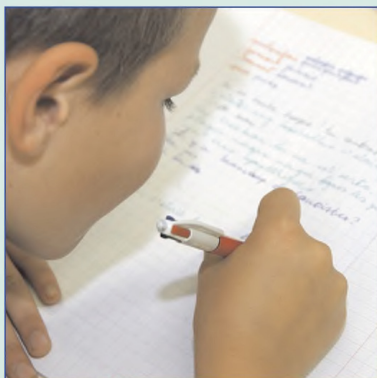


n° 82 [décembre 2012]



Éducation *formations*

Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire

n° 82 [décembre 2012]

Éducation *formations*



**Conditions de
scolarisation et
facteurs de
réussite scolaire**

Directeur de la publication

Michel Quéré

Comité de lecture

Jean-François Chesné, Fabrice Murat

Rédacteur en chef de ce numéro

Paul Esquieu

Secrétaire de rédaction

Clémence Niérat

Maquettiste

Tony Marchois

Photo couverture

©Caroline Lucas/MEN

Éducation & formations

Ministère de l'éducation nationale

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance (DEPP)

61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15

Impression

Ovation

Tarif 2012

Le numéro France : 13 euros

Vente au numéro

Ministère de l'éducation nationale,

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.

Paul Esquieu

DEPP Cellule des méthodes et synthèses statistiques

Rassemblant des contributions issues principalement, mais pas seulement, des travaux de la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP), ce numéro 82 de la revue *Éducation & formations* aborde différents thèmes et questions relatifs au système éducatif français. Il s'intéresse d'abord aux élèves, aux conditions de leur scolarisation et aux facteurs de la réussite scolaire.

La « formation des inégalités sociales d'éducation » à l'école et son évolution en France depuis quatre décennies fait l'objet d'une première étude de Mathieu Ichou et Louis-André Vallet, deux chercheurs en sociologie au CNRS. Cette analyse prolonge de précédents travaux, dont certains avaient été publiés dans cette revue. Elle s'intéresse aux deux raisons des différences sociales : d'une part, l'écart des performances scolaires moyennes entre enfants de différentes origines ; d'autre part, la variation des décisions d'orientation à performance scolaire similaire. Étudiant l'importance relative de ces deux composantes au fil des parcours scolaires, dans le système scolaire des années 1960 et dans celui des années 1990-2000, les auteurs montrent, à la fin du collège comme du lycée, une augmentation historique de l'importance des performances scolaires dans la production des inégalités sociales de parcours. Cette évolution est à mettre en lien avec le report de la sélection scolaire, de la fin de l'école élémentaire à la fin du collège.

Linda Ben Ali s'intéresse ensuite à la « scolarité des enfants accueillis à deux ans en maternelle » qui a eu tendance à régresser au cours des dernières années marquées par une sensible reprise démographique. Cette évolution n'a pas été uniforme dans l'espace et la scolarisation des enfants de moins de trois ans pose dès lors plusieurs questions. Toutes les écoles sont-elles égales face à la politique d'entrée précoce à l'école préélémentaire ? Est-elle favorisée dans certaines zones (éducation prioritaire, zones urbaines sensibles) ? Dans quelle mesure cette scolarisation des plus petits influe sur leur réussite scolaire future ?

L'une des missions de l'enseignement primaire est de transmettre les connaissances et compétences nécessaires aux élèves pour suivre avec profit des études secondaires. La reprise à l'identique, en septembre 1997 et en septembre 2007, d'un test auprès d'un

échantillon d'élèves en début de collège permet à Noémie Le Donne et Thierry Rocher de faire le point sur l'évolution des « difficultés de lecture en début de sixième ». À dix ans d'intervalle, le constat diffère selon les domaines évalués : si les automatismes mobilisés dans l'activité de lecture enregistrent un fonctionnement stable, les compétences langagières, la sensibilité lexicale, l'orthographe ainsi que la compréhension sont en baisse. Ce constat d'une plus grande proportion de lecteurs jugés en difficulté converge avec le résultat d'autres travaux menés à la DEPP, notamment en fin de collège.

Face aux difficultés scolaires, la réponse apportée en France a longtemps été celle du redoublement. Cette pratique tend à diminuer depuis quelques années. Comme en témoigne l'observation menée dans l'académie de Clermont-Ferrand par Nicolas Miconnet sur les « caractéristiques des élèves redoublants et l'influence du redoublement sur les parcours au lycée d'enseignement général et technologique », les effets du redoublement restent importants. Touchant encore, à la rentrée 2011, un quart des élèves de troisième, le retard scolaire concerne plus souvent les garçons et les enfants d'origine sociale défavorisée. Son influence est perceptible en second cycle, où les anciens redoublants suivent davantage la voie technologique.

On sait l'influence de l'environnement familial sur la réussite scolaire. Dans son article, Laurette Cretin s'intéresse à la « scolarité des enfants de familles monoparentales » en s'appuyant sur un ensemble assez riche d'informations : suivi des élèves du panel 2007, résultats aux épreuves nationales d'évaluation à l'entrée en sixième et terminales du brevet, enquêtes auprès des familles. Les enfants vivant avec un parent isolé multiplient les signes d'une moindre réussite, déjà sensibles lors de la scolarité primaire et qui se renforcent dans l'enseignement secondaire. Si leur environnement familial (profession, revenus, logement, etc.) est moins favorable, il apparaît aussi que le fait de vivre dans une famille monoparentale constitue, à lui seul, un désavantage pour la réussite scolaire.

Dans leur article sur « l'évolution et l'hétérogénéité académique des conditions d'accueil des collégiens dans leurs établissements », Ghislaine Cormier et Marguerite Rudolf montrent une amélioration de ces conditions d'accueil dans la plupart des collèges entre 2000 et 2010, mais surtout jusqu'en 2007. Ce progrès est dû à la baisse du nombre de collégiens conjuguée à une progression de la surface des ensembles immobiliers. Cependant, les conditions d'accueil – surface par collégien et taux d'occupation, places assises en CDI, surface consacrée aux espaces verts, degré d'équipement – continuent de varier selon les académies. Il en résulte un découpage de la France en six groupes d'académies présentant des conditions d'accueil homogènes.

Sans être étrangères aux conditions d'accueil et de scolarisation

des élèves, deux autres contributions ne portent pas directement sur eux, mais sur les nouvelles exigences européennes et la politique de formation professionnelle.

Parmi les compétences-clés que « chaque citoyen doit avoir à son actif », le Conseil européen a énoncé en 2009 quatre objectifs stratégiques, dont celui de « favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active » : cet objectif se réfère explicitement à l'acquisition de « compétences sociales et civiques ». Dans ce contexte, la Commission européenne inscrivait au programme de travail du réseau Eurydice une étude comparative sur l'éducation civique ou « éducation à la citoyenneté » (Citizenship Education) dans trente et un pays membres. Dans son article, Thierry Damour dessine les contours des nouvelles exigences européennes conduisant à l'inscription de cet objectif de citoyenneté active dans les textes adoptés par les instances européennes et présente les principales conclusions de l'étude réalisée en 2011 par Eurydice.

Depuis les mouvements de décentralisation et de déconcentration du début des années 1980, les politiques publiques sont souvent présentées comme le résultat d'une co-construction ou de relations entre les collectivités locales, l'État et l'Europe. Une question centrale se pose : les institutions politiques locales et leurs représentants sont-ils en situation de faire émerger une action publique autonome par rapport à l'État central ? Le domaine de la formation professionnelle initiale est à cet égard exemplaire. L'article de Sylvère Chirache apporte des éléments de réponse, notamment sur la base d'une analyse de plusieurs contrats de plans régionaux de développement de la formation professionnelle (CPRDFP). Les éléments qui s'en dégagent convergent vers le constat d'une autonomie assez limitée des régions dans le domaine de la formation professionnelle initiale.

n° 82 [décembre 2012]

Conditions de scolarisation et facteurs de réussite scolaire

- 9 Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation. Évolution en France en quatre décennies
Mathieu Ichou et Louis-André Vallet
-
- 19 La scolarisation à deux ans
Linda Ben Ali
-
- 31 Les difficultés de lecture en début de sixième. Évolution à dix ans d'intervalle (1997-2007)
Thierry Rocher et Noémie Le Donné
-
- 39 Caractéristiques des élèves redoublants et influence du redoublement sur les parcours au lycée général et technologique
Nicolas Miconnet
-
- 51 Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège ?
Laurette Cretin
-
- 67 Évolution et hétérogénéité académique des conditions d'accueil des collégiens dans leurs établissements
Ghislaine Cormier et Marguerite Rudolf

Hors thème

- 73 L'éducation à la citoyenneté en Europe
Thierry Damour
-
- 89 La territorialisation de la formation professionnelle initiale scolaire
Sylvère Chirache
-

Performances scolaires, orientation et inégalités sociales d'éducation

Évolution en France en quatre décennies¹

Mathieu Ichou

CNRS & Sciences Po, Observatoire sociologique du changement

Louis-André Vallet

CNRS & Crest, Laboratoire de sociologie quantitative

À un point de bifurcation (ou transition) donné du système éducatif, par exemple en fin de troisième, les écarts sociaux qui s'expriment dans la plus ou moins grande fréquence d'une orientation – ici, la seconde générale et technologique plutôt que la seconde professionnelle – tiennent à deux éléments : d'une part, l'écart des performances scolaires moyennes entre enfants des différents milieux sociaux ; d'autre part, la variation des décisions d'orientation, à performance scolaire similaire, entre milieux sociaux. Cet article présente l'importance relative de ces deux composantes au fil des parcours scolaires, dans le système scolaire de la France des années 1960 et dans celui des années 1990-2000.

Les résultats convergent pour montrer, à la fin du collège comme à la fin du lycée, une augmentation historique de l'importance des performances scolaires dans la production des inégalités sociales de parcours. Cette augmentation est à mettre en lien avec le report intervenu dans la première sélection scolaire, de la fin de l'école élémentaire hier à la fin du collège aujourd'hui.

Dans un article pionnier, publié en 1963 dans *Population* [2], dans lequel ils étudiaient les premières données obtenues par l'Institut national d'études démographiques (Ined) sur un échantillon représentatif de plus de 20 000 élèves qui avaient terminé l'école élémentaire en juin 1962, Alain Girard et Henri Bastide mettaient clairement en évidence les deux causes fondamentales des inégalités sociales face à l'enseignement.

LES DEUX CAUSES FONDAMENTALES DES INÉGALITÉS SCOLAIRES

Ils observaient que, dans les zones rurales comme dans les villes ou à Paris, la réussite scolaire, évaluée par les instituteurs sur une échelle en cinq points, augmentait régulièrement avec la position sociale de la famille : la proportion d'élèves dont la réussite était jugée excellente ou bonne variait ainsi de 29 % des enfants d'ouvriers à 55 % de ceux de cadres. Ils concluaient : « C'est là la première cause de la non-démocratisation : l'influence du milieu familial sur le développement de l'enfant et, par suite, sa réussite scolaire. » Girard

et Bastide démontraient de plus l'existence d'un second mécanisme à la source de l'inégalité sociale face à l'enseignement : même si la probabilité d'une orientation en classe de sixième dépendait fortement du niveau de réussite en fin d'école élémentaire, l'effet de l'origine sociale ne pouvait être négligé. Par exemple, parmi les élèves excellents ou bons, la quasi-totalité des enfants de cadres, supérieurs ou moyens, entrait en sixième, mais ce n'était le cas que d'environ huit enfants d'agriculteurs exploitants ou d'ouvriers sur dix. D'où leur seconde conclusion : « C'est là la seconde cause de non-démocratisation : même à égalité de notes, la chance pour l'enfant d'entrer en sixième est en relation avec sa condition sociale. » À partir d'une enquête complémentaire réalisée dans l'agglomération parisienne, Paul Clerc [3]

NOTE

1. Est présentée ici une version résumée d'un chapitre écrit pour un ouvrage collectif conçu dans le cadre d'un projet comparatif international sur le rôle et l'importance relative des effets primaire et secondaire dans la création des inégalités scolaires en Europe et aux États-Unis (réseau d'excellence Equalsoc financé par la Commission européenne) [1]. Les auteurs remercient le réseau Quetelet pour la mise à disposition des données.

avait conclu que « si l'orientation vers le lycée ou le collège d'enseignement général dépend surtout du comportement de la famille, l'entrée en sixième au total, sans distinction d'établissements, semble donner une part à peu près égale à l'inégalité de comportement et à l'inégalité de réussite dans l'explication des écarts entre groupes sociaux parisiens. »

L'enquête pionnière de l'Ined a constitué un socle empirique fondamental de la sociologie française de l'éducation : si le premier aspect – l'inégalité de performance – a été au cœur de la réflexion de Pierre Bourdieu sur « La transmission de l'héritage culturel » (1966) [4], le second a été mis en avant par Raymond Boudon dans *L'inégalité des chances* (1973) [5] pour souligner l'incidence du milieu social dans les comportements des familles en situation de décision scolaire. Dans la version américaine du même ouvrage (1974) [6], Boudon a aussi introduit les termes d'effet primaire (*primary effect*) et effet secondaire (*secondary effect*) de l'origine sociale pour désigner l'intervention de ces deux mécanismes. À propos de l'effet secondaire, mais en concevant le comportement des familles comme moins intentionnel, Bourdieu (1974) [7] a utilisé l'expression de « causalité du probable » pour insister sur l'ajustement des espérances scolaires subjectives des familles aux probabilités objectives caractéristiques de leur milieu social.

MESURER L'IMPORTANCE RELATIVE DES EFFETS PRIMAIRE ET SECONDAIRE DE L'ORIGINE SOCIALE...

Supposons que, pour des élèves de différentes origines sociales, l'on ait observé leur niveau de performance scolaire immédiatement avant une transition scolaire – par exemple, l'entrée en seconde générale et technologique à l'issue de la troisième – ainsi que le résultat de cette transition scolaire. On souhaiterait décomposer l'inégalité totale d'orientation entre les classes sociales en sa part secondaire, i.e. l'effet de l'origine sociale à niveau de performance contrôlé, et sa part primaire, i.e. l'effet de l'origine sociale sur le niveau de performance scolaire². Dans le cas d'une variable quantitative (un score à une évaluation ou une note à un examen par exemple), les techniques classiques d'analyse de régression fournissent ce type de décomposition. L'orientation étant une donnée de nature qualitative, d'autres techniques sont nécessaires.

Robert Erikson et Jan O. Jonsson (1996) [8], puis Erikson *et al.* (2005) [9] ont ainsi proposé une solution pertinente. La proportion *estimée* d'élèves d'une classe sociale donnée qui réussissent la transition – dans notre exemple, qui entrent en seconde – peut être évaluée comme la combinaison entre la répartition des élèves de cette classe sociale par niveau de performance et le taux de transition de ces élèves à niveau de performance donné³. Pour les enfants des différentes classes sociales, les proportions ainsi estimées de succès à la transition considérée s'avèrent très proches des proportions réellement observées.

Le point-clé de la méthode consiste alors en l'introduction d'un raisonnement de type contrefactuel en fixant les niveaux de performance par classe sociale tout en faisant varier fictivement les comportements d'orientation à niveau de performance fixé. Pour une classe sociale donnée, en gardant sa répartition par niveau de performance, on va appliquer les taux de transition à niveau de performance fixé d'une autre classe sociale. En comparant cette valeur contrefactuelle à la valeur factuelle⁴, on va isoler l'influence des choix d'orientation à niveau de performance donné. Il est ainsi possible d'obtenir des mesures de l'importance relative des effets primaire et secondaire de l'origine sociale dans l'inégalité totale mesurée

NOTES

2. Il est utile de préciser que les raisons des différences d'orientation à niveau de réussite donnée peuvent inclure, dans les choix des familles comme dans les décisions des conseils de classe, une estimation des probabilités, différenciées socialement, de réussite scolaire future. Autrement dit, l'effet secondaire à une transition peut être en partie constitué d'une anticipation de l'effet primaire futur. Il reste néanmoins important, descriptivement, de faire la part du rôle de la réussite scolaire et des décisions d'orientation à niveau de réussite scolaire donné au moment de la transition.

3. De façon plus précise, dans le cas où la performance est connue sous une forme continue, l'estimation se fait en calculant l'intégrale, sur l'ensemble des valeurs de la variable de performance, d'un produit de deux fonctions : d'une part, la distribution, supposée suivre une loi normale, de la variable standardisée de performance pour les élèves de la classe sociale considérée ; d'autre part, la distribution logistique qui, pour les élèves de la même classe, estime la probabilité de réussir la transition en fonction de leur niveau de performance.

4. C'est-à-dire la valeur estimée en combinant distribution de performance et distribution des taux de transition caractéristiques de la même classe sociale.

Données et variables

• Pour la France des années 1960, l'Institut national d'études démographiques a observé, entre 1962 et 1972, les parcours d'un échantillon national représentatif d'élèves (panel), nés autour de 1951, qui quittaient l'école élémentaire en juin 1962 (N = 17 461). Il nous permet donc d'étudier :

- en 1962 et à l'âge d'environ 11 ans, la transition (ou non) de l'école élémentaire à la classe de sixième de collège (transition 1) ;
- en 1966-1968 et à l'âge d'environ 15 ans, la transition (ou non) du collège à la classe de seconde de lycée (transition 2) ;
- en 1969-1971 et à l'âge d'environ 18 ans, la transition (ou non) du baccalauréat général à l'enseignement supérieur de type académique (université *stricto sensu*, i.e. droit, lettres, médecine et sciences, ou bien classes préparatoires aux grandes écoles) (transition 3).

La mesure de performance disponible est fournie par l'appréciation du niveau de l'élève par l'instituteur ou le professeur sur une échelle en cinq points (excellent, bon, moyen, médiocre, mauvais). Elle est observée immédiatement avant la transition 1 et la transition 2. C'est aussi le cas pour la moitié des élèves confrontés à la transition 3 alors que, pour l'autre moitié et en raison des redoublements intervenus, l'appréciation de la performance n'est disponible qu'une ou deux années avant la transition.

• Pour la France des années 1990-2000, le ministère de l'éducation nationale a observé, entre 1995 et 2006, les parcours d'un échantillon national représentatif d'élèves (panel), nés autour de 1984, qui entraient en classe de sixième en septembre 1995 (N = 17 830). Il nous permet donc d'étudier :

- en 1999-2001 et à l'âge d'environ 15 ans, la transition (ou non) du collège à la classe de seconde générale et technologique (transition 2') ;
- en 2002-2006 et à l'âge d'environ 18 ans, la transition (ou non) du baccalauréat général à l'enseignement supérieur de type académique (université *stricto sensu* ou bien classes préparatoires aux grandes écoles) (transition 3').

Ici, la mesure de performance est fournie, respectivement, par la note moyenne (en français et en mathématiques) au contrôle continu du brevet et par la note moyenne obtenue aux épreuves du baccalauréat général. Chacune est observée immédiatement avant la transition correspondante.

- Pour chaque panel, nous distinguons trois grandes catégories d'origines sociales, à partir de la profession du chef de famille :
 - classes supérieures (cadres supérieurs et moyens, professions libérales, chefs d'entreprise) ;
 - classes moyennes (agriculteurs exploitants, artisans, commerçants, agents de maîtrise, employés) ;
 - classes populaires (ouvriers qualifiés et non qualifiés, ouvriers agricoles).

à la transition considérée (pour plus de détails, Erikson et Rudolphi (2010) [10])⁵.

... AU FIL DES PARCOURS SCOLAIRES ET À QUATRE DÉCENNIES DE DISTANCE

Il est possible d'appliquer cette méthodologie à la société française, à près de quatre décennies de distance, en tirant parti de deux échantillons longitudinaux représentatifs de grande taille (cf. encadré Données et variables).

Dans le système scolaire des années 1960, encore largement organisé en filières, seuls 59 % des sortants d'école élémentaire entraient en classe de sixième. Parmi eux, 52 % atteignaient, à l'âge d'environ 15 ans, la classe de seconde de lycée ; ils représentaient 31 % de l'effectif total de la cohorte. Puis 55 % d'entre eux (soit 18 % de la cohorte) obtenaient le

baccalauréat général. Enfin, les trois quarts de ces bacheliers entraient dans l'enseignement supérieur de type académique (58 % à l'université et 17 % en classe préparatoire). Ils représentaient moins de 15 % de la cohorte initiale. Au total, l'organisation du système scolaire était très sélective à chaque étape et seule une petite minorité des élèves sortis de l'école primaire en 1962 atteignait l'enseignement supérieur.

Presque quatre décennies plus tard, la situation est très différente dans un système scolaire beaucoup plus unifié et qui accueille un plus grand nombre d'élèves et pour plus longtemps. La quasi-totalité (97,5 %) des enfants qui quittent l'école élémentaire en 1995 entre en classe de sixième. Parmi eux, 64 % atteignent la classe de seconde générale et technologique ; ils représentent 62 % de la cohorte. Un peu plus de la moitié d'entre eux (soit 31 % de la cohorte)

obtient un baccalauréat général. Enfin, parmi ces derniers, 62 % rejoignent l'enseignement supérieur de type académique (48 % à l'université et 14 % en classe préparatoire). Même avec la définition restrictive retenue – dont sont notamment exclus les sections de techniciens supérieurs (STS) et les instituts universitaires de

NOTE

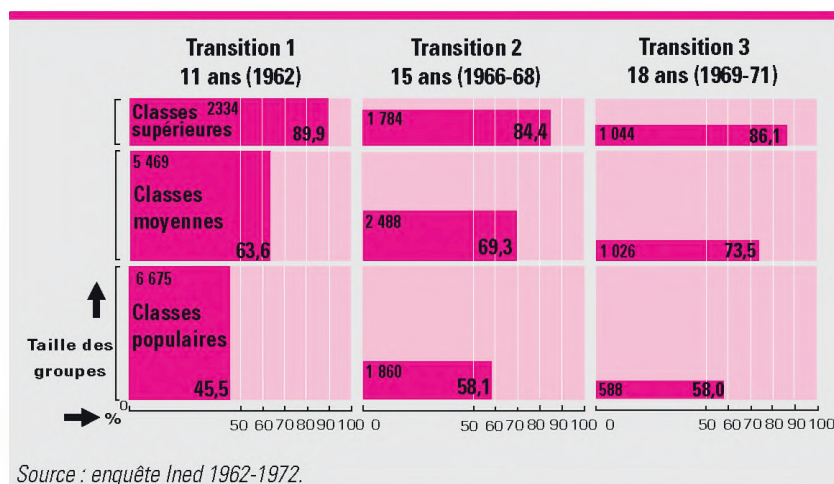
5. Dans la suite, nous éprouvons la robustesse de nos décompositions en effets primaire et secondaire de l'origine sociale en utilisant aussi trois techniques alternatives : la première est analogue à celle décrite dans le texte, mais supprime l'hypothèse de normalité de la distribution de performance pour chaque classe (Buis, 2010) [11] ; la deuxième étend au cas d'une variable catégorielle la décomposition classique de Blinder et Oaxaca (Fairlie, 2005) [12] ; la troisième prend spécifiquement en compte le problème d'échelle caractéristique de la régression logistique (Karlsen et al., 2010) [13]. On verra que, de façon générale, les quatre approches fournissent des estimations très convergentes

technologie (IUT) – qui est comparable à celle adoptée pour les années 1960, la part de l'effectif total de la cohorte accueillie dans l'enseignement supérieur de type académique a nettement augmenté : de moins de 15 % dans les années 1960, elle s'élève à presque 25 % au début des années 2000.

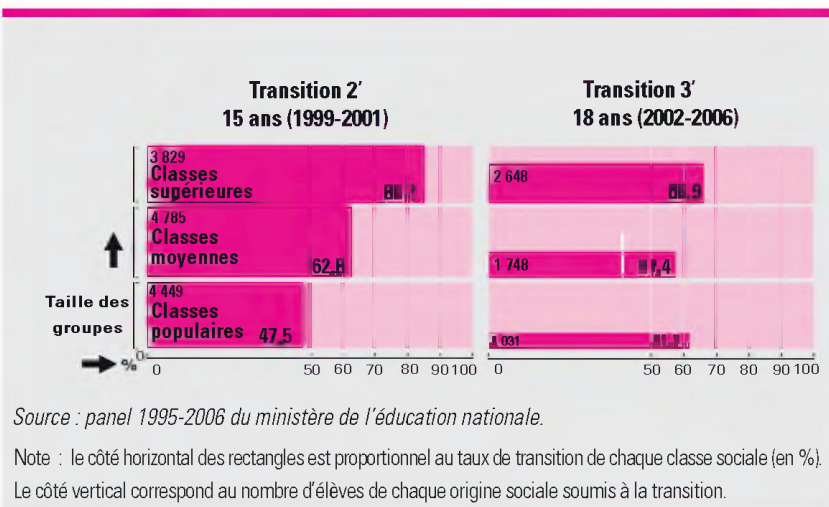
Après cette vision générale de la structuration des parcours, il faut désormais se concentrer sur les points de bifurcation (ou transitions) fondamentaux qui les caractérisent. Des trois transitions qui peuvent être étudiées dans les années 1960 aux âges d'environ 11, 15 et 18 ans (graphique 1), seules deux subsistent au tournant des années 1990-2000 (graphique 2) : au sortir de la classe de troisième et après le baccalauréat général, en raison de la généralisation de l'entrée en sixième.

Dans les années 1960 et pour chacune des trois transitions considérées, la proportion observée des élèves qui réussissent la transition (c'est-à-dire qui, selon le cas, entrent en sixième, entrent en seconde ou entrent dans l'enseignement supérieur de type académique) est la plus élevée (toujours supérieure à 80 %) pour les enfants des classes supérieures, intermédiaire pour ceux des classes moyennes et la plus faible (toujours inférieure à 60 %) pour les enfants des classes populaires. En outre, l'élimination de ces derniers au fil du parcours scolaire apparaît particulièrement forte. En effet, alors que les enfants d'ouvriers forment presque la moitié de la population soumise à la première transition, ils ne représentent plus qu'un cinquième environ de l'ensemble des élèves confrontés à la troisième transition. Cette réduction est due aux taux de transition moins favorables des enfants d'ouvriers,

Graphique 1 - Inégalités sociales au fil des transitions scolaires (cohorte 1962)



Graphique 2 - Inégalités sociales au fil des transitions scolaires (cohorte 1995)



ainsi qu'à leur élimination au cours des cycles d'enseignement, en particulier en fin de classe de cinquième.

Dans les années 2000, une différenciation analogue des taux de transition apparaît à l'issue du collège, mais n'est plus visible dans le passage du baccalauréat général à l'enseignement supérieur. C'est là la conséquence directe du fait que l'on a regroupé ici université et classes préparatoires : si seules ces dernières étaient considérées, une variation claire des taux de transition entre catégories sociales apparaîtrait de nouveau⁶. Au total et pour les deux périodes, la nette différenciation des taux de transition rend légitime l'effort d'investigation de la nature des inégalités observées et du changement éventuel de celle-ci⁷.

NOTES

6. Ce contraste nous conduira à analyser séparément la transition vers l'université et celle vers les classes préparatoires.

7. Plutôt que de raisonner séparément sur chaque point de bifurcation, il est possible de considérer le devenir de tout l'échantillon initial. On conclut alors que les chances d'atteindre plutôt que de ne pas atteindre la seconde étaient 10,2 fois plus fortes pour les enfants des classes supérieures que pour ceux des classes populaires dans la cohorte 1962 contre 6,6 fois plus fortes dans la cohorte 1995. S'agissant du fait d'atteindre ou non l'enseignement supérieur de type académique, le odds ratio vaut 12,0 dans la cohorte ancienne, mais 4,3 dans la cohorte récente. Ainsi, l'inégalité des chances devant l'enseignement s'est réduite en quelques décennies. La suite de l'article se concentre, non pas sur l'ampleur de l'inégalité, mais sur sa nature, c'est-à-dire le degré auquel elle est composée d'inégalité de réussite et d'inégalité d'orientation à réussite donnée.

ÉCARTS SOCIAUX DE RÉUSSITE SCOLAIRE, AU FIL DU PARCOURS ET AU FIL DU TEMPS

Le tableau 1, qui utilise la variable standardisée de performance et autorise ainsi des comparaisons directes entre les cinq transitions qui y sont représentées, apporte des réponses aux questions importantes suivantes. Les élèves des trois classes sociales ont-ils en moyenne des niveaux de réussite scolaire différents ? Si oui, comment ces écarts évoluent-ils au fil des transitions ? Enfin, à un même stade du parcours scolaire, c'est-à-dire pour une même transition, quelle est l'ampleur des écarts sociaux de réussite dans la cohorte récente comparativement à la cohorte ancienne ?

Dans la France des années 1960 et avant l'entrée éventuelle en sixième, en seconde ou dans l'enseignement supérieur, le niveau moyen de performance est le plus élevé pour les enfants de la classe supérieure, intermédiaire pour ceux de la classe moyenne et le plus faible pour les

enfants d'ouvriers. Cependant, et c'est un point crucial, l'écart moyen de performance entre les classes extrêmes diminue de façon monotone au fil des transitions. En d'autres termes, l'hétérogénéité des performances moyennes des enfants d'ouvriers et de ceux de la classe supérieure, qui était forte à l'issue de l'école élémentaire (0,614 soit plus de 0,6 écart-type), s'est beaucoup réduite en classe de troisième et est devenue presque négligeable à la fin du lycée (0,062 soit moins de 0,1 écart-type). Ainsi, d'une transition à la suivante, l'élimination plus forte des enfants d'ouvriers par rapport à ceux de la classe moyenne et, plus encore, de la classe supérieure (graphique 1) retient progressivement des enfants d'ouvriers « survivants » qui, du point de vue de leur réussite scolaire moyenne, diffèrent de moins en moins de leurs condisciples d'origine sociale plus favorisée. Le tableau 1 fournit donc une preuve empirique de ce que l'on a pu nommer la « sur-sélection » des enfants des milieux populaires au fil du cursus scolaire (cf. par exemple

Bourdieu (1966) [14]).

