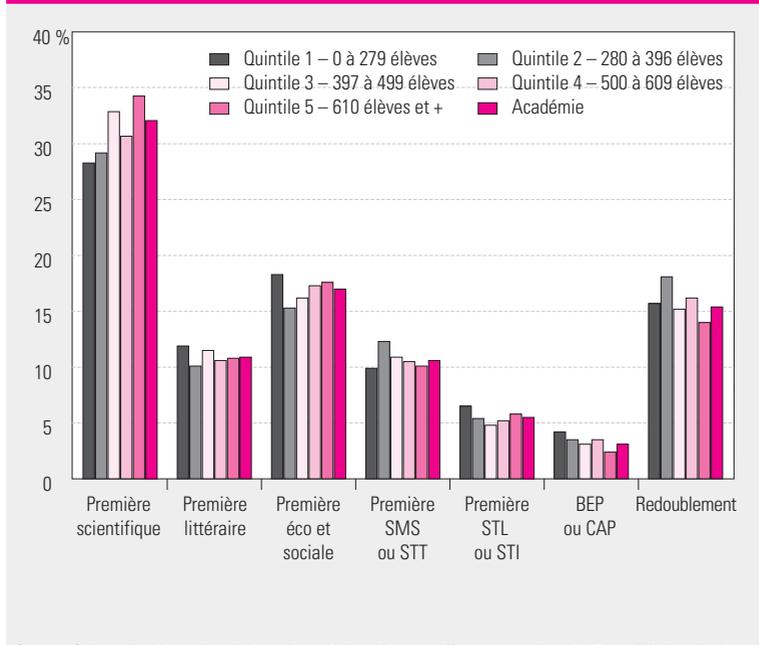
1. Le taux d'accès brut de sixième en second cycle mesure la probabilité qu'un élève, entré en sixième, atteigne le second cycle (général, technologique ou professionnel), quel que soit le nombre de redoublements éventuels. Le taux d'accès (6<sup>e</sup> → seconde) se calcule en multipliant les deux taux intermédiaires (6<sup>e</sup> → 3<sup>e</sup>) et (3<sup>e</sup> → seconde).

**Tableau 5 – Le devenir des élèves des collèges en fin de seconde en lycée**

	Quintile 1 0 à 279 élèves		Quintile 2 280 à 396 élèves		Quintile 3 397 à 499 élèves		Quintile 4 500 à 609 élèves		Quintile 5 610 élèves et plus		Académie	
	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%	effectifs	%
Première scientifique	324	28,3	568	29,2	988	32,9	1 068	30,7	1 843	34,3	4 791	32,1
Première littéraire	136	11,9	197	10,1	347	11,5	369	10,6	580	10,8	1 629	10,9
Première éco et sociale	209	18,3	297	15,3	487	16,2	603	17,3	943	17,6	2 539	17,0
Première STL OU STI	74	6,5	106	5,4	143	4,8	181	5,2	312	5,8	816	5,5
Première SMS ou STT	113	9,9	240	12,3	328	10,9	366	10,5	541	10,1	1 588	10,6
Première BTN spécifique	24	2,1	41	2,1	60	2,0	77	2,2	94	1,8	296	2,0
BEP OU CAP	48	4,2	68	3,5	93	3,1	121	3,5	128	2,4	458	3,1
Redoublement	180	15,7	353	18,1	457	15,2	564	16,2	753	14,0	2 307	15,4
Autre situation	35	3,1	75	3,9	102	3,4	134	3,8	177	3,3	523	3,5
Total	1 143	100	1 945	100	3 005	100	3 483	100	5 371	100	14 947	100

Source : Cohorte des élèves de troisième de 2004 des collèges publics en seconde en 2005 et suivis jusqu'en 2006.

**Graphique 3 – Le devenir des élèves des collèges en fin de seconde en lycée**



Source : Cohorte des élèves de troisième de 2004 des collèges publics en seconde en 2005 et suivis jusqu'en 2006

des collèges publics de 2004, retrouvés en seconde en 2005 (tableau 5), il s'avère que les élèves issus des petits collèges sont, dans la filière générale, plus souvent orientés en séries L et ES que les élèves des autres collèges. Par conséquent, ils accèdent moins facilement à la série scientifique. Un peu plus orientés vers des séries technologiques que la moyenne des autres élèves, ceux provenant des petits collèges connaissent aussi, à l'issue de la seconde, une réorientation plus

fréquente vers l'enseignement professionnel : 4,2 % contre 2,4 % des élèves issus des plus gros collèges.

Cette différence d'orientation ne tient pas qu'aux caractéristiques propres du collège d'origine (taille, recrutement, etc.), mais également à l'environnement scolaire et à l'offre de formation qui peut être différente en milieu rural.

Quelle que soit la taille du collège, on constate que la part des élèves issus des PCS défavorisées ne cesse

de diminuer au fil du cursus scolaire. La sélectivité s'observe déjà à l'intérieur des collèges, de la sixième à la troisième, mais surtout dans la poursuite d'études après la troisième : la part des élèves issus des PCS défavorisées, élevée dans les petits collèges, chute fortement lors de l'entrée au lycée (tableau 6).

**Zoom sur les plus petits collèges de moins de 200 élèves**

Dix-huit établissements de l'académie correspondent à ce critère et accueillent au total 2 668 élèves, soit 2,3 % des collégiens aquitains. Parmi ces établissements, quatre sont classés en zone d'éducation prioritaire.

Par rapport aux collèges de moins de 280 élèves, le recrutement des collèges de moins de 200 élèves apparaît plus favorable (% de PCS défavorisées et retard scolaire plus faibles), mais les résultats aux évaluations à l'entrée en sixième sont inférieurs.

Dans ces plus petits établissements, les élèves ont une plus grande propension en moyenne à quitter le système éducatif en fin de troisième (+ 2 points par rapport aux collèges du premier quintile, + 7 points par rapport à la moyenne académi-

**Tableau 6 – Année scolaire 2006-2007 : proportion d'élèves de PCS défavorisée en sixième, en troisième et parmi les élèves de troisième accédant à la seconde**

	Quintile 1 0 à 279 élèves	Quintile 2 280 à 396 élèves	Quintile 3 397 à 499 élèves	Quintile 4 500 - 609 élèves	Quintile 5 610 élèves et plus	Académie
% PCS défavorisées sixième	46,1	42,9	36,3	38,0	31,7	37,3
% PCS défavorisées troisième	40,8	39,9	32,2	35,0	27,8	34,2
Évolution absolue sixième → troisième	-5,3	-3,0	-4,1	-3,0	-3,9	-3,1
% PCS défavorisées seconde / effectifs de 3 <sup>e</sup> N-1	17,1	15,2	14,3	14	11,5	12,6
Évolution absolue troisième → seconde G&T	-23,7	-24,7	-17,9	-21,0	-16,3	-21,6

Lecture : ce tableau permet d'apprécier la sélectivité sociale au travers de la réduction progressive de la part des élèves des PCS défavorisées de la sixième à la seconde. En valeur absolue, cette diminution est plus forte dans les petits collèges où les PCS défavorisées sont davantage représentées. Leur part diminue de 5,3 points de la sixième à la troisième (de 46,1 à 40,8 %), contre 3,1 sur l'ensemble des collèges de l'académie. La sélectivité à l'entrée au lycée est encore plus forte : entre la troisième et la seconde, la part des PCS défavorisées baisse de 23,7 points pour les petits collèges, contre 21,6 points en moyenne académique. Pour pouvoir décliner cet indicateur par quintile de collèges entre la troisième et la seconde, il a été nécessaire de partir d'une cohorte d'élèves de troisième des collèges en 2005 retrouvés en seconde l'année suivante. Les valeurs calculées sont les moyennes des établissements appartenant à chaque quintile.

Source : Fichiers de cohortes d'élèves

que) : on les retrouve davantage dans les maisons familiales et rurales mais moins nombreux en apprentissage.

## Quelle relation entre la taille des collèges et leurs résultats ?

Les résultats bruts présentés en première partie semblent mettre en évidence une relation indiscutable entre taille (au sens d'effectif d'élèves) et résultats. Tous les indicateurs de résultats, taux de passage en seconde et taux de sorties, se dégradent quand la taille des collèges diminue.

Mais d'autres caractéristiques des établissements peuvent aussi avoir un impact sur leurs performances. Parmi ces autres caractéristiques, une attention particulière doit être portée à l'origine sociale des élèves pour deux raisons : la première parce qu'il s'agit d'une manière générale d'un puissant déterminant de la réussite scolaire, la seconde raison découle de la surreprésentation relative d'enfants issus de catégories sociales défavorisées dans les petits collèges.

Pour mesurer le lien statistique entre les performances et les variables de taille et de catégorie sociale,

des régressions logistiques ont été menées sur trois variables de résultats : le taux de passage de troisième en seconde, le taux de sortie en fin de troisième et enfin le taux d'accès de sixième en seconde.

### Les passages de troisième en seconde

Pour les passages de troisième en seconde, il ressort que l'effet spécifique dû à la catégorie sociale, à quintile de taille équivalent entre établissements, est très significatif : par rapport à un autre élève issu de catégorie socioprofessionnelle moyenne qui a

**Tableau 7 – Comparaison des indicateurs – Collèges du 1<sup>er</sup> quintile / collèges < 200 élèves / total**  
Année scolaire 2006-2007

	Quintile 1 0 - 279 élèves	Taille < 200 élèves	Ensemble
Nombre de collèges	50	18	252
Nombre de collèges ayant des SEGPA	3	0	64
Nombre de collèges en ZEP/REP	13	4	43
Nombre d'élèves	10 352	2 668	115 637
En %	9,0%	2,3%	100,0%
Taux de pression (effectifs / capacité EPI)	68,1%	61,5%	80,1%
<b>Caractéristiques de la population scolaire (252 collèges)</b>			
Pourcentage d'élèves en retard scolaire à l'entrée en sixième	18,6	16,9	15,7
Pourcentage de PCS défavorisées entrant en sixième	45,8	44,7	35,3
Pourcentage de boursiers	30,1	26,8	23,9
Pourcentage d'élèves étrangers	4,1	3,8	2,7
Résultats aux évaluations – score moyen en français (244 collèges)	55,9	62,4	58,5
Résultats aux évaluations – score moyen en maths (244 collèges)	65,8	53,8	68,4
<b>Indicateurs de moyens (252 collèges)</b>			
H/E : nombre moyen d'heures d'enseignement par élève	1,4	1,5	1,17
E/D : nombre d'élèves sur le nombre de divisions	21,5	20,4	24,7
E/S : nombre moyen d'élèves vu par l'enseignant moyen pendant une heure	20,7	19,4	23,8
Nombre de langues vivantes obligatoires	2,8	2,7	3,8
Nombre de langues vivantes facultatives	0,76	0,72	
Nombre d'options facultatives	1,88	1,72	2,3
<b>Personnels enseignants et ATOSS (252 collèges)</b>			
Ancienneté d'affectation dans l'établissement – Enseignants	6,8	6,6	7,3
Ancienneté d'affectation dans l'établissement – ATOSS	8,6	9,2	7,5
Part des non titulaires – enseignants	3,1	2,9	3,3
<b>Indicateurs de performance (248 collèges)</b>			
Taux d'accès sixième – seconde (générale + professionnelle)	53,5	53,8	58,5
Taux d'accès sixième – seconde générale	36,7	36,6	41,8
Taux de passage troisième – seconde	51,9	50,2	58,1
Taux de sortie de troisième	17,3	19,4	12,1
Part des apprentis / sortants troisième	5,0	4,4	4,2
Part des élèves en MFR / sortants (5 <sup>e</sup> , 4 <sup>e</sup> , 3 <sup>e</sup> )	24,9	27,0	19,2
Taux de sortie de quatrième	6,2	5,6	4,5
Taux de sortie de cinquième	4,7	5,0	3,3
Taux brut de réussite au brevet	84,7	85,8	83,3

Sources : Fichiers SCOLARITÉ, AFFECTATION, COHORTES, IPES, ÉVALUATIONS, EPP

**Tableau 8 – Déterminants du passage de troisième en seconde**

Variable Modalité de référence		Effet marginal
Passage troisième → seconde	Constante	56,7%
<b>PCS</b> (PCS moyenne)	défavorisées	-12,2%
	favorisées	10,7%
	très favorisées	24,0%
<b>Taille</b> (Quintile 5 – 610 élèves et +)	Quintile 1 – 0 à 279 élèves	-4,7%
	Quintile 2 – 280 à 396 élèves	-5,5%
	Quintile 3 – 397 à 499 élèves	NS
	Quintile 4 – 500 à 609 élèves	-2,6%

Lecture : la situation de référence est celle d'un élève appartenant à la catégorie socioprofessionnelle moyenne et fréquentant un collège de plus de 610 élèves. Sa probabilité de passer en seconde est de 56,7 %. À taille d'établissement similaire, un élève de catégorie socioprofessionnelle défavorisée aura une probabilité diminuée de 12,2 % de passer de troisième en seconde générale technologique.

À catégorie sociale similaire, un élève d'un collège de moins de 280 élèves aura une probabilité diminuée de 4,7 % de passer de troisième en seconde générale et technologique.

Source : la cohorte des 26 484 élèves de troisième des établissements publics en 2005-2006 (hors troisième préparatoire à la voie professionnelle des lycées professionnels) suivie en 2006-2007.

**Tableau 9 – Déterminants des sorties en fin de troisième**

Variable Modalité de référence		Effet marginal
Sorties fin troisième	Constante	12,2%
<b>PCS</b> (PCS moyenne)	défavorisées	2,1%
	favorisées	-4,0%
	très favorisées	-6,4%
<b>Taille</b> (Quintile 5 – 610 élèves et +)	Quintile 1 – 0 à 279 élèves	7,4%
	Quintile 2 – 280 à 396 élèves	4,6%
	Quintile 3 – 397 à 499 élèves	NS
	Quintile 4 – 500 à 609 élèves	3,2%

Lecture : la situation de référence est celle d'un élève appartenant à la catégorie socioprofessionnelle moyenne et fréquentant un collège de plus de 610 élèves. La probabilité qu'il ne soit pas retrouvé l'année suivante dans un établissement public ou privé de l'académie est de 12,2 %. À taille d'établissement similaire, un élève de catégorie socioprofessionnelle défavorisée aura une probabilité augmentée de 2,1 % de quitter un collège de l'académie en fin de troisième.

À catégorie sociale similaire, un élève d'un collège de moins de 280 élèves aura une probabilité augmentée de 7,4 % de passer de quitter un collège de l'académie en fin de troisième.

Source : la cohorte des 26 484 élèves de troisième des établissements publics en 2005-2006 (hors troisième préparatoire à la voie professionnelle des lycées professionnels) suivie en 2006-2007.

**Tableau 10 – Déterminants des passages de sixième en seconde**

Variable Modalité de référence		Effet marginal
Passage sixième → seconde	Constante	48,7%
<b>PCS</b> (PCS moyenne)	défavorisées	-16,6%
	favorisées	12,6%
	très favorisées	29,1%
<b>Taille</b> (Quintile 5 – 610 élèves et +)	Quintile 1 – 0 à 279 élèves	-7,5%
	Quintile 2 – 280 à 396 élèves	-3,7%
	Quintile 3 – 397 à 499 élèves	-2,7%
	Quintile 4 – 500 à 609 élèves	NS

Lecture : l'événement testé est la probabilité d'accéder de la sixième à la seconde en 5 ans (cursus normal) en 6 ans ou 7 ans (ou avec un redoublement). La situation de référence est celle d'un élève appartenant à la catégorie socioprofessionnelle moyenne et fréquentant un collège de plus de 610 élèves. La probabilité de cet élève de passer de la sixième à la seconde est de 48,7 %. À taille d'établissement similaire, cette probabilité est diminuée de 16,6 % quand l'élève appartient à la catégorie socioprofessionnelle défavorisée. À catégorie sociale similaire, un élève d'un collège de moins de 280 élèves aura une probabilité diminuée de 7,5 % de passer de quitter un collège de l'académie en fin de troisième.

Source : il s'agit d'une cohorte de 30 589 élèves de sixième des collèges publics en 2001-2002 suivis pendant sept ans, jusqu'en 2007. Sur les 30 589 élèves de sixième, 12 871 sont retrouvés en seconde en 2005, 3 506 en 2006 et 304 en 2007, soit 16 681 sur les trois ans, ce qui représente un taux d'accès de 54,5 %.

une probabilité d'accéder en seconde de 56,7%, un élève d'un collège de même taille mais appartenant par sa famille à la catégorie socioprofessionnelle défavorisée a une probabilité inférieure de 12,2 points de passer en seconde. Et si l'élève est issu d'une catégorie socioprofessionnelle très favorisée, la différence s'inverse et s'élève à + 24 points (tableau 8).

L'effet taille du collège n'est certes pas nul mais plus modeste. Toujours par rapport à une situation de référence qui est celle d'un élève scolarisé dans un grand collège (précisément plus de 610 élèves), un élève issu d'une même catégorie sociale perd entre 4,7 et 5,5 points de chance d'accéder à la troisième du seul fait de fréquenter un petit collège (moins de 280 élèves ou moins de 396 élèves). Si l'établissement a une population comprise entre 500 et 609, la différence n'est plus que de -2,6 points.