De façon analogue et pour les mêmes raisons, dans les années 2000, l'hétérogénéité des performances moyennes des enfants des deux classes extrêmes s'avère plus faible à la fin du lycée général (0,377 soit moins de 0,4 écart-type) qu'elle ne l'était à la fin du collège (0,675 soit presque 0,7 écart-type).

C'est enfin la comparaison historique qui est éclairante. À la fin du collège, l'écart des performances moyennes des enfants des classes supérieures et des enfants des classes populaires est nettement plus fort aujourd'hui (presque 0,7 écart-type) qu'il ne l'était hier (un peu plus de 0,1 écart-type). Il en va de même à la fin du lycée (presque 0,4 écart-type aujourd'hui contre moins de 0,1 écart-type hier). En d'autres termes et pour un même stade de la scolarité, l'écart de performance entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers est plus ample dans la cohorte récente que dans la cohorte ancienne. Ce résultat doit se comprendre en tenant compte du report intervenu, entre les deux

Tableau 1 - Moyenne de la performance scolaire standardisée avant chaque transition selon l'origine sociale et la cohorte

	Origine sociale	Moyenne	Effectif	Moyenne	Effectif	Moyenne	Effectif
Cohorte 1962		Transition 1 : CM2 (1962)		Transition 2 : 3ème (1966-1968)		Transition 3 : term. (1969-1971)	
	Classes supérieures	0,426	2 334	0,075	1 784	0,028	1 044
	Classes moyennes	0,047	5 469	- 0,012	2 488	- 0,009	1 026
	Classes populaires	- 0,188	6 675	- 0,056	1 860	- 0,034	588
	Total	0	14 478	0	6 132	0	2 658
	Différence classes sup. - classes pop.	0,614		0,131		0,062	
Cohorte 1995				Transition 2' : 3ème (1999-2001)		Transition 3' : term. (2002-2006)	
	Classes supérieures			0,383	3 829	0,163	2 648
	Classes moyennes			- 0,034	4 785	- 0,12	1 748
	Classes populaires			- 0,292	4 449	- 0,214	1 031
	Total			0	13 063	0	5 427
	Différence classes sup. - classes pop.			0,675		0,377	

Sources : enquête Ined 1962-1972 et panel 1995-2006 du ministère de l'éducation nationale.

cohortes, dans la première sélection scolaire : alors qu'elle s'effectuait à la fin de l'école élémentaire hier, elle intervient à l'issue du collège aujourd'hui. Ainsi, parmi les enfants d'ouvriers, ceux qui parvenaient en classe de troisième formaient une « fraction sélectionnée » de tous les enfants d'ouvriers de la cohorte 1962, mais ils représentent la presque totalité des enfants d'ouvriers de la cohorte 1995. Le fait que l'écart moyen de réussite entre les classes extrêmes, mesuré immédiatement avant la première sélection scolaire, demeure du même ordre de grandeur dans les deux cohortes conforte d'ailleurs cette interprétation (0,614 à l'âge de 11 ans et pour la cohorte ancienne, 0,675 à l'âge de 15 ans et pour la cohorte récente).

TAUX DE TRANSITION « FACTUELS » ET « CONTREFACTUELS »

Partant de la distribution de performance et de la propension à réussir la transition, à performance donnée, qui sont propres à chaque classe sociale, il est maintenant possible de procéder à l'estimation de tous les taux de transition, aussi bien factuels que contre-factuels, en appliquant la méthode décrite au début de cet article. On se concentrera dans la suite sur les deux catégories sociales extrêmes, enfants des classes supérieures d'un côté, enfants des classes populaires de l'autre.

S'agissant de la France des années 1960 et de l'entrée en classe de sixième (tableau 2, premier sous-tableau), avec leur propre distribution de performance et leur propre propension à effectuer la transition, les

taux estimés de passage en sixième s'élèvent à 91,1 % pour les enfants de la classe supérieure et 44,6 % pour les enfants d'ouvriers. Ces taux de transition estimés sont très proches de ceux observés dans l'enquête de l'Ined (graphique 1). L'information nouvelle figure dans les combinaisons contrefactuelles. Si, conservant leur propre distribution de performance, les enfants d'ouvriers étaient dotés de la propension à réaliser la transition caractéristique des enfants de la classe supérieure⁸, leur taux de transition s'élèverait à 81,0 %. Inversement, ce dernier vaudrait 63,1 % pour les enfants des classes supérieures munis de leur propre distribution de performance, mais de la propension à réaliser la transition des enfants d'ouvriers⁹. Bref, dans le sous-tableau considéré, les différences verticales (obtenues en échangeant les distributions de performance des deux catégories sociales) s'avèrent nettement plus faibles que les différences horizontales (obtenues en échangeant les distributions logistiques caractéristiques des deux classes). On en déduit qu'au début des années 1960, l'inégalité d'entrée en sixième entre les enfants des classes supérieures et les enfants d'ouvriers résultait davantage de l'inégalité d'orientation, à niveau de réussite scolaire donné, que de l'inégalité de performance en elle-même.

Cette conclusion est renforcée par le suivi de la même cohorte dans les transitions ultérieures. Ainsi, dans le passage du collège à la seconde et en considérant toujours les enfants des classes supérieures et ceux d'ouvriers (tableau 2, deuxième sous-tableau), les différences verticales (entre 85,0 % et 83,6 % d'une part, 58,0 % et 59,9 % d'autre part) sont

très ténues en comparaison des différences horizontales (entre 85,0 % et 59,9 % d'une part, 58,0 % et 83,6 % d'autre part). Il en va de même pour la transition du baccalauréat général à l'université, abstraction faite des classes préparatoires (troisième sous-tableau), comme pour la transition du baccalauréat général aux classes préparatoires, abstraction faite de l'orientation vers l'université (quatrième sous-tableau). Pour tous ces stades plus avancés des parcours dans le système scolaire français des années 1960, l'inégalité entre enfants d'ouvriers et enfants des classes supérieures provenait donc massivement de l'inégalité d'orientation, à niveau de réussite donné, l'impact et l'importance de l'inégalité de performance étant par ailleurs presque négligeables, comme on l'a vu dans le tableau 1.

Il en va différemment dans le système scolaire des années 1990-2000 où le premier point de bifurcation se situe désormais au terme du collège (tableau 3). Considérons encore les mêmes catégories sociales. Dans le passage de la troisième à la seconde générale et technologique (premier sous-tableau), les taux de transition « factuels » estimés – ici encore très proches des taux réellement observés, présentés dans le graphique 2 – valent

NOTES

8. Ou que, de façon équivalente, l'on suppose que les enfants des classes supérieures conservent la propension à réaliser la transition qui les caractérise, mais sont dotés de la distribution de performance des enfants d'ouvriers.

9. Ou, de façon équivalente, les enfants des classes populaires avec leur propre propension à effectuer la transition, mais la distribution de performance des enfants des classes supérieures.

Tableau 2 - Taux de transition « factuels » et « contrefactuels » pour les trois transitions de la cohorte 1962 (en %)

		Transition 1 (1962)			Transition 2 (1966-1968)			Transition 3* (1969-1971)			Transition 3** (1969-1971)		
		Décision d'orientation											
		Sup.	Moy.	Pop.	Sup.	Moy.	Pop.	Sup.	Moy.	Pop.	Sup.	Moy.	Pop.
Performance scolaire	Sup.	91,1	74,0	63,1	85,0	70,3	59,9	82,2	69,0	52,5	62,5	36,0	23,2
	Moy.	85,2	63,3	51,5	84,0	69,2	58,7	82,2	69,0	52,5	61,4	34,5	22,2
	Pop.	81,0	56,6	44,6	83,6	68,7	58,0	81,6	69,0	52,5	59,5	32,6	21,1

Source : enquête Ined 1962-1972.

Tableau 3 - Taux de transition « factuels » et « contrefactuels » pour les deux transitions de la cohorte 1995 (en %)

		Transition 2' (1999-2001)			Transition 3'* (2002-2006)			Transition 3'*** (2002-2006)		
		Décision d'orientation								
		Sup.	Moy.	Pop.	Sup.	Moy.	Pop.	Sup.	Moy.	Pop.
Performance scolaire	Sup.	85,9	74,9	68,4	57,1	53,7	59,4	37,7	28,5	25,2
	Moy.	75,8	63,2	55,6	56,7	52,8	58,9	26,6	18,0	15,9
	Pop.	68,3	55,3	47,5	56,5	52,4	58,7	24,3	15,8	14,0

Source : panel 1995-2006 du ministère de l'éducation nationale.

À l'intérieur de chaque sous-tableau, la performance scolaire est constante en ligne et la propension à réaliser la transition est constante en colonne. Les pourcentages en diagonale correspondent à des taux de transition « factuels » issus de la combinaison réelle de la performance et de la propension à réaliser la transition propres à chaque origine sociale. Les pourcentages en dehors de la diagonale correspondent à des taux de transition « contrefactuels » qui combinent les performances scolaires des élèves d'une origine sociale avec la propension à réaliser la transition de ceux d'une autre origine sociale.

* Dans ce sous-tableau, les bacheliers généraux entrés à l'université sont comparés à tous les autres bacheliers généraux, sauf ceux qui sont entrés en classes préparatoires.

** Dans ce sous-tableau, les bacheliers généraux entrés en classes préparatoires sont comparés à tous les autres bacheliers généraux, sauf ceux qui sont entrés à l'université.

85,9 % pour les enfants des classes supérieures et 47,5 % pour ceux des classes populaires. En revanche, les taux de transition « contrefactuels » sont remarquablement proches (68,3 % et 68,4 %) de sorte que différences horizontales et différences verticales sont équivalentes. L'inégalité totale se décompose donc, à parts approximativement égales, entre inégalité de réussite scolaire (effet primaire de l'origine sociale) et inégalité d'orientation à niveau de réussite donné (effet secondaire de l'origine sociale). Il en va de même après le baccalauréat général, pour l'entrée dans les classes préparatoires (par rapport aux autres orientations, abstraction faite de l'université ; troisième sous-tableau). Quant à l'entrée à l'université (par rapport

aux autres orientations, abstraction faite des classes préparatoires), l'inégalité entre enfants de la classe supérieure et enfants d'ouvriers apparaît inexistante, ce qui rend caduque toute décomposition (deuxième sous-tableau).

DE LA COHORTE ANCIENNE À LA COHORTE RÉCENTE, AUGMENTATION DE L'EFFET PRIMAIRE ET DIMINUTION DE L'EFFET SECONDAIRE DE L'ORIGINE SOCIALE

Pour la comparaison entre enfants des classes supérieures et enfants d'ouvriers, le tableau 4 résume les résultats, très convergents, des

décompositions obtenues avec les quatre méthodes évoquées plus haut (cf. note 5). Pour la cohorte 1962, l'inégalité d'entrée en sixième provenait, pour un tiers, de l'inégalité de réussite scolaire (effet primaire de l'origine sociale) et, pour les deux tiers restants, de l'inégalité d'orientation, à niveau de réussite donné (effet secondaire de l'origine sociale). Lorsque la même cohorte est observée dans les transitions ultérieures, la part de ce dernier effet s'avère écrasante : l'inégalité d'orientation, à niveau de performance donné, représente la presque totalité – de plus de 90 à 100 % – de l'inégalité totale entre enfants de la classe supérieure et enfants d'ouvriers, mesurée à l'une ou l'autre de ces transitions. Cette situation contraste avec celle observée dans la cohorte 1995 où,

Tableau 4 - Importance relative des décisions d'orientation, à performance constante, dans la formation des inégalités sociales d'éducation au fil des transitions et des cohortes

Cohorte 1962	Transition 1 CM2 - 6ème				Transition 2 3ème - 2nde				Transition 3 term. - université				Transition 3 term. - classes prépa.			
	Méthode 1	Méthode 2	Méthode 3	Méthode 4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
	68,4 (1,9)	67,4 (1,3)	77,7	68,6	93,7 (2,3)	93,7 (1,7)	95	94,1	100,0 (0,5)	100,0 (0,5)	100,0	100,0	93,3 (3,4)	93,3 (2,9)	93,1	92,7
Cohorte 1995					Transition 2' 3ème - 2nde				Transition 3' term. - université				Transition 3' term. - classes prépa.			
					1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
					49,8 (1,9)	50,3 (1,5)	54,7	52	Pas de différence significative entre origines sociales				48,2 (7,6)	46,9 (6,1)	51,1	51,6

Sources : enquête Ined 1962-1972 et panel 1995-2006 du ministère de l'éducation nationale.

Les quatre méthodes utilisées pour décomposer les effets primaire et secondaire de l'origine sociale ont respectivement été développées par Erikson et al., Buis, Fairlie et Karlson et al. Les nombres entre parenthèses, sous les deux premières méthodes, correspondent aux erreurs types des estimations.

pour les deux transitions où la décomposition est possible, inégalité de réussite et inégalité d'orientation, à réussite donnée, jouent à parts égales dans la création de l'inégalité totale entre enfants de la classe supérieure et enfants d'ouvriers¹⁰.

Les graphiques 3 et 4 présentent la même information sous forme visuelle en incorporant les enfants des classes moyennes et en mettant l'accent sur la comparaison historique comme sur l'ampleur de l'inégalité totale mesurée à chaque point de bifurcation et sa décomposition. Dans les deux transitions menant du baccalauréat général à l'enseignement supérieur, l'inégalité totale entre enfants de la classe supérieure et enfants d'ouvriers, comme entre ces derniers et les enfants de la classe moyenne, est moins forte dans la cohorte récente que dans la cohorte ancienne. Il en va différemment pour la transition de la fin du collège à la seconde, la cohorte ancienne ayant déjà connu à ce stade du parcours une première sélection scolaire à la fin de l'école élémentaire, ce qui n'est pas le cas de la cohorte récente. Pour la transition vers la seconde et celle vers les classes préparatoires, les mêmes

graphiques révèlent aussi une transformation similaire de la nature de l'inégalité scolaire entre enfants de la classe moyenne et enfants d'ouvriers : alors que l'inégalité de réussite ne formait qu'une faible part de l'inégalité totale dans la cohorte ancienne, elle en constitue approximativement la moitié dans la cohorte récente.

DEUX RÉSULTATS MAJEURS OBSERVÉS

Notre étude établit donc empiriquement, pour la société française, deux résultats. Premièrement, au fil du parcours scolaire des élèves, l'importance relative de l'effet secondaire de l'origine sociale, ou de la part de l'inégalité due aux différences d'orientation, à performance donnée, s'accroît. Ce résultat, net pour les années 1960, n'est pas visible dans les années 1990-2000 avec la variable de classe sociale, mais il réapparaît lorsqu'on lui substitue le diplôme le plus élevé des parents, malheureusement non disponible dans l'enquête de l'Ined¹¹.

NOTES

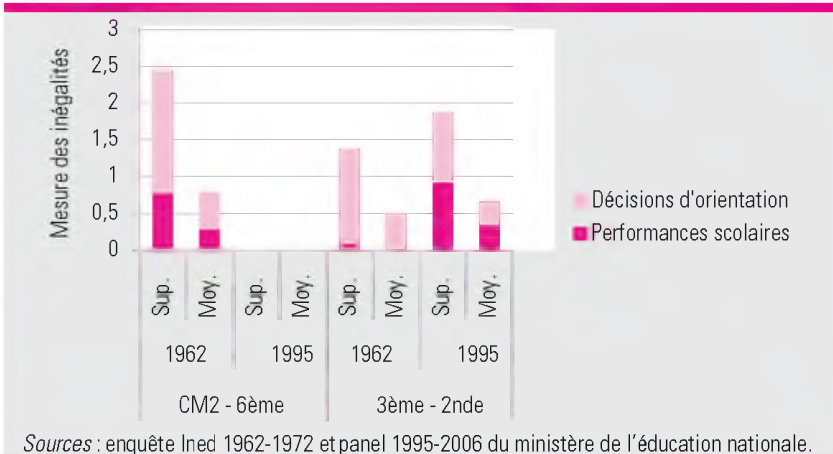
10. Il est légitime de se demander si la différence observée entre les deux cohortes ne résulte pas du simple fait que les mesures de performances disponibles sont beaucoup plus fines et discriminantes dans la cohorte récente (des moyennes de notes) que dans la cohorte ancienne (des échelles en cinq points). Afin de répondre à cette question, on a délibérément dégradé les premières pour construire aussi des échelles en cinq points dans la cohorte récente. Cela a été accompli de trois manières différentes avant chaque transition : reproduction des fréquences des cinq classes observées dans la cohorte ancienne, normalisation en cinq classes, distribution en quintiles. Après avoir répliqué l'ensemble des analyses, on a pu vérifier que les résultats finaux variaient très peu : nos conclusions sont donc robustes et ne dépendent pas de la qualité inégale des mesures de performances disponibles dans les deux cohortes.

11. En recodant le diplôme le plus élevé des parents en trois postes et pour le contraste entre les catégories extrêmes, la part relative de l'inégalité d'orientation à niveau de réussite donné s'accroît de la transition vers la classe de seconde générale et technologique à la transition vers les classes préparatoires : dans l'ordre des quatre méthodes qui figurent dans le tableau 4, 44,6 %, 44,8 %, 46,4 % et 46,6 % pour la première contre 54,4 %, 52,9 %, 49,9 % et 53,1 % pour la seconde.

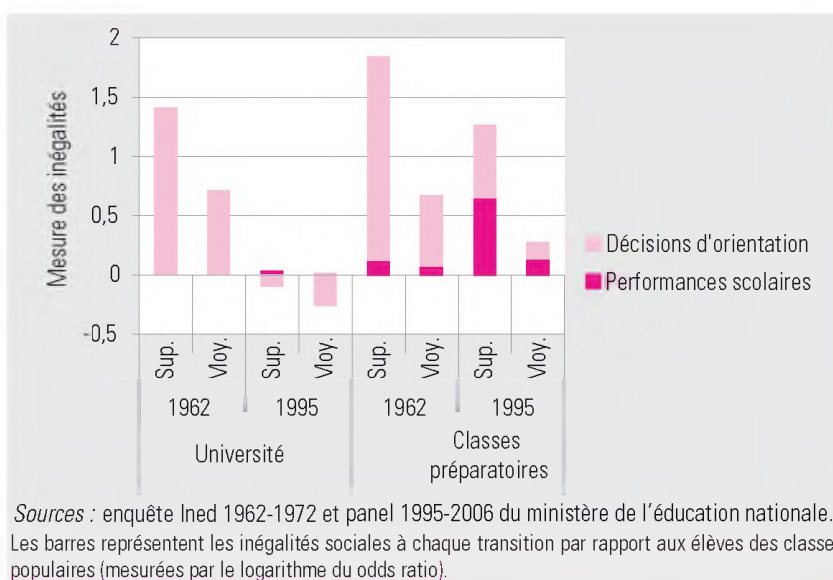
Deuxièmement, pour une transition donnée dans le système éducatif (à la fin du collège ou à la fin du lycée), nous avons mis en évidence une augmentation historique de l'importance relative de l'effet primaire de l'origine sociale ou de la part de l'inégalité totale due à l'inégalité de performance. En d'autres termes, en quatre décennies, l'inégalité devant l'école a partiellement changé de nature et est devenue apparemment davantage « méritocratique », ce qu'exprimait déjà Antoine Prost [15] : « Avant la réforme, les victimes de la sélection pouvaient en rendre responsable le système, qui ne leur avait pas donné leur chance. En leur donnant apparemment leur chance, sans pour autant combattre efficacement les pesanteurs sociologiques, la réforme des collèges a rendu les élèves responsables de leur échec ou de leur succès. Elle a transformé en mérite ou en incapacité personnelle ce qu'on aurait auparavant imputé aux hasards de la naissance. La charge des inégalités devant l'école n'incombe plus à la société mais aux individus. »

À tout le moins, notre étude conduit à souligner que, aujourd'hui, la réduction des inégalités d'acquisitions entre les élèves des différents milieux sociaux et la réduction des inégalités sociales de décisions sco-

Graphique 3 - Décomposition des inégalités sociales d'éducation entre le CM2 et la sixième et entre la troisième et la seconde pour les cohortes 1962 et 1995



Graphique 4 - Décomposition des inégalités sociales d'éducation entre la terminale et l'université ou les classes préparatoires pour les cohortes 1962 et 1995



lares qui se forment dans les processus d'orientation, à niveau de réussite similaire, constituent deux voies, également légitimes et importantes,

qui doivent être empruntées pour diminuer l'inégalité sociale devant l'école. ■

Bibliographie

- [1] Mathieu Ichou, Louis-André Vallet (à paraître), "Academic Achievement, Tracking Decisions and their Relative Contribution to Educational Inequalities: Change Over Four Decades in France", in M. Jackson (ed.), *Determined to Succeed? Performance versus Choice in Educational Attainment*, Stanford (CA), Stanford University Press.
- [2] Alain Girard, Henri Bastide, « La stratification sociale et la démocratisation de l'enseignement », *Population*, vol. 18, pp. 435-472, 1963.
- [3] Paul Clerc, « La famille et l'orientation scolaire au niveau de la sixième. Enquête de juin 1963 dans l'agglomération parisienne », *Population*, vol. 19, pp. 627-672, 1964.
- [4] Pierre Bourdieu, « La transmission de l'héritage culturel », in Darras, *Le partage des bénéfices*, Paris, Minuit, pp. 383-420, 1966.
- [5] Raymond Boudon, *L'inégalité des chances. La mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin, 1973.
- [6] Raymond Boudon, *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*, New York, Wiley, 1974.
- [7] Pierre Bourdieu, « Avenir de classe et causalité du probable », *Revue française de sociologie*, vol. 15, pp. 3-42, 1974.
- [8] Robert Erikson, Jan O. Jonsson (eds.), *Can Education be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*, Boulder (CO), Westview Press, 1996.
- [9] Robert Erikson, John H. Goldthorpe, Michelle Jackson, Meir Yaish, David R. Cox, "On Class Differentials in Educational Attainment", *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102, pp. 9730-9733, 2005.
- [10] Robert Erikson, Frida Rudolphi, "Change in Social Selection to Upper Secondary School – Primary and Secondary Effects in Sweden", *European Sociological Review*, 26, pp. 291-305, 2010.
- [11] Maarten L. Buis, "Direct and Indirect Effects in a Logit Model", *The Stata Journal*, 10, pp. 11-29, 2010.
- [12] Robert W. Fairlie, "An Extension of the Blinder-Oaxaca Decomposition Technique to Logit and Probit Models", *Journal of Economic and Social Measurement*, 30, pp. 305-316, 2005.
- [13] Kristian Bernt Karlson, Anders Holm, Richard Breen, "Comparing Regression Coefficients Between Models using Logit and Probit: A New Method", CSER Working Paper 3, Centre for Strategic Educational Research, DPU, Aarhus University, 2010.
- [14] Pierre Bourdieu, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, vol. 7, pp. 325-347, 1966.
- [15] Antoine Prost, *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 1997.

La scolarisation à deux ans

Linda Ben Ali¹

DEPP B1 - Bureau des études statistiques sur les élèves

Dans le système scolaire français, les enfants de deux à cinq ans ne sont pas soumis à l'obligation scolaire. Ils sont, cependant, le plus souvent accueillis dans l'enseignement préélémentaire au nom du droit à l'éducation, mais dans la limite des places disponibles pour les plus jeunes. Dans ce cadre, la scolarisation des enfants de moins de trois ans pose plusieurs questions : toutes les écoles sont-elles égales face à cette politique ? L'entrée précoce à l'école préélémentaire est-elle favorisée dans certaines zones (éducation prioritaire, zones urbaines sensibles) comme le préconise la loi dans certains cas ? Dans quelle mesure cette scolarisation des plus petits influence-t-elle sur leur réussite scolaire future ?

Entre 2000 et 2011, les effectifs du préélémentaire sont restés globalement stables, passant au total de 2 540 à 2 545 milliers d'élèves. Seules les rentrées 2003 et 2004 ont connu une hausse sensible des effectifs due à l'accueil des fortes générations d'enfants nés en 2000 et 2001. Les années 2000 sont effectivement marquées par une reprise démographique sensible en France : les effectifs d'enfants de trois à cinq ans augmentent ainsi de 170 000 de 2000 à 2011 (cf. encadré La démographie, p. 29).

La politique de scolarisation en enseignement préélémentaire favorisant l'accueil des enfants de trois à cinq ans, plus nombreux, la stabilité des effectifs totaux s'est donc traduite par une baisse de 165 000 élèves accueillis dès l'âge de deux ans de 2000 à 2011 (tableau 1, cf. encadré Les sources statistiques p. 29). En effet, l'accueil des enfants dès deux ans en préélémentaire se fait en fonction des places disponibles et est donc fortement dépendant de l'évolution des effectifs des enfants âgés de trois à cinq ans (cf. encadré Dispositions particulières

aux enfants d'âge préscolaire, p. 29). De plus, dans l'enseignement public, cet accueil est plus particulièrement ciblé en direction des enfants de deux ans habitant dans des zones sociales défavorisées et notamment dans les écoles du réseau des Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite (Éclair).

ÉVOLUTION DE LA SCOLARISATION À DEUX ANS

Baisse marquée dans le secteur public

De 1990 à 2001, le taux de scolarisation à deux ans est resté assez stable, autour de 35 %. Cette situation faisait suite à une progression très importante des entrées précoces en préélémentaire, puisque le taux était de 10 % en 1960, 18 % en 1970 et 27 % en 1975. À partir de la rentrée 2002, la scolarisation à deux ans entame une baisse continue, pour

NOTE

1. L'auteur remercie Fabrice Murat (DEPP B3) pour sa participation à l'étude du panel.

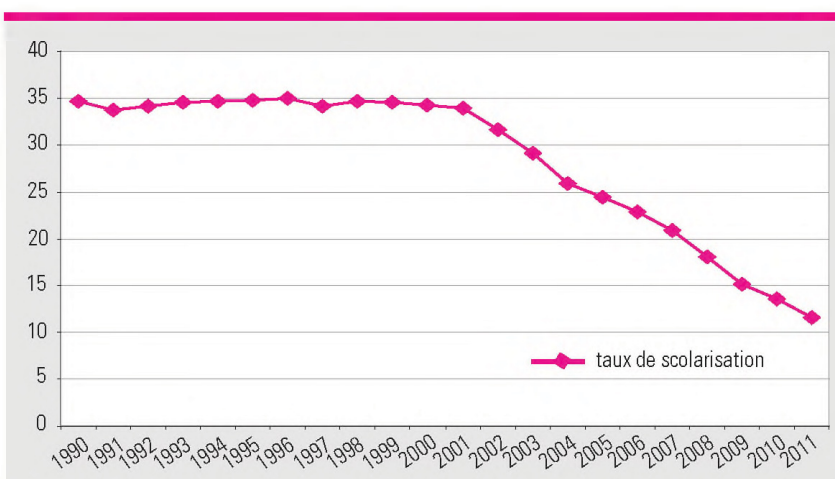
atteindre 12 % de cette classe d'âge en 2011 (graphique 1).

La baisse de la scolarisation à deux ans a été particulièrement marquée dans le secteur public (graphique 2). En effet, la part de ce secteur dans la scolarisation à deux ans a eu tendance à diminuer à partir de la rentrée 1988 et cette diminution s'est encore accélérée avec la baisse générale de la scolarisation à deux ans en 2002. Ainsi, cette part est de 76 % à la rentrée 2011 contre 87 % à la rentrée 1981. Rappelons que, dans le même temps, la part globale du secteur public dans l'enseignement préélémentaire est demeurée relativement stable entre 87 % et 88 %. Depuis 2001, le secteur public a perdu les deux tiers de ses effectifs d'élèves de deux ans alors que le secteur privé n'en perdait que la moitié.

La part dans l'enseignement préélémentaire des enfants de deux ans reste plus importante dans le secteur privé bien qu'elle diminue également : de 13 % en 2000 à 7 % en 2011 contre respectivement 10 % et 3 % dans le secteur public. Le secteur privé étant moins contraint que le secteur public à l'accueil des élèves de trois à cinq ans, le choix d'affectation des enfants y est plus souple. Il comprend également peu d'écoles purement d'enseignement préélémentaire qu'il englobe le plus souvent dans des écoles primaires.

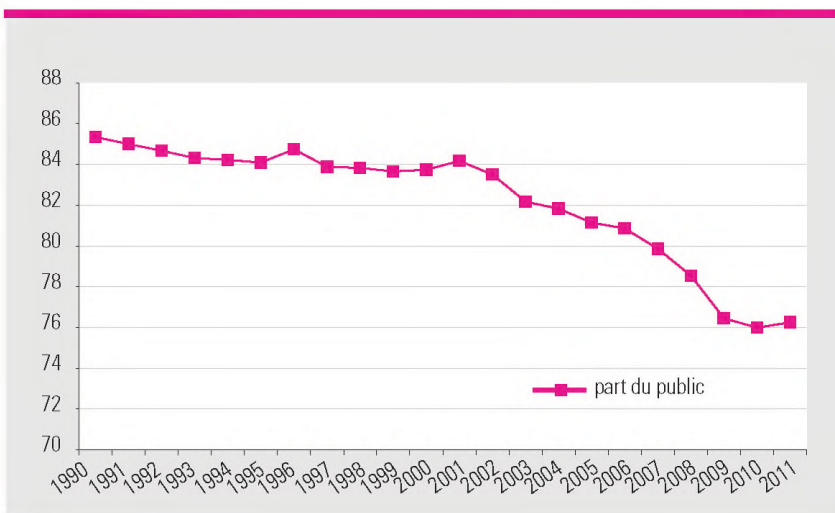
Dans le secteur privé, un peu moins de deux élèves de deux ans sur dix sont accueillis dans des classes privées hors contrat dans l'enseignement préélémentaire à la rentrée 2011. Pourtant, ce secteur ne représente que 8 % de la scolarisation des enfants de cet âge dans le privé (contre 5 % en 2010, 4 % en 2009 et 2 % en 2008).

Graphique 1 - Évolution du taux de scolarisation à deux ans (en %)



Champ : France métropolitaine + Dom, secteurs public et privé.

Graphique 2 - Évolution de la part du public dans le taux de scolarisation à deux ans (en %)



Champ : France métropolitaine + Dom

Disparités géographiques

Forte scolarisation dans les académies du Nord et de l'Ouest

En 2000, les écarts sont contrastés entre les académies, le taux de scolarisation des enfants de deux ans allant, pour la métropole, de plus de 65 % à Rennes à 11 % à Paris. Rennes et Lille scolarisent plus de 60 % de ces enfants, Clermont-Ferrand, Nantes et Lyon autour de 50 %. Dans les Dom, 40 % des enfants de deux ans sont scolarisés

en Martinique contre 3 % en Guyane (carte 1).

À la rentrée 2011, les académies de Lille et de Rennes gardent les taux de scolarisation les plus élevés (35 % et 33 %), Clermont-Ferrand et Nantes en conservent plus de 15 %. Paris reste l'académie de métropole qui scolarise le moins d'enfants de deux ans (3 %), rejointe par l'académie de Créteil dont le taux de scolarisation des enfants de deux ans est passé de 22 % en 2000 à 3 % en 2011, divisant ainsi par 6 les effectifs des enfants de deux ans scolarisés malgré un environnement social plutôt défavorisé.

La scolarisation précoce n'a pas

Tableau 1 - Évolution des effectifs de deux ans et de l'ensemble des élèves dans l'enseignement préélémentaire

Rentrée scolaire	Élèves de 2 ans			Taux de scolarisation à 2 ans	Élèves de 2 à 5 ans		
	Secteur public	Secteur privé	Secteurs public et privé		Secteur public	Secteur privé	Secteurs public et privé
2000	217 621	42 270	259 891	34,5	2 225 198	315 140	2 540 338
2001	218 531	41 102	259 633	34,0	2 238 206	316 214	2 554 420
2002	210 537	41 610	252 147	31,7	2 248 370	317 643	2 566 013
2003	189 270	40 980	230 250	29,2	2 273 355	324 350	2 597 705
2004	168 041	37 333	205 374	25,9	2 285 097	324 371	2 609 468
2005	157 050	36 495	193 545	24,5	2 288 253	323 792	2 612 045
2006	147 128	34 840	181 968	22,9	2 257 731	320 714	2 578 445
2007	133 807	33 752	167 559	20,9	2 232 020	319 032	2 551 052
2008	116 948	31 957	148 905	18,1	2 219 281	316 071	2 535 352
2009	94 240	29 031	123 271	15,2	2 218 816	314 020	2 532 836
2010	84 852	26 806	111 658	13,6	2 226 155	312 979	2 539 134
2011	72 107	22 464	94 571	11,6	2 230 960	314 071	2 545 031

Champ : France métropolitaine + Dom

évolué de façon uniforme entre 2000 et 2011. En valeur absolue, la baisse a été plus importante dans les académies où le taux de scolarisation en 2000 était élevé (graphique 3). Parmi les académies qui se caractérisaient par une forte scolarisation à deux ans en 2000, la baisse est particulièrement marquée à Lyon, Poitiers, Clermont-Ferrand et Nantes (partant de plus de 40 % en 2000, ces académies connaissent une diminution de plus de 30 points). La tendance est un peu amortie à Rennes et surtout à Lille.

Dans les académies où la scolarisation à deux ans était relativement faible en 2000, elle a plus nettement décliné à Versailles, Nice ou encore Strasbourg. L'académie de Créteil se caractérise quant à elle par une baisse extrêmement forte (près de 20 points).

La situation dans les Dom se révèle assez contrastée : alors que la Guyane se maintient à un niveau très faible (3 % en 2000 et 1 % en 2011), La Réunion connaît une baisse

très sensible (de 14 % à 4 %). En Martinique et en Guadeloupe, les évolutions sont plutôt moins fortes que dans les académies qui portaient d'un niveau comparable en 2000.

Évolution contrastée au niveau départemental

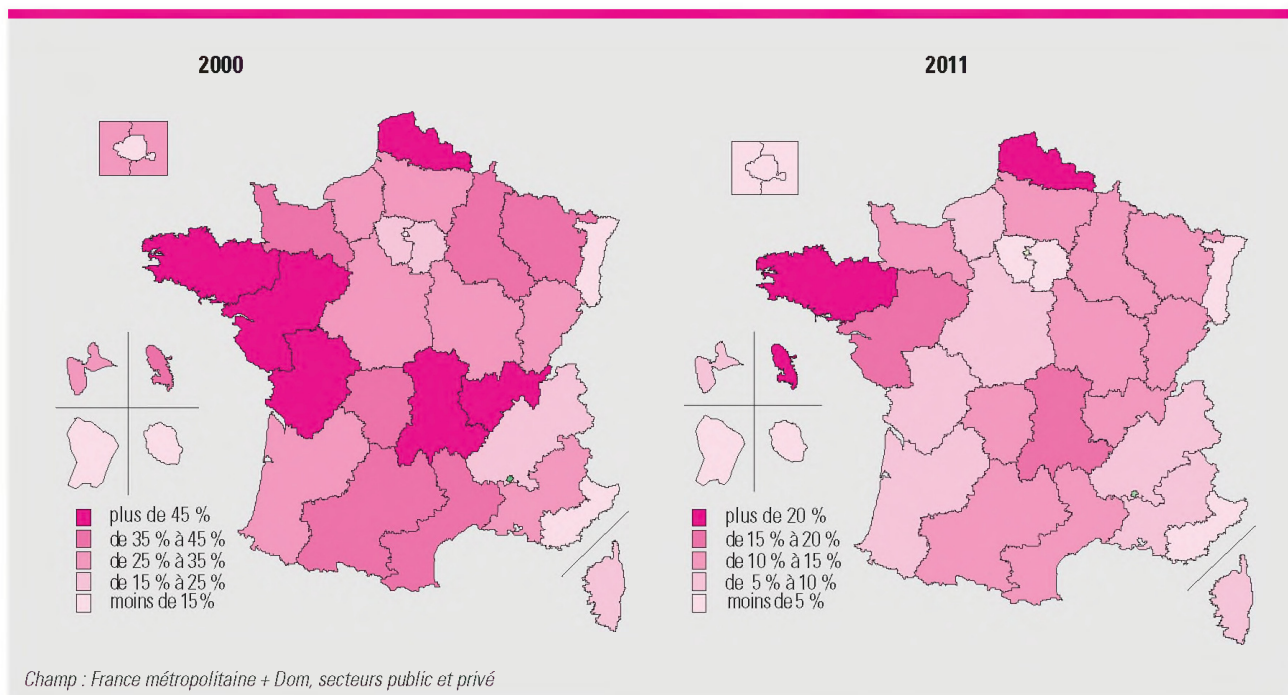
Les disparités sont également très marquées au niveau départemental. En 2011, le taux de scolarisation à deux ans dépasse encore 40 % dans les départements de la Lozère, de la Haute-Loire et du Morbihan alors qu'il est inférieur à 3 % à Paris, dans le Haut-Rhin, l'Essonne, la Haute-Savoie ou la Seine-Saint-Denis (carte 2). Entre 2000 et 2011, la scolarisation à deux ans a fortement baissé et est passée dans la Loire de 69 % à 18 % et de 68 % à 22 % en Mayenne. Le Tarn (de 59 % à 15 %), les Deux-Sèvres (de 58 % à 11 %) et la Vienne (de 55 % à 8 %) figurent parmi les départements qui ont enregistré les plus fortes baisses. D'autres départements ont connu des évolutions

moins fortes : outre la plupart des départements où le niveau reste élevé en 2011 (Lozère, Haute-Loire, Morbihan), on peut citer les Pyrénées-Orientales (de 27 % à 14 %) ou l'Yonne (de 18 % à 8 %).

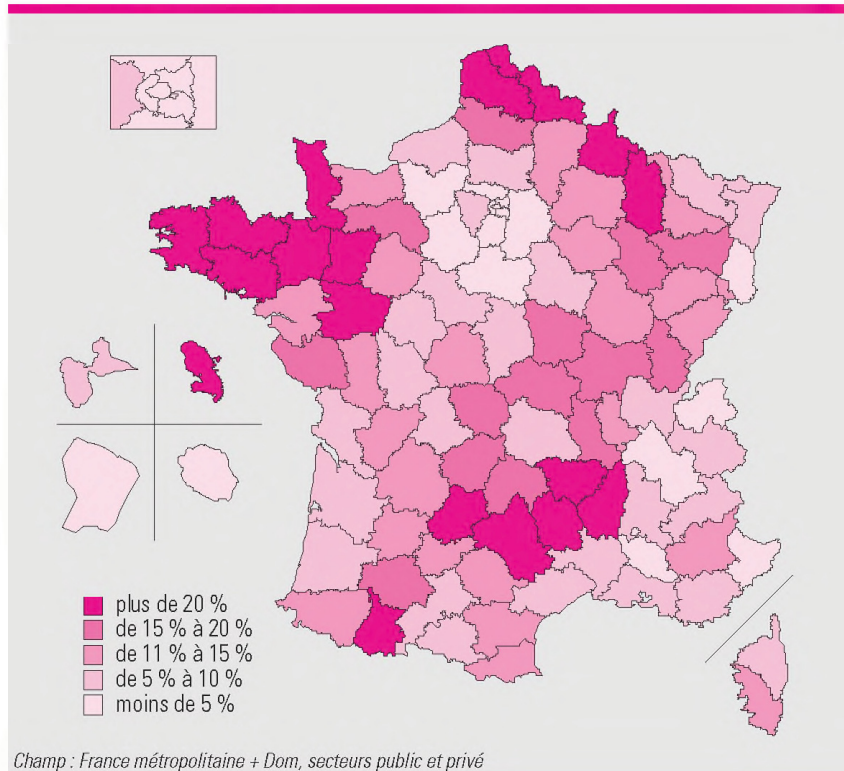
Caractéristiques des écoles accueillant des enfants de deux ans

Dans la mesure des capacités d'accueil des écoles, la scolarisation des enfants à deux ans est normalement favorisée dans les écoles en Éclair, dans les zones urbaines à faible densité ou dans les milieux ruraux. La politique de l'éducation prioritaire, mise en place en 1981, s'appuie en effet sur une discrimination positive dans l'emploi des moyens publics au service de l'égalité des chances. Elle vise à corriger les effets des inégalités sociales, économiques et culturelles en renforçant l'action éducative là où l'échec scolaire est le plus élevé.

Carte 1 - Taux de scolarisation à deux ans par académie en 2000 et 2011



Carte 2 - Taux de scolarisation à deux ans par département en 2011



Baisse généralisée entre 1999 et 2011

En 2011, l'accueil des enfants de cet âge est plus important dans les zones d'éducation prioritaire avec un taux de scolarisation de 18 % en Éclair contre 11 % hors Éclair (cf. encadré Calcul du taux de scolarisation, p. 28). Cet écart était pratiquement inexistant en 1999 (tableau 2). L'effectif des enfants les plus jeunes a moins baissé dans les Éclair (- 15 points) que dans les autres écoles (- 21 points), en cohérence avec la volonté politique de préserver un accueil précoce en éducation prioritaire.

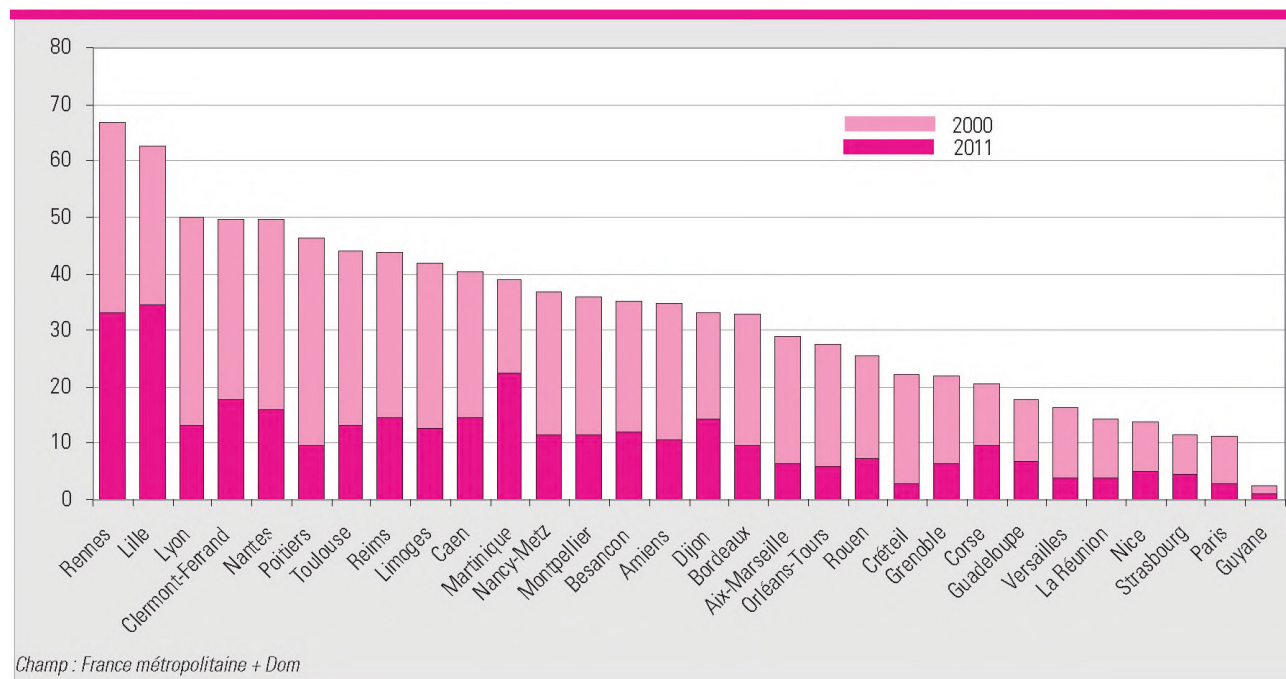
Les villes de 5 000 à 10 000 habitants ou encore celles de 50 000 à 200 000 habitants ont aujourd'hui les taux de scolarisation les plus élevés, même si l'écart entre 1999 et 2011 est de plus de 20 points (tableau 3). Mis à part le cas particulier de Paris, c'est dans les communes rurales et, dans une moindre mesure, dans les petites villes de moins de 5 000 habitants que le taux de scolarisation est

Tableau 2 - Taux de scolarisation à deux ans dans différentes zones de l'éducation prioritaire en 1999 et 2011

Zone	1999 en %	2011 en %	Écart en points
Éclair	32,8	17,6	- 15,2
Hors Éclair	32,6	11,2	- 21,4
RRS	36,1	17,7	- 18,4
Hors RRS	32,2	10,8	- 21,4

Champ : France métropolitaine + Dom

Graphique 3 - Évolution du taux de scolarisation à deux ans entre 2000 et 2011 par académie, en %



le plus faible. En termes d'évolution, la politique de scolarisation des moins de trois ans semble s'appliquer plus fortement dans les grandes villes, notamment en raison de la part plus importante des catégories socioprofessionnelles défavorisées.

Écoles accueillant des enfants de deux ans en 2011

Plus de la moitié des écoles scolarisant des enfants de deux ans en accueillent 5 ou moins, un quart entre 6 et 10 (tableau 4). Cette situation concerne 55 % des enfants de cet âge. Dans la plupart des écoles, les classes exclusivement composées d'enfants de deux ans (classes uniques) sont peu fréquentes (4 % des classes accueillant des enfants de cet âge). Ces élèves sont plus généralement accueillis dans des classes multi-niveaux et plus particulièrement dans les zones rurales où les regroupements d'écoles sont fréquents. En 2011, dans le secteur public, 98 % des enfants âgés de deux ans sont dans

Tableau 3 - Taux de scolarisation à deux ans par tranche d'unité urbaine en 1999 et 2011

Tranche d'unité urbaine	1999 en %	2011 en %	Écart en points
Commune rurale (hors unité urbaine)	33,0	11,4	- 21,6
Moins de 5 000 habitants	34,5	12,6	- 21,9
De 5 000 à moins de 10 000 habitants	38,6	15,1	- 23,5
De 10 000 à moins de 20 000 habitants	34,9	13,7	- 21,2
De 20 000 à moins de 50 000 habitants	35,6	13,9	- 21,7
De 50 000 à moins de 100 000 habitants	38,2	15,8	- 22,4
De 100 000 à moins de 200 000 habitants	39,3	15,1	- 24,2
De 200 000 à moins de 2 millions habitants	31,6	14,2	- 17,4
Paris	17,0	3,4	- 13,6

Champ : France métropolitaine + Dom

des classes multi-niveaux.

Les écoles publiques accueillant des enfants de deux ans en Éclair représentent 6 % de l'ensemble des écoles et 15 % dans les réseaux de réussite scolaire (RRS). Elles totalisent 33 % des enfants de cet âge scolarisés dans le secteur public (soit 23 992 élèves). Ces écoles comptent en moyenne autour de 12 enfants de deux ans pour les écoles maternelles en Éclair, 11 en RRS contre une moyenne de 7 pour les écoles hors éducation prioritaire. Le nombre

moyen d'enfants de cet âge est plus faible dans les écoles primaires. Dans les zones urbaines sensibles (Zus), 1 298 écoles, en très grande majorité des maternelles, regroupent 20,2 % des enfants scolarisés dans le secteur public. Cependant, plus de 35 % des écoles maternelles et plus de 80 % des écoles primaires appartenant aux zones d'éducation prioritaire ou aux Zus ne scolarisent aucun enfant de deux ans en 2011.

Dans le secteur public et en zone rurale, deux écoles primaires sur trois

Tableau 4 - Nombre d'écoles et d'enfants de deux ans par secteur et zone d'éducation prioritaire en 2011

Écoles accueillant des enfants de deux ans															
Nombre d'enfants de deux ans par école	Secteur public										Secteur privé			Total public et privé	
	Maternelles					Primaires					Total public	Maternelles	Primaires		Total privé
	Ensemble	dont Éclair	dont RRS	dont Zus	Ensemble	dont Éclair	dont RRS	dont Zus							
0	9 421	383	718	646	27 286	1 015	2 276	1 548	36 707	32	1 712	1 744	38 451		
1 à 5	2 746	118	293	218	3 565	42	277	47	6 311	22	1 927	1 949	8 260		
6 à 10	1 854	163	365	373	1 026	38	139	47	2 880	30	951	981	3 861		
11 à 15	896	132	259	250	300	28	64	47	1 196	23	346	369	1 565		
16 à 20	424	80	158	158	93	11	20	18	517	8	117	125	642		
21 à 25	175	47	53	70	38	6	13	11	213	2	53	55	268		
26 et plus	105	28	45	46	15	5	4	13	120	5	31	36	156		
Ensemble des écoles	15 621	951	1 891	1 761	32 323	1 145	2 793	1 731	47 944	122	5 137	5 259	53 203		
Total élèves de deux ans	48 451	6 746	12 621	12 462	23 656	1 257	3 368	2 080	72 107	962	21 502	22 464	94 571		
Nbre moyen d'enfants de deux ans par école	7,8	11,9	10,8	11,2	4,7	9,7	6,5	11,4	6,4	10,7	6,3	6,4	6,4		

Champ : France métropolitaine + Dom

Lecture : 118 écoles maternelles situées en zone Éclair accueillent au plus 5 élèves de deux ans alors que 383 n'en scolarisent aucun.

Tableau 5 - Nombre d'écoles et d'enfants de deux ans par secteur et zone urbaine ou rurale en 2011

Nombre d'enfants de deux ans par école	Écoles accueillant des enfants de deux ans														Total public et privé
	Secteur public						Secteur privé								
	Maternelles			Total public			Maternelles			Primaires			Total privé		
	Urbaines	Rurales	Urbaines	Urbaines	Rurales	Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines	Rurales	Urbaines	Rurales	
0	7 187	2 234	14 064	13 222	21 251	15 456	26	6	1 139	573	1 165	579	22 416	16 035	
1 à 5	1 942	804	938	2 627	2 880	3 431	17	5	1 016	911	1 033	916	3 913	4 347	
6 à 10	1 614	240	488	538	2 102	778	27	3	710	241	737	244	2 839	1 022	
11 à 15	856	40	201	99	1 057	139	23	0	290	56	313	56	1 370	195	
16 à 20	413	11	77	16	490	27	8	0	110	7	118	7	608	34	
21 à 25	172	3	37	1	209	4	2	0	53	0	55	0	264	4	
26 et plus	105	0	15	0	120	0	5	0	31	0	36	0	156	0	
Ensemble des écoles	12 289	3 332	15 820	16 503	28 109	19 835	108	14	3 349	1 788	3 457	1 802	31 566	21 637	
Total élèves de deux ans	43 740	4 711	11 597	12 059	55 337	16 770	934	28	16 544	4 958	17 478	4 986	72 815	21 756	
Nbre moyen d'enfants de deux ans par école	8,6	4,3	6,6	3,7	8,1	3,8	11,4	3,5	7,5	4,1	7,6	4,1	8,0	3,9	

Champ : France métropolitaine + Dom

Lecture : dans le secteur public, 4 711 élèves de deux ans sont accueillis dans des écoles maternelles situées en zone rurale ; ils sont en moyenne 4,3 élèves par école.

et deux maternelles sur dix accueillent des enfants de deux ans (tableau 5). Les écoles rurales accueillent au total 21 756 enfants de deux ans soit 23 % des enfants de deux ans scolarisés : plus de la moitié sont scolarisés en école primaire dans le secteur public et près de 23 % dans le secteur privé. Les 22 % restants sont scolarisés dans des écoles maternelles publiques. Le nombre moyen d'enfants de deux ans par école y est d'environ 4 contre 8 dans les écoles urbaines. Près de 85 % des enfants de deux ans scolarisés en zone rurale dans les secteurs public et privé sont au plus 10 dans leur école. Seules quatre écoles publiques (trois maternelles et une primaire) scolarisent de 21 à 25 enfants de deux ans en zone rurale. Aucune école privée rurale ne scolarise plus de 21 enfants de deux ans.

L'accueil des enfants de deux ans est plus important lorsque les écoles appartiennent également à l'éducation prioritaire (Éclair ou RRS) : 30 % des écoles en zones rurales et en Éclair et 39 % en zones rurales et en RRS sont dans ce cas. Elles ne sont que 24 % des écoles hors éducation prioritaire (tableau 6). Cette scolarisation est également favorisée lorsque les écoles sont situées à la fois en Zus et en zone d'éducation prioritaire. Il sera intéressant de poursuivre l'analyse en traitant des différences entre académies face à la scolarisation des enfants de moins de trois ans en fonction de critères sociaux à l'échelle de l'école mais aussi d'indicateurs au niveau communal.

Tableau 6 - Proportion d'écoles accueillant des enfants de deux ans en Éclair, RRS, Zus et zone rurale, à la rentrée 2011, en %

Zone	Rural	Zus	Ensemble
Éclair	29,9	37,2	33,3
RRS	39,3	39,2	36,0
Hors éducation prioritaire	23,9	25,2	26,6
Ensemble	25,4	35,7	27,7

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 7 - Taux de scolarisation des enfants de deux ans selon les caractéristiques des enfants et des familles

Caractéristiques		Effectifs bruts	Taux de scolarisation
Trimestre de naissance	Premier	7 249	38,9
	Deuxième	7 455	27,9
	Troisième	7 602	18,4
	Quatrième	7 696	15,4
Sexe	Fille	14 758	26,3
	Garçon	15 244	23,5
Situation familiale	Père et mère	21 817	24,3
	Garde alternée	979	24,4
	Mère seule	4 437	27,3
	Mère et nouveau conjoint	1 838	29,8
	Père seul	390	16,0
	Père et nouvelle conjointe	225	17,7
	Autre	316	19,6
Fratrie	0 frère ou sœur	2 362	23,7
	1 frère ou 1 sœur	11 552	22,9
	2 frères et sœurs	9 189	26,2
	3 frères et sœurs	3 641	27,6
	4 frères et sœurs ou plus	3 258	26,5
Langue parlée	Le français uniquement	24 172	25,3
	Une autre langue uniquement	280	15,4
	Le français, parfois une autre langue	3 236	24,3
	Une autre langue, parfois le français	1 019	20,9
PCS des parents	Agriculteur	726	24,8
	Artisan-commerçant	3 258	24,7
	Cadre (hors enseignant)	5 344	21,2
	Profession intermédiaire (hors enseignant)	5 310	24,6
	Enseignant	944	26,1
	Employé	4 609	26,2
	Ouvrier	10 106	26,6
	Inactif	337	21,0
	Non renseignée	312	28,5
Secteur de l'école	Entièrement public	25 729	23,7
	Entièrement privé	3 029	30,3
	Public et privé	1 221	34,9

Champ : France métropolitaine + Dom

LES PANELS PERMETTENT D'ÉVALUER LES EFFETS DE LA SCOLARISATION À DEUX ANS

Caractéristiques des enfants

Au cours des années 1990, un peu plus d'un tiers d'une classe d'âge était scolarisé à deux ans et trois panels d'élèves recrutés en sixième en 1995, au CP en 1997 et en sixième en 2007 permettent d'évaluer les effets de la scolarisation à deux ans pour des enfants ayant fréquenté l'école maternelle depuis la fin des années 1980 jusqu'au début des années 2000.

Parmi les élèves entrés en sixième en 2007 (cf. encadré Les sources statistiques p. 29), 25 % ont commencé leur scolarité à deux ans en 1998 (26 % des filles contre 24 % des garçons) ; 71 % l'ont commencée à trois ans ; les autres étaient âgés d'au moins quatre ans. Les élèves nés en fin d'année n'ont généralement pas encore deux ans au moment de la rentrée scolaire et ne peuvent donc pas entrer à l'école. Même si les entrées en cours d'année sont possibles, elles restent relativement rares, si bien que le taux de scolarisation à deux ans est de seulement 15 % pour les élèves nés au dernier trimestre contre 39 % pour ceux nés au premier trimestre (tableau 7). L'explication tient au degré de maturité des enfants, critère essentiel pour permettre la scolarisation à deux ans.

La structure familiale a aussi un impact sur la scolarisation à deux ans. Rappelons cependant que cette information n'est disponible qu'à l'entrée en sixième de l'enfant, ce qui en réduit un peu l'intérêt. La scolarisation à deux ans est plus fréquente quand

l'enfant vit seul avec sa mère ou quand celle-ci a un nouveau conjoint qui n'est pas le père de l'enfant (ce nouveau conjoint n'ayant parfois pas été présent à l'époque des deux ans de l'enfant) : la mère étant la seule source de revenu du ménage, la pression à trouver un emploi pour ces mères devait être très incitative à utiliser la scolarisation à deux ans comme mode de garde. Inversement, les enfants qui vivent seulement avec leur père ou avec leur père et une nouvelle conjointe sont moins nombreux à avoir été scolarisés à deux ans. La taille de la fratrie a aussi un léger impact sur la scolarisation à deux ans : le taux est d'environ 3 points supérieurs quand la famille comporte au moins trois enfants.

La scolarisation à deux ans doit normalement cibler les familles les plus en difficulté. La corrélation avec la profession du responsable ne confirme qu'en partie l'atteinte de cet objectif : les enfants d'ouvriers sont plus souvent scolarisés à deux ans que les enfants de cadres, mais l'écart n'est pas très important (27 % pour les premiers contre 21 % pour les seconds). Les enfants d'enseignants bénéficient presque aussi souvent que les enfants d'ouvriers de la scolarisation à deux ans. Il y a peu d'écarts selon le lieu de naissance et la nationalité des enfants et des parents. Les différences les plus importantes concernent la langue parlée à la maison : le taux de scolarisation à deux ans est plus important dans les familles où l'enfant parle toujours français que dans celles, très minoritaires il est vrai, où il ne parle qu'une autre langue (25 % contre 15 %), les situations linguistiques intermédiaires se trouvant entre les deux valeurs.

Comme l'observation dans le panel

2007 est faite plusieurs années après l'entrée à l'école maternelle, peu d'informations sont disponibles sur l'établissement d'accueil, hormis le secteur des écoles fréquentées durant la scolarité préélémentaire. Les élèves scolarisés dans le privé et surtout ceux ayant alterné secteur privé et secteur public sont sensiblement plus nombreux à avoir été scolarisés à deux ans (respectivement 30 % et 35 %).

Ces résultats assez simples ne prennent pas en compte les interactions entre ces facteurs, ni la caractéristique de l'académie qui est, on l'a vu, déterminante dans l'analyse de la scolarisation à deux ans.

Effets de la scolarisation à deux ans

L'analyse du panel permet aussi d'appréhender les effets de la scolarisation à deux ans sur le parcours scolaire, les compétences en français et en mathématiques, mais également sur le comportement de l'élève et l'opinion des parents vis-à-vis de l'école. D'une manière générale, l'effet de la scolarisation à deux ans est assez limité.

Sur l'aspect cognitif, il n'y a pas d'écart entre élèves scolarisés à deux ans et élèves scolarisés à trois ans aux évaluations passées en sixième dans le cadre du panel : les deux populations ont le même score moyen de 101,1 (la moyenne du score ayant été fixée à 100 et l'écart-type à 15). Les élèves scolarisés à quatre ans sont un peu moins performants, avec un score de 97,2 ; ceux ayant connu une scolarisation plus tardive sont encore un peu en dessous (96,5). Une régression simple du score à l'entrée en sixième par la scolarisation à deux ans et les

caractéristiques qui lui sont liées (trimestre de naissance, sexe, profession du responsable, etc.) ne change pas ce résultat. En revanche, la recherche d'« effets croisés » donne des résultats significatifs, même s'ils restent assez minces (tableau 8). Ainsi, pour les élèves nés au premier trimestre, la scolarisation à deux ans apporte un gain de 2,6 points par rapport à la scolarisation à trois ans, tandis que pour les élèves du dernier trimestre, elle provoque une baisse des performances de 4,6 points. Certains de ces élèves ont peut-être intégré l'école de façon trop précoce pour vraiment en tirer profit.

Même s'ils ne se distinguent pas en termes de compétences, les élèves scolarisés à deux ans ont un meilleur parcours scolaire que ceux scolarisés à trois ans : ils sont 7 % à entrer en sixième avec une année d'avance (contre 3 % des élèves scolarisés à trois ans) et seulement 15 % à avoir pris une année de retard (contre 16 % des élèves scolarisés à trois ans) (tableau 9). Cependant, cette corrélation s'explique en partie par le fait que les élèves scolarisés à deux ans sont souvent nés en début d'année. Or, ces élèves sont moins soumis au redoublement que ceux nés au dernier trimestre.