### Les sorties de fin de troisième

En utilisant la même méthode sur le même ensemble d'élèves, la taille apparaît par contre comme un facteur plus déterminant en ce qui concerne les sorties hors éducation nationale de fin de troisième.

À catégorie socioprofessionnelle équivalente, l'effet taille entraîne une différence de 7 points sur la probabilité de sortie au détriment d'un élève scolarisé dans un petit collège par rapport à un élève d'un grand collège.

À taille d'établissement similaire, l'origine sociale influe également sur le risque de sortie de troisième. Par rapport à un élève de catégorie socioprofessionnelle moyenne, le risque diminue de 6,4 points pour un enfant de famille très favorisée, et augmente de 2,1 points pour un enfant de milieu défavorisé (tableau 9).

### **Le taux d'accès de sixième en seconde**

Il ne s'agit pas du taux d'accès au sens des IPES cumulant les taux d'accès aux différents niveaux entre eux, mais de la proportion d'une cohorte réelle d'élèves de sixième en 2001 retrouvés en 2005 en seconde générale et technologique (cursus normal), ou en 2006 et 2007 (cursus avec redoublement).

L'effet de la catégorie socioprofessionnelle (en sixième) l'emporte sur l'effet taille du collège : à taille de collège équivalente, un élève issu d'une PCS défavorisée aura une probabilité d'accéder de la sixième à la seconde inférieure de 16,6 points à celle d'un élève de PCS moyenne. Si l'élève relève de la catégorie socioprofes-

sionnelle très favorisée, la différence s'inverse et s'élève à + 29 points.

L'effet taille du collège est moins marqué : à catégorie sociale équivalente, les élèves issus des plus petits collèges ont 7,5 points de chance de moins d'accéder de la sixième en seconde que les élèves des plus gros établissements (*tableau 10*).

En conclusion, les résultats présentés, tant pour les passages de troisième en seconde que pour la probabilité d'accéder de la sixième à la classe de seconde générale et technologique, confirment qu'un effet « petite taille » joue en défaveur des petits collèges, mais qu'il est inférieur en intensité à l'effet « recrutement social » des élèves, qui explique plus largement les moindres performances de ces établissements.

En ce qui concerne le taux de sortie en fin de troisième, l'effet taille semble prédominer, la localisation géographique des maisons familiales et rurales et des centres de formation d'apprentis bien implantés en Aquitaine à proximité des petits collèges ruraux peut expliquer ce résultat.

Toutefois, seule, la catégorie socioprofessionnelle a été prise en compte dans ces analyses. Ces résultats demanderaient donc à être confirmés par la prise en compte d'autres variables explicatives des performances des élèves comme le niveau des élèves à l'entrée en sixième, ou de variables de contexte comme la proximité géographique de formations concurrentielles hors éducation nationale. ■

# Une meilleure mesure du contexte socio-éducatif des élèves et des écoles

Construction d'un indice de position sociale à partir des professions des parents

**Noémie Le Donné**

CREST/LSQ, en stage à la DEPP au moment de la réaction de cet article

**Thierry Rocher**

Bureau de l'évaluation des élèves,

direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN

**La profession des parents a montré ses limites à remplir son rôle de repérage central des disparités de réussite scolaire. D'où l'idée de construire et développer un indice de position socioscolaire, combinaison de plusieurs variables, mesurant la proximité au système scolaire du milieu familial de l'enfant.**

**Il s'avère que cet indice peut se substituer à la profession des parents pour mieux expliquer les parcours et la réussite scolaire de leurs enfants ; sa moyenne, calculée sur un ensemble plus large, l'établissement, permet surtout de mieux décrire les performances de celui-ci.**

## MOTIVATIONS

L'idée de construire un indice qui puisse mesurer la position socioscolaire des élèves répond à deux besoins issus des études statistiques des performances scolaires des élèves. En premier lieu, la profession des parents a montré ses limites à remplir son rôle de repérage central des disparités de réussite scolaire. Au plan de l'analyse des parcours scolaires, cet indice aurait pour vocation de synthétiser davantage de dimensions (sociales, économiques, culturelles et scolaires) et notamment de tenir compte de la synergie entre le milieu social de l'individu et l'institution scolaire. L'objectif est de mesurer l'intensité et l'efficacité de la synergie de chacune des PCS avec le système scolaire. En second lieu, le profil social d'ensembles plus larges que le simple individu se laisse difficilement appréhender à l'aide de la nomenclature des groupes socioprofessionnels. Une mesure quantitative permettrait de passer plus facilement du niveau de l'élève à celui de la classe ou de l'établissement scolaire. En réponse à ces deux préoccupations, une solu-

tion est envisagée : la transformation de la variable profession et catégorie socioprofessionnelle (PCS) en un indice de synergie sociale avec le système scolaire. La notion de synergie suggère de concevoir l'indice comme la résultante de forces, c'est-à-dire comme la combinaison de variables décrivant l'origine sociale et la proximité au système scolaire du milieu familial de l'enfant.

En 1999, un rapport de l'Institut national de la statistique et des études économiques (INSEE) sur la pertinence des PCS relevait deux défauts majeurs, qui s'appliquent parfaitement à l'usage de cette nomenclature dans le champ de l'éducation [Faucheux et Neyret, 1999]. Premièrement, la nomenclature des PCS échoue parfois dans son rôle de « critère central de description », de « repérage primordial des disparités de comportements ». Pour expliquer les choix d'orientation des enfants ou les performances scolaires, bien souvent le plus haut niveau de diplôme des parents ou la proximité des parents au système scolaire sont les caractéristiques les plus discriminantes. Deuxièmement, elle ne remplit pas toujours sa fonction de « premier élément de cadrage,

de hiérarchisation sociale », tant les disparités sont importantes au sein d'une même catégorie. Il existe ainsi une forte hétérogénéité entre certaines catégories sociales en matière d'éducation. L'exemple le plus emblématique est le classement des « professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées » dans le groupe « professions intermédiaires » (au niveau le plus agrégé de la nomenclature), alors que leurs enfants se distinguent des autres enfants de ce groupe par de plus grandes performances scolaires.

Il s'avère donc que la hiérarchisation implicite de la nomenclature des groupes socioprofessionnels n'est pas en adéquation avec l'échelle des performances scolaires des enfants<sup>1</sup>. C'est ainsi que la DEPP a remanié les PCS des parents d'élèves dans le cadre de l'élaboration d'indicateurs de performances des lycées, en les regroupant en quatre grandes catégories socioprofessionnelles : « très favorisées » encore appelées « favorisées A » (cadres, professions intellectuelles supérieures, chefs d'entreprise de plus de dix salariés et enseignants), « favorisées » ou « favorisées B » (professions intermédiaires), « moyennes » (agriculteurs exploitants, artisans, commerçants, employés), et « défavorisées » (ouvriers et inactifs). Cette hiérarchisation se fonde sur une idée de synergie entre socialisation familiale et socialisation scolaire. Elle fait par exemple figurer les professeurs des écoles dans la catégorie « très favorisée ». Néanmoins, cette classification reste grossière pour examiner les parcours scolaires des élèves, puisqu'elle répartit les élèves en seulement quatre catégories.

Pour mesurer l'adéquation des groupes socioprofessionnels aux exigences du système scolaire, quel-

ques arguments plaident en faveur de l'établissement d'une mesure quantitative (et non d'une catégorisation) de la position sociale en regard de la performance scolaire. Les hypothèses théoriques sur lesquelles repose la construction de cet indicateur sont loin d'être neutres ; les développements précédents l'ont déjà prouvé. Cet indicateur est fondé sur une vision assez « bourdieusienne » des socialisations familiale et scolaire et de leur interaction : il admet que dans le cadre de la socialisation familiale, l'enfant acquiert des « produits » qui ont plus ou moins de « valeur » sur le « marché scolaire », pour reprendre la métaphore économique de Lahire [1998], soit parce que la famille détient plus ou moins de capital scolaire, soit parce qu'elle accorde plus ou moins d'importance aux compétences scolaires (processus de légitimation familiale de l'univers scolaire). Dans ce cadre d'analyse, les sociologues ont forgé le concept de « distance scolaire » qui conforte le caractère continu de l'indice.

Néanmoins, nous inclinons à qualifier de synergie l'interaction entre les univers scolaire et familial. La synergie désigne communément un phénomène par lequel plusieurs facteurs ou influences agissant ensemble, créent un effet plus grand que la somme des effets attendus s'ils avaient opéré indépendamment, ou créent un effet que chacun d'entre eux n'aurait pas créé isolément. Cette approche met en exergue le caractère complémentaire ou non des influences de l'école et de la famille sur la réussite scolaire. Il s'agit bien de construire un indice de position sociale qui puisse intégrer cette dimension à l'ensemble des caractéristiques sociodémographiques qu'il synthétise.

Bien entendu, il est impossible

d'assigner à chaque élève scolarisé en France un indice de position socioscolaire, étant donné le manque de données sociales disponibles sur chaque individu. Comme la PCS est la seule caractéristique sociale qui figure systématiquement dans les évaluations et les enquêtes réalisées à la DEPP, nous proposons de regrouper les élèves selon leur PCS d'origine et d'attribuer à chaque PCS une valeur de l'indice. Il s'agit donc de classer les PCS sur une échelle de synergie sociale avec le système scolaire. Finalement, la construction de l'indice s'apparente à une transformation de la PCS en une variable continue : il s'agit d'attribuer à chaque profession une valeur chiffrée et d'introduire une distance entre chacune des professions.

L'élaboration d'une telle échelle repose sur la conception controversée d'un espace social des professions unidimensionnel et continu, qui va à l'encontre de la tradition sociologique française qui le conçoit multidimensionnel et discontinu. Néanmoins, les réticences que suscite une telle approche peuvent être compensées par les avantages pratiques du passage du discontinu au continu et du qualitatif au quantitatif. Cette idée est avant tout inspirée de la tradition sociologi-

#### NOTE

1. Le terme de hiérarchisation pour caractériser la nomenclature des PCS peut sembler abusif et problématique, puisque à l'origine, la nomenclature a pour objectif de regrouper la population en catégories socialement homogènes, en croisant plusieurs critères. Cependant la délimitation effective des groupes s'établit à partir de critères qui correspondent à trois strates de l'histoire des nomenclatures socioprofessionnelles : celle du métier, du statut et enfin de la dimension hiérarchique [Desrosières & Thévenot, 2002]. Un des axes de structuration de la classification obéit bel et bien à un principe de hiérarchisation.

que anglo-saxonne. Selon Ganzeboom, De Graaf et Treiman [1992], les positions des systèmes de stratification sociale se laissent appréhender de trois façons : par des catégories sociales (PCS, International Standard Classification of Occupations, et la nomenclature d'Erikson, Goldthorpe, Portocarero, EGP), par des échelles de prestige ou « ratings » (par exemple la « Standard International Occupational Prestige Scale » ou l'échelle des professions pour la France construite par Chambaz, Torelli & Maurin, [1998]), et enfin par des scores composites mesurant le statut socio-économique (la « Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status » est la somme pondérée du niveau d'éducation moyen et du revenu moyens des professions). À chaque instrument de mesure de la position sociale correspond une conception de la stratification sociale.

L'indice présenté ici n'a pas prétention à décrire l'espace social mais à permettre la mesure de contextes éducatifs. Il ne s'agit pas de donner une représentation figée de l'espace social et de naturaliser ainsi les différences socioscolaires entre les individus, mais de créer un instrument de mesure de l'espace social offrant des avantages d'ordre pratique, notamment celui de mesurer le statut socioscolaire de groupes d'individus.

Dans le rapport de l'INSEE cité plus haut, les auteurs soulignent le peu de pertinence des catégories sociales pour décrire des ensembles plus larges que les simples individus, tels que les ménages. Dans le domaine de l'éducation, ce type de problèmes se pose également pour caractériser le profil social d'une classe ou d'un établissement. Jusqu'à présent, les méthodes utilisées par les sociolo-

gues pour définir le profil social d'un établissement restent rudimentaires.

Convert [2003] utilise le pourcentage d'enfants de cadres dans la filière pour caractériser la composition sociale de chacune des voies scolaires et les hiérarchiser. Cette appréhension du profil social d'une population donnée apparaît insuffisante car elle ne s'intéresse qu'au poids d'un groupe social précis dans la population. De son côté, Davezies [2005] fait preuve d'un souci méthodologique plus prononcé pour la caractérisation sociale d'une école. Il propose une typologie des écoles élémentaires comportant quatre types d'écoles : les « écoles mixtes » (dont le public est représentatif de la population nationale scolarisée), les « écoles polarisées vers le haut » (pour lesquelles les élèves issus de familles socialement aisées sont surreprésentés au détriment des profils sociodémographiques défavorisés), les « écoles polarisées vers le bas » (qui recrutent principalement leurs élèves dans les couches défavorisées) et les « écoles concentrées au centre » (dont les élèves appartiennent majoritairement à des familles de classe moyenne ou moyenne supérieure). Le critère de référence pour définir le type d'établissement considéré est cependant réducteur : il s'agit du pourcentage d'enfants de certaines catégories dans l'établissement. Cette méthode peut manquer de robustesse car elle restreint le profil d'une classe aux proportions d'une partie des PCS qui la composent. Dans une classe à faible effectif, par exemple 20 élèves, un élève représente à lui seul 5 % de la classe. Ainsi, en étudiant des pourcentages-seuils d'élèves issus de telle ou telle catégorie, on peut vite basculer d'un type de classe à un autre.

Duru-Bellat, Danner, Le Bastard-Landrier et C. Piquée [2004], dans leur

étude sur les effets de la composition sociale et scolaire sur la réussite des élèves, passent en revue les différents indicateurs susceptibles de rendre compte de façon précise de la « tonalité sociale » des classes. Selon elles, la tonalité sociale d'un ensemble d'individus s'examine suivant deux aspects : le type de public le plus représenté et le caractère plus ou moins hétérogène (par rapport à la population de référence) de la classe. Pour le premier aspect descriptif de la composition sociale d'une classe, les auteurs considèrent différentes mesures et retiennent le critère de proportion seuil (fixée arbitrairement) : il s'agit d'une proportion d'élèves d'origine sociale « x » au-delà de laquelle la classe peut être considérée comme étant de ce type. Pour mesurer le caractère hétérogène ou homogène d'une classe, elles choisissent l'indice de déplacement qui est défini par la proportion d'élèves de la classe qu'il faudrait déplacer pour que la structure de la classe corresponde à celle qui prévaut dans la population. Malgré leurs considérations méthodologiques, elles avouent construire « de manière relativement arbitraire » deux typologies de classes en utilisant quatre groupes : hétérogène, hétérogène défavorisé, homogène défavorisé et favorisé. Le caractère arbitraire de la typologie émane de la détermination des proportions seuils et affaiblit le pouvoir descriptif de la typologie.

Cette courte revue des méthodes employées pour caractériser le profil social des classes ou des établissements dans la littérature sociologique, montre les limites des solutions proposées actuellement. La manipulation de catégories et de variables discrètes n'est pas aisée face à ce type de problématique. L'usage de variables continues apparaît bien

plus utile. L'indice pourrait servir d'instrument pour la mesure des effets de contexte, des effets classe et établissement, qui sont au cœur des problématiques actuelles de la sociologie de l'éducation. En outre, il pourrait donner une mesure plus fiable et plus robuste de la mixité sociale dans les établissements. Par exemple, l'évolution de l'indice social moyen d'une classe et de son écart-type renseignerait sur l'évolution de son profil social et de l'accroissement ou non de sa mixité sociale.

### NOTES

**2.** Les données de l'enquête IVQ (Information et vie quotidienne) ont également été mobilisées lors d'une phase exploratoire. Les résultats, non présentés ici, sont très proches de ceux obtenus avec les données du panel, qui ont finalement été préférées, notamment pour leur ancrage dans le champ scolaire.

**3.** L'aspect conatif couvre la motivation, le sentiment d'efficacité personnelle et les intérêts portés à la vie sociale et scolaire.

**4.** La variable PCS enregistrée pour chaque élève du panel est la synthèse de l'information recueillie sur la profession à l'aide du système de chiffrage automatique développé par l'INSEE (Système automatique de codage des réponses aux enquêtes) et de variables PCS complémentaires (PCS du premier et du second responsable de l'élève, PCS de la nomenclature INSEE au niveau 1 et au niveau 2). La nomenclature des PCS établie (reportée dans le tableau 2) se décline en 29 postes, et se situe à un échelon intermédiaire entre les nomenclatures des niveaux 2 et 3 de l'INSEE. Le faible nombre d'observations pour les catégories de retraités, d'anciens agriculteurs exploitants, d'anciens artisans, commerçants, chefs d'entreprise et d'anciens cadres et professions intermédiaires, a conduit à leur regroupement en une seule catégorie : anciens des professions intermédiaires et supérieures. Cette sous-représentation des catégories de retraités était prévisible étant donné qu'il s'agit de parents d'élèves de sixième (en moyenne âgés de 11 ans), parents qui sont pour la majorité en âge de travailler.