La scolarisation à deux ans est liée à l'opinion que les parents se font de l'école et des compétences de leur enfant : dans un contexte d'opinions massivement positives sur le début de la scolarité de l'enfant, 47 % des parents dont l'enfant a été scolarisé à deux ans se déclarent très satisfaits du déroulement de sa scolarité maternelle contre 42 % quand l'enfant est entré à l'école à trois ans (tableau 10). L'écart est plus faible, à un niveau de satisfaction plus bas, pour l'école élé-

mentaire (34 % contre 30 %) et diminue encore pour les premiers mois de scolarisation au collège (respectivement 27 % contre 26 %).

Il existe aussi un léger lien entre l'âge de scolarisation et l'opinion des parents sur le niveau scolaire de l'enfant : 20 % des parents dont l'enfant a été scolarisé à deux ans pensent qu'il est un excellent élève (contre 17 % des enfants scolarisés à trois ans) et 36 % qu'il a des difficultés, fortes ou légères (contre 39 % des enfants scolarisés à trois ans). Comme les scores aux évaluations sont très proches, ces différences ne peuvent pas être justifiées par des écarts de compétences (tableau 11).

Ces deux résultats peuvent donner lieu à deux interprétations : soit la scolarisation à deux ans a une

influence sur l'opinion des parents (on retiendra plutôt cette explication pour la question sur l'école maternelle), soit la corrélation est le signe d'un investissement scolaire plus grand des familles, qui est aussi la cause d'une scolarisation plus précoce. D'autres résultats montrent en effet les attentes un peu supérieures des familles dont l'enfant a été scolarisé à deux ans : parmi les raisons pour lesquelles l'élève se trouve dans son collège actuel, ces familles évoque le fait que celui-ci « encadre bien les élèves » (60 % contre 58 % des parents dont les enfants ont été scolarisés à trois ans) et qu'il « propose un large choix d'options » (34 % contre 31 %). ■

Tableau 8 - Score aux évaluations en sixième des enfants scolarisés à deux et trois ans selon le trimestre de naissance

Trimestre de naissance	Scolarisés à 2 ans	Scolarisés à 3 ans
Premier	103,6	101,0
Deuxième	101,6	101,7
Troisième	99,7	101,1
Quatrième	95,9	100,5

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 9 - Retard scolaire selon l'âge de scolarisation, en %

Âge d'entrée à l'école maternelle	Situation scolaire en sixième		
	En avance	À l'heure	En retard
2 ans	6,5	78,8	14,7
3 ans	2,5	81,2	16,3
4 ans	1,5	69,8	28,7
5 ans ou +	2,1	61,9	36,0

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 10 - Opinion des parents sur l'école selon l'âge de scolarisation, en %

Âge d'entrée à l'école maternelle	Opinion sur l'école maternelle			
	Très satisfait	Assez satisfait	Peu satisfait	Pas satisfait du tout
2 ans	47,3	44,8	6,7	1,2
3 ans	41,5	49,4	7,5	1,5
4 ans	36,7	49,9	10,8	2,5
5 ans ou +	43,5	39,4	11,7	5,4

Champ : France métropolitaine + Dom

Tableau 11 - Opinion sur la scolarisation de l'enfant selon l'âge de scolarisation, en %

Âge d'entrée à l'école maternelle	Opinion sur l'enfant			
	Grosses difficultés	Un peu de difficulté	Bon élève	Excellent élève
2 ans	7,2	28,7	43,9	20,3
3 ans	7,9	30,9	44,5	16,7
4 ans	11,4	36,0	39,1	13,5
5 ans ou +	15,8	34,5	34,3	15,4

Champ : France métropolitaine + Dom

Calcul du taux de scolarisation dans les zones infra-départementales

Le plan de relance de l'éducation prioritaire (circulaire du 30 mars 2006, parue au Bulletin officiel n° 14 de 2006) a pour objectif de renforcer les dispositifs d'aide pédagogique mis en place en distinguant plusieurs niveaux d'action. Pour l'ensemble de l'éducation prioritaire, le collège devient « l'unité de référence du réseau qu'il crée avec les écoles maternelles et élémentaires d'où proviennent ses élèves ». Sur ce modèle, en lieu et place des réseaux existants dans l'éducation prioritaire, se structurent les Écoles, collèges et lycées pour l'ambition et la réussite (Éclair). Parmi les critères de détermination des collèges Éclair définis au niveau national, on trouve la proportion d'élèves de sixième enfants d'ouvriers, qualifiés et non qualifiés, d'ouvriers agricoles, de retraités employés ou ouvriers et de personnes sans activité professionnelle, la proportion d'élèves de sixième en retard de deux ans ou plus, la proportion d'élèves de sixième ayant un faible score à l'évaluation à l'entrée en sixième, etc.

La volonté de préserver autant que possible les zones relevant de l'éducation prioritaire dans le contexte d'une baisse de la scolarisation à deux ans a été plusieurs fois évoquée. Il est donc intéressant d'étudier l'évolution de la scolarisation à deux ans pour les établissements correspondants.

Plusieurs difficultés doivent cependant être levées :

- depuis le début de la grève administrative des directeurs d'écoles à la rentrée 1999, les effectifs d'enfants scolarisés à deux ans étant connus uniquement au niveau départemental, le taux de scolarisation à deux ans ne pouvait être calculé à un niveau plus fin. La mise à disposition de données par école à la rentrée 2009 ravive toutefois le souhait de calculer ce taux de scolarisation pour différents types d'école ;
- de plus, le classement en éducation prioritaire ayant évolué au fil du temps, comparer les taux de scolarisation dans les écoles en Zep en 1999 et dans les écoles appartenant au réseau Éclair en 2011 n'a pas beaucoup de sens. Les taux en 1999 ont donc été calculés sur le périmètre des Éclair de 2011 ;
- cependant, les établissements appartenant à l'éducation prioritaire ne déterminant pas un territoire précis au regard duquel pourraient être posées des données démographiques, les taux de scolarisation à deux ans dans ces zones et hors de ces zones ont été calculés selon la méthodologie ci-dessous.

La démographie en Zep des enfants de deux ans avait été approchée en 1999 (dernière enquête exhaustive disponible) en estimant le nombre d'enfants de deux ans dépendant d'une Zep par le nombre d'élèves de trois à cinq ans scolarisés en Zep, en supposant que le taux de scolarisation est de 100 % à ces âges. Ceci ne tient pas compte du fait que les élèves dépendant d'une Zep peuvent être scolarisés hors Zep. L'estimation revient à supposer que le nombre d'enfants de deux ans en Zep est proportionnel dans la zone au nombre d'enfants de trois à cinq ans. Autrement dit, on considère que les parts de ces deux populations dans la zone sont équivalentes.

$$Nb_2^{ZEP} = \left(\sum_{i=3}^5 Nb e_i^{ZEP} \right) \times \frac{Nb_2^{France}}{\sum_{i=3}^5 Nb e_i^{France}}$$

où Nb_2^{ZEP} désigne le nombre d'enfants de deux ans dans la zone et $Nb e_i^{ZEP}$ le nombre d'élèves de i ans dans la zone.

Nous avons cherché à généraliser cette méthode, au niveau de chaque école, en utilisant les données du constat 2011 pour les enfants de trois à cinq ans (les élèves de six ans ne sont pas repérés dans le constat) et en se calant sur la démographie des deux ans au niveau départemental et non national, pour plus de précision. Cette estimation à un niveau fin permet, en agrégeant les données, de calculer très simplement la démographie des deux ans sur l'ensemble des écoles, par exemple, et par catégorie d'écoles : les réseaux Éclair, les réseaux de réussite scolaire, les Zus, par circonscription, etc.

Ainsi, ont été calculées les données présentées avec des taux de scolarisation à deux ans dans les réseaux d'éducation prioritaire et hors réseaux d'éducation prioritaire, ainsi que dans les différentes tranches d'unité urbaine.

Dispositions particulières aux enfants d'âge préscolaire

- D'après la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989, « tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine, le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande. L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne. »
- D'après l'article L. 113-1 du Code de l'éducation, « les classes enfantines ou les écoles maternelles sont ouvertes, en milieu rural comme en milieu urbain, aux enfants qui n'ont pas atteint l'âge de la scolarité obligatoire. Tout enfant doit pouvoir être accueilli, à l'âge de trois ans, dans une école maternelle ou une classe enfantine le plus près possible de son domicile, si sa famille en fait la demande. L'accueil des enfants de deux ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne. »
- D'après l'article D. 113-1 du Code de l'éducation, « les enfants qui ont atteint l'âge de deux ans au jour de la rentrée scolaire peuvent être admis dans les écoles et les classes maternelles dans la limite des places disponibles. Ils y sont scolarisés jusqu'à la rentrée scolaire de l'année civile au cours de laquelle ils atteignent l'âge de six ans, âge de la scolarité obligatoire. L'accueil des enfants de moins de trois ans est étendu en priorité dans les écoles situées dans un environnement social défavorisé, que ce soit dans les zones urbaines, rurales ou de montagne et dans les régions d'outre-mer. En l'absence d'école ou de classe maternelle, les enfants de cinq ans dont les parents demandent la scolarisation sont admis à l'école élémentaire dans une section enfantine afin de leur permettre d'entrer dans le cycle des apprentissages fondamentaux prévu à l'article D. 321-2 du Code de l'éducation. »

Les sources statistiques

Deux types de sources sont actuellement disponibles pour étudier la scolarisation à deux ans.

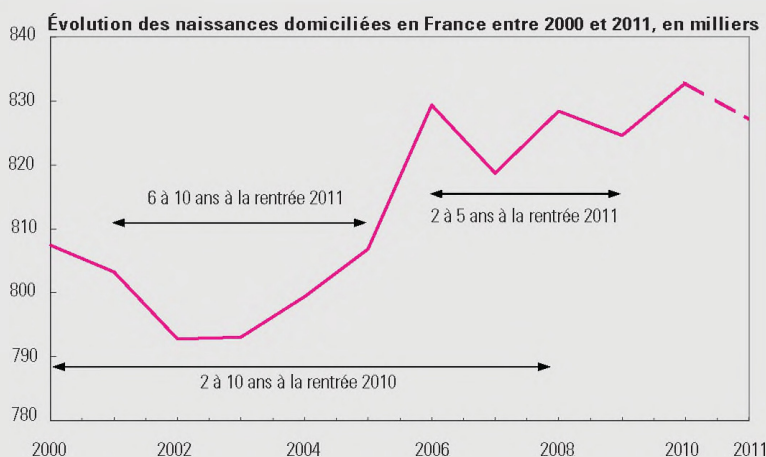
• Les constats

Les constats de rentrée dans le premier degré fournissent une série longue d'effectifs d'enfants de deux ans scolarisés par département. Confrontés aux effectifs démographiques, ces effectifs d'élèves de moins de trois ans permettent de calculer des taux de scolarisation à deux ans par département, niveau géographique disponible le plus fin depuis la campagne de grèves administratives des directeurs. Depuis la rentrée 2009 et pour la première fois depuis la dernière enquête exhaustive de la rentrée 1999, on dispose aussi du nombre d'élèves de deux ans par école, pour l'ensemble des écoles des secteurs public et privé. La base élèves premier degré donne par ailleurs, sur un champ plus restreint (le secteur privé est encore assez mal couvert), des informations plus précises, aux niveaux des classes et des individus. D'autres sources plus anciennes permettent d'étudier l'évolution de la scolarisation à deux ans : pour les rentrées scolaires de 1981 à 1999, l'enquête sur les effectifs d'élèves du premier degré fournit des données par âge, sexe et niveau dans les écoles publiques et privées, en France métropolitaine et dans les Dom, ainsi que des informations sur les écoles comme l'appartenance à une zone d'éducation prioritaire. Toutefois, des données manquent, notamment pour les Dom jusqu'en 1989, et d'autres sont fragiles. L'enquête de 1995 n'est ainsi pas exhaustive pour toutes les académies.

• Le panel

Le panel des élèves entrés en sixième à la rentrée 2007 peut aussi être mobilisé. Sur les 35 000 élèves sélectionnés, 30 000 sont exploités dans notre étude. Une question dans l'enquête Famille permet de connaître l'âge d'entrée en maternelle. Confronté à l'ensemble des autres données collectées, ce panel permet de mieux caractériser le profil socio-démographique des familles qui scolarisent leurs enfants à deux ans et de tenter de mesurer les effets d'une telle pratique. Cette étude ne traite pas Mayotte car la démographie de ce département n'est pas disponible pour toutes les années recouvertes par le champ.

La démographie



Champ : France métropolitaine + Dom

Les évolutions des effectifs d'élèves dans le premier degré s'expliquent en partie par la différence de taille des générations successives. En 2011, la génération 2007 a remplacé la génération 2006 plus nombreuse, ce qui entraîne une baisse des élèves de quatre ans en préélémentaire. À l'inverse, les générations 2006 et 2008 étaient plus importantes que, respectivement, celles de 2005 et 2007, la population des enfants des âges concernés a donc augmenté à l'école maternelle. La situation des élèves de deux ans est particulière puisque leur évolution va dépendre, avant toute chose, de la capacité d'accueil des écoles du premier degré.

Bibliographie

Jean-Paul Caille, « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », *Éducation et formations*, n° 60, septembre 2001.

Jean-Paul Caille, Fabienne Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire : construction et évolution », *France Portrait Social*, Insee, novembre 2006.

Agnès Florin, « Faut-il scolariser les enfants de deux ans ? », *Les réponses de la psychologie scientifique aux questions que tout le monde se pose*, Société française de psychologie, 2007.

Jean-Pierre Jarousse, Alain Mingat, Marc Richard, « La scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux », *Éducation et formations*, n° 31, avril-juin 1992.

Jean-Pierre Jeantheau, Fabrice Murat, « Observation à l'entrée au CP des élèves du "panel CP" », *Note d'information*, n° 98.40, décembre 1998.

Les difficultés de lecture en début de sixième

Évolution à dix ans d'intervalle [1997-2007]

Thierry Rocher

DEPP B2 - Bureau de l'évaluation des élèves

Noémie Le Donné

Crest LSQ - Centre de recherche en économie et statistique - Laboratoire de sociologie quantitative

En septembre 1997 et en septembre 2007, des échantillons d'élèves de sixième ont été soumis à la même évaluation, portant spécifiquement sur les difficultés de lecture. La reprise à l'identique du test permet de comparer les compétences en lecture des élèves au début du collège à dix ans d'intervalle. Le constat est différent selon les domaines évalués : les automatismes mobilisés dans l'activité de lecture enregistrent un fonctionnement stable de 1997 à 2007 tandis que les compétences langagières, notamment la sensibilité lexicale et l'orthographe, ainsi que la compréhension, sont en baisse. La proportion de lecteurs jugés en difficulté est passée de 14,9 % à 19,0 % en dix ans. Cette augmentation est particulièrement marquée dans le secteur de l'éducation prioritaire. Ces résultats convergent avec ceux d'autres travaux menés à la DEPP sur l'évolution des compétences des élèves face à l'écrit depuis une vingtaine d'années.

A la demande de l'Observatoire national de la lecture, la direction de l'évaluation et de la prospective a lancé en 1997 une étude qui cherchait à préciser les dysfonctionnements qui gênent la pratique de la lecture chez les élèves en difficulté en début de sixième. Cette étude, couplée avec l'évaluation diagnostique de rentrée en français (évaluation nationale exhaustive), proposait un test spécifique de lecture axé sur le système d'identification des mots. Ce test spécifique a été reconduit en 2007 afin de mesurer l'évolution des compétences en lecture entre 1997 et 2007, sur des échantillons représentatifs au niveau national d'élèves de sixième. En revanche, si les tests de lecture ont été repris à l'identique, les évaluations diagnostiques sont différentes de 1997 à 2007. Par conséquent, les profils de lecteurs repérés en 1997 ont été entièrement rebâtis pour les besoins d'une comparaison temporelle robuste. Cet article expose les méthodes utilisées pour l'étude comparative des résultats et présente les évolutions des profils de lecteurs à l'entrée en sixième entre 1997 et 2007. Les principaux résultats de cette

étude ont déjà été publiés dans une synthèse sur le thème de l'évolution dans le temps des compétences des élèves face à l'écrit [1].

PRÉSENTATION DU TEST

Le test spécifique de lecture cherche à évaluer le fonctionnement du système d'identification des mots afin de mieux comprendre pourquoi certains élèves à l'entrée en sixième ne maîtrisent pas correctement les compétences à l'œuvre dans la lecture. Le test se concentre sur les dysfonctionnements des mécanismes de reconnaissance des mots. On considère en général que deux procédures coexistent pour l'identification de mots écrits : la procédure d'accès direct et la procédure d'accès indirect. Dans la première, l'identification du mot se fait par appariement direct de sa configuration écrite avec sa représentation visuelle en mémoire ; ce mécanisme serait impliqué dans la reconnaissance de mots familiers. Dans la seconde, s'opère une transcription phonologique des informations visuelles : elle s'appliquerait pour l'identification de mots moins familiers et nouveaux.

Description du test et des scores

Exercice	Consignes	Objectifs évalués
1 (en temps limité)	Barrer des ronds dans une liste de signes comportant des traits et des ronds	Habileté grapho-motrice et attention
2 (en temps limité)	Rayer dans une liste de paires de mots celles qui ne sont pas homophones	Fonctionnement de la voie indirecte et sensibilité phonologique
3	Vérifier l'adéquation entre une image, un mot et son orthographe	Catégorisation des confusions opérées (sémantiques, visuelles, phonologiques, orthographiques)
4 (en temps limité)	Barrer, dans une liste de mots rares à l'écrit et de mots inventés, les non-mots	Automaticité de la voie directe d'identification des mots et sensibilité lexicale (mots rares à l'écrit)
5 (en temps limité)	Barrer, dans une liste de mots fréquents à l'écrit et de mots inventés, les mots inventés	Automaticité de la voie directe d'identification des mots et sensibilité lexicale (mots plus courants à l'écrit)
6	Choisir parmi quatre images celle qui est congruente avec l'énoncé	Compréhension des mots écrits (recours au contexte)
7 (en temps limité)	Barrer parmi deux mots celui qui n'appartient pas à la famille du mot proposé	Utilisation de la morphologie pour reconnaître des mots (mots dérivés de la même famille)
8 (en temps limité)	Séparer par des traits verticaux les mots et isoler les signes de ponctuation d'un texte	Capacité à segmenter un texte et à reconnaître les frontières des mots

Les scores calculés sur les sept caractères (ou domaines d'expertise en lecture) sont obtenus de la manière suivante, à partir des résultats obtenus aux exercices :

- rapidité de traitement : nombre d'items traités sur les épreuves en temps limité (épreuves 2, 4, 5 et 7) ;
- connaissances lexicales sur mots rares : proportion de réponses incorrectes à l'épreuve 4 ;
- connaissances lexicales sur mots fréquents : proportion de réponses incorrectes à l'épreuve 5 ;
- connaissances phonologiques : proportion de mauvaises réponses à l'épreuve 2 ;
- connaissances morphologiques : proportion de mauvaises réponses à l'épreuve 7 ;
- connaissances orthographiques : proportion de mots reconnus mal orthographiés à l'épreuve 3 ;
- compréhension d'énoncés : proportion d'erreurs sur certaines images de l'épreuve 6.

Les exercices 1 et 8 n'ont pas pu être exploités en raison de problèmes relatifs au codage de réponses.

Le test se compose de huit exercices très différents des épreuves auxquelles les élèves sont habitués (cf. encadré Description du test et des scores). Il évalue successivement les habiletés attentionnelles des élèves, la voie indirecte d'identification des mots, la sensibilité phonologique – à travers des tâches de détection d'homophones – et la maîtrise orthographique, la voie directe d'identification des mots, la compréhension d'énoncés écrits, la capacité à utiliser la morphologie pour reconnaître des familles de mots et, enfin, l'aptitude à utiliser le contexte pour pallier les difficultés d'identification des mots. Cinq exercices du protocole sont effectués en temps limité car on sait que les dysfonctionnements des mécanismes de lecture se manifestent notamment

dans la lenteur de l'activité (en deçà d'une certaine vitesse, le lecteur n'est plus en mesure de comprendre ce qu'il lit).

MÉTHODOLOGIE COMPARATIVE

En 1997, deux groupes d'élèves avaient été distingués à partir des résultats de l'évaluation nationale de français : un groupe d'élèves ayant acquis les compétences de base et un groupe d'élèves en difficulté. Ont été considérés comme « élèves en difficulté » celles et ceux n'ayant pas répondu de manière satisfaisante à au moins neuf des douze items des « compétences de base » de l'évaluation de français en septembre

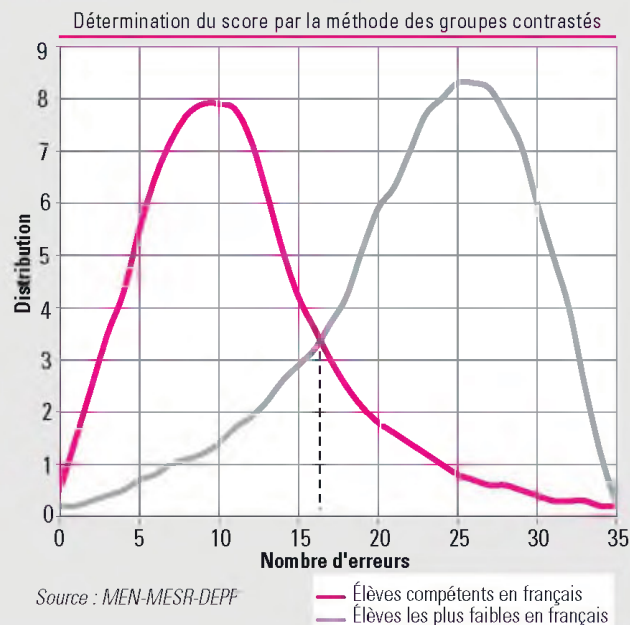
1997. Selon ce critère, les élèves en difficulté représentaient 14,9 % de l'ensemble des élèves. À l'aide des résultats obtenus au test spécifique de lecture, une partition de ces élèves en difficulté avait été réalisée : elle avait fait apparaître quatre profils d'élèves confrontés à des problèmes sensiblement différents [2].

Il eût été intéressant de comparer l'évolution, entre 1997 et 2007, des quatre profils de lecteurs en difficulté, en reproduisant le même schéma méthodologique que celui de 1997. Mais deux facteurs compromettent la comparabilité des résultats de 1997 et 2007 suivant cette méthode. En premier lieu, les évaluations nationales de 1997 et 2007 n'ont aucun item en commun. Par conséquent, le critère utilisé en 1997 pour la détermination du

Détermination des seuils de difficulté pour les sept caractères

La méthodologie pour la définition des sept seuils correspondant aux sept caractères retenus se fonde sur la méthode des groupes contrastés. Elle est appliquée aux résultats des élèves de 1997, séparés en deux groupes d'élèves : les élèves en difficulté (en proportion de 15 %) et les élèves maîtrisant les compétences de base (85 %). Selon cette méthode, le score seuil est déterminé à l'aide d'une technique graphique (figure ci-contre). Les distributions des scores (nombre d'erreurs) des élèves en difficulté et des élèves compétents sont représentées simultanément sur un seul graphique. Le point d'intersection constitue le score seuil.

Dans cette configuration, le score seuil est fixé à 16 et peut être appliqué aux élèves des deux cohortes (1997 et 2007) pour suivre l'évolution des pourcentages d'élèves en difficulté sur ce critère.



groupe d'élèves en difficulté ne peut être réappliqué pour 2007. Ensuite, la méthode de classification des élèves en difficulté réalisée en 1997 n'est pas fondée sur des critères normatifs. Elle est dépendante des données de 1997 et se révèle instable dans le temps. Depuis, les évaluations conduites par la DEPP, comme celles du dispositif Cedre (cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon), adoptent une méthodologie spécifique permettant d'assurer la comparabilité des résultats dans le temps. Pour contourner cette difficulté, la méthodologie mise en œuvre pour assurer la comparabilité s'est appuyée sur les résultats observés au test spécifique de lecture passé par l'ensemble des élèves des deux échantillons, de 1997 et de 2007. Les données de 1997 ont donc été réanalysées.

Dans un premier temps, sept caractères ou domaines d'expertise en lecture ont été identifiés. L'évolution des scores observés sur ces sept caractères est analysée (tableau 1). Puis, des seuils de maîtrise ont été définis

afin de décrire l'évolution du pourcentage d'élèves en difficulté selon les caractères (tableaux 2 et 3). La détermination de ces seuils s'est appuyée sur une confrontation des scores obtenus sur ces sept caractères avec l'identification des élèves en difficulté de lecture faite en 1997 (cf. encadré Détermination des seuils de difficulté pour les sept caractères). Enfin, un indicateur global de difficulté de lecture a été construit à partir de la combinaison des difficultés observées sur les sept caractères.

ÉVOLUTION DES COMPÉTENCES EN LECTURE ENTRE 1997 ET 2007

Sept caractères ou indicateurs d'expertise en lecture ont été retenus pour constituer des groupes de niveau de lecteurs [3] : la rapidité de traitement, les connaissances lexicales sur mots rares, respectivement sur mots fréquents, les connaissances

phonologiques, morphologiques et orthographiques et la compréhension (cf. encadré Description du test et des scores p. 32). Le caractère « rapidité de traitement » est calculé comme la moyenne du nombre d'items traités pour les exercices effectués en temps limité ; les autres caractères correspondent à des moyennes de proportions de réponses erronées pour le caractère évalué.

Le tableau 1 donne les scores moyens et les écarts-types obtenus pour les sept domaines de compétences en lecture, par l'ensemble des élèves de 1997 et de 2007.

Des automatismes stables...

Il ressort que les mécanismes cognitifs de base, c'est-à-dire les automatismes impliqués dans l'identification des mots, enregistrent un fonctionnement stable entre 1997 et 2007. En effet, le degré de connaissances phonologiques, morphologiques, des connaissances lexicales

sur mots fréquents, ainsi que la rapidité des élèves, sont globalement constants entre 1997 et 2007. Par exemple, les élèves de 1997 ont un score moyen – nombre moyen d’erreurs – de 5,6 points en connaissances phonologiques ; il n’est pas significativement différent du score moyen des élèves de 2007 qui est de 5,8.

... mais des compétences langagières en baisse

En revanche, les élèves en début de sixième en 2007 font montre d’un vocabulaire plus pauvre, d’une moins grande maîtrise orthographique et d’une plus faible compréhension d’énoncés écrits que leurs homologues de 1997. Les proportions moyennes d’erreurs commises augmentent de manière très significative dans ces trois domaines : les connaissances lexicales sur mots rares (de 9,1 à 10,8), l’orthographe (de 11,2 à 13,3) et la compréhension d’énoncés (de 47,6 à 51,1).

LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ DE 1997 À 2007

Pour chacun des sept caractères, un seuil de compétence a été déterminé à partir des résultats de l’évaluation de lecture de 1997, en confrontant les résultats du groupe des 15 % d’« élèves en difficulté » (i.e. les élèves ayant échoué à au moins neuf des douze items de « compétence de base » de l’évaluation de français en septembre 1997) à ceux du groupe d’élèves ayant acquis les compétences de base (les autres 85 %). La méthodologie pour la définition des sept

Tableau 1 - Les scores de chaque caractère en 1997 et 2007

Caractère		1997		2007		Sign.
Indicateur : nombre d’items traités		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	
1	Rapidité de traitement	80,2	24,4	79,1	24,0	n.s.
Indicateurs : proportions de réponses erronées		Moyenne	Écart-type	Moyenne	Écart-type	Sign.
2	Connaissances lexicales sur mots rares	9,1	7,1	10,8	8,2	***
3	Connaissances lexicales sur mots fréquents	5,1	6,2	5,5	7,1	n.s.
4	Connaissances phonologiques	5,6	7,9	5,8	7,8	n.s.
5	Connaissances morphologiques	6,1	7,8	6,5	9,4	n.s.
6	Connaissances orthographiques	11,2	6,2	13,3	6,6	***
7	Compréhension d’énoncés	47,6	21,1	51,1	20,4	***

Lecture : les élèves de 1997 ont un score moyen (nombre d’items traités) de 80,2, d’écart-type 24,4, en rapidité de traitement. En 2007, le score moyen est de 79,1. La différence entre les deux scores n’est pas significative (n.s.). En revanche, dans la dimension « connaissances lexicales sur mots rares », la proportion moyenne de réponses erronées passe de 9,1 % en 1997 à 10,8 % en 2007 : la différence est statistiquement significative au seuil de 1 %.

*** : significatif au seuil de 1 %.

** : significatif au seuil de 5 %.

* : significatif au seuil de 10 %.

n.s. : non significatif.

Champ : France métropolitaine

Tableau 2 - Proportions d’élèves ne maîtrisant pas les connaissances et les compétences évaluées en 1997 et 2007 (en %)

Caractère		Ensemble			Garçons			Filles		
		1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.
1	Rapidité de traitement	22,5	24,1	n.s.	25,6	25,9	n.s.	19,3	22,2	n.s.
2	Connaissances lexicales sur mots rares	24,2	30,7	***	25,7	33,0	***	22,5	28,1	***
3	Connaissances lexicales sur mots fréquents	19,6	19,9	n.s.	22,4	22,5	n.s.	16,8	17,1	n.s.
4	Connaissances phonologiques	21,7	21,6	n.s.	24,8	24,8	n.s.	18,4	18,2	n.s.
5	Connaissances morphologiques	17,0	17,6	n.s.	19,7	20,5	n.s.	14,3	14,6	n.s.
6	Connaissances orthographiques	23,1	33,6	***	33,0	41,3	***	12,9	25,5	***
7	Compréhension d’énoncés	28,4	33,6	**	25,7	31,7	***	31,2	35,5	**
Global - Difficulté de lecture		14,9	19,0	**	19,0	23,0	*	10,6	14,9	**

Lecture : parmi l’ensemble des élèves de 1997, 24,2 % sont jugés faibles en connaissances lexicales sur mots rares contre 30,7 % en 2007. Cette différence est significative au seuil de 1 %. Parmi les garçons, cette proportion est passée de 25,7 % à 33,0 %.

*** : significatif au seuil de 1 %.

** : significatif au seuil de 5 %.

* : significatif au seuil de 10 %.

n.s. : non significatif.

Champ : France métropolitaine

Source : MEN-MESR-DEPP

seuils correspondant aux sept caractères retenus s'inspire de la méthode des groupes contrastés (cf. encadré Détermination des seuils de difficulté pour les sept caractères, p. 33).

Élèves faibles en orthographe : de un sur quatre en 1997 à un sur trois en 2007

Le tableau 2 présente la proportion d'élèves situés en deçà des seuils de maîtrise fixés. Comme l'étude des scores le montrait, la proportion d'élèves qui ne maîtrisent pas les mécanismes élémentaires en lecture est relativement stable à dix ans d'intervalle : en 1997 comme en 2007, par exemple, environ 20 % des élèves ont des lacunes en connaissances lexicales sur mots fréquents. En revanche, les pourcentages d'élèves en deçà des seuils de maîtrise augmentent sensi-

blement dans les domaines orthographiques (de 23,1 % à 33,6 %) et de connaissances lexicales sur mots rares (de 24,2 % en 1997 à 30,7 % en 2007).

Globalement, le pourcentage d'élèves en difficulté de lecture passe de 14,9 % à 19,0 % de 1997 à 2007

Le calcul d'un pourcentage global d'élèves en difficulté de lecture est proposé à partir de la combinaison des scores aux différents caractères mesurés. Les paramètres de cette combinaison sont calculés de manière empirique à partir des résultats d'une analyse en composantes principales. Cette technique permet de positionner les élèves sur une seule dimension qui synthétise l'ensemble des résultats. Les résultats montrent que la dimen-

sion obtenue est très corrélée aux compétences lexicales et orthographiques. En considérant le même taux de 14,9 % d'élèves en difficulté qui avait été établi en 1997 sur d'autres critères, il est possible d'en déduire le seuil de difficulté sur ce facteur unique. En 2007, 19,0 % des élèves sont en deçà de ce seuil.

La tendance concerne les filles comme les garçons et ces derniers restent toujours en plus grande difficulté

Les résultats confortent globalement les différences de niveau en lecture habituellement observées entre les filles et les garçons de sixième : dans chacune des dimensions testées, les garçons éprouvent plus de difficultés que les filles. En tendance, chez les filles comme chez

Tableau 3 – Proportions d'élèves ne maîtrisant pas les connaissances et les compétences évaluées en 1997 et 2007, selon le secteur de scolarisation (en %)

Caractère	Ensemble			Public hors éducation prioritaire			Éducation prioritaire			Privé		
	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.	1997	2007	Sign.
1 Rapidité de traitement	22,5	24,1		20,9	23,7		30,0	29,7		22,1	21,0	
2 Connaissances lexicales sur mots rares	24,2	30,7	***	22,7	28,6	**	33,3	44,7	***	22,1	26,0	**
3 Connaissances lexicales sur mots fréquents	19,6	19,9		18,5	18,8		23,3	27,2	*	20,5	17,5	
4 Connaissances phonologiques	21,7	21,6		20,9	20,1		24,1	31,4	***	22,2	18,4	
5 Connaissances morphologiques	17,0	17,6		16,0	16,9		22,6	27,3	**	16,2	12,4	
6 Connaissances orthographiques	23,1	33,6	***	22,1	32,1	***	28,3	44,3	***	22,6	29,9	***
7 Compréhension d'énoncés	28,4	33,6	**	28,0	32,1	**	34,2	43,0	***	25,4	30,6	**
Global - Difficulté de lecture	14,9	19,0	**	13,8	17,4		20,9	31,3	***	14,0	14,6	

Lecture : parmi l'ensemble des élèves de 1997, 24,2 % sont jugés faibles en connaissances lexicales sur mots rares contre 30,7 % en 2007. Cette différence est significative au seuil de 1 %. Parmi les élèves scolarisés dans le secteur de l'éducation prioritaire, cette proportion est passée de 33,3 % à 44,7 %.

*** : significatif au seuil de 1 %.

** : significatif au seuil de 5 %.

* : significatif au seuil de 10 %.

n.s. : non significatif.

Champ : France métropolitaine

Source : MEN-MESR-DEPP

les garçons, ce sont les compétences lexicales et orthographiques qui se dégradent. Le pourcentage de filles ne maîtrisant pas les connaissances orthographiques attendues a doublé en dix ans, passant de 12,9 % à 25,5 %, tandis que ce pourcentage est passé de 33,0 % à 41,3 % chez les garçons. Globalement, les filles considérées en difficulté de lecture sont, en proportion, moins nombreuses que les garçons : elles représentent 10,6 % des lectrices en 1997 et 14,9 % en 2007 alors que le pourcentage de garçons jugés en difficulté passe de 19,0 % à 23,0 %.

COMPÉTENCES EN LECTURE ET CARACTÉRISTIQUES DES ÉLÈVES ET DES COLLÈGES

Ces résultats peuvent également être déclinés selon le type d'établissement dans lequel les élèves sont scolarisés (public hors éducation prioritaire, privé et éducation prioritaire). En 2007, les collèges en zone d'éducation prioritaire comptent environ deux fois plus de lecteurs en difficulté que les autres collèges (tableau 3). Ces collèges sont particulièrement affectés par l'augmentation du pourcentage d'élèves en difficulté, qui passe de 20,9 % en 1997 à 31,3 % en 2007. En outre, il est frappant de constater que, dans ces collèges, toutes les dimensions testées sont touchées par la baisse des performances à différents degrés, hormis celle concernant la rapidité de traitement. Cela signifie que, dans le secteur de l'éducation prioritaire, la maîtrise des mécanismes de base de la lecture se dégrade également. Dans

le secteur public hors éducation prioritaire et dans le secteur privé, ce sont uniquement les compétences langagières (lexique, orthographe) qui sont affectées.

Des résultats convergents

Les compétences en lecture ont également fait l'objet d'une autre comparaison temporelle entre 1997 et 2007 avec l'enquête « Lire, écrire, compter » soumise à un échantillon d'élèves de fin de CM2 [4]. Les résultats de cette enquête ont montré que les scores en lecture sont stables de 1987 à 1997, puis en baisse sur la décennie 1997-2007, conformément à ce qui est observé ici en début de sixième. En outre, en fin de CM2, la baisse a touché principalement les élèves d'origine sociale défavorisée, constat qui rejoint celui fait présentement concernant les élèves du secteur de l'éducation prioritaire. Enfin, l'enquête « Lire, écrire, compter » montrait également une dégradation générale de la maîtrise de l'orthographe, point confirmé par les résultats présentés dans cet article.

Cependant, l'enquête « Lire, écrire, compter » et le test spécifique des difficultés de lecture dont il est question dans cet article ne s'intéressent pas aux mêmes domaines de compétence : la première évalue la compréhension de textes courts et variés alors que le second s'intéresse davantage aux automatismes. Pour conforter ces conclusions, il est néanmoins possible de relier les résultats spécifiques à ceux de l'évaluation diagnostique de sixième en français, plus proche de l'évaluation utilisée dans l'enquête « Lire, écrire, compter ». En effet, cette information est

disponible pour environ 7 000 élèves de l'échantillon de 2007. Il ressort que les connaissances lexicales sur mots rares et l'orthographe sont les dimensions les plus corrélées avec les scores en français à l'évaluation diagnostique (tableau 4). Or, ces deux dimensions enregistrent précisément une chute des performances à dix ans d'intervalle, ce qui rend ces résultats très convergents.

En conclusion, ces deux enquêtes complémentaires permettent d'affiner le diagnostic : la maîtrise des mécanismes de base de la lecture reste stable de 1997 à 2007. En revanche, les compétences langagières se dégradent et cette dégradation explique la baisse de performance en compréhension de textes. En outre, parmi les élèves du secteur de l'éducation prioritaire, la baisse de performance touche également les mécanismes de base de la lecture, ce qui interroge le risque d'un accroissement des inégalités sociales. Au final, la dégradation du niveau de performance face à l'écrit concerne plus particulièrement les élèves les plus en difficulté ciblés par les deux enquêtes « Lire, écrire, compter » et « Difficulté de lecture en début de sixième », tandis que le niveau des élèves situés autour de la médiane n'a quant à lui, pas évolué¹. ■

NOTE

1. Comme le montrent les résultats des évaluations Cedre-maîtrise de la langue en CM2 de 2003 à 2009 [5] et Pirls en CM1 de 2001 à 2006 [6]. Ces deux dernières évaluations s'avèrent en effet plus précises pour les élèves médians ; pour plus de précisions, le lecteur est invité à consulter l'article de synthèse sur cette question [1].

Tableau 4 – Corrélations avec le score en français de l'évaluation diagnostique 2007

		Corrélation avec le score en français
1	Rapidité de traitement	0,38
2	Connaissances lexicales sur mots rares	- 0,48
3	Connaissances lexicales sur mots fréquents	- 0,36
4	Connaissances phonologiques	- 0,38
5	Connaissances morphologiques	- 0,38
6	Connaissances orthographiques	- 0,54
7	Compréhension d'énoncés	- 0,31

Lecture : les calculs sont effectués sur environ 7 000 élèves dont les résultats à l'évaluation diagnostique de français de la rentrée 2007 sont connus. Le coefficient de corrélation entre la rapidité de traitement et le score en français vaut 0,38 ; il est de - 0,48 entre le score en connaissances lexicales sur mots rares (nombre d'erreurs) et le score en français.

Champ : France métropolitaine

Source : MEN-MESR-DEPP

Méthodologie

Échantillons

Les échantillons de 1997 et de 2007 sur lesquels sont calculés les résultats de ce protocole spécifique sont représentatifs des élèves de sixième (Segpa y compris) des établissements publics et privés sous contrat, en éducation prioritaire et hors éducation prioritaire, de France métropolitaine. Ils concernent 2 631 élèves (ayant répondu intégralement aux exercices) en 1997 et 9 626 élèves en 2007 : ces élèves ont passé, en septembre, à la fois l'épreuve nationale d'évaluation à l'entrée en sixième en français et le protocole spécifique dont il est question dans cet article.

Comparabilité des procédures

Les conditions de la passation des épreuves sont soumises à une certaine variabilité, en particulier pour les exercices 2 et 4 qui sont en temps limité, ce qui est susceptible d'avoir une influence sur la comparabilité des performances. Cependant, comme les résultats sont identiques sur les dimensions relatives à la rapidité de traitement, on est en droit de supposer que ces marges d'erreurs de mesure sont stables.

Bibliographie

[1] Jeanne-Marie Daussin, Saskia Keskaik, Thierry Rocher, « L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années », *France Portrait Social*, p. 137-152, 2011.

[2] Ravi Baktavatsalou, Corinne Pons, « Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième », *Les dossiers* n° 112, octobre 1999.

Ravi Baktavatsalou, Corinne Pons, « Étude spécifique sur les élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième », *Note d'information* n° 99.48, décembre 1999.

[3] Emmanuelle Bonjour, *Performances en lecture et profils de lecteurs à l'entrée au collège*, Thèse de doctorat, université Rennes II, novembre 2004.

[4] Thierry Rocher, « Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007 », *Note d'information* n° 08.38, décembre 2008.

[5] Marc Colmant, Séverine Dos Santos, « Évolution des performances en lecture des élèves de CM1. Résultats de l'étude internationale Pirls », *Note d'information* n° 08.14, mars 2008.

[6] Marc Colmant, Jeanne-Marie Daussin, Pascal Bessonneau, « Compréhension de l'écrit en fin d'école - évolution de 2003 à 2009 », *Note d'information* n° 11.16, novembre 2011.

Caractéristiques des élèves redoublants et influence du redoublement sur les parcours au lycée général et technologique

Nicolas Miconnet

Division statistique et évaluation, académie de Clermont-Ferrand

En France, la pratique du redoublement tend à diminuer depuis quelques années. Il n'en demeure pas moins que les effets du redoublement restent importants dans le système éducatif. À la rentrée 2011, un élève sur quatre de troisième a redoublé. Les redoublants sont plus souvent des garçons et d'origine sociale défavorisée. Comme en témoigne l'observation dans l'académie de Clermont-Ferrand, l'influence d'un redoublement au collège est perceptible au lycée d'enseignement général et technologique : les enseignements d'exploration en seconde diffèrent selon que l'élève a ou non redoublé et ceux qui ont redoublé privilégient davantage une orientation vers la voie technologique.

La littérature scientifique regorge d'articles consacrés au redoublement. En règle générale, à l'école et au collège, le redoublement s'avère peu équitable et inefficace du point de vue des progrès individuels des élèves [1]. Plus précisément, un collégien redoublant progresse moins que son homologue faible mais non-redoublant [2]. Les difficultés rencontrées par les redoublants dans leur scolarité ultérieure sont d'autant plus marquées que le redoublement a été précoce [3]. Même si le redoublement constitue une pratique qui diminue au fil des années (9,4 % en 2000 en classe de sixième, 7,6 % en 2006, 3,9 % en 2010 [4]), il reste néanmoins non négligeable. Ainsi, à la rentrée 2011, pour la France, 26 % des élèves de troisième générale ont au moins un an de retard. En terminale générale et technologique, cette proportion de retard s'élève à 35 %. D'autres pays pratiquent en revanche, au premier cycle de l'enseignement secondaire, le passage automatique d'une classe à l'autre [5].

La vocation de cet article n'est pas de répondre à la sempiternelle question « pour ou contre le redou-

blement » mais d'apporter quelques éléments factuels à partir de données récentes sur les redoublants, leurs caractéristiques et leur devenir.

On dressera tout d'abord un constat rapide de la proportion de redoublants et de retard scolaire à la rentrée 2011 au collège et au lycée d'enseignement général et technologique, tant pour l'académie de Clermont-Ferrand que pour la France. Ensuite, on abordera les caractéristiques des redoublants en troisième et en seconde générale et technologique ; il sera en particulier question de l'influence des notes obtenues au diplôme national du brevet (DNB) et de l'âge de l'élève sur les choix effectués à l'issue de la troisième, à l'entrée au lycée par l'intermédiaire des enseignements d'exploration et à l'issue de la seconde. Puis, on s'intéressera aux redoublements et aux réorientations à l'issue de la classe de première. Enfin, le devenir des redoublants sera étudié dans la dernière partie. Les parcours des élèves entrés dans le second cycle général et technologique à la rentrée 2008 seront analysés selon qu'ils ont ou non redoublé leur troisième.

Caractéristiques de l'académie de Clermont-Ferrand

L'académie de Clermont-Ferrand représente 1,8 % des effectifs d'élèves du second degré (France métropolitaine + Dom, public + privé). La part du secteur public y est similaire à celle constatée pour la France entière, bien que la variabilité entre les quatre départements de l'académie soit forte. Comme le montrent les typologies construites par la DEPP - Thibault de Saint Pol - (analyse en composantes principales puis classification ascendante hiérarchique sur des données de l'Insee issues du recensement), le contexte socioéconomique de l'académie de Clermont-Ferrand se rapproche de douze autres académies (Besançon, Nantes, Orléans-Tours, Reims, Bordeaux, Montpellier, Toulouse, Rennes, Caen, Dijon, Poitiers, Limoges) : ces académies étant plutôt rurales, avec davantage de retraités et de couples sans enfants. En termes d'offre de formation, l'académie est proche de sept autres académies (Aix-Marseille, Toulouse, Montpellier, Rennes, Bordeaux, Caen, Poitiers) : part plus élevée des lycéens en terminales professionnelles, des spécialités de la production mais aussi des terminales littéraires ; l'apprentissage dans le second cycle du second degré y est aussi plus important. En 2011, la proportion de bacheliers dans une génération est de 70,4 % dans l'académie (au sens du lieu de scolarisation) ou de 71,1 % (au sens du lieu de résidence), niveau inférieur à celui de la France (71,6 %). En 2011, le taux de réussite au baccalauréat dans chacune des trois filières (générale, technologique et professionnelle) est plus élevé dans l'académie que pour la France.

Sources : base élèves académique pour les données de Clermont-Ferrand ; base centrale de pilotage pour la France entière.

REDOUBLANTS ET RETARD SCOLAIRE À LA RENTRÉE 2011

À la rentrée 2011, 4,6 % des élèves scolarisés en France (sixième à troisième générale et second cycle général et technologique, France métropolitaine + Dom) sont des redoublants (soit un peu plus de 200 000 élèves). Cette proportion de redoublants varie naturellement selon le niveau et le cycle d'enseignement (tableaux 1 à 4). Au collège, c'est en cinquième, classe qui n'est pas un palier d'orientation, que la proportion de redoublants est la plus faible : 1,9 % contre 3,2 % des élèves de sixième et 4,3 % des élèves de troisième. La proportion de redoublants est plus élevée au lycée, en particulier en seconde (9,4 %) et en terminale (8,4 %) où le baccalauréat fait office de couperet.

Bien que la proportion de redoublants dans l'académie de Clermont-Ferrand (4,4 %) soit proche de celle relevée pour l'ensemble de la France, la répartition des redoublants diffère. En effet, en Auvergne, les redoublants sont aussi fréquents en collège (3,2 %

Tableau 1 - Proportion de redoublants et retard scolaire en sixième et cinquième à la rentrée 2011 (en %)

Variable	Redoublants en sixième		Retard en sixième		Redoublants en cinquième		Retard en cinquième	
	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France
Garçon	4,3	3,9	17,0	17,1	2,3	2,2	20,7	20,3
Fille	2,8	2,3	13,3	13,2	1,5	1,5	15,7	15,4
Très favorisé	1,2	1,2	4,7	4,9	1,1	0,9	5,6	5,9
Favorisé	2,6	2,2	9,8	9,7	1,6	1,6	12,3	12,1
Moyen	3,2	3,1	13,2	13,9	1,6	1,9	18,2	17,1
Défavorisé	5,5	4,5	24,8	23,3	2,6	2,4	27,0	26,9
Public	2,9	2,9	15,0	16,1	1,5	1,6	17,8	18,7
Privé	6,1	4,0	16,1	11,8	3,1	2,7	19,9	14,8
Ensemble	3,6	3,2	15,2	15,2	1,9	1,9	18,2	17,9

Champ : académie de Clermont-Ferrand et France métropolitaine + Dom

Tableau 2 - Proportion de redoublants et retard scolaire en quatrième et troisième à la rentrée 2011 (en %)

Variable	Redoublants en quatrième		Retard en quatrième		Redoublants en troisième		Retard en troisième	
	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France
Garçon	3,6	3,4	24,5	23,7	4,3	4,4	28,8	28,8
Fille	2,5	2,6	18,5	18,1	4,8	4,3	24,8	23,3
Très favorisé	2,3	2,0	8,6	8,1	2,9	3,2	10,8	11,6
Favorisé	2,2	2,8	12,7	14,8	3,7	4,1	20,1	20,0
Moyen	3,1	3,2	20,3	20,1	4,5	4,4	26,5	25,5
Défavorisé	3,5	3,4	32,3	31,0	5,6	4,8	37,5	36,7
Public	2,5	2,4	21,3	21,7	4,1	4,1	26,0	26,8
Privé	5,0	5,1	22,4	18,2	6,0	5,3	30,0	23,5
Ensemble	3,0	3,0	21,5	20,9	4,5	4,3	26,8	26,1

Champ : académie de Clermont-Ferrand et France métropolitaine + Dom

contre 3,1 %) mais moins nombreux en lycée d'enseignement général et technologique (7,0 % contre 7,8 %). La moindre proportion de redoublants dans les lycées auvergnats trouve probablement son origine dans l'orientation en lycée d'enseignement général et technologique plus faible qu'au niveau national (le taux de passage de la troisième à la seconde générale et technologique s'établit dans l'académie à 53,9 % contre 59,2 % pour la France en 2009).

Les redoublants sont plus souvent des garçons, leur origine sociale est généralement défavorisée, ils sont proportionnellement plus nombreux dans le secteur privé (sauf en terminale où les redoublants sont significativement plus représentés dans les établissements publics).

Si la proportion de redoublants est plutôt faible au collège, il n'en est pas de même de la proportion d'élèves en retard (donc ayant, sauf cas particulier, redoublé au moins une fois). En sixième, 15,2 % des élèves sont en retard scolaire ; cette proportion s'élève à 26,1 % en classe de troisième. Le retard concerne un élève sur cinq en seconde, un sur quatre en première et un sur trois en terminale. Ces taux moyens de retard scolaire cachent de fortes disparités. Selon que l'élève a une origine sociale très favorisée ou défavorisée, la proportion de retard en troisième varie de 11,6 % à 36,7 % (rapport de 1 à 3,2). Au lycée, l'écart entre élèves très favorisés et défavorisés n'est plus aussi marqué (rapport de 1 à 1,9 en seconde, de 1 à 1,7 en terminale) ; en effet, les élèves ayant le plus de difficultés scolaires (parmi lesquels l'origine sociale défavorisée est sur-représentée) sont généralement orientés vers l'enseignement professionnel.

Tableau 3 - Proportion de redoublants et retard scolaire en seconde générale et technologique et première générale et technologique à la rentrée 2011 (en %)

Variable	Redoublants en quatrième		Retard en quatrième		Redoublants en troisième		Retard en troisième	
	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France
Garçon	8,5	10,1	18,0	21,3	6,8	7,3	25,1	27,4
Fille	8,8	8,8	17,7	18,7	3,1	4,3	23,8	24,4
Très favorisé	6,3	7,4	11,7	13,8	4,7	5,4	17,4	19,2
Favorisé	7,4	8,9	15,1	17,6	4,4	6,0	23,0	24,1
Moyen	9,6	9,7	19,3	20,5	4,7	5,5	25,0	26,7
Défavorisé	10,8	11,4	23,5	26,7	4,9	5,6	31,6	32,8
Public	8,2	9,3	16,8	19,9	4,1	5,4	22,4	24,9
Privé	10,3	9,5	21,4	19,8	6,8	6,5	31,1	28,8
Ensemble	8,7	9,4	17,8	19,9	4,7	5,6	24,3	25,8

Champ : académie de Clermont-Ferrand et France métropolitaine + Dom

Tableau 4 - Proportion de redoublants et retard scolaire en terminale générale et technologique à la rentrée 2011 (en %)

Variable	Redoublants en terminale		Retard en terminale	
	Clermont-Ferrand	France	Clermont-Ferrand	France
Garçon	8,5	10,1	18,0	21,3
Fille	8,8	8,8	17,7	18,7
Très favorisé	6,3	7,4	11,7	13,8
Favorisé	7,4	8,9	15,1	17,6
Moyen	9,6	9,7	19,3	20,5
Défavorisé	10,8	11,4	23,5	26,7
Public	8,2	9,3	16,8	19,9
Privé	10,3	9,5	21,4	19,8
Ensemble	8,7	9,4	17,8	19,9

Champ : académie de Clermont-Ferrand et France métropolitaine + Dom

Tableau 5 - Proportion de redoublants issus d'un autre établissement scolaire à la rentrée 2011 (en %)

Niveau	Redoublants issus d'un autre établissement	
	Clermont-Ferrand	France
Sixième	8,5	10,1
Cinquième	8,8	8,8
Quatrième	6,3	7,4
Troisième	7,4	8,9
Seconde	9,6	9,7
Première	10,8	11,4
Terminale	8,2	9,3

Champ : académie de Clermont-Ferrand et France métropolitaine + Dom

Au collège, les élèves en retard sont proportionnellement plus nombreux dans le secteur public que dans le secteur privé. Toutefois, au fil de

la scolarité au collège, la différence entre la proportion de retard dans le public et celle du privé diminue, conséquence logique d'une plus forte

proportion de redoublants observée dans les collèges privés. Au lycée, les deux secteurs présentent en seconde la même proportion de retard. En terminale et surtout en première, les élèves ayant déjà redoublé sont proportionnellement plus nombreux dans le secteur privé. Cette divergence des taux de retard entre public et privé au lycée s'explique d'une part par des taux de redoublement plus élevés dans le privé, d'autre part par des flux de redoublants plus nombreux à rejoindre le privé que le public. En effet, 5 150 élèves en provenance du public ont rejoint un lycée privé pour redoubler à la rentrée 2011 alors que 3 500 élèves ont fait le chemin inverse. Le tableau 5 montre que les changements d'établissement sont relativement fréquents pour un redoublement.

QUELQUES CARACTÉRISTIQUES DES REDOUBLANTS

Les redoublants en troisième : plus jeunes que les élèves orientés dans le cycle professionnel...

Les caractéristiques des élèves inscrits en troisième générale en 2010-2011 dans l'académie de Clermont-Ferrand ont été étudiées selon leur situation à la rentrée 2011 (redoublement de la classe de troisième, inscription en seconde générale et technologique ou dans la voie professionnelle sous statut scolaire). Plus précisément, l'âge, le genre, l'origine sociale, le secteur du collège et la moyenne des épreuves écrites du diplôme national du brevet de 11 978 élèves (seulement 10 434 données pour le DNB) ont été comparés selon l'orientation post-troisième choisie (ou subie).

Tableau 6 - Âge, genre, origine sociale, secteur d'enseignement et résultat au DNB selon la situation post-troisième à la rentrée 2011, en %

Variable	Ensemble	Redoublants troisième	Inscrits dans la voie professionnelle	Inscrits dans la voie générale et technologique
Âge de l'élève en troisième (année 2010-2011)				
Avance	3,4	1,7	0,3	4,8
Normal	73,9	78,7	47,8	85,0
Retard 1 an	19,8	18,4	43,9	9,2
Retard 2 ans ou plus	3,0	1,2	7,9	0,9
Genre				
Garçon	48,4	47,5	54,7	45,7
Fille	51,6	52,5	45,3	54,3
Origine sociale				
Très favorisée	20,9	11,6	6,7	27,8
Favorisée	15,5	12,5	11,9	17,4
Moyenne	32,4	32,7	35,4	31,0
Défavorisée	31,2	43,2	45,9	23,8
Secteur du collège (année 2010-2011)				
Public	78,9	71,4	80,8	78,7
Privé	21,1	28,6	19,2	21,3
Répartition des élèves selon leur note au DNB				
< 8,5	25,0	69,7	59,6	10,4
[8,5 ; 10,5[	25,0	23,5	29,8	24,0
[10,5 ; 12,7[	25,0	6,4	9,5	31,0
> 12,7	25,0	0,4	1,1	34,6

Champ : académie de Clermont-Ferrand

Les élèves redoublant leur troisième présentent des caractéristiques différentes de leurs homologues inscrits en seconde générale et technologique ou dans l'enseignement professionnel (tableau 6). Les redoublants de troisième sont généralement plus jeunes que les élèves retrouvés dans une formation professionnelle (79 % avaient l'âge normal lorsque leur redoublement en troisième a été décidé contre 48 % des élèves optant pour le cycle professionnel).

...et d'origine sociale plus modeste que les élèves orientés en seconde générale et technologique

L'origine sociale distingue souvent les redoublants de troisième des élèves passés en seconde générale et technologique : les redoublants de troisième sont 24 % à avoir une origine sociale favorisée ou très favorisée alors que les élèves retrouvés en seconde sont à 45 % dans cette situation.

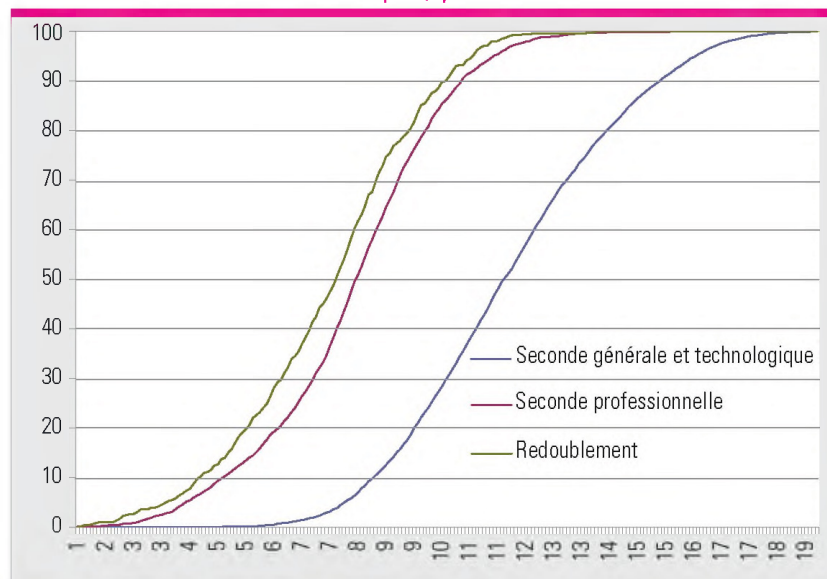
Entre redoublants de troisième ou élèves inscrits dans le cycle professionnel, les notes du brevet ne divergent pas fondamentalement (figure 1). Par contre, la moyenne des

épreuves écrites du brevet diffère fortement selon que l'élève est inscrit en seconde ou redouble la troisième.

Une régression logistique visant à identifier les variables associées plus fréquemment au redoublement et à l'orientation en seconde générale et technologique a été effectuée. La méthode *backward*¹ a été utilisée pour retenir les variables explicatives les plus pertinentes parmi l'âge, l'origine sociale, le genre, le secteur du collège fréquenté, les résultats au contrôle continu en troisième, les résultats à l'écrit du brevet et l'écart moyen « contrôle continu-écrit » de l'établissement (afin de prendre en compte une éventuelle sur-notation, ou sous-notation, au contrôle continu). Un modèle multinomial distinguant redoublement, orientation en seconde générale et technologique et orientation en seconde professionnelle aurait été approprié ; cependant son interprétation se serait avérée délicate. Ainsi, par souci de clarté, l'analyse a été restreinte à un choix binaire : redoublement ou orientation en seconde générale et technologique. Les principaux enseignements sont les suivants (annexe 1) :

- les élèves du secteur public ont une probabilité de passer en seconde plus élevée que celle des élèves du secteur privé ;
- les élèves en retard passent plus fréquemment en seconde que les élèves à l'heure (pour de mêmes résultats, une origine sociale identique, etc.) ;
- les élèves ayant une origine sociale très favorisée sont retrouvés plus souvent en seconde générale et technologique (avec de mêmes résultats, un âge identique, etc.) ;
- plus la note au contrôle continu est élevée, plus la probabilité de passage

Figure 1 - Fonction de répartition des notes aux épreuves écrites du brevet selon la situation à la rentrée 2011 (en %)



Champ : session 2011, académie de Clermont-Ferrand

en seconde augmente.