Dans la première partie de ce travail, nous présentons tout d'abord les méthodologies retenues pour la construction de l'indice. À cette occasion, nous exhibons la façon dont le cadre conceptuel a guidé nos choix méthodologiques pour l'élaboration de l'indice. Dans un deuxième temps, nous nous sommes attachés à livrer des éléments de validation de l'indice établi, tant au niveau individuel qu'au niveau agrégé des classes ou des établissements. Dans la dernière partie, nous montrons de quelle manière l'exploitation statistique de l'indice pourrait mesurer les effets de contexte, d'établissements ou de classes, mais aussi fournir des éléments de réponse aux problématiques de mixité sociale.

## CONSTRUCTION DE L'INDICE

### Choix de la base de données

Le cadre conceptuel pour l'élaboration de l'indice a naturellement guidé le choix de la base de données. La base de données idéale comporte de nombreuses variables portant, d'une part sur le profil socioéconomique et les attributs scolaires de la famille, et d'autre part sur la réussite scolaire des enfants. Le « panel sixième 2007 » est apparu comme la source de données la plus appropriée<sup>2</sup>. Il concerne plus de 30 000 élèves de sixième, de France métropolitaine et des DOM, scolarisés dans les secteurs public et privé sous contrat. Le système d'information du panel compte un questionnaire élève et une enquête auprès des familles qui permettent de relier les performances et les trajectoires scolaires des élèves à des informations précises portant sur leur milieu familial et la façon dont leurs

parents envisagent leur scolarité. Le questionnaire élève est composé de neuf séquences de dimension soit conative<sup>3</sup>, soit cognitive.

L'enquête auprès des familles est la source principale d'information sur l'environnement familial de l'enfant. Elle rend compte des caractéristiques sociales du milieu familial, de son rapport à l'immigration, des conditions matérielles d'existence de l'élève, des pratiques culturelles des parents et de l'élève, des représentations des parents et de l'élève concernant la scolarité, le devenir et l'environnement éducatif dans et hors de l'école. Ces données sont détaillées en annexe. Le codage des PCS du panel a fait l'objet d'examen minutieux, gages de qualité. En somme, les données de panel ont fourni le meilleur cadre pour la construction de l'indice. Comme spécifié en introduction, les PCS des parents<sup>4</sup> vont permettre de faire le lien entre les élèves d'une enquête et leur indice de synergie sociale. Nous avons classé 29 PCS suivant leur synergie sociale avec le système éducatif sur trois échelles : la première échelle ordonne les PCS de référence des ménages (le père, la mère ou le premier responsable), la seconde ordonne les PCS des mères, la troisième les PCS des pères. L'hypothèse sous-jacente est qu'avoir un père ouvrier plutôt qu'une mère ouvrière ne sont pas deux choses équivalentes. Les professions des femmes ne sont probablement pas classées dans le même ordre que les professions des hommes. De plus, l'origine sociale d'un enfant n'est pas unifiée ; l'enfant peut appartenir à un groupe social par sa mère et à un autre par son père. En construisant des échelles indépendantes pour chaque genre, on souhaite que le classement des professions selon leur relation au système

scolaire ait la possibilité de varier avec le genre du parent considéré.

## Méthode

Le cadre conceptuel posé pour la création de l'indice a permis de dégager des traductions statistiques à partir des intuitions sociologiques. L'indice de position socioscolaire est construit comme une combinaison linéaire de variables décrivant l'origine sociale et la proximité au système scolaire du milieu familial de l'enfant. Les inconnues du problème sont, par conséquent, à la fois les variables et leur poids.

La méthode retenue s'appuie sur une analyse des correspondances multiples (ACM) entre les caractéristiques sociales de la famille, le profil scolaire des parents et les variables de réussite scolaire de l'élève. Puisque le but de l'indice est de classer les PCS sur une échelle de synergie sociale, la PCS est reportée en variable supplémentaire. Les variables actives retenues correspondent aux variables sélectionnées lors d'une première formalisation de l'indice<sup>5</sup>. Sont ajoutées, en variables actives, les variables de réussite scolaire de l'enquêté : le score cognitif total, décliné en cinq indicatrices correspondant aux cinq intervalles délimités par les quintiles ; le parcours scolaire qui prend trois modalités : l'enfant est scolairement en retard,

« à l'heure » et en avance ; l'avis des parents sur le niveau scolaire de leur enfant : grandes difficultés, peu de difficultés, assez bon, excellent. En pratique, trois ACM ont été conduites, avec tour à tour en variable illustrative la PCS de référence, la PCS de la mère et la PCS du père, afin d'obtenir trois échelles distinctes.

L'analyse des résultats se focalise sur les axes dont l'interprétation paraît avoir du sens : il s'agit des deux premiers axes. Le premier axe explique 4,86 % de l'inertie totale, ce qui peut paraître faible au premier abord par rapport aux résultats attendus lors d'une analyse en composantes principales (ACP) ou d'une analyse factorielle des correspondances, mais les parts d'inertie expliquée en ACM sont toujours plus faibles que celles observées en ACP par exemple, et elles peuvent donner une vision pessimiste de la quantité d'information extraite.

Les variables portant sur l'environnement familial participent majoritairement à la formation de l'axe, puisqu'elles contribuent à 71,3 % de l'inertie expliquée par l'axe 1 ; les variables de réussite scolaire de l'élève contribuant à 11,4 % et l'implication, l'ambition des parents à 17,3 %. Les parts d'inertie expliquée par chacune des grandes caractéristiques du milieu familial sont reportées

dans le *tableau 1* et les détails sont donnés en annexe.

Les caractéristiques maternelles prévalent sur les caractéristiques paternelles : les variables concernant la mère expliquent 16,6 % de l'inertie du premier axe contre 13,5 % pour celles du père. Les variables de réussite scolaire de l'élève permettent également de bien caractériser l'axe puisque le score cognitif et le retard scolaire expliquent respectivement 7,1 % et 4,3 % de l'inertie de l'axe. Le premier axe oppose des élèves bien dotés en capital socioscolaire, c'est-à-dire des élèves en réussite scolaire (avec des performances élevées aux tests cognitifs et jugés excellents par leurs parents) qui vont régulièrement au théâtre, au cinéma, qui possèdent beaucoup de livres à leur domicile, issus de familles composées du couple parental et de deux enfants, et dont les parents, diplômés du supérieur envisagent un baccalauréat scientifique pour leur enfant, à des élèves au profil socioscolaire défavorisé, ayant redoublé, et dont la performance

### NOTE

**5.** La première approche, non présentée ici, s'appuyait sur la régression linéaire du score total obtenu aux six séquences de dimension cognitive par un ensemble de variables explicatives. Pour sélectionner les variables explicatives pertinentes, une méthode de régressions descendantes a été mise en œuvre. Un premier modèle comporte un nombre important de variables explicatives. Les variables dont les coefficients estimés sont significativement différents de 0 au seuil de 10 % sont retenues dans le deuxième modèle. Puis on réitère le procédé jusqu'à obtenir un modèle ne comportant que des variables significatives. À partir de la régression linéaire, l'indice individuel de profil socioscolaire est la somme des variables explicatives significatives décrivant le milieu familial, pondérées par les coefficients estimés de la régression.

**Tableau 1 – Parts d'inertie de l'axe 1 expliquée par les différents facteurs**

Caractéristiques	Contribution à la création du 1 <sup>er</sup> axe (%)
Attributs et pratiques culturels de l'enfant et de sa famille	21,3
Attributs scolaires de la famille	18,4
Implication/ambition des parents	17,3
Réussite scolaire de l'enfant	11,4
Caractéristiques sociales des parents	11,0
Statut d'immigration de la famille	10,1
Conditions de vie matérielles et financières	5,5
Structure familiale	5,0

Source : Panel G<sup>2</sup> 2007, MEN-DEPP

au questionnaire élève est faible, issus de familles monoparentales ou de familles nombreuses de plus de cinq enfants, dont les parents, étrangers, n'ont jamais été scolarisés et envisagent que leur enfant entre dans la vie active à 16 ans ou commence un apprentissage, et dont le taux d'équipement culturel est faible.

Ce premier axe se caractérise bien par une plus ou moins grande synergie sociale avec le système éducatif (plus ou moins grande influence du capital socioscolaire des parents en particulier de la mère, et plus ou moins grande réussite scolaire de l'enfant). Le graphique 1 présente le plan généré par les deux premiers axes ; la PCS de référence du ménage

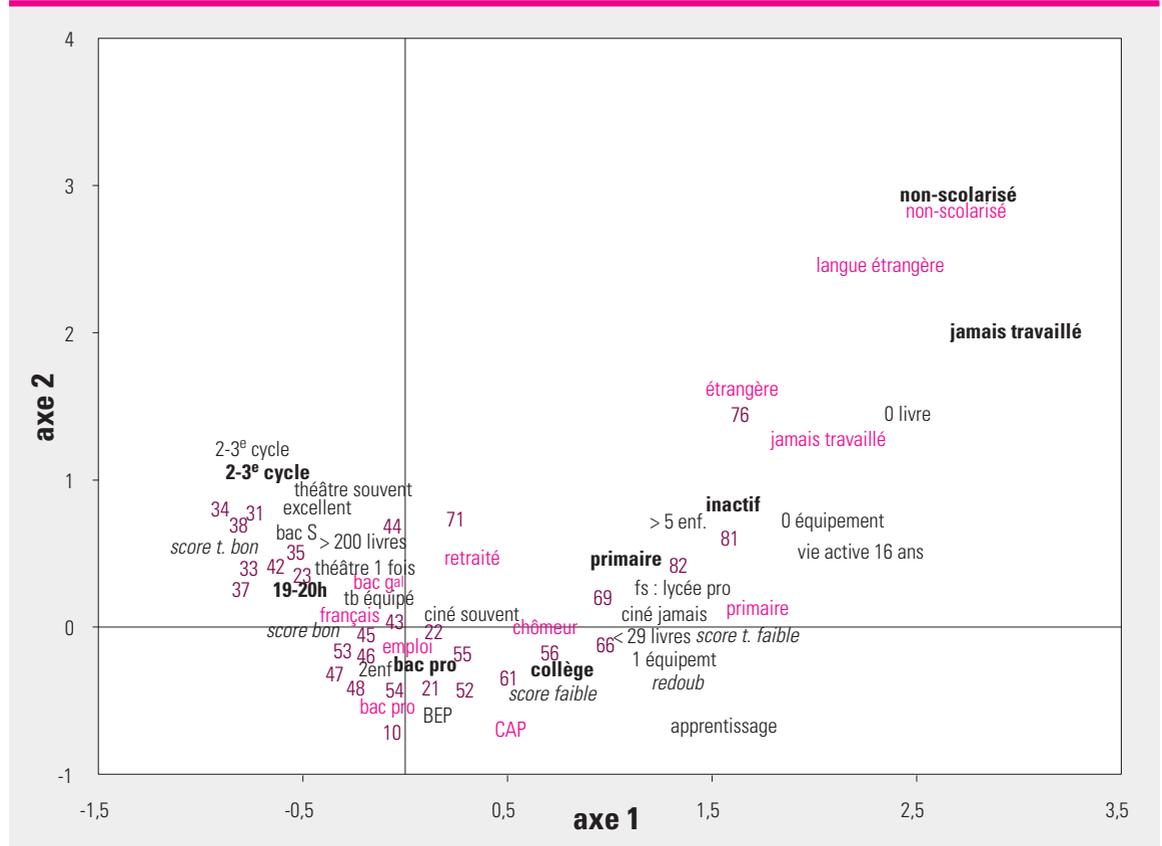
est reporté en variable illustrative.

Le deuxième axe (2,75 % de l'inertie totale) oppose des individus très favorisés scolairement et socialement, c'est-à-dire maîtrisant plusieurs langues et dont les parents sont tous les deux diplômés du supérieur, à des élèves à capital socio-économique et socioscolaire faible ou moyen, c'est-à-dire dont les parents ont un niveau d'étude de type BEP ou CAP et destinent leur enfant à l'apprentissage, dont les conditions matérielles sont moyennes voire modestes, et dont les performances scolaires sont moyennes voire faibles.

Les coordonnées des PCS projetées sur le premier axe constituent des valeurs potentielles de l'indice

socioscolaire de chaque PCS, dans la mesure où ce premier axe explique la part d'inertie totale la plus importante et puisqu'il propose un classement total, à la fois dispersé et étendu des PCS suivant leurs dotations différentielles en capital socio-économique et scolaire. En termes d'analyse des données, la répartition étalée des PCS sur l'axe principal assure la bonne « représentation » de cette variable. Le premier profil est illustré par les PCS des professeurs et professions scientifiques et des ingénieurs et cadres techniques d'entreprises. Le profil opposé est caractéristique des PCS anciens ouvriers et employés, des chômeurs, et dans une moindre mesure des ouvriers non qualifiés.

**Graphique 1 – Analyse des correspondances multiples (deux premiers facteurs)**



Note : afin de rendre la figure lisible, pour les variables actives, seules les modalités les plus contributives du 1<sup>er</sup> axe ont été représentées. Les variables en rose (respectivement en gras) correspondent aux caractéristiques de la mère (respectivement du père). Les variables en noir correspondent aux caractéristiques de la famille, les variables en italique correspondent au niveau scolaire de l'élève. Les variables en violet correspondent aux PCS de référence des ménages. La forme parabolique du nuage de points témoigne d'un « effet Guttman » ; l'axe 1 oppose les modalités extrêmes et l'axe 2 oppose les modalités extrêmes aux modalités moyennes.

Source : Panel G<sup>o</sup> 2007, MEN-DEPP

## Résultats

Le *tableau 2* reporte les valeurs des indices construits pour chacune des professions et catégories socio-professionnelles de référence<sup>6</sup>, du père et de la mère. Globalement, les valeurs de l'indice sont relativement proches. Dans tous les cas, les valeurs les plus élevées sont observées pour les catégories « professeurs et professions scientifiques » (PCS 34), « professions libérales et assimilés, » (PCS 31) et « ingénieurs et cadres techniques d'entreprise » (PCS 38), ce qui signifie qu'elles possèdent les profils socioscolaires les plus élevés ; la valeur la plus basse des indices correspond à la catégorie

« chômeurs n'ayant jamais travaillé » (PCS 81).

La catégorie « professeurs des écoles, instituteurs et professions assimilées » (PCS 42) dont le classement dans le groupe socioprofessionnel « professions intermédiaires » était problématique, occupe respectivement le quatrième et le septième rang sur les échelles des indices concernant la mère et le père. Cependant, il n'y a pas d'équivalent entre le fait d'avoir un père retraité, ancien ouvrier ou employé et une mère retraitée, ancienne ouvrière ou employée. La PCS « anciens employés et ouvriers » (PCS 76) est associée à une (très) faible synergie avec le système scolaire s'il s'agit de la profession du père,

et d'une synergie moyenne lorsqu'il s'agit de la profession de la mère. Les professions de techniciens, professeurs et instituteurs, ingénieurs et le statut de retraité favorisent davantage la réussite scolaire de l'élève si elles sont exercées par sa mère ; à l'inverse, la profession de chef d'entreprise confère une plus grande synergie sociale avec le système éducatif si elle est exercée par le père. Mis à part quelques exceptions, les classements et les distances entre

### NOTE

6. La PCS de référence du ménage correspond à la PCS du père quand cette dernière est renseignée, sinon elle correspond à la PCS de la mère.

**Tableau 2 – Valeurs des indices par PCS de référence du ménage**

code	Professions et catégories sociales	référence	mère	père
10	Agriculteurs exploitants	0,25	0,17	0,24
21	Artisans	0,02	0,04	-0,1
22	Commerçants et assimilés	0,09	0,15	0,2
23	Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	0,66	0,3	0,5
31	Professions libérales et assimilés	0,89	1,0	1,02
33	Cadres de la Fonction publique	0,79	0,9	0,82
34	Professeurs, professions scientifiques	0,96	1,08	1,02
35	Professions de l'information, des arts et des spectacles	0,74	0,89	0,74
37	Cadres administratifs et commerciaux d'entreprise	0,81	0,86	0,85
38	Ingénieurs et cadres techniques d'entreprise	0,94	0,95	0,86
42	Professeurs des écoles, instituteurs et assimilés	0,79	0,9	0,67
43	Professions intermédiaires de la santé et du travail social	0,26	0,61	0,56
44	Clergé, religieux	0,22	0,76	-0,01
45	Professions intermédiaires administratives de la Fonction publique	0,32	0,49	0,51
46	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	0,43	0,52	0,46
47	Techniciens	0,39	0,51	0,34
48	Contremaîtres, agents de maîtrise	0,28	0,09	0,17
52	Employés civils et agents de service de la Fonction publique	-0,09	-0,1	-0,1
53	Policiers et militaires	0,37	0,15	0,05
54	Employés administratifs d'entreprise	0,21	0,2	0,21
55	Employés de commerce	-0,13	-0,13	-0,07
56	Personnels des services directs aux particuliers	-0,55	-0,45	-0,66
61	Ouvriers qualifiés	-0,35	-0,42	-0,4
66	Ouvriers non qualifiés	-0,83	-0,74	-0,7
69	Ouvriers agricoles	-0,87	-0,61	-0,87
71	Anciens prof. intermédiaires et supérieures	-0,09	0,33	-0,17
76	Anciens employés et ouvriers	-1,48	-0,09	-1,25
81	Chômeurs n'ayant jamais travaillé	-1,43	-1,59	-1,69
82	Inactifs divers (autres que retraités)	-1,18	-0,96	-1,14

Lecture : la catégorie « professions libérales » (PCS 31) a un indice moyen de 0,89 correspondant à la coordonnée de la PCS sur l'axe principal.

Source : Panel  $\theta$  2007, MEN-DEPP

les catégories socioprofessionnelles ne varient que très légèrement d'un genre à l'autre.

## Validation de l'indice

Afin de rendre plus intelligible la suite de cet article, nous nous limiterons au cas de l'indice associé à la profession de référence du ménage. La forte corrélation et la similitude de la construction des indices rendent presque indifférent le choix entre l'un ou l'autre des indices. Nous avons souhaité tester l'utilité et la pertinence de l'indice : permet-il de mesurer ce que l'on souhaite qu'il mesure ? Rappelons que l'indice répond à deux objectifs : au niveau individuel, être substituable à la profession et catégorie socioprofessionnelle pour rendre compte de la réussite scolaire des individus ; au niveau agrégé, permettre de mieux caractériser des groupes d'élèves (classes et écoles) et de mieux décrire les performances des établissements.

## Comparaison avec des indices de référence

Tout d'abord, nous avons confronté l'échelle construite à deux échelles de professions existantes (*tableau 3*). La première est l'échelle de référence actuelle pour les travaux de comparaisons internationales (par exemple PISA) : il s'agit du « Socio-Economic Index » (SEI). Mise au point par Ganzeboom et *al.* [1992], cette échelle est basée sur la nomenclature internationale ISCO (International Standard Classification of Occupations). La seconde échelle, construite par Chambaz et *al.* [1998], ventile les PCS de la nomenclature française à deux chiffres suivant l'évaluation sociale de leur statut (échelle de prestige).

Les indices des échelles de référence actuelles sont très corrélés entre eux et à l'indice de position socioscolaire construit à partir des données de panel. Les coefficients de corrélation de Pearson et des rangs de Spearman

sont tous très élevés (supérieurs à 0,80). L'indice socio-économique étant la moyenne pondérée du niveau d'éducation moyen et du revenu moyen des groupes socioprofessionnels, on pouvait imaginer que ses valeurs seraient proches de l'indice que nous avons construit. En effet, on constate que les classements des PCS et les distances qui les séparent les unes des autres sur les deux échelles sont similaires. Quant aux scores de prestige social, ils nivellent la nomenclature des PCS de façon comparable à l'indice de synergie sociale.

Cependant, il faut relever quelques nuances importantes. Par exemple, l'indice de synergie socioscolaire accorde moins d'importance à la catégorie « chefs d'entreprise » que l'indice SEI (0,66 contre 1,09) mais plus à la catégorie « cadres de la Fonction publique, professions intellectuelles et artistiques » (0,87 contre 0,73 ; 0,96 contre 0,82 pour les seuls « professeurs, professions scientifiques »).

**Tableau 3 – Trois échelles des professions et catégories socioprofessionnelles**

code	Professions et catégories sociales	Indice de synergie socioscolaire	Socio-Economic Index (SEI)	Score de statut social
10	Agriculteurs exploitants	0,25	-0,54	-0,29
21	Artisans	0,02	-0,28	-0,03
22	Commerçants et assimilés	0,09	0,29	0,07
23	Chefs d'entreprise de 10 salariés ou plus	0,66	1,09	0,54
31	Professions libérales et assimilés	0,89	0,69	1,03
32	Cadres de la Fonction publique, professions intellectuelles et artistiques	0,87	0,73	0,57
36	Cadres d'entreprise	0,86	0,73	0,72
41	Professions intermédiaires de l'enseignement, de la santé, de la Fonction publique et assimilés	0,35	0,37	0,41
46	Professions intermédiaires administratives et commerciales des entreprises	0,43	0,35	0,0
47	Techniciens	0,35	0,2	0,31
51	Employés de la Fonction publique	0,02	-0,03	-0,34
54	Employés administratifs d'entreprise	0,21	0,03	-0,07
55	Employés de commerce	-0,13	-0,01	-0,68
56	Personnels des services directs aux particuliers	-0,55	-0,33	-0,68
61	Ouvriers qualifiés	-0,35	-0,32	-0,32
66	Ouvriers non qualifiés	-0,83	-0,63	-0,8

Note : afin de rendre les stratifications comparables, seuls 15 postes ont été retenus, ceux de l'échelle de Chambaz et *al.* [1998]. Pour l'échelle SEI, on a fait correspondre les « occupations » de la nomenclature ISCO aux PCS françaises. Puis, la moyenne des SEI par PCS a été calculée. L'indice de synergie socioscolaire construit à partir des données de panel a été reproduit ; pour les catégories regroupées, la moyenne pondérée des indices a été calculée.

Source : Panel G<sup>e</sup> 2007, MEN-DEPP

Si la proximité globale des indices leur confère une certaine validité, ces distinctions font sens dans la perspective de construction d'un indice de synergie socioscolaire.

### **Validation au niveau établissement**

Nous avons cherché à confirmer le pouvoir explicatif de l'indice sur d'autres données collectées par la DEPP, d'une part au niveau élève et d'autre part au niveau établissement. Pour cela, nous avons utilisé les résultats 2008 des évaluations-bilans de mathématiques de la DEPP (dispositif CEDRE) en CM2 et tenté d'expliquer les différences de réussite (performance à l'évaluation et orientation envisagée pour l'élève) entre les écoles et les élèves par des différences entre leurs indices socioscolaires.

L'indice permet-il de mieux décrire les performances des écoles que les approches actuelles et en particulier la typologie des établissements utilisée actuellement par la DEPP pour l'étude de leurs performances ? Pour le savoir, nous avons régressé le score moyen par établissement sur les variables décrivant le profil social du public de l'établissement (*tableau 4*). Dans cette typologie, les élèves sont regroupés selon les quatre grandes

catégories socioprofessionnelles utilisées habituellement par la DEPP.

Force est de constater que le choix de l'indice s'impose devant le choix de l'indicateur de proportion d'enfants d'origine sociale très favorisée. La part de variabilité du score expliquée par la proportion d'enfants « favorisés A » (25 %) est inférieure à celle dépendante de l'indice socioscolaire moyen de l'école qui explique lui-même et dans ses effets transitant *via* d'autres variables, 37,1 % des variations du score. Cette mesure constitue une estimation optimiste de l'impact brut de l'indice sur le score de l'établissement. Puis c'est la proportion d'enfants d'origine défavorisée dans l'établissement qui explique le mieux les différences de scores (avec un  $R^2$  de 27,5 %). En conclusion, pour expliquer les différences de performance entre les écoles, l'indice socioscolaire moyen de l'école est davantage pertinent que la proportion d'un groupe social particulier dans l'école.

Néanmoins, la valeur moyenne de l'indice n'est pas la seule information dont on dispose pour décrire la composition sociale d'un établissement. On connaît également l'écart-type et l'étendue de l'indice (qui nous informent sur la dispersion et l'hétérogénéité des profils dans l'école), le degré de voussure ou Kurtose (indicateur de

la répartition des profils) et le nombre d'observations (qui correspond au poids de l'école dans l'échantillon). On peut également calculer les valeurs des quartiles de l'indice au sein de chaque ensemble d'élèves.

Nous avons tenté de comparer la pertinence globale des deux méthodes : quelle part nette d'informations apporte la connaissance de la distribution de l'indice en regard de la typologie des établissements utilisée actuellement ?

Nous avons considéré trois modèles successifs dont les estimations sont reportées dans le *tableau 5* : dans la régression 1, seules les proportions d'enfants d'origine défavorisée et très favorisée sont conservées comme variables explicatives. Dans la régression 2, ne figurent que les variables décrivant la distribution de l'indice de profil socioscolaire. Le troisième modèle est un surmodèle qui contient l'ensemble des variables dépendantes des régressions 1 et 2.

L'estimation de la première régression montre que la proportion d'élèves d'origine défavorisée joue négativement sur le score moyen de l'école et qu'à l'inverse, la proportion d'élèves d'origine favorisée profite au niveau moyen de l'école en mathématiques. Il ressort des estimations que la valeur moyenne de l'indice socioscolaire capte l'essentiel de l'information contenue par l'ensemble des variables. Les  $R^2$  de chacune des régressions sont équivalents et l'estimation du surmodèle révèle que seuls l'indice moyen de l'école et son écart-type sont significatifs. Conformément à l'intuition, plus l'indice socioscolaire moyen de l'établissement est élevé, plus les scores en mathématiques le sont aussi. Dans le surmodèle, l'indice moyen de l'école est significatif alors

**Tableau 4 – Estimation du modèle à une seule variable dépendante**

Variable	Pourcentage de variance expliquée ( $R^2$ )
Indice socioscolaire moyen	37,1
Proportion « défavorisés »	27,5
Proportion « favorisés A »	25,0
Proportion « favorisés B »	16,1
Écart-type de l'indice	4,8
Proportion « moyens »	0,6
Étendue de l'indice	0,3
Kurtose de l'indice	< 0,01

Source : évaluation CEDRE – Mathématiques CM2

Source : Panel 6° 2007, MEN-DEPP

que la proportion d'enfants défavorisés, significative au seuil de 0,01 % dans la régression 1, cesse de l'être. Tout se passe comme si, dans le sur modèle, l'indice captait une grande partie des effets de l'origine sociale des enfants et qu'à indice socioscolaire moyen donné de la classe, une plus ou moins grande proportion d'enfants d'origine défavorisée n'avait pas d'impact notable sur le score. Le paramètre associé à l'écart-type de l'indice dans l'établissement est de signe négatif, ce qui suggère qu'à niveau social moyen donné, l'homogénéité des profils des élèves a une influence bénéfique sur les résultats de l'établissement.

Ces résultats confortent l'idée qu'il existe bel et bien un effet éta-

blissement<sup>7</sup> ; ils incitent à recourir à des modélisations multiniveaux pour tenir compte des caractéristiques à la fois de l'élève et de son établissement pour expliquer ses performances.

## UTILISATION DE L'INDICE : UN EXEMPLE D'APPLICATION

L'indice de position socioscolaire s'avère utile pour répondre à des questions de politiques éducatives, par exemple de mixité sociale. Cet indice offre en effet des possibilités nouvelles pour décrire qualitativement la composition sociale et scolaire d'une classe ou d'un établissement.

La problématique de la mixité sociale recouvre de nombreuses questions. Deux d'entre elles ont particulièrement retenu notre attention. La première concerne le degré de mixité sociale efficace, souhaitable. Cette question est complexe étant donné la multitude des facteurs en jeu et la diversité des situations d'établissements. De plus, la définition de la mixité sociale est peu consensuelle. La seconde question interroge l'effet de la composition sociale d'une classe ou d'une école sur la réussite scolaire des

enfants. On retrouve ici le problème de la mesure des effets écoles, établissements, et de contexte sur la réussite des élèves. À travers ces interrogations, nous montrons comment l'utilisation de l'indice peut apporter des éléments de réponse originaux.

Une étude statistique rigoureuse de la réussite scolaire des élèves ne peut pas se passer de la prise en compte de facteurs affectant l'établissement. Ici apparaît un des avantages nets de l'exploitation de l'indice : la mise en œuvre de modèles statistiques plus complexes et notamment la mobilisation pratique des modèles multiniveaux. Désormais, on considère que la réussite scolaire de l'élève dépend de deux niveaux : le niveau élève et le niveau école. Comme on s'intéresse aux effets de la composition sociale d'un établissement sur les résultats des élèves, on choisit un modèle hiérarchique qui intègre les statistiques décrivant la distribution du profil socioscolaire des élèves dans les écoles. L'*encadré* reporte les principaux éléments de ces modélisations appliquées aux données de l'évaluation CEDRE de mathématiques des élèves de CM2. Il apparaît une relation entre l'indice de l'élève, au sein de son école, et son score en mathématiques.

### NOTE

7. L'effet-établissement peut résulter d'autres facteurs dans des proportions plus ou moins grandes : l'emprise du chef d'établissement, les attentes à l'encontre des élèves, la polarisation sur les acquis de base, un climat de sécurité et d'ordre, des évaluations fréquentes des progrès des élèves, la cohésion au sein de l'équipe éducative, la qualité des *curricula* (ou les chances d'apprendre qui sont données aux élèves), l'implication des parents, une gestion stricte du temps scolaire pour maximiser le temps de travail des élèves, etc.

**Tableau 5 – Estimation de trois modèles de régression du score moyen de l'établissement**

Variables	Régression 1	Régression 2	Régression 3 (sur modèle)
Constante	235,5**	256,7**	257,1**
Proportion « défavorisés »	-15,8**		non significatif
Proportion « favorisés A »	30,5**		non significatif
Proportion « favorisés B »	63,8**		non significatif
Indice moyen		34,9**	33,6*
Étendue de l'indice		non significatif	non significatif
Kurtose de l'indice		-0,8	non significatif
Écart-type de l'indice		-16,2	-19,6
R <sup>2</sup>	0,3943	0,3825	0,3833

\*\* désigne une variable significative au seuil de 0,01 % ; \* désigne une variable significative au seuil de 1 % ;

L'absence d'étoiles désigne une variable significative au seuil de 5 %.

Source : évaluation CEDRE – Mathématiques CM2

## Modélisation multinationaux

Tableau 6 – Estimation du modèle multinationaux

Variables – aide à l'interprétation		modèle 0	modèle 1	modèle 2	modèle 3	modèle 4
<b>Effets fixes</b>						
$Y_{00}$	constante	249,6***	249,4***	239,4***	252,4***	251,8***
$Y_{10}$	indice élève		22,6***	22,1***	22,2***	22,1***
$Y_{01}$	Kurtose				-2,7***	ns
$Y_{02}$	écart-type				-89,1**	ns
$Y_{03}$	étendue				ns	ns
$Y_{04}$	maximum				50,5**	ns
$Y_{05}$	indice école			32,8***		34,2***
<b>Effets aléatoires</b>						
$\rho_{00}$	Variance du résidu $u_{0i}$ (constantes au niveau école)	314,6***	319,8***	223,8***	263,3***	224,3***
$\rho_{10} = \rho_{01}$	Covariance entre les constantes $u_{0i}$ et les pentes $u_{1i}$		ns	ns	ns	ns
$\rho_{11}$	Variation du résidu $u_{1i}$ (coefficients au niveau école)		81,5*	78,3*	78,7*	78,3*
$\sigma^2$	Variance intra-école non expliquée par les variables du modèle	2012,5***	1895,8***	1898,4***	1897,4***	1898,0***

\*\*\* désigne une variable significative au seuil de 0,1 % ; \*\* désigne une variable significative au seuil de 1 % ; \* désigne une variable significative au seuil de 5 %.

Lecture : le modèle 0 est le modèle « vide », il indique que le score moyen en mathématiques s'élève à 249,6 et que la variance interécoles est de 314,6. Le modèle 1 ajoute au modèle 0 l'indice de position sociale des élèves : pour une augmentation d'unité de l'indice, le score estimé augmente de 22,6 points. Ce modèle montre également que la relation entre le score et l'indice est variable selon les écoles ( $\rho_{11}$  significatif), mais cette relation ne dépend pas du niveau de performance de l'école ( $\rho_{10}$  non significatif).

Source : Evaluation CEDRE – Mathématiques CM2

Afin d'élucider petit à petit les facteurs pertinents, nous avons conduit des régressions successives du score de réussite sur les caractéristiques de l'indice. Les résultats de cinq estimations sont reportés dans le *tableau 6*. Notons tout d'abord que, quel que soit le modèle considéré, la variance des constantes entre les écoles ( $\rho_{00}$ ) est élevée : en d'autres termes, les scores moyens des écoles varient de manière significative, même lorsque l'on contrôle le profil socioscolaire des élèves. De plus, la relation entre l'indice socioscolaire de l'élève et son score est également susceptible de varier d'une école à l'autre ( $\rho_{11}$  significatif au seuil de 5 %) ; cette liaison varie de manière indépendante du score de l'école ( $\rho_{10}$  non significatif). On peut ensuite se demander quelle est la part de la réussite d'un élève attribuable à la composition sociale de son école et chercher à mesurer par là un pan de l'« effet-école »<sup>7</sup>.

Pour cela, on a cherché à comparer le pouvoir explicatif d'un modèle simple (le modèle 1, avec un seul effet fixe au niveau élève) et le pouvoir explicatif du surmodèle contenant un effet fixe au niveau école (modèle 2).

On compare les variances  $\rho_{00}^{(1)}$  et  $\rho_{00}^{(2)}$  associées au résidu  $u_{0i}$ , c'est-à-dire la variance de ce qui n'est pas expliqué par les facteurs du modèle au niveau école. La variance entre les constantes de chaque école,  $\rho_{00}$ , a « virtuellement diminué », passant de 319,8 à 223,8 lorsqu'on ajoute l'indice moyen de l'école ; ce qui suggère que les effets fixes du modèle 2 ont capté une partie de la variance des scores entre les écoles que l'on n'expliquait pas avec le modèle 1. On calcule alors la part du score des écoles imputable à leur composition sociale et scolaire :  $V_{\text{profil école/score école}} = (\rho_{00}^{(2)} - \rho_{00}^{(1)}) / \rho_{00}^{(2)} = 0,30$ .