Ainsi, pour ces élèves aux notes à l'écrit similaires, le redoublement en troisième peut être généralement justifié par des performances de l'élève moindres tout au long de l'année scolaire. Plus surprenante est l'influence de l'âge puisque, notamment pour un même niveau au contrôle continu et à l'écrit, les élèves ayant du retard ont un avantage pour le passage en seconde. Par conséquent, une partie des élèves à l'heure est jugée avant tout sur son âge et non sur ses résultats : puisque ces élèves n'ont jamais redoublé et comme leur niveau est relativement faible (eu égard à l'ensemble des élèves de troisième), la communauté éducative opte dans les conseils de classe pour le redoublement alors que ces mêmes élèves seraient plutôt orientés en seconde générale et technologique ou plus probablement seconde professionnelle s'ils avaient déjà redoublé. La suite de l'article montrera que ce redoublement en troisième sera associé le plus souvent à une orientation post-seconde générale et technologique en filière technologique et non dans l'une des séries générales.

Des enseignements d'exploration en seconde générale plus ou moins suivis selon l'âge de l'élève

Les enseignements d'exploration choisis à la rentrée 2011 peuvent être mis en relation avec l'âge de l'élève (tableau 7). Méthodes et pratiques scientifiques (MPS) d'une part, principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG) d'autre part en sont la parfaite illustration. Les élèves ayant l'âge normal (ou étant en avance) sont 37 % à suivre l'enseignement MPS alors que les élèves en retard font ce choix, selon la classe redoublée, entre 18 % et 23 %. À l'inverse, PFEG est plus souvent choisi par les élèves en retard (trois élèves sur dix contre deux sur dix élèves à l'heure). Les enseignements sciences de l'ingénieur et langues anciennes

NOTE

1. Une fois toutes les variables spécifiées, la méthode *backward* procède par éliminations successives pour ne conserver que les variables les plus significatives.

sont privilégiés par les élèves à l'heure ou en avance alors que santé et social et les enseignements artistiques sont plus fréquemment retenus par les élèves en retard.

Selon la classe redoublée, les enseignements d'exploration suivis ne diffèrent pas fondamentalement, à l'exception de MPS, moins fréquemment choisi par les élèves redoublant leur seconde et par les élèves ayant au moins deux ans de retard. Lorsqu'ils redoublent la seconde, les élèves changent en majorité (57,5 %) au moins un de leurs enseignements d'exploration. C'est en particulier le cas pour MPS, moins fréquemment suivi lors du redoublement (27 % la première année contre 19 % la seconde année) et PFEG plus souvent choisi lors de la deuxième seconde (27 % le suivaient lors de la première seconde, 33 % la deuxième année). Sans doute faut-il voir dans ce constat un début de renoncement à suivre une première scientifique (S) pour les élèves redoublants (MPS étant souvent associé à une orientation en

série S, 61 % en 2010 dans l'académie) au profit d'une pré-orientation en série sciences et technologies de la gestion (STG) (souvent précédée par PFEG, 20 % en 2010 dans l'académie, le double du taux observé pour les élèves n'ayant pas pris cette option). Comme le montrait déjà une étude publiée en 2004 [6], le choix des options en seconde peut être vu comme un choix anticipé de la série de première.

À l'issue de la seconde, les redoublants proches des élèves orientés en STG

Le devenir des élèves après une seconde générale et technologique est étudié en fonction de leurs caractéristiques individuelles, des notes obtenues à l'écrit au brevet et des enseignements d'exploration suivis. Pour les élèves scolarisés dans l'académie de Clermont-Ferrand à la rentrée scolaire 2011 en première ou en seconde, et qui étaient un an aupa-

ravant pour la première fois en classe de seconde, la moyenne des épreuves écrites du brevet de la session 2010 et les enseignements d'exploration suivis expliquent en partie l'issue de la seconde (tableau 8). Parmi les élèves passés en première, ce sont ceux ayant opté pour la filière STG qui ont les résultats au brevet les plus proches de ceux des redoublants : 50 % des redoublants ont obtenu moins de 10,3 à l'écrit, 50 % des élèves de première STG moins de 10,7. Les notes obtenues à l'écrit du brevet ne diffèrent pas significativement entre ces deux groupes. Cependant, les élèves retrouvés en STG avaient eu de meilleurs résultats au contrôle continu du brevet. Par ailleurs, ces deux groupes se démarquent par les enseignements d'exploration suivis en seconde. Les redoublants ont plus fréquemment suivi les enseignements MPS (27 % contre 21 %) et artistiques (11 % contre 6 %). À l'inverse, PFEG a été enseigné à 27 % des redoublants contre 47 % des élèves orientés en première STG.

Tableau 7 - Répartition des enseignements d'exploration (seconde générale et technologique) suivis à la rentrée 2011 selon le retard scolaire de l'élève (en %)

Enseignement d'exploration	Ensemble	Âge normal ou avance	Retard 1 an avec redoublement seconde	Retard 1 an avec redoublement antérieur à la seconde	Au moins deux ans de retard
Sciences économiques et sociales	81,3	81,8	80,5	77,1	81,1
Méthodes et pratiques scientifiques	34,1	36,9	19,2	23,4	17,9
Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion	23,5	21,6	32,9	32,4	31,3
Littérature et société	14,7	14,3	15,8	17,6	18,4
Arts	8,4	7,7	12,9	9,5	11,9
Sciences de l'ingénieur	7,7	8,3	4,7	5,6	4,5
Sciences et laboratoire	6,6	6,5	6,6	6,8	8,0
LV3	5,8	5,8	6,4	5,3	7,5
Santé et social	5,6	4,7	9,1	9,8	11,4
Création et innovation technologiques	5,2	5,2	5,5	5,3	3,5
Biotechnologies	4,1	4,1	4,0	3,8	5,5

Champ : académie de Clermont-Ferrand

Tableau 8 - Âge, genre, origine sociale, secteur, résultats au DNB (note sur 20), enseignements d'exploration suivis en seconde (en %) selon la situation post-seconde à la rentrée 2011

Variable	Redoublement	Première générale	Première STG	Première technologique (sauf STG)
Âge				
Avance	3,8	6,1	1,6	3,4
Normal	84,3	89,9	80,7	85,0
Retard	11,9	4,0	17,7	11,6
Genre				
Garçon	44,1	43,0	47,7	49,9
Fille	55,9	57,0	52,3	50,1
Origine sociale				
Très favorisée	19,3	33,2	14,6	17,8
Favorisée	14,5	18,2	16,6	17,4
Moyenne	34,9	29,4	35,2	36,5
Défavorisée	31,3	19,3	33,6	28,2
Secteur				
Public	76,7	78,2	88,1	83,7
Privé	23,3	21,8	11,9	16,3
Moyenne des épreuves écrites du DNB				
Premier quartile	9,1	11,8	9,4	10,3
Médiane	10,3	13,3	10,7	11,3
Troisième quartile	11,3	14,8	11,7	12,7
Enseignement d'exploration				
Sciences économiques et sociales	81,8	85,4	79,3	67,5
Méthodes et pratiques scientifiques	26,8	45,5	20,5	15,4
Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion	27,2	18,2	48,1	26,1
Littérature et société	15,1	14,7	11,8	0,6
Arts	11,3	6,9	5,9	2,2
Sciences de l'ingénieur	7,0	5,7	5,1	23,1
Sciences et laboratoire	5,9	4,6	3,2	9,4
LV3	6,4	8,6	8,1	0,8
Santé et social	7,3	1,7	4,1	29,5
Création et innovation technologiques	5,1	2,2	9,7	17,4
Biotechnologies	2,7	1,5	2,0	13,3

Champ : académie de Clermont-Ferrand

Lecture : parmi les élèves qui redoublent la seconde, 3,8 % étaient en avance à leur entrée en seconde, 84,3 % avaient l'âge normal et 11,9 % comptaient déjà au moins un an de retard.

Dans l'académie de Clermont-Ferrand, la série STG, contrairement aux autres séries technologiques, est implantée dans la grande majorité des établissements. Ainsi, pour une partie des élèves éprouvant des difficultés scolaires en seconde générale et technologique, l'alternative au redoublement est souvent une orientation en série STG. Par ailleurs, la série STG, vraisemblablement la plus dé-professionnalisée des filières technologiques et pour laquelle la poursuite d'études dans l'enseignement supé-

rieur est incertaine (seulement 56 % des premiers vœux post-bac ont été acceptés en juin 2011 dans l'académie alors que le taux de satisfaction des vœux des autres filières technologiques oscille entre 77 % et 86 %), peut inciter certains élèves à privilégier le redoublement à un passage en STG.

Afin de prendre en compte l'influence simultanée de toutes les variables (âge, genre, origine sociale, secteur, épreuves écrites et contrôle continu du brevet, enseignements

d'exploration), une régression logistique visant à discriminer les redoublants des élèves orientés en STG a été effectuée. Les variables significatives (au seuil de 5 %) et les effets partiels associés sont les suivants (calculs effectués pour l'individu moyen) (annexe 2) :

- être en retard diminue la probabilité de redoublement de 20 points, il en est de même pour les élèves ayant suivi PFEG ; en d'autres termes, l'arbitrage entre STG et redoublement s'effectue en partie sur l'âge ;

- être scolarisé dans le public diminue la probabilité de redoublement de 15 points ;
- les enseignements d'exploration arts et sciences de l'ingénieur augmentent la probabilité de redoublement de 15 points, l'enseignement MPS de 11 points.

LE REDOUBLEMENT EN PREMIÈRE PARFOIS SYNONYME DE CHANGEMENT DE SÉRIE

À la rentrée 2011, 5,6 % des élèves de première sont des redoublants en France (tableau 9). Une forte variabilité entre les séries de première peut être notée, la proportion de redoublants oscillant entre 3,7 en série littéraire (L) et 9,6 en série sciences et technologies de laboratoire (STL). Pour 39 % de ces redou-

Tableau 9 - Proportion des redoublants selon la série de première à la rentrée 2011 (en %)

	Ensemble	S	L	ES	STI2D-STD2A	STG	STL	ST2S
France métropolitaine + Dom	5,6	4,8	3,7	4,7	9,4	8,3	9,6	7
Académie de Clermont-Ferrand	4,7	3,8	2,9	4,3	10,3	7,1	8,2	4,5
Part des redoublants issus d'une autre série (France métro. + Dom)	39,1	2,4	33,3	47,4	66,7	66,8	65,6	60,6

blants, le redoublement s'apparente à une réorientation puisqu'il s'effectue dans une autre série de première (tableau 9). La part des redoublants issus d'une autre première générale et technologique varie fortement selon les séries (à la rentrée 2011, 2,4 % des redoublants en série S étaient dans une autre série un an auparavant, mais 66,7 % des redoublants en série STG sont issus d'une autre série de première). La voie technologique accueille 69 % de ces réorientations

(d'où une proportion de redoublants importante). La série STG bénéficie le plus de ces réorientations (37 % des réorientations en provenance de toutes les séries). La série économique et sociale (ES) est la seconde filière d'accueil pour les réorientations (23 %), issues de S pour une grande majorité. La réorientation est plus importante à l'issue d'une première S (six élèves réorientés sur dix proviennent de S).

Méthodologie

La cohorte retenue porte sur 374 élèves ayant redoublé la troisième durant l'année scolaire 2007-2008 et ayant une seule année de retard (la classe de troisième est donc la seule classe redoublée, sauf cas peu probable d'élèves en avance à un moment de leur scolarité et ayant redoublé deux fois avant de rentrer en seconde). Ces parcours sont comparés à ceux d'élèves à l'heure.

La connaissance du niveau scolaire initial de ces deux sous-populations est essentielle pour éviter de tirer toute conclusion hâtive. Les notes aux épreuves écrites du brevet permettent cette mesure du niveau scolaire. La difficulté se trouve dans le fait que la majorité des élèves ayant redoublé la troisième a passé et obtenu le brevet un an plus tôt que leurs homologues à l'heure (session 2007 en lieu et place de 2008). Or les notations et les épreuves entre ces deux sessions ne sont pas comparables. Les élèves de chacune des deux sessions ont été classés selon la moyenne obtenue aux épreuves écrites, les rangs « relatifs » ont été utilisés (à titre d'illustration, un élève classé premier parmi les 5 000 élèves se voit attribuer le rang 1/5 000). L'idée est, par exemple, qu'un élève de la session 2007 du brevet ayant obtenu la meilleure note a le même niveau potentiel que son homologue ayant obtenu la meilleure note de la session 2008 (et ainsi de suite, un élève ayant obtenu la note médiane de la session 2007 a le même niveau qu'un élève ayant obtenu la note médiane de la session 2008). Concrètement, pour chaque élève ayant redoublé la troisième, est retenu aléatoirement un de ses homologues ayant obtenu le même rang relatif ($\pm 0,01$) à la session suivante (ou à la même session dans les rares cas où l'élève redoublant la troisième a repassé le brevet lors de sa seconde troisième).

En d'autres termes, un redoublant est comparé à un non-redoublant de même niveau. Toutefois, une incertitude d'échantillonnage (liée au tirage au sort de l'élève non redoublant associé à l'élève redoublant) est créée : si l'élève « y » avait été tiré au sort à la place de l'élève « x », la conclusion que l'on tirerait aurait-elle été la même ? Afin de prendre en compte cette incertitude d'échantillonnage, une technique statistique consiste à répéter un grand nombre de fois cette procédure de sélection et à prendre le résultat moyen. Ici, ce sont ainsi 100 échantillons d'élèves n'ayant pas redoublé la troisième (tous comptant 374 élèves et de même niveau scolaire que la cohorte des 374 élèves ayant redoublé la troisième) qui ont été constitués pour analyser les parcours des non-redoublants. Par ailleurs, tous ces échantillons de non-redoublants ne diffèrent pas, en termes de genre ou d'origine sociale, de la cohorte des redoublants. Ainsi, deux groupes d'élèves comparables en termes de niveau scolaire potentiel ont été constitués. L'orientation post-seconde de ces deux groupes, puis la mesure de l'obtention du baccalauréat général et technologique sans redoublement au lycée (c'est-à-dire à la session 2011) peuvent donc être comparées.

LES REDOUBLANTS EN TROISIÈME PLUS FRÉQUEMMENT ORIENTÉS VERS LA VOIE TECHNOLOGIQUE

L'influence de l'âge de l'élève sur certaines décisions d'orientation (post-troisième, enseignements d'exploration en seconde, post-seconde) et les caractéristiques des redoublants ont été précédemment décrites. Il est intéressant de compléter cette approche statique (étude des redoublants ou de l'âge à un moment donné) par une vision temporelle suivant sur plusieurs années les parcours des redoublants. Les parcours des élèves entrés dans le second cycle général et technologique dans l'académie de Clermont-Ferrand à la rentrée 2008 ont été analysés selon qu'ils ont ou non redoublé leur troisième. La méthodologie retenue pour mener à bien cette analyse est présentée dans l'encadré Méthodologie p. 46.

À l'issue de la classe de seconde, les élèves n'ayant pas redoublé la troisième sont moins nombreux à aller en première générale et technologique que leurs homologues ayant redoublé la troisième (68 % contre 73 %, tableau 10). En effet, le redoublement de la seconde est nettement plus fréquent (11 points de plus) pour les élèves n'ayant pas redoublé la troisième. Ces chiffres pourraient laisser à penser que le redoublement de la troisième s'est avéré efficace. En analysant plus finement le tableau, notamment en s'intéressant aux séries choisies, la conclusion est nettement plus nuancée. En effet, les élèves n'ayant pas redoublé la troisième sont plus nombreux (6 points) à opter pour une première générale que leurs camarades ayant redoublé

Tableau 10 - Influence du redoublement en troisième sur l'orientation post-seconde (en %)

Orientations post-seconde	Élèves ayant redoublé la troisième (1 an de retard)	Élèves à l'heure
Redoublement	12,7	23,7
Première générale et technologique	73,2	67,5
dont première générale	34,6	40,4
première L	13,5	9,3
première ES	12,1	17,0
première S	8,9	14,1
dont première technologique	38,6	27,1
première STI	7,5	6,8
première STG	20,5	13,0
première STL	2,0	1,8
première ST2S	8,1	4,3
première hôtellerie	0,6	1,2
Voie professionnelle	14,1	8,8

Champ : cohorte des élèves inscrits pour la première fois en seconde générale et technologique à la rentrée 2008 dans l'académie de Clermont-Ferrand

Tableau 11 - Influence du redoublement en troisième sur la probabilité d'obtention (en %) du baccalauréat général et technologique (session 2011) sans redoublement au lycée

Baccalauréat obtenu	Élèves ayant redoublé la troisième (1 an de retard)	Élèves à l'heure
Bac général et technologique	53,9	52,0
dont baccalauréat général	24,3	30,0
bac L	10,2	8,0
bac ES	8,7	13,0
bac S	5,4	9,0
dont baccalauréat technologique	29,6	22,0
bac STI	5,7	4,9
bac STG	15,9	11,2
bac STL	1,5	1,5
bac ST2S	6,3	3,5
bac hôtellerie	0,3	0,9

Champ : cohorte des élèves inscrits pour la première fois en seconde générale et technologique à la rentrée 2008 dans l'académie de Clermont-Ferrand

la troisième. Les séries ES et S sont chacune plus prisées par les non-redoublants de troisième tandis que la série L est plus souvent choisie par les redoublants de troisième.

La plus grande orientation des redoublants de troisième en première trouve donc son origine dans un choix massif pour la voie technologique, en particulier au profit des séries STG et

sciences et technologies de la santé et du social (ST2S). Or, il a été montré dans cet article que les élèves redoublants la seconde ont un niveau initial (épreuves écrites du brevet) proche de ceux orientés en STG. Il est alors permis de supposer qu'une partie des élèves redoublants la seconde (et n'ayant pas redoublé la troisième) avait des résultats suffisants pour

aller en STG mais a préféré redoubler dans la perspective d'une orientation en première générale l'année suivante.

Après trois années de scolarisation au lycée, 54 % des élèves ayant redoublé la troisième et 52 % des élèves n'ayant pas redoublé la troisième ont obtenu leur baccalauréat (tableau 11). Conséquence logique

d'une orientation post-seconde différente entre les deux groupes, les non-redoublants ont obtenu plus souvent un baccalauréat général et les redoublants plus fréquemment un baccalauréat technologique. Plus précisément, les non-redoublants sont plus souvent diplômés des séries ES et S.

Si le calendrier avait permis d'intégrer une quatrième année d'obser-

vation de la cohorte (prise en compte de la session 2012 du baccalauréat), la proportion de bacheliers parmi les élèves n'ayant pas redoublé la troisième aurait peut-être dépassé celle des redoublants (les effectifs scolarisés en terminale à la rentrée 2011 sont plus nombreux pour les premiers que pour les seconds). ■

Bibliographie

[1] Olivier Cosnefroy, Thierry Rocher, « Le redoublement au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats », *Les Dossiers*, n° 166, mai 2005.

[2] Aletta Grisay, « Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de sixième et cinquième », *Éducation & formations*, n° 32, novembre 1993.

[3] Jean-Paul Caille, « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution des redoublements et parcours scolaires des redoublants au cours des années 1990-2000 », *Éducation & formations*, n° 69, juillet 2004.

[4] Ministère de l'éducation nationale, *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, édition 2011.

[5] Jean-Jacques Paul, Thierry Troncin, *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Haut conseil de l'évaluation de l'école, février 2005.

[6] Florence Defresne, Fabienne Rosenwald, « Le choix des options en seconde générale et technologique : un choix anticipé de la série de première ? » *Éducation & formations*, n° 70, décembre 2004.

Annexe 1 - Estimation de la régression logistique visant à expliquer le redoublement contre le passage en seconde générale et technologique (variable expliquée : le redoublement)

Variable	Estimation	Seuil de significativité
Constante	24,31	0,1 %
Diplôme national du brevet		
Moyenne au contrôle continu du DNB (note sur 20)	- 1,87	0,1 %
Note à l'épreuve écrite de français du DNB (sur 20)	- 0,05	1 %
Note à l'épreuve écrite de mathématiques du DNB (sur 20)	- 0,06	0,1 %
Note à l'épreuve écrite d'histoire-géographie du DNB (sur 20)	- 0,1	0,1 %
Origine sociale		
Référence : favorisée, moyenne, défavorisée		
Très favorisée	- 0,57	1 %
Secteur du collège		
Référence : privé		
Public	- 0,52	1 %
Âge de l'élève		
Référence : à l'heure ou en avance		
En retard	- 1,59	0,1 %

Annexe 2 - Estimation de la régression logistique visant à expliquer le redoublement de la seconde générale et technologique contre le passage en première STG (variable expliquée : le redoublement)

Variable	Estimation	Seuil de significativité
Constante	6,17	0,1 %
Diplôme national du brevet		
Moyenne au contrôle continu du DNB (note sur 20)	- 0,35	0,1 %
Note à l'épreuve écrite de mathématiques du DNB (sur 20)	- 0,03	1 %
Enseignements d'exploration en seconde		
Référence : SES, littérature, LV3, latin/grec, sciences et laboratoire, santé et social, création et innovation technologiques, biotechnologies, EPS		
Méthodes et pratiques scientifiques	0,5	1 %
Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion	- 0,88	0,1 %
Arts	0,72	1 %
Sciences de l'ingénieur	0,72	1%
Secteur du lycée		
Référence : privé		
Public	- 0,72	0,1 %
Âge de l'élève		
Référence : à l'heure ou en avance		
En retard	- 0,92	0,1 %

Les familles monoparentales et l'école : un plus grand risque d'échec au collège ?

Laurette Cretin

DEPP B1 - Bureau des études statistiques sur les élèves

Depuis quarante ans, le nombre de familles monoparentales n'a cessé d'augmenter. Résultant le plus souvent de la dissolution du couple, cette situation n'est pas sans conséquence sur le développement de l'enfant et plus particulièrement sur son parcours scolaire. Les enfants de famille monoparentale multiplient les signes d'une moindre réussite scolaire. Déjà sensibles lors de la scolarité primaire, les difficultés scolaires qu'ils rencontrent se renforcent dans l'enseignement secondaire. Entrés en sixième avec un niveau d'acquis plus faible, ils progressent moins rapidement que ceux vivant avec leur père et leur mère. Quatre ans après, ils sont aussi moins nombreux à avoir obtenu le brevet des collèges et à être scolarisés en seconde générale et technologique. Une telle situation peut être liée à un environnement familial (profession et revenus des parents, logement, etc.) moins favorable qui explique en partie les difficultés scolaires. Cependant, si l'appartenance à une famille monoparentale n'a pas en elle-même d'effets négatifs sur la scolarité primaire, elle semble constituer à elle seule un désavantage pour la réussite scolaire au collège.

Les familles monoparentales représentent une part de plus en plus importante des familles avec enfant en France.

Leur nombre ne cesse de croître depuis quarante ans : selon l'Insee [4, 14], 16 % des enfants de moins de dix-huit ans vivaient dans une famille monoparentale en 2005 alors qu'ils n'étaient que 6 % dans cette situation en 1968. Si, auparavant, cette situation familiale était la conséquence du décès précoce d'un des parents, elle est désormais le plus souvent le résultat de la dissolution du couple. Bien que la part des enfants qui vivent avec leur père seul augmente, la garde maternelle reste encore la règle.

Les études sur les familles monoparentales montrent qu'une telle situation familiale a des conséquences négatives dans de nombreux domaines. On peut se demander si elle n'est pas également associée à un risque plus grand d'échec scolaire. C'est en tout cas ce qu'ont montré plusieurs travaux effectués aux États-Unis et aux Pays-Bas. La structure familiale a en effet une influence déterminante dans le parcours et la réussite scolaire des enfants. Paul Archambault [2, 3] montre ainsi que « la dissociation intentionnelle du

couple parental avant 18 ans est systématiquement associée à une réduction des chances scolaires et de la durée des études. » Les écarts de réussite entre les enfants vivant avec un seul parent et ceux vivant avec leurs deux parents seraient assez importants et subsisteraient quel que soit le milieu social. Thomas Piketty [13] souligne que, si les enfants de parents divorcés ou séparés rencontrent plus de difficultés scolaires que les autres, il est en revanche difficile d'en déduire une relation causale : l'impact négatif pourrait être le fait de la conflictualité existant dans un couple avant sa séparation.

Les études réalisées ces dernières années sur les panels montrent que les enfants de familles monoparentales ou recomposées rencontrent plus de difficultés scolaires que les autres. Cependant, aucune étude n'a eu pour objet spécifique la scolarité des enfants de familles monoparentales. Cette étude se propose de reprendre cette question, en mobilisant plus particulièrement le panel 2007 (cf. encadré Le panel d'élèves du second degré recruté en 2007, p. 52). Cette source statistique apparaît bien adaptée pour étudier les scolarités des enfants vivant avec un parent isolé, car elle recueille des informations

Le panel d'élèves du second degré recruté en 2007

Depuis septembre 2007, la direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du ministère chargé de l'éducation nationale suit un échantillon de 35 000 élèves entrés pour la première fois à cette date en sixième, dans un collège public ou privé de France métropolitaine ou des départements d'outre-mer. Ce panel représentatif de l'ensemble des élèves entrés en sixième (y compris Segpa) à la rentrée scolaire 2007 a été constitué par tirage au sort dans les bases académiques d'élèves. Les élèves scolarisés dans un établissement classé en réseau ambition réussite (Rar) ont été surreprésentés : un élève sur huit a été retenu.

Le dispositif du panel est articulé autour de plusieurs prises d'information successives. La situation scolaire des élèves est actualisée chaque année, informatiquement dans un premier temps puis par enquête auprès des établissements, puis des familles, dans un second temps. Les familles des élèves du panel, les chefs d'établissement et les élèves eux-mêmes font également l'objet d'enquêtes ponctuelles.

Au printemps 2008, toutes les familles ayant un enfant dans l'échantillon du panel 2007 ont fait l'objet d'une enquête destinée à recueillir des informations sur l'environnement familial et le passé scolaire de l'élève, l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant ou encore la façon dont ils envisagent son avenir scolaire. Cette enquête a été répétée trois ans plus tard, au printemps 2011, auprès de toutes les familles dont l'enfant était toujours suivi dans le cadre du panel. À cette date, les élèves à l'heure du panel 2007 étaient pour la plupart scolarisés en classe de troisième. Le renouvellement de l'enquête a donc permis de mesurer les évolutions.

Les scores qu'ont obtenus les élèves du panel aux épreuves nationales d'évaluation en français et en mathématiques ont été remontés. Les résultats au diplôme national du brevet ont été collectés pour les élèves qui, n'ayant pas redoublé au collège, ont passé cet examen à la session de 2011.

En juin 2011, les chefs d'établissement ont également fait l'objet d'une enquête dans le but de recueillir des informations sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième.

Les données présentées dans cet article ont été pondérées pour être représentatives de l'ensemble des familles dont un des enfants entrain en sixième pour la première fois en septembre 2007.

Comment mesure-t-on l'appartenance à une famille monoparentale ?

Dans le panel 2007, la mesure de l'appartenance de l'élève à une famille monoparentale se fait à partir des déclarations de situation familiale des parents dans les enquêtes Famille. Dans l'enquête de 2008 comme dans celle de 2011, une question « Avec qui vit l'enfant ? » permet de repérer la configuration familiale dans laquelle vit l'élève. Les familles peuvent se positionner selon neuf modalités :

- son père et sa mère ;
- en garde alternée chez son père et sa mère ;
- sa mère seule ;
- son père seul ;
- sa mère et son nouveau conjoint (lorsque celui-ci n'est pas le père de l'enfant) ;
- son père et sa nouvelle conjointe (lorsque celle-ci n'est pas la mère de l'enfant) ;
- un autre membre de la famille ;
- enfant placé par le service de l'aide sociale à l'enfance ;
- autre situation.

L'élève appartient à une famille monoparentale lorsqu'il vit avec sa mère seule ou son père seul. Nous distinguerons ainsi les familles monoparentales des familles recomposées, dans lesquelles l'enfant vit avec un seul de ses deux parents mais qui comportent deux adultes.

Les estimations concernant les enfants de familles monoparentales sont toujours faites en prenant comme situation de référence les enfants ayant vécu avec leur père et leur mère pendant les quatre années après l'entrée en sixième. On pourra également comparer leur situation à celles d'enfants ayant vécu en garde alternée chez leurs deux parents ou au sein de familles recomposées pendant les quatre premières années de leur scolarité secondaire.

précises sur la situation familiale et les conditions de vie des familles. Or, beaucoup d'études associent la moindre réussite scolaire des enfants de familles monoparentales au fait que ces familles peuvent mobiliser moins de ressources que les autres. Dans cette perspective, le panel 2007 présente l'intérêt de contrôler de manière précise les différences de revenus et les conditions de logement qui distinguent fortement les familles monoparentales des autres familles. Il permet également de distinguer ce qui relève de l'économique et ce qui relève du culturel et de mesurer les comportements et les aspirations des familles par rapport à la scolarité. Réunir une telle information est important dans le cadre d'une étude sur les scolarités des enfants de famille monoparentale. Il est en effet établi par ailleurs que ces élèves appartiennent à des milieux sociaux moins favorisés que les autres familles et que la monoparentalité est en relation avec d'autres facteurs qui influent sur la scolarité, tels que le capital culturel, la taille de la fratrie ou encore les conditions de logement. Kevin Lang et Jay L. Zagorsky [11] montrent ainsi qu'une fois que l'on prend en compte toutes les caractéristiques des familles monoparentales, le fait de vivre avec un seul parent a toujours des conséquences négatives, mais d'une amplitude réduite.