En d'autres termes, 30 % de la variation entre les scores moyens des écoles est imputable à la variation des profils socioscolaires des écoles. Ceci suggère l'existence probable d'autres facteurs au plan de l'école susceptibles d'expliquer les variations entre les performances moyennes des écoles.

Concernant les effets fixes, quel que soit le modèle, le coefficient associé au profil socioscolaire d'un élève et son score ( $Y_{10}$ ) est très significatif et vaut environ 22 points. Il existe donc une relation statistiquement significative entre l'indice de l'élève, au sein de son école, et son score en mathématiques. Lorsque l'écart entre les indices socioscolaires de deux enfants est égal à l'unité (par exemple entre un enfant de professeur et un enfant d'employé de la Fonction publique), l'écart moyen entre leur score en mathématiques à l'évaluation bilan de CM2 vaut environ 22 points (au titre de repère, la moyenne des scores totaux a été fixée à 250 points et l'écart-type à 50). De même, lorsque l'écart entre les indices socioscolaires moyens de deux établissements vaut un, la différence moyenne entre le score moyen de leurs élèves vaut près de 32,8 points ( $Y_{05}$ ).

L'estimation du modèle 3 permet d'étudier les effets de l'hétérogénéité des profils socioscolaires d'une école sur les performances en mathématiques des élèves. Dans ce modèle, seules les variables décrivant l'hétérogénéité des établissements sont conservées : la dispersion des indices (à travers l'écart-type et l'étendue) et le degré de voussure de la distribution des indices. À ces variables, nous avons souhaité ajouter la valeur maximale de l'indice socioscolaire dans l'école car nous nous sommes aperçus que cette variable était plus pertinente que la valeur d'étendue ou que la valeur minimale de l'indice au sein de l'école. Finalement, cette valeur maximale joue comme le rôle d'une indicatrice de la présence dans l'école d'un élève doté du profil socioscolaire le plus favorisé (c'est-à-dire d'un enfant de professeur, par exemple). Le coefficient associé à l'écart-type de l'indice vaut - 89,1, ce qui signifie qu'une distribution hétérogène des profils scolaires joue négativement sur le score de l'école. Une composition socioscolaire homogène dans un établissement serait associée à de bonnes chances de réussite pour chaque élève, quel que soit son profil socioscolaire. Le degré de voussure a également un coefficient négatif, ce qui renforce le caractère négatif associé à l'hétérogénéité des distributions. Le coefficient relatif à la valeur maximale du score est positif : une école sera d'autant plus performante qu'elle comporte au moins un enfant d'enseignant, alors que la présence d'au moins un enfant d'ouvrier n'aura pas d'influence significative sur le niveau de l'école en mathématiques. Cependant, lorsqu'on ajoute à ces indicateurs l'indice moyen par établissement, ils deviennent tous non significatifs (modèle 4).

Les caractéristiques de la distribution de l'indice au sein de l'école, telles que sa dispersion ou son niveau maximum, expliquent les variations observées de manière significative. Cependant, lorsque l'indice moyen est ajouté, ces effets disparaissent. Ainsi, l'apparent caractère négatif du degré d'hétérogénéité socioscolaire

de l'école est artefactuel ; il disparaît dès lors que le niveau moyen de l'indice est pris en compte.

En conclusion, il ressort que les scores moyens des écoles varient de manière significative, même lorsque l'on contrôle le profil socioscolaire des élèves. De plus, la relation entre l'indice socioscolaire de l'élève et son

score est également susceptible de varier d'une école à l'autre. Cependant, cette liaison ne dépend pas du score moyen de l'école. Enfin, si l'on fixe le niveau individuel de l'indice, seul le niveau socioscolaire moyen de l'école a un effet sur le score obtenu ; d'autres caractéristiques de l'indice, comme son hétérogénéité, n'en ont pas. ■

## BIBLIOGRAPHIE

**Chambaz, C., Maurin, E. & Torelli, C.** (1998), L'évaluation sociale des professions en France : Construction et analyse d'une échelle des professions, *Revue française de sociologie*, XXXIX-1, 177-226.

**Convert, B.** (2003), Des hiérarchies maintenues, espace des disciplines, morphologie de l'offre scolaire et choix d'orientation en France, 1987-2001, *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 149, septembre, pp. 61-73.

**Davezies, L.** (2005), Influence des caractéristiques du groupe des pairs sur la scolarité élémentaire, *revue Éducation & formations* n° 72, septembre, p. 171-199.

**Desrosières, A. & Thévenot, L.** (2002), *Les catégories socioprofessionnelles*, Repères, La Découverte.

**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 la réussite et les attitudes des élèves : évaluation externe et explorations qualitatives, Rapport pour le Commissariat général au plan, *Cahier de l'IREDU*, 65.

**Faucheux, H. & Neyret, G.** (1999), *Évaluation de la pertinence des catégories socioprofessionnelles*, Rapport de l'Inspection générale, INSEE.

**Ganzeboom, H.B.G., De Graaf, P.M. & Treiman, D.J.** (1992), A Standard International Socio-Economic Index of Occupational Status, *Social Science Research*, 21, 1-56.

**Lahire, B.** (1998), La réussite scolaire en milieux populaires ou les conditions sociales d'une schizophrénie heureuse, *Ville – Ecole – Intégration*, n° 114.

**Singer, J.** (1998), Using SAS PROC MIXED to Fit Multilevel Models, Hierarchical Models, and Individual Growth Models, *Journal of Educational and Behaviour Statistics*, Winter, Vol. 24, n° 4, pp. 323-355.

## Détail des contributions des variables à la formation du premier axe de l'ACM

Caractéristiques		Variable	Contribution Axe 1
<b>Attributs scolaires de la famille</b>	18,4	diplôme de la mère	9,5
		diplôme du père	7,1
		niveau d'études des frères et sœurs	1,8
<b>Implication/ambition des parents</b>	17,3	l'enfant reçoit une aide à la maison	1,4
		diplôme jugé utile par les parents	4,8
		niveau scolaire estimé par les parents	4,5
		orientation envisagée par les parents	5,1
		parler de l'école à la maison	1,5
<b>Réussite scolaire de l'enfant</b>	11,4	retard scolaire	4,3
		score cognitif	7,1
<b>Caractéristiques sociales des parents</b>	11,0	heure de retour du travail du père	4,0
		situation vis-à-vis de l'emploi de la mère	3,7
		situation vis-à-vis de l'emploi du père	3,3
<b>Attributs et pratiques culturels de l'enfant et de sa famille</b>	21,3	fréquence activités extrascolaires	3,1
		pratiques culturelles (cinéma)	4,3
		pratiques culturelles (musique)	2,5
		pratiques culturelles (théâtre)	1,5
		nombre de livres à la maison	7,9
		pratiques sportives	1,1
		fréquence télévision	0,9
<b>Statut d'immigration de la famille</b>	10,1	langue parlée à la maison	3,6
		nationalité de la mère	3,4
		nationalité du père	3,1
<b>Conditions de vie matérielles et financières</b>	5,5	indice (somme des indicatrices : l'enfant a une chambre pour lui seul, il y a un ordinateur à la maison, ordi perso, internet)	5,5
<b>Structure familiale</b>	5,0	nombre d'enfants	3,4
		qui vit avec l'enfant	1,6



# La carte scolaire : un éclairage international

**Nadine Dalsheimer-Van Der Tol**

Adjointe au chef de la mission aux relations européennes et internationales, direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, MEN

**Le terme de « carte scolaire » désigne à l'origine une méthodologie de planification de l'offre scolaire au niveau territorial. Tous les services publics utilisent une méthodologie semblable de planification au niveau territorial : il y a ainsi une « carte judiciaire », une « carte sanitaire », etc. Cet article présente cette méthodologie et montre la spécificité du domaine scolaire qui doit assurer de façon journalière un service à tous les enfants. Ce terme devient synonyme de règles d'accès aux établissements lorsque l'on parle depuis 2007 d'« assouplissement de la carte scolaire ». Affectation d'office ou liberté totale de choix, qu'en est-il dans différents pays ? La situation est très diversifiée mais partout la préoccupation majeure est de concilier la mixité sociale et une certaine liberté des familles dans le choix de l'école. Cette conciliation est-elle en œuvre en France ?**

La « carte scolaire » est initialement une méthode de microplanification cherchant à implanter de façon optimale les établissements scolaires sur le territoire avec des capacités d'accueil correspondant aux besoins locaux, dans le respect des objectifs généraux de politique éducative ; elle permet ensuite d'adapter des capacités d'accueil en fonction de l'évolution de la demande territoriale de scolarisation et de l'évolution des objectifs généraux de politique éducative. Les « capacités d'accueil » ou l'« offre de formation » expriment le nombre d'élèves pouvant être accueillis dans chaque établissement (l'accueil comprenant les espaces, les salles de classe et les salles spécialisées, les mobiliers et matériels pédagogiques et bien sûr, les moyens humains en personnels pédagogiques, administratifs et de service). Cette capacité d'accueil doit être calibrée en fonction du nombre d'élèves présents et futurs qui est estimé à partir d'approches démographiques au niveau des territoires, des villes et des quartiers.

Dans cette méthodologie, le découpage du territoire en *aires de recrutement* (secteurs, pour les collèges), avec estimation du nombre d'élèves à

scolariser pour chaque établissement existant ou à créer, constitue une notion de base ayant un objectif de rationalité dans la mise en place du réseau d'établissements.

La « carte scolaire » en tant que méthode a été introduite en 1963 en France, au moment de la prolongation de l'obligation scolaire de 14 à 16 ans et de la suppression des deux classes de fin d'études primaires dans un contexte de forte augmentation démographique. Il s'agissait de développer considérablement l'offre de scolarisation dans le premier cycle du second degré. L'enjeu était alors très quantitatif et le réseau comprenait les premiers cycles de lycée, les collèges d'enseignement secondaire (CES) et les collèges d'enseignement général (CEG), avec une hiérarchie bien réelle tant du côté de la qualité de l'offre que de la composition de l'origine sociale des élèves. La politique du collège unique, résultat de la loi de 1975, sera introduite à partir de 1978.

Dans le langage courant, le terme de « carte scolaire » peut prendre une signification spécifique ; ainsi l'expression « mesure de carte scolaire » est utilisée dans le premier degré pour motiver une décision d'adaptation de la capacité d'accueil d'écoles en

fonction de la demande liée à l'évolution démographique locale. Cela se traduit par l'ouverture ou la fermeture de classes et le transfert de professeurs que cela entraîne. L'expression « modification de la carte scolaire » signifie modification de l'aire de recrutement des établissements sur un territoire. La « modification de la carte scolaire » est un moyen utilisé en milieu urbain, lorsque cela s'avère possible, pour modifier la composition sociale d'origine des élèves de certains établissements et parvenir à plus de mixité sociale.

Dans les expressions « assouplissement de la carte scolaire » ou « suppression de la carte scolaire », il s'agit en fait de changements de réglementation concernant l'affecta-

tion ou l'inscription des élèves dans un secteur scolaire donné.

La méthodologie de la « carte scolaire » n'implique pas obligatoirement l'affectation impérative d'élèves d'un secteur à l'établissement. La sectorisation, utile dans le processus de micro-planification et d'adaptation territoriale du réseau d'établissements, peut être utilisée de façon rigide ou plus ou moins souple (« assouplissement de la carte scolaire »), ou n'être plus utilisée (« suppression de la carte scolaire ») pour l'affectation individuelle de chaque élève à un établissement.

## DIFFÉRENTES MODALITÉS EN VIGUEUR

La publication *Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009 d'Eurydice* compare, au niveau européen, les modalités d'inscription des élèves dans les établissements du premier cycle du second degré<sup>1</sup>. Elle distingue quatre modalités :

1. *Les élèves se voient attribuer une école (changement uniquement sur dérogation spéciale).*
2. *Les élèves se voient attribuer une école, mais les parents peuvent demander un changement.*
3. *Les parents choisissent une école mais les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée.*
4. *Les parents choisissent une école sans que les autorités interviennent dans la régulation du nombre d'élèves.*

La France, caractérisée par la première modalité en 2006-2007 (année de référence de la publication d'EUROSTAT), l'est désormais par la seconde avec la réforme introduite à la rentrée 2007, l'objectif étant pour 2010 la « suppression de la carte scolaire » (modalité 3 ou 4).

Le *Guide pratique parents* à la

rubrique « Assouplissement de la carte scolaire » indique : « *Pour la rentrée 2008, vous pouvez choisir l'établissement scolaire de votre enfant. C'est une manière de favoriser l'égalité des chances et la diversité sociale au sein des établissements scolaires.* »<sup>2</sup>. Une observation de la réforme réalisée en 2009 par la Cour des comptes apporte un premier éclairage<sup>3</sup>. Par ailleurs, d'autres pays mettent en pratique cet assouplissement depuis longtemps, et dans d'autres, la liberté de choix est très large ou totale. Comment cela se traduit-il dans la pratique, quelle est la situation hors de nos frontières ? Quels sont les résultats tant en termes d'égalité des chances qu'en termes d'efficacité pédagogique, ou encore de diversification des établissements qui pourrait être induite par une certaine concurrence ?

Avant d'examiner la situation à l'étranger, il paraît utile de s'attarder sur la spécificité de la carte scolaire relative aux écoles et collèges de France.

## CARTE SCOLAIRE ET AMÉNAGEMENT DU TERRITOIRE<sup>4</sup>

La méthodologie de la carte scolaire, dans son principe, s'applique de façon analogue à d'autres domaines de services publics. Il s'agit, en simplifiant à l'extrême, de rechercher l'adéquation à l'échelon des territoires entre la demande d'un service et l'offre. Il en est ainsi de la justice, de la santé, des services de l'emploi, de la Poste (avant la transformation de son statut), des impôts et de tous les services publics qui nécessitent une interface directe avec les usagers. Ces services peuvent être décomposés par spécialités ; il existe une carte judiciaire des prud'hommes, des tribunaux

### NOTES

1. Voir la figure B4 reproduite en annexe. Nathalie Mons en 2006 distingue également quatre cas de figure dans les pays de l'OCDE :

- les pays qui sont restés acquis à une sectorisation stricte : 10 % des pays de l'OCDE (pays asiatiques : Corée, Japon, Hong-Kong) et Grèce ;
- la carte scolaire à dérogations : 40 % (France, Portugal, Allemagne, USA, etc.) ;
- le libre choix régulé : 25 % (pays scandinaves...)
- le libre choix total : 25 % (Belgique, UK, République Tchèque...).

2. Voir : <http://www.education.gouv.fr/cid5509/assouplissement-de-la-carte-scolaire.html#puis-je-inscrire-mon-enfant-dans-l-etablissement-scolaire-demon-choix>

3. Un rapport de la Cour des comptes, présenté devant le Sénat le 3 novembre 2009, *Politique de la ville et de l'éducation nationale dans les quartiers sensibles*, s'appuyant sur des observations faites dans quelques collèges « ambition réussite » de trois académies (Aix-Marseille, Lille et Versailles), indique que l'assouplissement de la carte scolaire, instauré à la rentrée 2007, renforce la ghettoïsation des collèges « ambition réussite ».

4. C'est le titre d'un remarquable « dossier d'actualité » n° 32 de janvier 2008 de l'INRP : « Carte scolaire et aménagement du territoire » [http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32\\_janvier2008.htm](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32_janvier2008.htm)

de commerce, ..., une carte des hôpitaux, des urgences et des différentes spécialités de santé... Mais ces différents services publics ne concernent pas l'ensemble de la population. De la même manière, au sein du domaine de l'enseignement, il existe aussi une carte scolaire des formations professionnelles et une carte de l'enseignement supérieur. La carte scolaire couvrant la scolarisation des écoles et collèges comporte des spécificités que l'on ne retrouve pas dans les autres services publics et les autres niveaux d'enseignement : il s'agit d'une activité de tous les jours concernant des enfants et des adolescents dans leur totalité. La proximité géographique immédiate est une dimension essentielle qu'on ne retrouve pas pour l'enseignement supérieur (de jeunes adultes peuvent se déplacer plus facilement) ou pour la justice ou la santé (les besoins d'accès sont épisodiques et ne concernent pas tous les citoyens au même moment).

La proximité géographique nécessaire des écoles et des collèges dont la taille doit rester humaine, implique un découpage territorial effectué avec minutie. En zone urbaine, le découpage est au niveau des quartiers et la composition sociale des habitants scolarisant leurs enfants se retrouve dans les écoles et les collèges. Les villes et les très grandes agglomérations avec leurs banlieues qui n'ont pas eu le souci de développer un urbanisme équilibré, se trouvent confrontées à l'existence de quartiers formant des secteurs scolaires sans mixité sociale, tant dans les quartiers à population socialement défavorisée qu'à l'inverse dans ceux à population socialement très favorisée.

Le découpage territorial de base en usage pour les autres services publics forme des entités beaucoup plus

larges qui, de ce fait, se composent d'un tissu social plus varié et diversifié.

Face à ce problème, pour les collèges, deux types de solutions ont été appliqués quand celles-ci étaient possibles :

- le redécoupage des secteurs<sup>5</sup> en déterminant de nouveaux périmètres englobant des îlots d'habitat plus diversifié socialement, mais cette solution, dans le cas d'ensembles trop importants et vastes, n'est pas applicable ;
- le remodelage urbain avec une diversification du standing de l'habitat et une bonne répartition spatiale des logements sociaux entraînant plus de mixité sociale.

Cette seconde solution, qui s'inscrit dans le moyen-long terme, a une efficacité certaine mais demande aussi beaucoup de moyens et une continuité de la volonté politique des élus locaux. On le voit nettement ici, les enjeux autour de la carte scolaire rejoignent la problématique de la politique de la ville.

Jusqu'à la rentrée 2007, la sectorisation, c'est-à-dire l'affectation par défaut de chaque élève de l'enseignement public au collège de son secteur, était la règle. Les seules façons d'y échapper étaient d'obtenir très difficilement une dérogation\* ou l'inscription dans un collège privé ; environ 7 % des élèves en moyenne passent du CM2 public en sixième de collège privé. Le pourcentage d'élèves scolarisés dans l'enseignement privé passe de 14 % dans l'enseignement élémentaire à 21 % en classe de sixième.

Le dispositif d'assouplissement de la carte scolaire, décidé en juin 2007, a été mis en œuvre pour la rentrée scolaire 2008. Au total, 115 000 demandes de dérogation ont été exprimées, soit une hausse de près de 20 000 par rapport à la rentrée 2007. Pour le collège,

le nombre total de demandes de dérogation est passé de 58 600 à 75 500. Ces demandes se sont principalement exprimées sur le choix du collège d'entrée en classe de sixième et a concerné un élève sur 10 et environ 9 de ces demandes sur 10 ont été satisfaites.

Cette réforme a deux objectifs : répondre à une attente des parents, tout en favorisant la mixité sociale. Le premier objectif est atteint en répondant aux vœux de trois parents sur quatre, même s'ils sont en réalité peu nombreux à utiliser cette possibilité de dérogation facilitée. Il convient de remarquer également que les demandes concernent surtout l'entrée en sixième ou en seconde et, très rarement, un changement d'établissement en cours de cycle.

Concernant la mixité sociale, elle ne semble pas pour le moment renforcée. La situation d'avant 2007, qui n'a encore que peu évolué, était la suivante : peu d'élèves d'origine sociale modeste dans les établissements « convoités » ; dans les établissements « les plus

\* Les motifs de dérogation étaient les suivants (Article 212-8 du code de l'éducation) : obligations professionnelles des parents, raisons médicales, continuation de la scolarité dans le même établissement après un déménagement, inscription dans un établissement de la ville où un frère ou une sœur était déjà scolarisé. Certaines familles recouraient à des subterfuges comme la fausse domiciliation ou le choix d'une langue non enseignée dans l'établissement d'affectation.

#### NOTE

5. Cette solution est préconisée dans la circulaire n° 98-263 du 29 décembre 1998 : « L'objectif doit être celui de préserver ou d'instaurer une mixité sociale, autant qu'il est possible. Cet objectif peut impliquer, là où il y a nécessité, une révision du découpage de la carte scolaire et, en tout cas, un examen attentif des demandes de dérogation, une interdiction absolue de toute concurrence entre établissements. »

évités », absence d'élèves d'origine sociale moyenne ou favorisée. Avec la réforme, des modifications pourraient intervenir à terme dans la première catégorie d'établissements si les arrivées de boursiers se confirment comme l'encourage la réforme. Pour la seconde catégorie, l'accentuation de l'évitement peut aboutir à des baisses d'effectifs d'élèves conséquentes et à la possibilité de fermeture de certains établissements urbains, avec répartition des élèves sur d'autres collèges existants ; une variante peut consister en la construction de nouveaux établissements dans un autre environnement regroupant les élèves d'établissements fermés. Ces fusions et créations d'établissements permettent alors le redémarrage sur des bases nouvelles, en particulier de mixité sociale. Ces évolutions et changements, on le voit, ne peuvent s'inscrire que dans le moyen-long terme et comporter une plus grande probabilité de réussite s'ils sont accompagnés par une politique de la ville coordonnée et ayant des objectifs partagés, incluant notamment la recherche d'une plus grande mixité sociale des quartiers.

## LA CARTE SCOLAIRE À L'ÉTRANGER

La publication *Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009* offre un état des lieux en Europe. Les pays où les familles ont la liberté totale de choix de l'établissement scolaire sont rares puisqu'il ne s'agit que de la Belgique, des Pays-Bas<sup>6</sup> et de l'Irlande ; dans sept autres pays (Angleterre et Pays de Galles, Autriche, Bulgarie, Espagne, Italie, Lettonie et Slovaquie), il y a liberté de choix, mais les autorités interviennent quand la capacité d'accueil est dépassée. Dans les autres pays, les élèves se voient attribuer un

établissement avec des possibilités plus ou moins grandes de demander une autre affectation dans un autre établissement. Ce panorama concerne l'enseignement public et cette situation doit être complétée par celle de l'enseignement privé car, pour les élèves et les familles, c'est l'ensemble des deux secteurs qui constitue l'offre de scolarisation. Puisque l'objectif de la réforme en France est de parvenir à terme à la liberté de choix de l'établissement, il paraît intéressant d'approfondir la connaissance de la situation des pays qui sont déjà dans ce cas.

Qu'en est-il des pays dans lesquels « les parents choisissent une école sans que les autorités interviennent dans la régulation du nombre d'élèves » ? L'importance de l'enseignement privé subventionné<sup>7</sup> est considérable en Belgique (56 % des élèves) et aux Pays-Bas (76 % des élèves). L'enseignement privé subventionné, selon la publication *Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009*, est inexistant en Irlande et le privé non subventionné scolarise 0,6 % des élèves ; en réalité, si on examine la réglementation Irlandaise et en particulier la loi de 1998 sur l'Éducation [*Education Act, 1998*], on peut se demander si le secteur public n'est pas en réalité proche du privé subventionné d'autres pays. Cette loi régit « l'enseignement primaire, post-primaire, la formation des adultes et la formation permanente, l'éducation et la formation professionnelles », elle détermine les fonctions et les responsabilités de tous les partenaires-clés au sein du système scolaire. Elle vise à l'établissement de conseils d'administration dans toutes les écoles. Elle a pour objectif que les établissements soient des « institutions détenues et gérées par des parties privées, subventionnées par l'État, et qui jouissent

néanmoins d'une grande part d'autonomie ». Une brochure officielle indique que « les établissements secondaires sont détenus et gérés par des parties privées. La majorité de ces établissements est administrée par des communautés religieuses ou des conseils d'administration »<sup>8</sup>. En réalité, les systèmes éducatifs des trois pays où la liberté de choix de l'établissement est la plus répandue sont caractérisés par l'existence d'un enseignement privé très développé ou d'un enseignement public, pour l'Irlande, proche du fonctionnement de l'enseignement privé.

Les encadrés sur la Belgique et l'Irlande retranscrivent les informations et recommandations données aux parents et illustrent de façon pratique comment peut s'exercer le choix de l'établissement scolaire par les parents. En Belgique, particulièrement, un dispositif réglementaire empêche les établissements publics qui reçoivent plus de demandes d'inscriptions que de places disponibles de sélectionner les élèves selon le critère du carnet scolaire de l'élève. Ce dispositif, qui a été institué pour réintroduire plus de mixité sociale provoque actuellement un débat très animé. Au Pays-Bas, la liberté de choix n'est pas générale – certaines municipalités ont établi une sectorisation – et le système du second degré implique une orientation assez précoce déterminée à la fin du primaire vers trois types d'établissements ou filières (voir l'encadré Pays-Bas).

### NOTES

6. Sauf dans les municipalités qui établissent une sectorisation.

7. Les pourcentages concernent les établissements des premier et second degrés (CITE 1, 2 et 3).

8. Source : [http://www.education.ie/servlet/blobervlet/dept\\_education\\_system\\_french.pdf](http://www.education.ie/servlet/blobervlet/dept_education_system_french.pdf)

## Pays-Bas

Au niveau secondaire, les élèves sont libres de fréquenter l'école de leur choix, à condition qu'elles remplissent certaines conditions générales. En termes pratiques, la liberté de choix des élèves est limitée seulement par les avis de l'école primaire sur le type d'éducation le plus approprié et les conditions d'admission des voies VMBO, HAVO et VWO.

VMBO : (*voorbereidend Middelbaar beroepsonderwijs*), signifie littéralement « préparatoire de niveau moyen de formation professionnelle ». Formation en 4 ans.

HAVO : (*hoger algemeen voortgezet onderwijs*), signifie littéralement « supérieur général de l'éducation ». Formation en 5 ans.

VWO : (*voorbereidend wetenschappelijk onderwijs*), signifie littéralement « l'enseignement scientifique préparatoire ». Formation en 6 ans. VWO est divisé en *Atheneum* et *Gymnasium*.

Source : [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase\\_full\\_reports/NL\\_EN.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/eurybase_full_reports/NL_EN.pdf), partie 5.7. Admission requirements and choice of school et <http://www.easyexpat.com/en/amsterdam/school/school-system.htm>

## Belgique

### Inscription des élèves en première année de l'enseignement secondaire ordinaire pour l'année scolaire 2009-2010

Dans toute la Communauté française, l'inscription d'un élève qui entrera en première année de l'enseignement secondaire ordinaire en septembre 2009 se déroule comme suit :

**À partir du mercredi 01/10/2008, un contact préalable** peut avoir lieu entre les parents et l'école secondaire envisagée (facultatif), afin notamment de prendre connaissance de son projet d'établissement.

**Durant les deux premières semaines de novembre 2008**, soit du lundi 03/11/2008 au vendredi 14/11/2008 inclus, se déroule la **PHASE 1** des inscriptions dans toutes les écoles de la Communauté française organisant la première année de l'enseignement secondaire ordinaire (sans exception) : les parents peuvent inscrire leur enfant dans l'école secondaire de leur choix pour autant que celui-ci bénéficie d'au moins une des **7 priorités** suivantes :

- Sœur ou frère (fratrie au sens large) actuellement élève dans l'école secondaire
- Parent travaillant actuellement dans l'école secondaire
- Besoins spécifiques (handicap) faisant l'objet d'un projet d'intégration de l'élève dans l'école secondaire
- Fréquente l'internat de l'école secondaire
- Fréquente un centre ou un home d'accueil (enfant en situation précaire)
- Poursuite de l'apprentissage en immersion dans l'école secondaire
- Provient d'une école primaire adossée par convention à l'école secondaire

**Durant les 2 dernières semaines de novembre 2008**, soit du lundi 17/11/2008 au vendredi 28/11/2008 inclus, se déroule la **PHASE 2** des inscriptions dans toutes les écoles de la Communauté française organisant la première année de l'enseignement secondaire ordinaire (sans exception) : **tous** les parents peuvent inscrire leur enfant dans l'école secondaire de leur choix. Plus aucune priorité ne peut être revendiquée. Si, à la fin de cette phase, les demandes d'inscription sont inférieures au nombre de places disponibles, tous les élèves sont inscrits et tous les parents en sont informés.

### Cas particulier

**Durant les 2 premières semaines de décembre 2008**, soit du lundi 01/12/2008 au vendredi 12/12/2008, **si, et seulement si**, le nombre de demandes d'inscription formulées durant les Phases 1 et 2 est supérieur au nombre de places disponibles dans l'école secondaire, celle-ci organise une **PHASE 3** de classement des élèves en fonction des proportions (géographique et mixité) et du critère objectif de classement préalablement arrêtés : une partie des élèves est inscrite à concurrence du nombre de places disponibles, les autres sont placés sur liste d'attente dans l'ordre du classement opéré ; tous les parents en sont informés. Ce critère objectif de classement est choisi **préalablement** par l'établissement scolaire en concertation avec l'équipe pédagogique et les parents d'élèves exclusivement parmi les trois critères\*.

Source : <http://www.enseignement.be/index.php?page=25811>

Dans la communauté flamande, les phases 1 et 2 sont les mêmes. La phase 3 diffère car en phase 2 les inscriptions se font par ordre chronologique avec éventuellement liste d'attente au-delà de la capacité d'accueil.

\* Critères basés sur le tirage de mois et de jours de la date de naissance des élèves ou sur le tirage alphabétique des noms des élèves. Pour une information complète voir le site web donné comme source.

## Irlande

## Primaire

**Les types d'écoles disponibles**

L'enseignement primaire irlandais regroupe des écoles primaires publiques, des écoles spécialisées et des écoles privées. Les écoles publiques étaient jadis connues sous le nom d'écoles nationales et ce terme est encore parfois utilisé. Les écoles publiques financées par l'État incluent les écoles religieuses, les écoles pluriconfessionnelles et les *Gaelscoileanna*, à savoir les écoles enseignant le programme par le biais de la langue gaélique.

**Choix d'une école**

Vous devriez, en théorie, pouvoir inscrire votre enfant dans l'école de votre choix. Vous serez, toutefois, peut-être amené à constater que votre localité propose peu ou pas de choix. Chaque école opère une politique d'admission qu'elle est tenue de rendre publique sur demande. Il est primordial de vous informer de la politique d'admission des écoles qui vous intéressent.

Les écoles publiques financées par l'État ont tendance à privilégier les enfants vivant dans la localité immédiate, mais des problèmes peuvent survenir si les classes sont déjà complètes et qu'une liste d'attente existe déjà. Les écoles pluriconfessionnelles et les *Gaelscoileanna* décident elles-mêmes de leur politique d'admission.

Certaines écoles secondaires donnent la priorité aux élèves provenant de certaines écoles primaires et il est donc recommandé de planifier la scolarité de votre enfant dès la sélection de l'école primaire.

## Secondaire

**Les types d'écoles disponibles (secondaire)**

Le système éducatif secondaire inclut les écoles secondaires, les écoles professionnelles, les écoles communautaires ou polyvalentes (*community* ou *comprehensive*) et les écoles secondaires privées. La majorité des enfants irlandais fréquentent des écoles secondaires appartenant à des ordres religieux qui en assurent souvent la gestion, bien que les enseignants de ces écoles soient généralement laïques. La plupart des écoles secondaires sont gratuites, mais un certain nombre d'écoles privées sont toutefois payantes.

Les écoles professionnelles et communautaires ou polyvalentes (*community* ou *comprehensive*) sont, quant à elles, toutes gratuites. Ces écoles tendent à dispenser un enseignement à la fois académique et technique et offrent souvent des possibilités de formation supplémentaire aux étudiants ayant terminé leurs études ainsi qu'aux adultes de la communauté locale.

**Choix d'une école et inscription de votre enfant**

Il est recommandé de vous renseigner le plus possible sur les écoles qui vous intéressent. Les écoles peuvent différer considérablement en matière de fonctionnement, d'examens, de sport, d'activités artistiques, de développement personnel, de religion, d'affaires sociales, de langues européennes et d'acquisition d'aptitudes pratiques.

Rencontrez les enseignants et, si possible, les autres parents afin d'évaluer si l'école en question est adaptée aux besoins de votre enfant.

Certaines écoles ont une liste d'attente. Il est possible qu'elles donnent la priorité aux enfants ayant déjà un frère ou une sœur dans cette même école, ou apparentés à un ancien élève. Certaines écoles donnent la priorité aux enfants provenant d'écoles primaires particulières. Vous devrez vous renseigner quant à la politique d'admission de l'école qui vous intéresse et devrez peut-être planifier l'inscription de votre enfant longtemps à l'avance.

Source : <http://www.citizensinformation.ie/categories>

L'autre catégorie de pays dans lesquels « *les parents choisissent une école mais les autorités peuvent intervenir si la capacité d'accueil est dépassée* » comprend l'Angleterre et le Pays de Galles, l'Autriche, la Bulgarie, l'Espagne, l'Italie, la Lettonie et la Slovaquie. L'enseignement privé y est largement minoritaire sauf en Espagne (30 %) et en Angleterre et Pays de Galles (20 %) ; dans les autres pays, il est en dessous de 10 % comme en Autriche (8 %) et en Italie (5,5 %), voire presque inexistant en Bulgarie (1,6 %), Lettonie (1,3 %) et Slovaquie (1,6 %). Le cas de l'Allemagne est plus difficile à analyser, la réglementation n'étant pas la même pour les *Gymnasium* (l'équivalent du collège et lycée français) pour lesquels les familles peuvent exercer leur choix, et les autres établissements du second degré pour lesquels elles ne sont pas habilitées à choisir et qui dépendent de zones de recrutement scolaire.

Le cas de l'Angleterre (*voir encadré*) est intéressant dans la mesure où l'introduction de la liberté complète de choix des familles dans les années 80 devait entraîner une diversification de l'offre en fonction de la diversité des origines sociales des élèves. L'effet attendu, selon plusieurs études, n'est pas intervenu : les établissements cherchent moins à se diversifier qu'à calquer leur fonctionnement sur le modèle unidimensionnel d'excellence académique des établissements les plus réputés, ce qui fait que le libre choix se traduit moins par une différenciation que par une hiérarchisation de l'offre<sup>9</sup> ; de plus, on observe peu d'efforts novateurs en direction des élèves en grande difficulté. Ces dernières années, des

**NOTE**

9. D'après Whitty *et al.*, 1993, cité par (Delvaux et van Zanten, 2006)

réglementations sont venues pallier les effets pervers du dispositif de libre choix (tirage au sort pour les établissements dont la demande excède les capacités d'accueil, ou encore critères religieux). En 2008, la presse anglaise évoquait la mise en place des loteries pour tirer au sort l'attribution des collèges dans le cas où toutes les demandes ne pouvaient être satisfaites. Le but de la réforme était d'empêcher que les familles les plus aisées, capables de se loger le plus près des écoles les plus recherchées, ne soient favorisées par rapport aux foyers les plus modestes.