On se restreindra, dans le cadre de cette étude, aux élèves dont l'appartenance à une famille monoparentale constituait une caractéristique de l'ensemble des quatre premières années dans l'enseignement secondaire. L'appartenance à une famille monoparentale peut en effet être transitoire : on ne peut connaître quand prendra fin une telle situa-

tion, ni le moment précis à partir duquel l'enfant vit en famille monoparentale. Lorsqu'il y a eu un changement de situation familiale entre la sixième et la troisième, il est impossible de le dater. Il apparaît donc préférable de se restreindre aux élèves n'ayant pas changé de situation familiale pendant les quatre premières années d'études secondaires. Parmi les 31 674 élèves ayant répondu à l'enquête Famille de 2008 et 2011, 10 % ont changé de situation entre 2008 et 2011, 68 % vivent avec leurs deux parents, 13 % appartiennent à des familles monoparentales, 2 % sont en garde alternée chez leur père et leur mère, 5 % vivent dans des familles recomposées. Enfin, 1 % d'entre eux se trouve dans une autre situation familiale et ne vit avec aucun des deux parents.

On essaiera de comprendre dans quelle mesure l'appartenance à une famille monoparentale peut avoir des effets sur la scolarité des enfants. S'agit-il d'une réelle difficulté scolaire des enfants partageant cette situation familiale, qui présenteraient un risque d'échec qui leur est propre, ou reflète-t-elle avant tout un manque de ressources économiques et culturelles ?

UNE MOINDRE RÉUSSITE DÈS LA SCOLARITÉ PRIMAIRE...

Au moment où a été rédigée cette étude, les élèves du panel 2007 étaient en cours de cinquième année de scolarité secondaire. Les élèves n'ayant pas pris de retard avaient atteint la classe de seconde. Ce panel permet donc de mesurer la réussite au cours des quatre premières années de la scolarité secondaire. Comme l'enquête comporte des questions rétros-

pectives sur la scolarité élémentaire et que le panel a pu être enrichi des scores obtenus par les élèves aux épreuves nationales de sixième pour une large part d'entre eux, il est aussi possible d'apprécier le degré de réussite en fin d'école élémentaire.

Les élèves de familles monoparentales redoublent plus fréquemment à l'école élémentaire : le quart d'entre eux a redoublé au moins une fois contre seulement 14 % des écoliers vivant avec leurs deux parents (tableau 1). En particulier, ils sont plus nombreux à avoir redoublé le cours préparatoire. Un écart de réussite encore plus fort s'observe par rapport aux élèves qui sont en garde alternée chez leurs deux parents. En revanche, ce risque plus grand de redoublement se retrouve, avec une ampleur comparable, parmi les élèves de familles recomposées.

Plus souvent en retard, ils entrent également en sixième avec, en moyenne, un niveau d'acquis plus faible. Une bonne manière d'apprécier la réussite des élèves est de regarder la part d'entre eux qui atteint au moins le score médian aux épreuves d'évaluation nationale de sixième, ce qui les situe parmi les 50 % d'élèves les plus performants. En français comme en mathématiques, seulement quatre enfants de familles monoparentales sur dix atteignent un tel score. Ils réussissent moins bien aux évaluations nationales de sixième que ceux qui vivent avec leurs deux parents. 53 % des élèves vivant avec leurs deux parents figurent parmi la moitié des élèves qui réussit le mieux aux épreuves nationales d'évaluation de sixième en français contre 41 % des enfants vivant avec un seul parent. Ces proportions sont respectivement de 55 % et 40 % pour les évaluations

Tableau 1 - Réussite scolaire selon la structure familiale (en %)

Tableau 4 - Résultats scolaires selon la situation familiale (en %)					
	Situation familiale				Ensemble**
% d'élèves	Père et mère	Famille monoparentale	Famille recomposée	Garde alternée	
Scolarité élémentaire					
ayant redoublé à l'école élémentaire	14,2	24,0	23,1	9,4	16,5
- dont redoublement CP	30,5	31,1	35,3	24,4	31,4
- dont 2 redoublements ou plus	3,5	4,4	5,2	ns	3,7
scolarisés en Segpa à la rentrée 2007	2,0	3,9	3,9	1,2	2,5
ayant atteint la médiane* en français à l'évaluation nationale de sixième	52,7	41,0	42,7	60,5	50,0
ayant atteint la médiane en mathématiques à l'évaluation nationale de sixième	54,5	39,9	43,5	66,2	51,3
Scolarité après 4 ans d'études secondaires					
ayant redoublé au collège	8,4	15,2	14,4	9,1	10,3
ayant obtenu le brevet série collège quatre ans après leur entrée en sixième	89,2	77,0	83,5	93,4	86,8
ayant atteint la médiane en français aux épreuves terminales du brevet	51,5	40,8	44,5	54,3	49,1
ayant atteint la médiane en mathématiques aux épreuves terminales du brevet	53,3	34,1	41,3	57,3	49,0
ayant atteint la seconde générale et technologique sans redoublement	62,6	42,8	46,6	68,1	57,5

Lecture : 14,2 % des élèves vivant avec leurs deux parents sont parvenus en sixième en ayant redoublé au moins une fois à l'école élémentaire ; 24,0 % des élèves vivant en famille monoparentale sont dans ce cas.

* La médiane est la valeur qui sépare une série statistique en deux parties égales ; un élève ayant atteint la médiane à l'évaluation nationale de sixième est donc un élève qui fait partie des 50 % d'élèves les plus performants.

** Y compris élèves ayant changé de situation familiale au cours des quatre premières années de scolarité secondaire (2007-2011).

Champ : élèves entrés pour la première fois en sixième dans un collège public ou privé de France et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

de mathématiques. Les enfants de familles monoparentales connaissent également un risque plus grand d'orientation en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) : à la rentrée 2007, près de 4 % d'entre eux étaient scolarisés dans ce type de classe contre seulement 2 % des enfants vivant avec leurs deux parents.

...QUI S'AGGRAVE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Ces écarts de réussite perdurent ensuite dans l'enseignement secondaire. Les élèves vivant en famille monoparentale sont ainsi moins

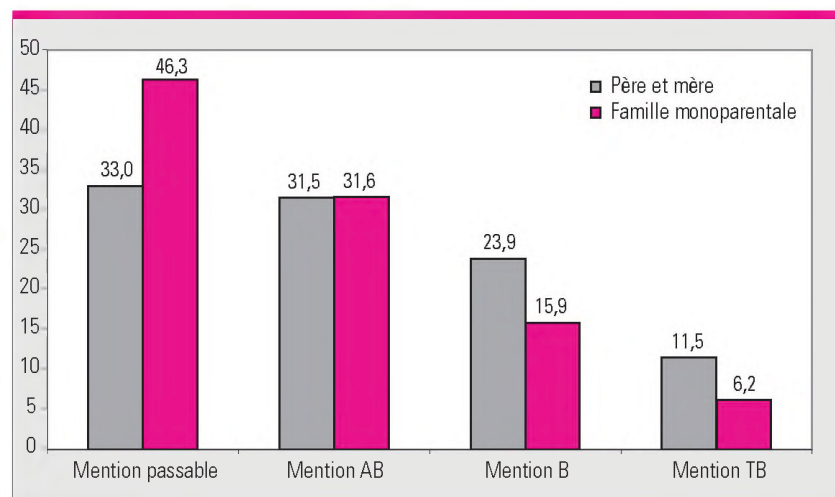
nombreux à parvenir en seconde générale et technologique quatre ans après leur entrée au collège : moins de la moitié des élèves vivant avec un seul de leurs deux parents est scolarisée en classe de seconde générale et technologique quatre ans après leur entrée en sixième, alors que les deux tiers des élèves vivant avec leurs deux parents le sont (tableau 1). Cette situation s'explique notamment par un risque de redoublement au collège plus élevé : lorsqu'ils vivent en famille monoparentale, 15 % des élèves ont connu au moins un redoublement durant les quatre premières années d'études secondaires contre seulement 8 % des collégiens élevés par leurs deux parents.

Les enfants de familles monoparentales sont également moins nombreux à obtenir le brevet des collèges quatre ans après leur entrée en sixième que ceux qui vivent avec leurs deux parents. Quand ils étaient scolarisés en classe de troisième générale, 77 % des premiers ont obtenu le diplôme à la session de juin 2011 contre 89 % des seconds. Et lorsqu'ils sont lauréats de ce diplôme, les enfants de familles monoparentales y parviennent moins brillamment. Près de la moitié d'entre eux obtient ce diplôme sans mention contre seulement un tiers des collégiens qui vivent avec leurs deux parents (graphique 1). Au niveau des mentions, les deux catégories d'élèves ne se distinguent pas sur la mention

assez bien. En revanche, les élèves vivant avec un parent isolé obtiennent moins souvent la mention bien ou très bien. Le déficit de réussite est particulièrement net pour la mention très bien, que les enfants de famille monoparentale obtiennent deux fois moins souvent que les jeunes vivant avec leurs deux parents.

Par ailleurs, les résultats aux épreuves terminales du brevet des collèges montrent que, comme à l'entrée en sixième, les enfants de familles monoparentales présentent toujours des acquis moindres. Cette situation est particulièrement marquée en mathématiques, discipline pour laquelle seul un tiers d'entre eux atteint la médiane. Tout se passe comme si les écarts initiaux de compétences s'étaient renforcés par des progressions inégales au collège. Ainsi, parmi les élèves qui figuraient dans les 10 % les plus faibles (premier décile) à l'épreuve d'évaluation nationale de sixième en mathématiques, 5 % des enfants vivant avec leurs deux parents, contre seulement 1 % de ceux vivant en famille monoparentale, atteignent la médiane à l'épreuve de mathématiques du brevet, c'est-à-dire figurent parmi la moitié des élèves qui réussit le mieux (graphique 2). Les progressions sont moins différenciées en français, mais les différences de réussite restent sensibles. Réciproquement, les élèves vivant en famille monoparentale sont plus exposés au risque d'une régression de leurs performances scolaires. En effet, lorsque leurs résultats les plaçaient parmi les 10 % les plus performants à l'épreuve d'évaluation nationale de sixième en mathématiques (décile supérieur), 93 % des élèves qui vivent avec leurs deux parents atteignent la médiane à

Graphique 1 - Mention obtenue au DNB selon la structure familiale (en %)



Lecture : 33,0 % des élèves vivant avec leurs deux parents et qui ont obtenu le DNB en juin 2011 l'ont obtenu sans mention ; c'est le cas de 46,3 % des élèves vivant en famille monoparentale.

Champ : élèves ayant obtenu le DNB à la session de juin 2011 et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

l'épreuve de mathématiques du brevet ; ce n'est le cas que de 86 % de ceux qui vivent en famille monoparentale. D'une manière plus générale, ces différences de progression sont plus particulièrement marquées pour les élèves qui se situaient, aux évaluations nationales de sixième, parmi les 50 % de collégiens ayant le mieux réussi : les élèves vivant en famille monoparentale ont plus de difficultés que les collégiens vivant avec leurs deux parents à retrouver cette situation aux épreuves terminales de mathématiques et de français du brevet.

Ces premiers constats mettent en évidence une moindre réussite à l'école élémentaire et au collège des enfants de familles monoparentales comparativement à ceux qui vivent avec leurs deux parents. Ce risque plus grand d'échec scolaire réapparaît quand on compare la monoparentalité à d'autres configurations familiales. Ainsi, les enfants vivant en familles recomposées connaissent des difficultés scolaires sensiblement moins importantes que ceux vivant en familles monoparentales. Les élèves

vivant en garde alternée chez leurs deux parents connaissent en revanche une meilleure réussite que les autres¹. Il semblerait donc que ce soit davantage le fait d'appartenir à une famille monoparentale que le fait de ne pas vivre en permanence avec ses deux parents qui ait une incidence sur la réussite scolaire des élèves.

UN ENVIRONNEMENT SOCIO-ÉCONOMIQUE ET CULTUREL MOINS FAVORABLE

Cependant, cette moindre réussite doit être appréciée avec prudence. En effet, selon leur situation familiale, les élèves connaissent des environnements familiaux souvent différents en termes de ressources mobilisables pour la scolarité. Sur ce point, les enfants de familles

NOTE

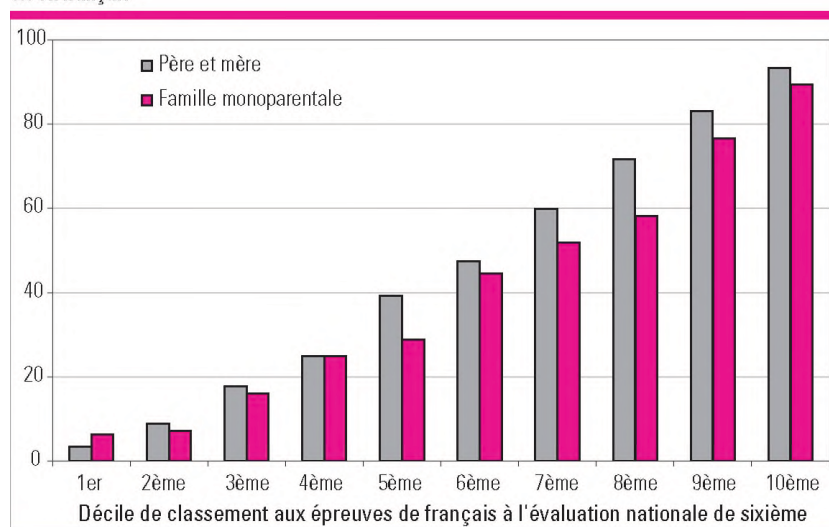
1. Ceci peut être relié au fait que les parents choisissant la garde alternée appartiennent à des milieux plus favorisés que les autres.

monoparentales apparaissent dans une situation sensiblement plus défavorisée que les autres. Les parents isolés sont moins souvent cadres ou professions intermédiaires que ceux vivant en couple et sont à l'inverse plus souvent employés (tableau 2). En particulier, ils se distinguent par la présence, parmi eux, d'une plus forte proportion d'employés de service : 9 % des enfants vivant en famille monoparentale partagent cette situation contre seulement 1 % des enfants vivant avec leurs deux parents, ce qui peut être mis en relation avec la forte féminisation de cette profession. Les enfants vivant en famille monoparentale ont moins souvent des mères occupant un emploi que les enfants vivant avec un couple parental. Les mères isolées sont souvent dans une situation moins favorable sur le marché du travail et connaissent un taux de chômage plus élevé que les mères vivant en couple. Selon l'Insee, seule la moitié des mères de famille monoparentale occupe un emploi à temps complet alors qu'elles fournissent le plus souvent la plus grande partie des revenus du ménage [7]. Les familles monoparentales sont également plus souvent des familles d'origine immigrée (15 % contre seulement 10 % des familles composées du père et de la mère). La monoparentalité est un phénomène fort parmi les immigrés originaires d'Afrique subsaharienne et d'Amérique du Sud, mais qui touche aussi un quart des Algériens.

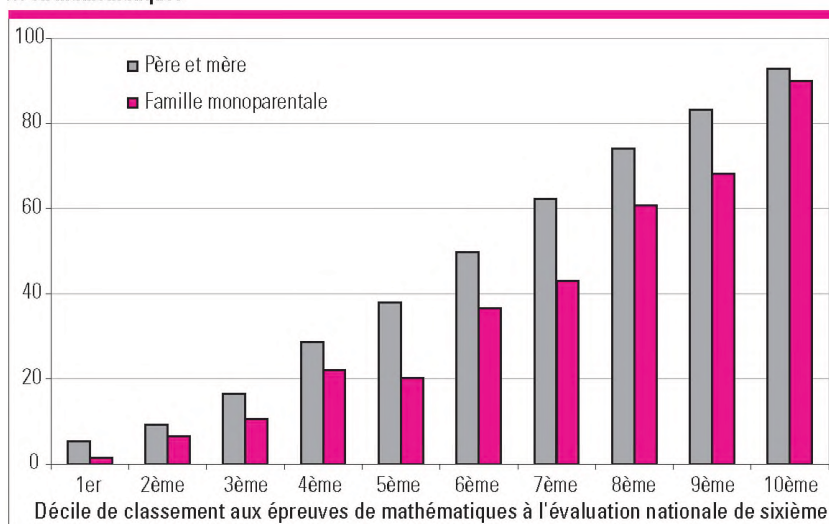
Les parents isolés se caractérisent par un plus faible niveau d'études. Ils sont plus nombreux notamment à ne pas avoir de diplôme : c'est le cas d'un quart d'entre eux contre seulement 10 % des parents vivant en couple. Ils sont moins souvent diplômés de l'enseignement supérieur : quand ils

Graphique 2 - Proportion d'élèves ayant atteint la médiane aux épreuves terminales du brevet selon le décile à l'évaluation nationale de sixième et la structure familiale (en %)

... en français



... en mathématiques



Champ : élèves ayant obtenu le DNB série collège à la session de juin 2011 et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Lecture : lorsque leurs résultats aux épreuves de mathématiques les plaçaient dans le septième décile, 62 % des élèves vivant avec leurs deux parents ont atteint la médiane aux épreuves terminales du DNB contre 43 % de ceux vivant en famille monoparentale.

vivent avec leurs deux parents, 38 % des collégiens ont au moins un parent diplômé du supérieur alors que seulement 20 % des élèves confiés à un seul de leurs parents connaissent une situation comparable.

Dans ce contexte, les revenus d'activité des familles monoparentales sont relativement faibles² : leur risque de pauvreté est supérieur, malgré les prestations sociales et les pensions alimentaires qui contribuent à rééquilibrer leurs ressources. Ainsi,

NOTE

2. L'enquête Famille demandait aux parents d'indiquer le revenu mensuel dont ils disposaient pour un mois ordinaire. En rapportant ce revenu disponible au nombre d'unités de consommation (UC) présentes dans le ménage, le niveau de vie des familles a pu être approché : on peut ainsi comparer les niveaux de vie de ménages de taille ou de composition différente. L'échelle utilisée est celle de l'OCDE, qui attribue une unité de consommation au premier adulte du ménage, puis 0,5 UC pour les autres personnes de 14 ans ou plus et 0,3 UC pour les enfants de moins de 14 ans.

Tableau 2 - Conditions de vie selon la structure familiale (en %)

	Situation familiale				Ensemble
	Père et mère	Famille monoparentale	Famille recomposée	Garde alternée	
PCS					
Agriculteur	3,0	0,6	1,5	2,2	2,4
Artisan commerçant	9,9	6,2	9,9	10,1	9,3
Chef d'entreprise	1,9	0,8	1,6	3,1	1,7
Cadre	21,9	11,2	16,8	31,3	19,7
Profession intermédiaire	16,4	12,7	15,4	20,1	15,9
Employé	9,5	21,7	14,0	11,4	12,0
Employé de service	1,1	9,1	2,0	1,5	2,5
Ouvrier qualifié	25,4	15,1	25,0	13,3	23,6
Ouvrier non qualifié	10,0	8,2	10,8	6,3	9,6
Inactif	1,0	14,4	3,0	0,6	3,5
Déciles de niveau de vie					
Décile inférieur	7,9	26,2	9,8	6,0	11,1
2ème décile	8,4	19,0	9,6	8,4	10,5
3ème décile	8,6	14,7	11,0	12,5	10,0
4ème décile	9,3	11,4	10,4	10,9	9,9
5ème décile	9,9	9,2	11,3	10,4	10,0
6ème décile	10,6	6,0	10,5	9,6	9,7
7ème décile	11,4	4,1	11,0	7,3	9,9
8ème décile	11,2	3,8	9,7	9,8	9,7
9ème décile	11,5	3,1	8,5	9,3	9,7
Décile supérieur	11,3	2,6	8,2	15,8	9,6
Niveau de diplôme des parents					
Sans diplôme	10,1	26,2	10,3	3,2	12,5
Brevet	2,8	6,6	3,3	2,1	3,4
CAP BEP	28,7	28,5	30,3	20,4	28,8
Baccalauréat	18,9	15,1	20,1	19,5	18,4
Diplôme du supérieur	38,2	19,9	34,4	53,9	35,0
Inconnu	1,3	3,7	1,5	0,9	1,9
Mère active	75,8	63,8	73,7	84,5	73,7
Taille de la famille					
Enfant unique	6,4	16,4	10,0	11,6	8,4
Deux enfants	41,6	30,5	25,2	46,7	38,6
Trois enfants	31,9	25,2	29,3	27,9	30,4
Quatre enfants et plus	20,2	28,0	35,6	13,9	22,6
Origine immigrée					
Famille non immigrée	81,1	84,8	84,8	90,6	82,1
Famille mixte	8,1	0,0	11,0	7,5	7,4
Famille immigrée	10,8	15,2	4,2	1,9	10,5
Nombre de livres à la maison					
Aucun livre	0,9	2,7	1,3	0,7	1,2
Moins de 30 livres	20,3	34,1	25,1	17,9	23,1
De 30 à 100 livres	34,4	36,0	36,7	35,9	35,0
De 100 à 200 livres	20,3	13,9	19,3	21,5	19,1
Plus de 200 livres	22,8	11,2	16,7	22,9	20,2

Au cours des six derniers mois, les parents de l'élève sont allés au moins une fois

À un concert	38,1	31,8	31,8	50,3	36,9
Au théâtre	20,3	15,8	13,9	28,0	19,2
Au cinéma	80,4	72,5	73,3	88,8	78,7
Dans un musée	49,8	39,8	40,2	57,8	47,5
Connexion internet à la maison	86,1	66,4	78,7	81,0	82,0
Chambre individuelle pour l'enfant	79,7	67,7	73,1	78,2	77,1
Part d'élèves scolarisés en éducation prioritaire toutes les années du collège	11,6	17,6	10,3	5,9	12,2

Lecture : 3 % des enfants vivant avec leurs deux parents sont dans un ménage dont la personne de référence est agriculteur ; c'est le cas de 0,6 % des enfants vivant en famille monoparentale.

Champ : élèves entrés pour la première fois en sixième dans un collège public ou privé de France et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

un quart des familles monoparentales fait partie des 10 % des familles au niveau de vie le plus faible, alors que ce n'est le cas que de 8 % des familles comprenant les deux parents de l'élève. À l'inverse, les familles monoparentales sont sous-représentées parmi les 10 % des familles au niveau de vie le plus élevé.

Conséquence de cette situation, les familles monoparentales connaissent également des conditions de logement plus difficiles. Ainsi, Olivier Chardon, Fabienne Daguet et Émilie Vivas [6] rappellent que les mères de familles monoparentales sont moins souvent propriétaires de leur logement et vivent plus souvent en HLM, dans des conditions plus difficiles que les couples. L'information recueillie auprès des familles du panel 2007 confirme cette situation : 80 % des élèves vivant avec leur père et leur mère disposent d'une chambre pour eux seuls, ce qui n'est le cas que de 68 % de ceux vivant avec un seul de leurs parents (tableau 2). Selon Chardon, les familles monoparentales résident plus souvent en milieu urbain que dans des zones rurales. Les élèves vivant avec un seul parent sont également plus nombreux que les autres élèves à avoir été scolarisés en éducation prioritaire pendant leurs

quatre premières années d'études secondaires, ce qui est un indice d'habitat dans des quartiers plus défavorisés. Ces conditions d'habitat plus difficiles attirent d'autant plus l'attention qu'elles coexistent avec des fratries souvent moins étendues que dans les familles biparentales, tout particulièrement les familles recomposées : 16 % des familles monoparentales sont constituées uniquement d'un adulte et d'un enfant, ce qui représente une proportion d'enfant unique deux fois supérieure à celle observable lorsque l'élève vit avec son père et sa mère.

En relation avec le plus faible niveau de diplômes et de ressources de leur parent, les enfants de familles monoparentales évoluent souvent dans un environnement familial qui offre moins de ressources culturelles que celui des autres élèves. Ainsi, près d'un quart des élèves vivant avec leurs deux parents ont plus de 200 livres chez eux, ce qui n'est le cas que d'un dixième des enfants vivant en famille monoparentale (tableau 2). Le raccordement à Internet est également moins fréquent : les deux tiers des familles monoparentales en bénéficient alors que, dans les autres configurations familiales, la connexion touche huit familles sur

dix. Les sorties culturelles des parents isolés sont aussi moins soutenues que celles des autres parents et ce déficit s'observe sur tout type de sorties : concert, théâtre, musée ou cinéma. Ce comportement les rapproche des parents vivant avec un nouveau conjoint.

MESURER L'EFFET PROPRE DE LA MONOPARENTALITÉ SUR LA SCOLARITÉ

Les différences d'environnement familial qui viennent d'être mises en évidence amènent à considérer sous un angle différent la moindre réussite scolaire des enfants de familles monoparentales. Par quels mécanismes la rupture familiale vient-elle diminuer la réussite scolaire ? Certaines études suggèrent que ce n'est pas la séparation en elle-même qui a un impact sur le parcours scolaire de l'enfant, mais un certain nombre de facteurs qui lui sont liés : baisse des ressources, choc psychologique, difficultés relationnelles ou encore moindre implication parentale. Puisque les familles monoparentales connaissent des conditions de vie plus difficiles, les écarts de réussite entre les enfants vivant avec un parent isolé et ceux vivant avec leurs deux parents

Tableau 3 - Impact toutes choses égales par ailleurs de la structure familiale sur la réussite au cours de la scolarité élémentaire

Caractéristique		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4	
Modalité de référence	Modalité active	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal
Probabilité de redoubler avant l'entrée en sixième									
Constante		- 1,80		- 1,74		- 1,62		- 1,72	
Probabilité de la situation de référence			14,2 %		15,0 %		16,6 %		15,2 %
Situation familiale	Famille monoparentale	0,66	10,0	0,15	2,0	ns		ns	
Père et mère	Famille recomposée	0,58	8,6	0,53	8,0	0,51	8,3	0,43	6,4
	Garde alternée	- 0,51	- 5,1	ns		- 0,27	- 3,4	ns	
Probabilité d'atteindre la médiane en français à l'évaluation nationale de sixième									
Constante		0,09		- 0,29		- 0,34		- 0,34	
Probabilité de la situation de référence			52,2 %		42,8 %		41,6 %		41,6 %
Situation familiale	Famille monoparentale	- 0,48	- 11,8	ns		0,11	2,7	ns	
Père et mère	Famille recomposée	- 0,37	- 9,3	- 0,34	- 8,1	- 0,32	- 7,5	- 0,29	- 6,9
	Garde alternée	0,34		0,17	4,3	0,24	5,8	0,19	4,6
Probabilité d'atteindre la médiane en mathématiques à l'évaluation nationale de sixième									
Constante		0,16		0,31		0,25		0,30	
Probabilité de la situation de référence			53,9 %		57,6 %		56,3 %		57,4 %
Situation familiale	Famille monoparentale	- 0,60	- 14,7	- 0,17	- 4,2	ns		ns	
Père et mère	Famille recomposée	- 0,41	- 10,2	- 0,37	- 9,2	- 0,35	- 8,6	- 0,31	- 7,6
	Garde alternée	0,51	12,2	0,31	7,4	0,39	9,2	0,36	8,4
Autres variables contrôlées dans les modèles									
Environnement culturel		non		oui		oui		oui	
Niveau de vie		non		non		oui		oui	
Conditions de vie		non		non		non		oui	

ns : non significatif

Champ : élèves entrés pour la première fois en sixième dans un collège public ou privé de France et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Lecture : ces estimations sont obtenues par des régressions logistiques portant sur la probabilité de connaître au moins un redoublement avant l'entrée en sixième et d'avoir eu de bons résultats aux évaluations à l'entrée en sixième. Les modèles ont été spécifiés progressivement : quand l'analyse ne prend en compte que la seule situation familiale (modèle 1), les enfants de famille monoparentale ont une probabilité plus forte de parvenir en sixième en ayant redoublé à l'école élémentaire que ceux vivant avec leurs deux parents puisque le coefficient estimé est positif (0,66) et significatif au seuil de 1 %. Par rapport à des enfants vivant avec leurs deux parents, la différence est estimée à + 10 points. La probabilité estimée que les enfants de famille monoparentale entrent en sixième en retard est donc de 24,2 %. Dans les modèles 2, 3 et 4, on introduit des contrôles successivement sur l'environnement culturel, le niveau de vie et les conditions de vie. Cela réduit sensiblement l'écart entre familles monoparentales et familles avec deux parents.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

ne s'expliqueraient-ils pas d'abord par cette différence de situation ? Faut-il incriminer des ressources économiques amoindries pour les parents isolés ou encore un moindre contrôle scolaire exercé par ces parents en cas de séparation ? Toutes les études montrent l'influence de ces différents facteurs sur les comportements scolaires. Pour analyser cet aspect, le panel 2007 présente l'avantage d'isoler chacune de ces dimensions et de

distinguer ce qui relève du capital culturel des familles de ce qui relève du capital économique.

La précarité est un élément essentiel de la différenciation des familles monoparentales. Il reste donc à savoir si les difficultés scolaires que connaissent les enfants vivant avec un seul de leurs deux parents découlent de cette précarité ou bien si elles traduisent un effet propre de la structure familiale dans laquelle vit l'élève.

Pour ce faire, on cherchera à isoler les effets nets de l'appartenance à une famille monoparentale en contrôlant les différences de conditions de vie et de ressources culturelles. Pour mieux préciser les rôles respectifs de ces différents facteurs ou encore de l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant, une analyse toutes choses égales par ailleurs a été mise en œuvre (tableau 3) : elle permet d'évaluer les effets propres

Modèles de régressions logistiques

Pour isoler l'impact éventuel des différences de configurations familiales sur la réussite scolaire, des modèles de régressions logistiques ont été mis en œuvre.

Ces analyses prennent en compte l'ensemble des caractéristiques mesurées dans l'enquête qui distinguent les familles monoparentales des autres familles et peuvent entrer en relation avec la réussite scolaire. Les modèles ont été spécifiés progressivement, afin d'estimer l'impact respectif de plusieurs dimensions explicatives.

On contrôle tout d'abord l'**environnement culturel** : diplôme le plus élevé des parents, nombre de livres présents à la maison, connexion internet, sorties culturelles.