Pour les autres pays, la sectorisation plus ou moins rigide est la règle.

Face à ce panorama de l'existant, se pose la question de l'impact de la plus ou moins grande liberté de choix de l'établissement sur l'équité ou l'iniquité des systèmes éducatifs.

Des programmes de recherche ont été financés pour examiner le fonctionnement des systèmes éducatifs précisément sous l'angle de l'équité ; il s'agit du programme « Reguleduc » qui a pour objectif de comprendre et comparer l'évolution des modes de régulation dans cinq pays/régions (Angleterre, Belgique communauté française, France, Hongrie, Portugal) et de porter une attention particulière aux processus locaux dans six espaces scolaires (Budapest, Charleroi, Lille, Lisbonne, Londres, région parisienne (Créteil)). L'étude a examiné les différentes régulations mises en œuvre dans les espaces locaux et l'organisation de la scolarisation, les relations entre écoles, leurs logiques d'action et la production des inégalités, de la hiérarchisation et de la ségrégation entre les écoles.

Il ressort que des relations d'interdépendance compétitive existent entre les établissements scolaires,

## Angleterre

### Le système d'enseignement en Angleterre

L'enseignement actuel en Angleterre est régi par trois lois importantes qui sont *The 1944 Education Act*, *The 1988 Education Reform Act* et *The 1993 Education Act*. Plus de 90 % des jeunes étudient dans les écoles nationales « *state schools* » où l'enseignement est gratuit (financement du gouvernement central et des municipalités). Moins de 10 % des jeunes reçoivent leur éducation dans des écoles indépendantes ou privées payantes (on les appelle « *public schools* »!).

La *Local Education Authority*, service municipal d'éducation (élément de la structure locale du gouvernement, fournit des services et des conseils pour les « *state schools* ». En 1988 est instituée une libéralisation totale des règles d'inscription ; en 1998, un « code de procédure des sélections » est instauré pour empêcher les écoles de refuser des élèves en difficulté.

**Le processus de choix à suivre par les familles selon le site Web officiel** (<http://www.direct.gov.uk>)

#### Trouver une école pour votre enfant

##### Rechercher les écoles près de chez vous

Commencez par la recherche en ligne pour les écoles de votre région. Suivre le lien « *Trouver les écoles, les services de garde d'enfants* », puis tapez votre code postal pour trouver toutes les écoles près de chez vous. Vous pouvez également prendre contact avec votre autorité locale et demander une liste des écoles de votre région.

##### Pour en savoir plus

Une fois que vous savez quelles écoles sont près de chez vous, obtenez le plus possible d'informations sur elles. Cela vous donnera une meilleure idée de l'école qui pourrait convenir le mieux à votre enfant

- visiter les écoles
- lire les plus récents rapports officiels d'évaluation des écoles
- lire les notices des autorités locales et des écoles
- trouver une école adaptée à votre enfant

##### Demande de place

Une fois que vous aurez réduit votre liste d'écoles choisies, il est temps de demander une place.

##### Critères d'admission

Avant de poser votre candidature, il est très important de lire les critères d'admission de l'école, les différentes écoles ont des critères différents. Si l'école qui vous intéresse est très demandée, les critères d'admission vous donneront une idée réaliste des chances d'obtenir une place pour votre enfant.

##### Ne manquez pas la date limite

Il y a des dates importantes à ne pas manquer pour soumettre votre demande. Les dates varient selon les autorités locales, il est préférable de vérifier auprès de votre autorité locale et d'envoyer votre formulaire de demande en ligne. Il est important de vous rappeler que vous pouvez compromettre votre demande si vous ratez la date limite.

##### Lorsque vous aurez les résultats de votre demande

Pour les écoles secondaires, les autorités envoient des lettres d'offre, le 1<sup>er</sup> mars. Pour l'école primaire les dates sont variables, il est préférable de vérifier auprès de votre autorité locale.

##### Appel contre une décision de place d'école

Parfois, les écoles n'ont pas assez de places par rapport au nombre d'enfants qui les ont demandées. Si votre enfant n'obtient pas une place à l'école demandée, vous disposez d'un droit d'appel. Découvrez comment fonctionne le processus d'appel et ce qui se passe une fois que la décision a été prise.

**En 2008**, d'après le *Times* et le *Daily Telegraph*, entre 10 % et 40 % des familles, selon les régions, n'ont pas obtenu la première école publique de leur choix.

## Nouvelle-Zélande

Avant la réforme, la carte scolaire avait un caractère contraignant et les élèves étaient obligatoirement inscrits dans l'école de leur lieu de résidence. Les parents n'étaient d'aucune façon associés au fonctionnement des établissements.

La réforme du système commence à la fin des années 1980. La carte scolaire disparaît. Les dotations publiques versées à chaque école sont calculées *per capita* en fonction du nombre d'élèves qui les choisissent. Un conseil élu de parents d'élèves assume la gestion de l'établissement mais n'a pas autorité sur les personnels qui continuent à dépendre de l'administration centrale.

En 1990, la loi offre la possibilité que de nouvelles écoles soient ouvertes par des groupes de parents et quoique les fonds d'État soient prioritairement alloués aux établissements publics, les écoles privées sont habilitées à bénéficier de soutiens publics.

La nouvelle organisation scolaire tend à favoriser les écoles des quartiers où vivent les classes sociales les plus favorisées au détriment des autres. Les tâches de gestion étant confiées aux conseils de parents d'élèves, les compétences de ces derniers deviennent un facteur discriminant. Ainsi, dans les quartiers populaires, les écoles de proximité souffrent d'un handicap qualitatif.

Par ailleurs, la population apparaît aujourd'hui très peu réceptive aux idées avancées par certains de donner à chaque citoyen, sous forme de bons, des crédits budgétaires qu'ils seraient libres d'attribuer aux écoles de leur choix. Elle semblerait davantage pencher vers une inflexion visant à égaliser les libertés de choix géographique.

Une évaluation des résultats de la réforme a été réalisée par Lauder et Hugues (2002). La conclusion est la suivante : « Dans l'ensemble, nos résultats suggèrent que le choix de l'école dans un contexte de marché en Nouvelle-Zélande a eu des effets plus cohérents avec les prédictions des adversaires de la réforme introduisant le choix de l'école que ceux qui ont soutenu son introduction. Au moins une partie des difficultés sont reconnus sur le plan politique. *L'Education Amendment Act n° 2* adoptée par le Parti national en 1998, adoucit une partie des dispositions de la législation initiale et le gouvernement de coalition dirigé par le *New Labour* formé en 1999 apporte des modifications supplémentaires visant à atténuer certaines des pires caractéristiques de la réforme initiale. »

Sources : [http://www.senat.fr/ga/ga-027/ga-027\\_mono.html#toc0](http://www.senat.fr/ga/ga-027/ga-027_mono.html#toc0)

*School choice equals greater disparity in New Zealand* by David Hughes and Hugh Lauder

<http://bctf.ca/publications/NewsMagArticle.aspx?id=10998>

## États-Unis

Les États-Unis ont étendu les possibilités de choix des établissements scolaires depuis les années 1970 ; de ce fait ils sont souvent réputés avoir aboli la carte scolaire. Cela n'est pas la réalité ; la carte scolaire (*school district*) existe. Les possibilités d'y déroger varient en fonction des États. Elles sont plutôt restreintes et passent dans certains cas par un système de tirage au sort, à moins que les parents n'optent, comme ils le font de plus en plus fréquemment, pour le privé (qui ne représente que 10 %) ou les cours à la maison. Nathalie Mons\* considère que la carte scolaire avec possibilité de dérogation y régit les trois quarts des districts

Source : <http://veille-education.org/post/2008/03/27/Etranger--tout-dhorizon-de-la-carte-scolaire>

\* Nathalie Mons *Les nouvelles politiques éducatives*, PUF, 2007

qui affectent leurs rapports avec les autorités locales comme avec les parents, mais aussi leur fonctionnement pédagogique interne. Les établissements scolaires sont pris dans une « régulation de marché » qui semble échapper à la maîtrise des politiques et peser sur les inégalités sociales et scolaires.

Par ailleurs, la Commission européenne a soutenu, dans le cadre du programme Socrates, une étude comparative sur l'équité des systèmes éducatifs : « Construire des indicateurs internationaux d'équité des systèmes éducatifs », conduite par le Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs<sup>10</sup>. L'approche devait répondre à quatre questions :

– *Quelle est l'ampleur des inégalités d'éducation ?*

– *Quels sont les avantages liés à l'éducation dans les pays européens ?*

– *Quelle est la part propre du système éducatif dans la genèse des inégalités ?*

– *Dans quelle mesure les inégalités d'éducation sont-elles à l'avantage des défavorisés ?*

En résumé, les réponses apportées à ces quatre questions apparaissent pour chaque pays dans le tableau reproduit ci-contre, qui opère un classement dans trois catégories, favorable, intermédiaire ou défavorable, selon trois critères : contexte, processus, résultats internes.

Une autre étude récente montre que le libre choix de l'école ne fait qu'accroître les inégalités. Un chercheur belge<sup>11</sup>, Nico Hirtt, décrit l'« Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens ». Il compare, pour quinze pays ouest-européens, les inégalités sociales observées chez des jeunes de quinze ans en mathématiques (sur la base de PISA 2003), en fonction du degré de liberté

offert aux parents dans le choix d'un établissement scolaire. Il conclut que : « dans le contexte des pays industrialisés avancés d'Europe occidentale, une augmentation de la liberté de choix en matière d'enseignement primaire et secondaire se traduit en moyenne par une augmentation importante de la détermination sociale des prestations scolaires, donc de l'inégalité. De même, une sélection plus précoce des élèves en filières hiérarchisées conduit également à une croissance des inégalités dans l'enseignement. Au total, deux tiers de la variance entre ces pays en matière d'équité scolaire peuvent être expliqués par la conjonction de ces deux variables : liberté de choix et âge de la sélection ».

## CONCILIER LIBERTÉ ET MIXITÉ SOCIALE : UN DÉFI POUR LA FRANCE

Les objectifs de la réforme en France sont-ils atteignables ? Quelles sont les conditions pour les atteindre, c'est-à-dire introduire la liberté de choix de l'établissement scolaire tout en favorisant l'égalité des chan-

### NOTES

10. Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs (2005). « L'équité des systèmes éducatifs européens : un ensemble d'indicateurs ». Liège : université de Liège.

11. Hirtt Nico (septembre 2007). « Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens », Bruxelles.

12. Voir également : Visier Laurent, Zoïa Geneviève (2009), « La carte scolaire et le territoire urbain », Paris, PUF (La ville en débat), 112 pages.

13. Voir les circulaires de rentrée : 2009 : <http://eduscol.education.fr/cid47600/axe-d-action-n-3.html> 2010 : <http://eduscol.education.fr/pid23878-cid50896/principes-directeurs.html#favoriser>

### Récapitulatif des positions occupées par les pays au niveau du contexte, des processus et des résultats

	Contexte	Processus	Résultats internes
Allemagne	Favorable	Intermédiaire	Défavorable
Autriche	Favorable	Défavorable	Favorable
Belgique	Favorable	Intermédiaire	Défavorable
Danemark	Favorable	Favorable	Favorable
Espagne	Défavorable	Défavorable	Favorable
Finlande	Favorable	Intermédiaire	Favorable
France	Favorable	Intermédiaire	Favorable
Grèce	Favorable	Intermédiaire	Favorable
Irlande	Favorable	Défavorable	Favorable
Italie	Défavorable	Intermédiaire	Favorable
Luxembourg	Défavorable	Intermédiaire	Défavorable
Pays-Bas	Favorable	Favorable	Favorable
Portugal	Favorable	Intermédiaire	Favorable
Royaume-Uni	Favorable	Défavorable	Favorable
Suède	Favorable	Favorable	Favorable

Favorable
  Intermédiaire
  Défavorable
  Absence de données

Source : L'équité des systèmes éducatifs européens : Un ensemble d'indicateurs, *tableau 9, p. 140*

Le « contexte » rassemble un ensemble d'indicateurs mesurant dans chaque pays les conséquences individuelles des inégalités d'éducation, les inégalités économiques et sociales, les ressources culturelles et les aspirations des élèves. Le « processus » rend compte de la quantité (inégalité de scolarisation et des dépenses d'éducation) et de la qualité (selon la perception des élèves) d'éducation reçue.

Les « résultats internes » prennent en compte les compétences cognitives, le développement personnel et les carrières scolaires.

Le tableau montre que seule la Suède présente une situation favorable sur les trois critères. La Finlande, les Pays-Bas et le Danemark font partie des pays où les inégalités d'éducation sont les moins importantes pour au moins deux critères.

La Grèce, le Portugal et la France occupent pour les trois des places intermédiaires. Ces pays ne présentent pas de situation particulièrement favorable ou au contraire défavorable.

L'Espagne et le Luxembourg présentent une situation défavorable sur deux critères.

Enfin, une série de pays se présentent tantôt négativement, tantôt positivement, voire en position intermédiaire.

ces et la diversité sociale au sein des établissements scolaires ?

Les résultats observés à l'étranger font apparaître ces objectifs comme un défi.

Les enseignements retirés de ce constat de situations étrangères peuvent être synthétisés sous la forme de l'identification de conditions de réussite qui se dégagent très clairement : elles sont au nombre de 10, dites « mesures-clés » (voir l'encadré page suivante) auxquelles on peut ajouter pour le long terme une politique de la ville aboutissant à une véritable mixité sociale des quartiers<sup>12</sup>.

Depuis, les circulaires ministérielles de rentrée de 2009 et 2010 ont demandé de renforcer l'égalité des

chances en informant les familles les moins favorisées pour qu'elles puissent faire valoir leurs droits à bénéficier de l'assouplissement de la carte scolaire. Celui-ci a provoqué l'évitement d'un certain nombre de collèges et la circulaire de 2010 demande aux autorités académiques de se saisir des problèmes de ces établissements, et élément nouveau, les appelle à « contribuer à alimenter la réflexion des collectivités territoriales de manière à favoriser une évolution de la sectorisation dans le sens d'une plus grande mixité sociale<sup>13</sup> ». ■

L'auteur tient à remercier Jean-Claude ÉMIN pour ses précieux conseils et Thierry DAMOUR pour sa relecture.

## Mesures-clés proposées par les inspections générales

Dans le cadre actuel, il faudrait en tous cas promouvoir et mettre en œuvre quelques mesures-clés pour améliorer le dispositif proposé. Voici celles qui sont préconisées par les inspections générales (Obin et Peyroux, 2007) et dont plusieurs ont été reprises dans la note ministérielle du 2 avril 2008 :

### Pour améliorer la procédure en cours :

1. Affirmer clairement l'existence de deux droits pour les familles : celui de scolariser un enfant dans l'établissement le plus proche et celui de demander une dérogation.
2. Donner une information de qualité à toutes les familles, notamment à l'entrée au collège et au lycée ; l'accès à l'information étant une des causes majeures d'inégalité devant l'offre scolaire, trouver les canaux et les relais pour mieux informer les familles des quartiers populaires.
3. Organiser une offre scolaire variée et non concurrentielle entre établissements d'un même bassin.
4. Confier aux inspecteurs d'académie, en relation avec les collectivités concernées, la responsabilité de gérer les affectations des élèves ; définir une capacité d'accueil maximale pour chaque établissement, déterminée conjointement par l'État et la collectivité responsable, et tenant compte des objectifs politiques de l'aménagement du territoire.
5. Lancer les opérations au plus tard en janvier, afin de pouvoir ajuster les moyens aux effectifs réels et de placer les familles dans des conditions de libre choix avec l'enseignement privé.

### Pour favoriser de façon générale l'égalité et la mixité scolaire :

6. S'efforcer de satisfaire les demandes des familles en donnant une priorité effective au critère social (la qualité de boursier semble le critère social le plus simple à manier, pour autant que sa détermination adopte des procédures compatibles avec la gestion des affectations d'élèves) ; à l'entrée en seconde, rassembler dans le même dispositif informatisé les opérations d'affectation et de dérogation, en accordant au critère social une priorité réelle sur les critères pédagogiques.
7. Restaurer un fonctionnement normal dans les collèges où les résultats et la vie scolaire posent problème ou se fragilisent, par le changement, si nécessaire, des équipes de direction ou des équipes éducatives, par l'affectation d'enseignants volontaires et par un accompagnement plus rapproché de la part des responsables académiques.
8. Planifier la fermeture de certains collèges dont les effectifs sont en chute libre, et devenus de véritables ghettos sociaux ou ethniques, aux performances parfois désastreuses et à la vie scolaire souvent dégradée.
9. Définir un indicateur de mixité sociale des établissements scolaires et accorder des moyens supplémentaires à ceux qui le font progresser.
10. Mettre en place dans les établissements très demandés des dispositifs d'aide et de soutien pédagogiques aux élèves aux performances scolaires modestes.

Source : Van Zanten Agnès, Obin Jean-Pierre (2008), « La carte scolaire : faits, révélations, analyses », Paris, Presses universitaires de France, Que sais-je ? n° 3820 (conclusion)

## BIBLIOGRAPHIE

Volontairement restreinte à trois documents essentiels sur le sujet. Le document de l'INRP est un excellent dossier fournissant une bibliographie très complète à laquelle nous renvoyons les lecteurs.

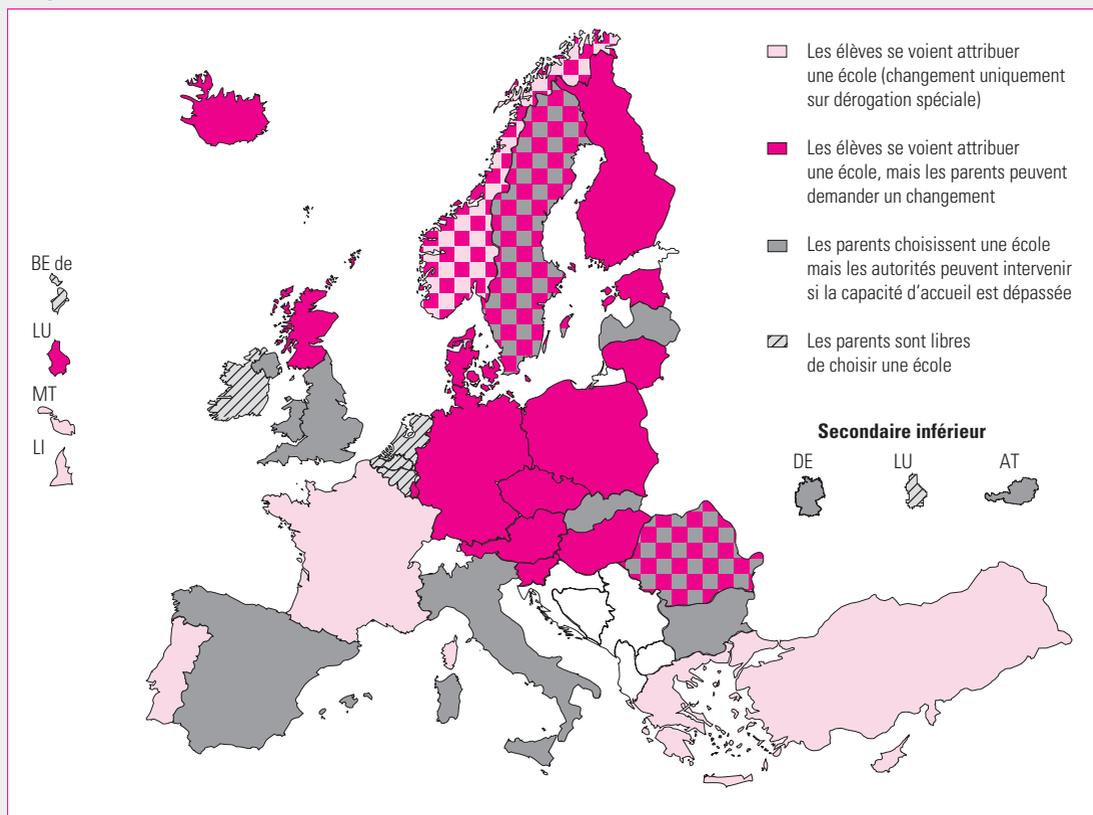
**Van Zanten Agnès, Obin Jean-Pierre** (2008), « La carte scolaire : faits, révélations, analyses », Paris, Presses universitaires de France, *Que sais-je ?* n° 3820

**Oberti Marco** (2009), « La carte scolaire », Paris, La documentation française, Problèmes économiques et sociaux.

**Bacconnier Brigitte, Marguerite Hélène et Geoffroy Géraldine** (2008), « Carte scolaire et aménagement du territoire » Paris, *Dossier d'actualité* n° 32 de janvier 2008 de l'INRP [http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32\\_janvier2008.htm](http://www.inrp.fr/vst/LettreVST/32_janvier2008.htm)

## Chiffres-clés de l'éducation en Europe 2009

## Degré de liberté des parents dans le choix d'une école dans le secteur public au niveau de l'enseignement obligatoire, 2006/2007



Source : Eurydice.

## Notes complémentaires

**Bulgarie** : conformément aux réglementations visées au « National Programme for Optimization of School Network » (Programme national pour l'optimisation du réseau scolaire), depuis 2006, lorsqu'une école est sur le point d'être fermée (classes de petite taille ou classes mixtes), les municipalités sont dans l'obligation de réguler la répartition des élèves de cet établissement au sein d'autres écoles, et ce, quel que soit le souhait formulé par les parents. En outre, dans les établissements où l'admission est réglementée, les élèves sont censés passer et réussir les examens prévus pour s'inscrire dans l'école de leur choix. À cet égard, le choix des parents est limité puisque l'inscription dans l'école retenue est soumise à certaines conditions.

**Allemagne** : au secondaire, les établissements Hauptschulen et Berufsschulen dépendent de zones de recrutement scolaire.

**Estonie, Lituanie** : les parents peuvent choisir une autre école, mais si aucune place n'y est disponible, leur enfant est obligé de fréquenter l'école dans laquelle il devait initialement s'inscrire ou l'école la plus proche au sein de leur municipalité.

**France** : à partir de la rentrée 2007, les parents peuvent faire une demande de dérogation qui est satisfaite s'il y a de la place dans l'établissement demandé.

**Irlande** : les autorités publiques ne régulent pas le nombre d'élèves dans une école, mais le nombre officiel d'élèves par enseignant et les critères de taille de classe maximale peuvent influencer sur la capacité d'accueil de l'école. La recherche d'une autre école incombe alors aux parents.

**Hongrie** : les parents peuvent demander une inscription dans n'importe quelle autre école (általános iskola). Toutefois, si la capacité d'accueil est atteinte avant inscription de tous les candidats locaux, l'école concernée peut refuser l'admission et les candidats sont orientés vers un autre établissement, situé dans la même zone de recrutement scolaire.

**Pologne, Finlande** : les élèves peuvent s'inscrire dans une autre école uniquement si des places sont disponibles

**Suède et Norvège** : le degré de liberté des parents dans le choix varie d'une municipalité à l'autre.

**Royaume-Uni (SCT)** : si des parents ont une préférence pour une autre école, l'autorité éducative est tenue d'y donner suite dans la mesure du possible. On parle alors de « demande de placement ».

**Turquie** : les parents peuvent demander d'inscrire leur enfant dans une école en dehors de la zone scolaire définie si la capacité d'accueil de l'établissement choisi n'est pas dépassée. Si le nombre de demandes est supérieur à la capacité de l'établissement, les élèves sont sélectionnés par tirage au sort.



# Autres publications de la DEPP

### n° 76 – décembre 2007

#### Thème : L'histoire-géographie, l'éducation civique aujourd'hui

Les professeurs d'histoire-géographie : des enseignants comme les autres ?

**N. Esquieu**

Les professeurs d'histoire-géographie dans l'académie de Créteil : une logique de « noria »

**M. Héron**

Les professeurs d'histoire-géographie dans l'académie de Limoges, un atout pour l'académie

**C. Mondolot**

Faire évoluer les concours : l'exemple de l'agrégation de géographie

**M. Hagnerelle, R. Knafou**

Des concours internes : pour qui ? Comment ? Pour quoi ?

**G. Mandon, G. Lancelot, J.-L. Reppert**

Dispositifs et pratiques de formation initiale en histoire-géographie

**G. Berthelot, L. Resse, M. Vatte**

Évolution de l'historiographie française

**S. Saugé**

L'histoire-géographie à l'école primaire : programme, pratiques et enjeux

**P. Claus**

L'enseignement de l'histoire-géographie au lycée professionnel : les enjeux des programmes et des pratiques

**J. Dusseau**

L'éducation civique au collège et au lycée

**A. Bergounioux**

Préambule : comment évaluer les pratiques enseignantes ?

Les pratiques d'enseignement en histoire-géographie, éducation civique au collège

**N. Braxmeyer**

L'histoire-géographie, l'éducation civique, sociale et juridique au lycée professionnel : les professeurs et leurs pratiques d'enseignement

**M. Billet**

Usages et enjeux des TIC en histoire-géographie, éducation civique

**P. Mériaux, S. Genevoix**

Les professeurs d'histoire-géographie et la grande difficulté scolaire au collège

**C.-L. Do**

Une approche de la formation continue en histoire-géographie

**J. Sérandour**

Préambule : comment évaluer les acquis des élèves ?

Les acquis des élèves en fin d'école primaire

**J.-M. Pastor, A. Brun**

Les acquis des élèves en fin de collège

**M. Braxmeyer, N. Braxmeyer, S. Dos Santos**

Propositions de lycéens pour être mieux préparés à leur vie de futur citoyen

**R. Verdon**

### n° 77 – novembre 2008

#### Thème : L'orientation

Évolution et disparités d'orientation en fin de troisième

**Isabelle Paulin**

L'affectation en académie

**Patrick Garotin**

Les pratiques d'éducation à l'orientation des professeurs de troisième

**Jeanne Benhaïm-Grosse**

La territorialisation du processus

d'orientation en milieux ruraux isolés

et montagnards : des impacts du territoire à l'effet de territoire

**Pierre Champollion**

Le rôle des professeurs de mathématique et de physique dans l'orientation des filles vers des études scientifiques

**Josette Costes, Virginie Houadec,**

**Véronique Lizan**

Filles et garçons dans l'enseignement supérieur : permanences et/ou changements ?

**Christine Fontanini, Josette Costes,**

**Virginie Houadec**

Facteurs influençant l'orientation

et le parcours de la troisième au post-baccalauréat d'une cohorte d'élèves de l'académie de Clermont-Ferrand

**Jean-François Mezeix,**

**Catherine Grange**

Vœux, stratégies et orientations réelles des bacheliers technologiques

**Karine Pietropaoli**

Orientations et réorientations des bacheliers inscrits dans l'enseignement supérieur

**Bernard Convert**

Le réseau d'accueil, d'information et d'orientation en Bourgogne : une évolution en marche...

**Guy Ferez**

Le pôle Rhône-Alpes de l'orientation, exemple d'une coordination régionale des acteurs professionnels de l'orientation

**Anne Gauthier**

### n° 78 – novembre 2008

#### Thème : Comparaisons internationales

Le niveau d'huile, le moteur et la voiture : les enjeux d'une évaluation de la qualité de l'enseignement par les indicateurs

**Norberto Bottani**

La situation éducative de la France comparée à celle d'autres pays de l'Union européenne ou de l'OCDE

**Nadine Dalsheimer et**

**Claude Sauvageot**

Les indicateurs de l'OCDE, sur les dépenses d'éducation en 2005 : quelques tendances sur la situation comparée de la France

**Christine Ragoucy**

Que nous apprennent les évaluations internationales sur le fonctionnement des systèmes éducatifs ? Une illustration avec la question du redoublement

**Thierry Rocher**

La mesure de la littératie dans PISA : la méthodologie est la réponse, mais quelle était la question ?

**Pierre Vrignaud**

L'évaluation des compétences des adultes : des méthodes en plein développement

**Fabrice Murat**

Évaluation des langues étrangères : présentation du projet coopératif d'évaluation E.F.L.U.S.L.

**Paul Caffrey**

L'importance des enseignants, leur situation et leurs conditions de travail en Suède

**Sten Söderberg, Gunnar Iselau et Daniel Gustafsson**

Les enseignants en France : une spécificité en Europe ?

**Nadine Esquieu**

La taille des structures pédagogiques dans les établissements français du second degré en France en 2007

**Paola Serries**

Mesurer et comparer l'équité des systèmes éducatifs en Europe

**Marc Demeuse et Ariane Baye**

Analyse des classements internationaux des établissements d'enseignement supérieur

**Nadine Dalsheimer et Denis Desprésaux**

Les sorties précoces en Europe

**Pascale Poulet-Coulibando**

Genre et valorisation des compétences sur les marchés du travail en Europe

**Jean-François Giret, Christine**

**Guégnard et Jean-Jacques Paul**

Les études combinées avec les emplois par les jeunes : comparaison entre pays européens

**Pascale Poulet-Coulibando**

Un outil pour les comparaisons internationales : la CITE

**Claude Sauvageot**

### Enseignement scolaire

**180 (mars 2007)** – L'évaluation internationale PISA 2003 : compétences des élèves français en mathématiques, compréhension de l'écrit et sciences, 245 p.

**A.L. Monnier, DEPP**

**181 (mars 2007)** – L'image des sciences physiques et chimiques au lycée (LEGT et LP), 90 p.

**F. Alluin, DEPP**

**182 (mars 2007)** – Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 116 p.

**Chi-Lan Do, DEPP**

**183 (mars 2007)** – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, 168 p.

**J.-Claude Guillaume, DEPP**

**185 (juillet 2007)** – Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire – Évaluation 2003, 224 p.

**J.-Marc Pastor, DEPP**

**186 (juillet 2007)** – Les attitudes à l'égard de la vie en société des élèves en fin d'école primaire et en fin de collège, 302 p.

**Saïd Yacoub, DEPP**

**187 (septembre 2007)** – Les acquis des élèves en anglais et en allemand en fin d'école en 2004 et les contextes favorables à ces apprentissages, 288 p.

**Annick Marquis, DEPP**

**188 (septembre 2007)** – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, 204 p.

**Marion Billet, DEPP**

**190 (octobre 2007)** – Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée – 2005-2006, 136 p.

**Jeanne Benhaim-Grosse, DEPP**

**196 (août 2010)** – Les compétences des élèves en histoire, géographie et éducation civique en fin de collège, 120 p.

**Michel Braxmeyer, Nicole Braxmeyer, Séverine Dos Santos**

### Enseignants et personnels de l'éducation

**189 (septembre 2007)** – La formation des nouveaux personnels de direction – Enquête auprès de la promotion des lauréats 2002, 160 p.

**Michèle Thauvel-Richard, DEPP**

**192 (juin 2008)** – Portrait des nouveaux personnels de direction du second degré. Interrogation de la promotion 2004, six mois après sa nomination en février-mars 2005, 253 p.

**Michèle Thauvel-Richard, DEPP**

**193 (septembre 2008)** – Les inspecteurs territoriaux et leur formation à l'école supérieure de l'éducation nationale (ESEN), 196 p.

**Nadine Esquieu et Alain Lopes, DEPP**

**194 (octobre 2009)** – Enseigner en collège et lycée en 2008 – Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1 200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics, TMO-Régions, 222 p.

**Patricia Gambert et Jacques Bonneau (TMO-Régions)**

**195 (février 2010)** – Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009, TMO-Régions, 146 p.

**Patricia Gambert et Jacques Bonneau (TMO-Régions)**

### Insertion, éducation et société

**184 (mai 2007)** – Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors établissement, 136 p.

**Roseline Verdon, DEPP**

**191 (novembre 2007)** – Points de vue sur l'apprentissage – Actes du colloque « Points de vue sur l'apprentissage » du 28 novembre 2006, 110 p.

**Pascale Pollet, DEPP**

## D'autres publications de la DEPP

### Vient de paraître

#### Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche

Des repères concernant tous les aspects de l'appareil de formation, des références indiscutables. Un vaste ensemble d'informations statistiques selon une présentation unique : des textes clairs et synthétiques commentant les tableaux statistiques, cartes et graphiques. Les définitions, les sources, les références documentaires en font un outil indispensable.

Tous publics : enseignants, chercheurs, journalistes, étudiants, etc.

L'édition 2010 présente les données statistiques de l'année 2009-2010.

**Parution annuelle, septembre 2010**

#### L'état de l'École n° 20

Une analyse synthétique des principales caractéristiques de notre système éducatif.

30 indicateurs renseignent sur les coûts, les activités et les résultats de l'école.

Des comparaisons internationales permettent de mieux situer la France par rapport aux États-Unis et aux principaux pays européens.

**Parution annuelle, novembre 2010**

### ... et toujours

#### La Note d'information

Parution hebdomadaire

### Consulter les publications de la DEPP sur internet

[www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html](http://www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html)

# Commander

## À retourner à :

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance

**Département de la valorisation et de l'édition**

61-65 rue Dutot – 75015 Paris

☎ 01 55 55 72 04 Fax 01 55 55 72 29



Toute commande  
d'ouvrage ou  
souscription  
d'abonnement doit  
être accompagnée  
d'un titre de  
paiement libellé  
à l'ordre de  
**Régie de recettes**  
**MEN-DEPP**

Mme, Mlle, M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous  
(si elle est différente de la précédente)

Pour les administrations  
uniquement, règlement  
possible par mandat  
administratif, avec  
**rappel impératif du  
numéro de facture**  
que nous vous  
ferons parvenir

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

### Revue **Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros**

du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros**

du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros**

À partir du n° 65 : **13 euros**

### Commandes au numéro

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total

collection

Éducation & formations

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective  
et de la performance

date de parution

Décembre 2010

conception

DVE / Département de la valorisation et de l'édition

impression

Imprimerie Moderne de l'Est

accès internet

[www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html](http://www.education.gouv.fr/pid132/les-publications.html)

ISBN 978-2-11-097802-8



9 782110 978028

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-097802-8

DEPP 00508178

Prix 13 euros

ministère  
éducation  
nationale  
jeunesse  
vie associative