On contrôle ensuite le **niveau de vie** des familles, afin d'estimer un effet revenu.

Les modèles intègrent ensuite d'**autres variables socio-démographiques et économiques** : profession et catégorie socioprofessionnelle de la personne de référence du ménage, taille de la famille, origine immigrée ou non des parents, activité professionnelle ou non de la mère, chambre individuelle pour l'enfant. À ces caractéristiques socio-démographiques ont été ajoutées des variables de contexte : tranche d'unité urbaine de la commune de résidence, secteur du collège.

On contrôle également les **caractéristiques de l'élève** (sexe et rang dans la fratrie) ainsi que son niveau scolaire à l'entrée en sixième. Enfin, on contrôle l'**implication des parents** dans la scolarité de l'enfant, à l'aide des variables mesurant les rencontres avec les professeurs, l'aide apportée dans le travail scolaire à la maison et la fréquence des conversations sur la scolarité avec l'enfant.

Pour l'estimation de la probabilité de faire le vœu d'une orientation en seconde générale et technologique à la fin de la troisième, les modèles intègrent dans un premier temps le niveau scolaire de l'élève en troisième, mesuré par ses notes au contrôle continu du brevet et son âge à l'entrée en sixième. Sont ensuite ajoutées les dimensions culturelles et économiques, ainsi que les variables de contexte. Les élèves ayant changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études n'ont pas été pris en compte dans ces analyses.

de certains facteurs, en prenant en compte les différentes caractéristiques des élèves (cf. encadré Modèles de régressions logistiques) Elle prend en compte l'ensemble des caractéristiques mesurées dans l'enquête qui distinguent les familles monoparentales des autres : niveau de vie de la famille, PCS de la personne de référence, diplôme le plus élevé des deux parents, origine immigrée ou non des parents, activité ou non de la mère, activités culturelles des parents, etc. À ces caractéristiques individuelles ont été ajoutées des variables de contexte ainsi que le niveau scolaire de l'élève. Pour mieux évaluer le lien entre ces différents aspects et le degré de réussite scolaire des enfants de familles monoparentales, les modèles ont été spécifiés progressivement.

Les inégalités se creusent encore dans l'enseignement secondaire

Dès que l'on contrôle les différences de capital culturel de la famille, le désavantage associé à l'appartenance à une famille monoparentale dans la réussite scolaire à l'école élémentaire diminue (tableau 3, modèle 2) : le risque plus grand de retard scolaire à l'entrée en sixième des enfants de familles monoparentales s'atténue fortement. Aucune différence significative n'apparaît plus par rapport aux enfants vivant avec leurs deux parents dès que le niveau de vie de la famille est aussi pris en compte (tableau 3, modèle 3). Cela peut s'expliquer par le fait que l'appartenance à une famille monoparentale n'est mesurée dans le panel 2007 qu'à partir de l'entrée en sixième. La situation familiale antérieure n'est pas connue et on ignore si les élèves ayant passé les quatre premières années d'études secondaires en famille monoparentale étaient égale-

ment dans cette situation en primaire. Un résultat comparable s'observe pour le degré d'acquis à l'entrée en sixième. En français comme en mathématiques, aucune différence significative quant aux chances d'atteindre la médiane aux évaluations nationales de sixième n'apparaît non plus entre les élèves de familles monoparentales et ceux vivant avec leur père et leur mère lorsque les différences de capital culturel et de niveau de vie sont contrôlées. Par ailleurs, ces analyses amènent à reconsidérer le degré de réussite respectif des enfants de familles monoparentales et recomposées. En effet, contrairement à ce que l'on observait en première approche, la moindre réussite des seconds est, à capital culturel et ressources des familles comparables, toujours plus prononcée. Ce déficit s'observe tant sur le risque de retard scolaire que sur les acquis ; il est plus marqué sur le premier aspect.

Les choses sont différentes en ce qui concerne la scolarité secondaire : à caractéristiques comparables, le fait de vivre avec un seul parent reste un

Tableau 4 - Impact toutes choses égales par ailleurs de la structure familiale sur la réussite scolaire dans l'enseignement secondaire

Caractéristique		Modèle 1	Modèle 2	Modèle 3	Modèle 4	Modèle 5	Modèle 6
		Probabilité de parvenir en seconde générale et technologique quatre ans après l'entrée en sixième					
Modalité de référence	Modalité active	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal
Constante		0,51	0,04	0,06	-0,01	-0,42	-0,27
Probabilité de la situation de référence			62,5 %		51,6 %		43,3 %
Situation familiale	Famille monoparentale	-0,80	-0,39	-0,27	-0,24	-0,36	-0,38
Père et mère	Famille recomposée	-0,61	-0,61	-0,59	-0,47	-0,41	-0,42
	Garde alternée	0,27	ns	ns	ns	ns	ns
Probabilité d'obtenir le brevet des collèges à l'issue des quatre premières années d'études secondaires							
Constante		2,09	1,90	1,70	1,68	1,54	1,61
Probabilité de la situation de référence			88,9 %		84,5 %		83,4 %
Situation familiale	Famille monoparentale	-0,89	-0,46	-0,32	-0,36	-0,45	-0,41
Père et mère	Famille recomposée	-0,42	-0,46	-0,45	-0,39	-0,38	-0,34
	Garde alternée	0,52	ns	ns	ns	ns	ns
Autres variables contrôlées dans les modèles							
Environnement culturel		non	oui	oui	oui	oui	oui
Niveau de vie		non	non	oui	oui	oui	oui
Conditions de vie		non	non	non	oui	oui	oui
Âge et niveau scolaire en sixième		non	non	non	non	oui	oui
Implication des parents en troisième		non	non	non	non	non	oui

ns : non significatif

Champ : élèves entrés pour la première fois en sixième dans un collège public ou privé de France et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Lecture : quand l'analyse ne prend en compte que la seule situation familiale (modèle 1), les enfants de famille monoparentale ont une probabilité plus faible d'obtenir le brevet des collèges à l'issue de leurs quatre premières années d'études secondaires que ceux vivant avec leur père et leur mère, puisque le coefficient estimé est négatif (-0,89) et significatif au seuil de 1 %. À la situation de référence présentée en italique dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à -12,1 points. La probabilité estimée que les enfants de famille monoparentale obtiennent le brevet des collèges quatre ans après l'entrée en sixième est donc de 76,8 %. Ce désavantage demeure mais diminue d'intensité lorsque l'environnement culturel (modèle 2), le niveau de vie (modèle 3) et les autres caractéristiques sociodémographiques (modèle 4) sont pris en compte dans l'analyse : il s'amplifie à nouveau lorsque l'âge et le niveau scolaire de l'élève à l'entrée en sixième (modèle 5) sont également contrôlés.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

désavantage (tableau 4). À caractéristiques sociales comparables, les enfants vivant en famille monoparentale ont moins de chance que les autres d'obtenir le brevet des collèges au terme de leur quatrième année d'études secondaires et de parvenir en seconde générale et technologique. Quelles que soient les caractéristiques de la famille prises en compte, vivre en famille monoparentale constitue un handicap par rapport à ces deux critères de réussite. Quand on contrôle l'ensemble des paramètres familiaux observés dans le panel, l'écart de réussite par rapport à la situation de référence est estimé à six points pour l'accès sans redoublement en seconde générale et technologique et à cinq points pour les chances de devenir lauréat du brevet (tableau 4, modèle 3). Ces résultats peuvent être mis en relation avec les travaux de Paul Archambault [3] qui ont montré que l'influence de la structure familiale sur les résultats scolaires reste importante, même quand les modalités de comparaison neutralisent les autres facteurs d'explication.

Il est intéressant de se demander plus précisément ce que recouvre

exactement cette moindre réussite des enfants de familles monoparentales au collège. En effet, on a vu que ces élèves parviennent en sixième avec un retard scolaire plus grand et un niveau d'acquis moins élevé. Or, de nombreuses études ont montré que ces facteurs étaient fortement prédictifs de la réussite dans l'enseignement secondaire. Dans ces conditions, on peut se demander si la moindre réussite des enfants de familles monoparentales dans l'enseignement secondaire est liée à cette situation ou si ces élèves connaissent des difficultés qui seraient spécifiques à l'enseignement secondaire. Pour répondre à cette question, une analyse complémentaire a été menée en intégrant l'âge et le niveau d'acquis à l'entrée parmi les caractéristiques contrôlées dans le modèle. À situation familiale, âge et niveau d'acquis en sixième comparables, le déficit de réussite établi antérieurement demeure et même s'amplifie (tableau 4, modèle 5). La moindre réussite des enfants de familles monoparentales ne s'explique donc pas par des différences d'âge ou de niveau d'acquis à l'entrée en sixième : si tel avait été le cas, l'impact négatif associé au fait

de vivre avec un parent isolé aurait fortement baissé, voire totalement disparu. Le fait que cet impact négatif augmente, quand l'analyse prend en compte ces deux critères, suggère que, par rapport à des élèves de même âge et niveau d'acquis en sixième mais vivant avec leurs deux parents, les enfants de familles monoparentales ont tendance à voir leurs résultats se dégrader dans les premières années de collège ; ils sont plus vulnérables à l'échec scolaire. Les écarts de réussite entre les élèves de familles monoparentales et ceux vivant avec leurs deux parents ont donc tendance à se creuser de manière significative dans les premières années de collège comme si, à ce moment du cursus, les enfants de familles monoparentales rencontraient des difficultés qui leur seraient spécifiques.

Tableau 5 - Vœu d'orientation en seconde générale et technologique selon les notes au contrôle continu du brevet et la situation familiale (en %)

		Situation familiale				Ensemble
		Père et mère	Famille monoparentale	Famille recomposée	Garde alternée	
Note au contrôle continu du brevet (1)	< 8/20	14,6	15,5	11,9	17,3	14,8
	de 8 à < 10/20	47,7	46,8	42,1	53,0	47,2
	de 10 à < 12/20	80,7	80,9	80,7	85,8	80,7
	de 12 à < 15/20	96,4	96,5	95,4	98,7	96,4
	> 15/20	99,3	99,0	99,0	100,0	99,3
Ensemble		74,1	60,2	63,4	78,6	70,9

Champ : élèves en classe de troisième générale en 2010-2011 n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Lecture : 14,6 % des élèves vivant avec leurs deux parents demandent une orientation en seconde générale et technologique quand leur moyenne au contrôle continu du brevet est inférieure à 8/20 ; c'est le cas de 15,5 % des élèves vivant en famille monoparentale.

(1) Note moyenne obtenue au contrôle continu en mathématiques, français et histoire-géographie.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

DES ASPIRATIONS SCOLAIRES COMPARABLES À CELLES DES AUTRES FAMILLES

Un tel constat peut être mis en relation avec le fait que le collège est un moment du cursus scolaire où la mobilisation familiale s'intensifie. D'une part, le travail scolaire à faire à la maison s'accroît et se complexifie, l'aide parentale constituant souvent un atout précieux ; d'autre part, le collège est aussi un moment où les aspirations scolaires se précisent et acquièrent une importance accrue, par le biais des choix d'orientation, sur les parcours scolaires. Par rapport à cette mobilisation familiale, on peut se demander si les enfants de familles monoparentales ne sont pas placés dans une situation plus vulnérable que les autres élèves. D'abord, bien naturellement, parce que cette mobilisation est à la charge, dans ces

familles, d'un seul parent au lieu de deux. Ensuite, parce que les aspirations scolaires sont influencées par le niveau des diplômes et les ressources financières mobilisables pour financer les études. Dans ces conditions, la moindre réussite au collège de ces élèves pourrait être en relation avec un déficit de mobilisation familiale autour de l'école.

Les différences de réussite scolaire des enfants de famille monoparentale dans l'enseignement secondaire ne semblent pas être liées à une moindre aspiration d'études. Si les trois quarts des enfants vivant avec leurs deux parents demandent une orientation en seconde générale et technologique à la fin de la troisième contre moins des deux tiers des enfants de familles monoparentales, cela s'explique par les différences de niveau scolaire entre ces élèves. À notes au contrôle continu du brevet comparables, les enfants vivant dans des

familles monoparentales ne font pas moins souvent le vœu d'une orientation en seconde générale et technologique que les autres (tableau 5). Les comportements des parents isolés en matière d'orientation ne diffèrent pas significativement de ceux des autres parents.

L'analyse toutes choses égales montre également qu'à âge et niveau scolaire comparables, l'appartenance à une famille monoparentale n'a pas d'impact négatif sur le souhait d'orientation en seconde générale et technologique (tableau 6, modèle 2). Lorsque l'analyse prend aussi en compte les caractéristiques culturelles, économiques et socio-démographiques des familles, c'est même la situation inverse qu'on observe : les enfants de famille monoparentale ont une probabilité légèrement plus élevée de formuler un vœu d'orientation en seconde générale et technologique qu'un collégien placé sous

Tableau 6 - Impact toutes choses égales par ailleurs de la structure familiale sur les souhaits d'orientation

		Demander une orientation en seconde générale et technologique à l'issue de la troisième							
Caractéristique		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4	
Modalité de référence	Modalité active	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal
Constante		1,05		1,40		1,02		0,70	
Probabilité de la situation de référence			74,0 %		80,2 %		73,5 %		66,7 %
Situation familiale	Famille monoparentale	- 0,65	- 14,3	ns		0,16	3,1	0,16	3,5
Père et mère	Famille recomposée	- 0,47	- 10,1	ns		ns		ns	
	Garde alternée	0,27	4,9	0,31	4,5	ns		ns	
Autres variables contrôlées dans les modèles									
Niveau scolaire			non		oui		oui		oui
Environnement culturel			non		non		oui		oui
Niveau et conditions de vie			non		non		non		oui

ns : non significatif

Champ : élèves entrés pour la première fois en sixième dans un collège public ou privé de France, scolarisés en troisième générale au cours de l'année scolaire 2010-2011 et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Lecture : quand l'analyse ne prend en compte que la seule situation familiale (modèle 1), les enfants de famille monoparentale ont une probabilité plus faible de demander une orientation en seconde générale et technologique à l'issue de la troisième que ceux vivant avec leurs deux parents, puisque le coefficient estimé est négatif (- 0,65) et significatif au seuil de 1 %. À la situation de référence présentée en italique dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à - 14,3 points. La probabilité estimée que les enfants de famille monoparentale fassent le vœu d'une orientation en seconde générale et technologique est donc de 59,7 %. Ce désavantage disparaît lorsque le niveau scolaire de l'élève, l'environnement culturel et les conditions de vie du ménage sont prises en compte dans l'analyse, puisque le coefficient estimé devient non significatif (modèle 3), puis positif et significatif au seuil de 1 % (modèles 3 et 4).

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

Tableau 7 - Implication des parents dans la scolarité de leur enfant selon la structure familiale

	Situation familiale					
	Père et mère			Famille monoparentale		
	Fin de 6ème	Fin de 3ème	Odd ratio	Fin de 6ème	Fin de 3ème	Odd ratio
Implication dans la scolarité à l'école						
Rencontres avec des professeurs dans l'année	96,0	90,7	2,46	93,2	80,6	3,29
Demande de RDV avec un professeur de l'enfant	28,3	31,4	0,86	34,9	33,9	1,04
Membre d'une association de parents d'élèves	17,8	15,0	1,23	7,3	5,8	1,29
Cours particuliers	8,8	12,7	0,66	11,0	11,2	0,99
Implication dans la scolarité à la maison						
Aide régulière dans le travail	59,2	26,5	4,03	49,2	22,2	3,39
Conversations régulières avec l'enfant	67,7	56,5	1,62	63,0	50,5	1,67
Inscription à une bibliothèque	47,1	32,6	1,85	42,0	26,1	2,05
Forte exposition à la télévision	24,9	23,0	1,11	32,3	26,2	1,34
Au moins une activité extrascolaire	88,4	77,5	2,21	81,9	61,7	2,81
Limite coucher 21 h	53,2	15,3	6,28	43,2	11,1	6,07

Champ : élèves n'ayant pas changé de situation familiale au cours de leurs quatre premières années d'études secondaires ; pour la situation en fin de troisième, on s'est restreint aux seuls élèves scolarisés en classe de quatrième et troisième générales.

Lecture : en fin de sixième, 96,0 % des parents vivant ensemble ont rencontré un professeur de leur enfant pendant l'année scolaire ; c'est le cas de 90,7 % des parents isolés. En fin de troisième, ces proportions sont respectivement de 93,2 et 80,6 %.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

la responsabilité de son père et de sa mère (modèles 3 et 4 du tableau 6).

LES PARENTS ISOLÉS S'IMPLIQUENT UN PEU MOINS DANS LA SCOLARITÉ DE LEUR ENFANT

L'implication des parents isolés dans la scolarité de leur enfant est moins importante que lorsque le père et la mère vivent encore ensemble. Le fait d'être isolé freine la participation du parent à la vie du collège. Il participe moins souvent que les autres aux rencontres parents-enseignants de début d'année scolaire, plus particulièrement en classe de troisième (tableau 7). Les parents isolés sont aussi beaucoup moins souvent membres d'une association de parents d'élèves : seuls 7 % d'entre eux en font partie à l'entrée en sixième de leur enfant contre 18 % des familles où le père et la mère vivent en couple. En revanche, ils sont

un peu plus nombreux à solliciter un entretien avec un enseignant en cours d'année : plus d'un tiers des parents isolés avait demandé à rencontrer un enseignant pendant l'année de sixième contre un peu plus d'un quart des parents vivant ensemble. Cet écart est confirmé quand la comparaison est menée en tenant compte des différences de ressources et de niveau scolaire à l'entrée en sixième (tableau 8, modèle 5).

Les différences de réussite peuvent également s'expliquer par un moindre investissement du parent isolé dans le suivi des devoirs. Les enfants de familles monoparentales reçoivent souvent moins d'aide de la part de leur parent dans leur travail à la maison que ceux vivant avec leur père et leur mère. En sixième, 59 % des enfants vivant avec leurs deux parents recevaient régulièrement de l'aide dans leur travail à la maison de la part d'une personne de la famille contre seulement 49 % des enfants de familles monoparentales (tableau 7). En revanche, les enfants de familles monoparentales

bénéficiaient un peu plus souvent de cours particuliers payants en sixième. Moins diplômés, les parents isolés ont sans doute conscience d'être moins à même de s'impliquer dans la vie du collège et d'aider leurs enfants dans leurs devoirs ; aussi, ils auraient davantage recours aux cours payants pour compenser ce désavantage, malgré leurs plus faibles ressources.

Ces différences d'implication de la part des parents ont tendance à s'estomper en troisième, même si elles restent marquées. Ainsi, si l'ensemble des parents sont moins nombreux à rencontrer un professeur de leur enfant pendant l'année de troisième, cette baisse est plus importante chez les parents isolés que chez les parents vivant en couple. C'est l'inverse en ce qui concerne l'aide apportée dans le travail scolaire à la maison : quatre ans après l'entrée en sixième de leur enfant, l'aide régulière est moins fréquente dans toutes les familles, mais cette diminution est moins importante pour les enfants vivant avec un seul de leurs parents.

Tableau 8 - Impact toutes choses égales par ailleurs de la structure familiale sur l'implication des parents dans la scolarité de leur enfant quatre ans après l'entrée en sixième

Caractéristique		Modèle 1		Modèle 2		Modèle 3		Modèle 4		Modèle 5	
Modalité de référence	Modalité active	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal	Coeff.	Effet marginal
Probabilité de demander un rendez-vous avec un professeur de l'élève											
Constante		- 0,78		- 0,32		- 0,25		- 0,33		- 0,37	
Probabilité de la situation de référence			31,4 %		42,0 %		43,8 %		41,8 %		40,9 %
Situation familiale	Famille monoparentale	0,10	2,1	0,19	4,6	0,17	4,3	0,21	5,2	0,18	4,3
Père et mère	Famille recomposée	ns		0,12	3,0	0,12	2,9	0,09	2,3	ns	
	Garde alternée	ns		ns		ns		ns		ns	
Probabilité que l'élève reçoive une aide régulière de la part de ses parents dans son travail scolaire à la maison											
Constante		- 1,01		- 0,96		- 1,00		- 0,97		- 0,88	
Probabilité de la situation de référence			26,7 %		27,7 %		26,9 %		27,6 %		29,4 %
Situation familiale	Famille monoparentale	- 0,24	- 4,4	- 0,15	- 3,0	- 0,19	- 3,6	- 0,22	- 4,1	- 0,21	- 4,1
Père et mère	Famille recomposée	ns		ns		ns		ns		ns	
	Garde alternée	- 0,29	- 5,2	- 0,33	- 6,1	- 0,35	- 6,2	- 0,37	- 6,8	- 0,43	- 8,1
Probabilité que l'élève et ses parents aient des conversations régulières sur la scolarité											
Constante		0,23		0,45		0,45		0,54		0,73	
Probabilité de la situation de référence			55,7 %		61,1 %		61,1 %		63,3 %		67,5 %
Situation familiale	Famille monoparentale	- 0,25	- 6,2	ns		ns		- 0,09	- 2,2	- 0,10	- 2,2
Père et mère	Famille recomposée	- 0,12	- 2,9	ns		ns		- 0,10	- 2,3	- 0,12	- 2,6
	Garde alternée	- 0,28	- 7,1	- 0,37	- 9,1	- 0,36	- 8,8	- 0,43	- 10,5	- 0,44	- 10,3
Probabilité que l'élève soit inscrit dans une bibliothèque											
Constante		- 0,76		- 0,82		- 0,67		- 0,90		- 0,82	
Probabilité de la situation de référence			31,8 %		30,7 %		33,8 %		28,9 %		30,6 %
Situation familiale	Famille monoparentale	- 0,34	- 7,0	- 0,16	- 3,3	- 0,24	- 5,2	- 0,20	- 4,0	- 0,23	- 4,6
Père et mère	Famille recomposée	- 0,38	- 7,6	- 0,31	- 6,2	- 0,33	- 7,0	- 0,34	- 6,5	- 0,27	- 5,4
	Garde alternée	ns		ns		- 0,16	- 3,4	ns		- 0,22	- 4,4
Autres variables contrôlées dans les modèles											
Environnement culturel		non		oui		oui		oui		oui	
Niveau de vie		non		non		oui		oui		oui	
Conditions de vie		non		non		non		oui		oui	
Âge et niveau scolaire en sixième		non		non		non		non		oui	

ns : non significatif

Champ : élèves entrés pour la première fois en sixième dans un collège public ou privé de France et n'ayant pas changé de situation familiale au cours des quatre premières années d'études secondaires.

Lecture : quand l'analyse ne prend en compte que la seule situation familiale (modèle 1), les parents isolés ont une probabilité plus forte de solliciter un entretien avec un enseignant de leur enfant au cours de l'année scolaire que les parents vivant en couple puisque le coefficient estimé est positif (0,10) et significatif au seuil de 1 %. À la situation de référence présentée en italique dans la colonne de gauche du tableau, la différence est estimée à + 2,1 points. La probabilité estimée que les enfants de famille monoparentale entrent en sixième en retard est donc de 33,5 %. Cet avantage demeure lorsque les autres caractéristiques des familles sont également prises en compte dans l'analyse.

Source : MEN-MESR-DEPP panel d'élèves 2007 du second degré

Les échanges sur l'école entre parents et enfants sont aussi moins fréquents dans les familles monoparentales. Les parents isolés déclarent un peu moins souvent avoir des conversations régulières avec leur

enfant sur des sujets concernant sa scolarité, qu'il s'agisse de ce qu'il a appris en classe ou de son avenir scolaire ou professionnel. À l'entrée en sixième, 68 % des familles composées du père et de la mère de l'en-

fant déclaraient avoir des conversations régulières avec lui sur au moins trois sujets concernant sa scolarité ; ce n'était le cas que de 63 % des parents isolés. Quatre ans plus tard, ces proportions sont respectivement

de 57 et 50 %.

Les enfants de familles monoparentales pratiquent également moins d'activités extrascolaires que les enfants vivant avec leurs deux parents et, alors qu'ils bénéficient de moins de livres à la maison, ils sont moins souvent inscrits à une bibliothèque. En revanche, ils sont plus nombreux à regarder fréquemment la télévision et ont moins souvent comme règle de se coucher avant 21 heures les soirs de semaine.

Cette moindre implication de la part des parents isolés persiste, même lorsque l'analyse tient compte des autres caractéristiques des familles (tableau 8). À niveau de vie, activité professionnelle de la mère et niveau scolaire comparables, un enfant de

famille monoparentale a une probabilité moins forte de recevoir de l'aide régulière dans son travail scolaire à la maison ou d'avoir des conversations fréquentes sur sa scolarité avec ses parents qu'un enfant vivant avec ses deux parents. Il a aussi une chance plus faible d'être inscrit dans une bibliothèque.

Ces différences d'implication contribuent-elles à expliquer la moindre réussite des enfants de familles monoparentales au cours de la scolarité au collège ? Il est difficile de répondre de manière convaincante à cette question car, si le degré d'implication des parents est dépendant des ressources qu'ils peuvent mobiliser, du fait de leurs diplômes ou de leur statut socio-économique, il n'est

pas non plus indépendant du niveau de réussite scolaire de l'enfant : ainsi, plus celui-ci rencontre de difficultés, plus l'aide au travail scolaire et les demandes de rendez-vous avec les professeurs s'intensifient. Néanmoins, la moindre réussite des enfants de familles monoparentales au collège ne semble pas avoir de lien important avec les différences d'implication qui viennent d'être décrites (tableau 4, modèle 6) : prendre en compte cette dernière dimension a peu d'effet sur le déficit de réussite qui a été mis en évidence sur la probabilité de parvenir en seconde générale ou technologique sans redoublement ou d'obtenir le brevet des collèges au terme des quatre premières années d'études secondaires. ■

Bibliographie

- [1] Élisabeth Aglava, « Les familles monoparentales en 1999 », *Population*, Ined, 2002/4 Vol. 57.
- [2] Paul Archambault, « Les difficultés d'accès au diplôme des enfants de familles dissociées », *Espace, populations, sociétés*, 1998-2.
- [3] Paul Archambault, « Séparation et divorce, quelles conséquences sur la réussite scolaire des enfants ? », *Revue Population et société* n° 379, mai 2002.
- [4] Corinne Barre, « 1,6 million d'enfants vivent dans une famille recomposée », *Insee Première* n° 901, juin 2003.
- [5] Jean-Paul Caille, Fabienne Rosenwald, « Les inégalités de réussite à l'école élémentaire – Construction et évolution », *France Portrait social* 2006.
- [6] Olivier Chardon, Fabienne Daguet, Émilie Vivas, « Les familles monoparentales, des difficultés à travailler et à se loger », *Insee Première* n° 1195, juin 2008.
- [7] Olivier Chardon, Fabienne Daguet, « Enfants des couples, enfants des familles monoparentales – Des différences marquées pour les jeunes enfants », *Insee Première* n° 1216, janvier 2009.
- [8] Jaap Dronkers, « The Changing Effects of Lone Parents Families on the Educational Attainment of their Children in a European Welfare State », *Sociology*, février 1994.
- [9] Anne Eydoux, Marie-Thérèse Letablier, Nathalie Georges, « Les familles monoparentales en France », Centre d'études de l'emploi, rapport de recherche, juin 2007.
- [10] Nicolas Herpin, Lucile Olier, « Les familles monoparentales : aidées mais fragilisées », *France Portrait social* 1997-1998.
- [11] Kevin Lang, Jay L. Zagorsky, « Does Growing up with a Parent Absent Really Hurt? », *The Journal of Human Resources*, Vol. 36, n° 2, printemps 2001.
- [12] Philippe Mahler, Rainer Winkelmann, « Single Motherhood and (Un)Equal Educational Opportunities: Evidence for Germany », Discussion Paper n° 1391, novembre 2004.
- [13] Thomas Piketty, « The Impact of Divorce on School Performance: Evidence from France, 1968-2002 », Discussion Paper n° 4146, décembre 2003.
- [14] Émilie Vivas, « 1,2 million d'enfants de moins de 18 ans vivent dans une famille recomposée », *Insee Première* n° 1259, octobre 2009.

Évolution et hétérogénéité académique des conditions d'accueil des collégiens dans leurs établissements

Ghislaine Cormier et Marguerite Rudolf¹

DEPP A3 - Bureau du compte de l'éducation et du patrimoine des établissements

Entre 2000 et 2010, les conditions d'accueil² se sont améliorées dans la plupart des collèges. Cette amélioration, nette jusqu'en 2007, résulte essentiellement de la conjonction de deux éléments : la baisse du nombre de collégiens et la progression de la surface développée des ensembles immobiliers. Ensuite, les indicateurs de conditions d'accueil des collégiens font état d'une stabilisation à partir de 2008. En outre, ces conditions d'accueil varient d'une académie à une autre. On détermine ainsi différents groupes d'académies selon que les collèges disposent de plus ou moins d'espace en fonction de critères portant sur l'encombrement au sol des bâtiments, sur l'offre de places assises en CDI ou sur la place consacrée aux espaces verts. De même, la surface cadastrale des collèges et leur degré d'équipement sportif permettent de différencier les académies. Il en résulte un découpage de la France en six groupes d'académies, avec des conditions d'accueil homogènes dans chaque groupe.

Une première approche pour appréhender les conditions d'accueil des collégiens dans leurs établissements consiste à se placer sur un plan général relatif à l'ensemble du territoire national. Cela offre l'intérêt de la synthèse, de fixer un cadre global aux analyses plus fines du point de vue du découpage géographique, qui seront menées dans la suite de cette étude, et de présenter quelques grandes évolutions tendanciennes observées depuis le début des années 2000.

Les indicateurs pris en compte ici serviront également à dresser une typologie des académies. Ils sont de nature structurelle et portent sur la surface développée totale des collèges et aussi en moyenne par collégien, sur la part de la surface bâtie par rapport à la surface non bâtie, sur la place des équipements sportifs, sur le nombre de places en CDI (centre de documentation et d'information), sur la présence de salle informatique, sur la présence d'un internat dans l'établissement, sur le taux d'occupation des établissements. D'autres indicateurs relatifs à l'ancienneté des bâtiments ou à leurs dates de rénovation sont également intervenus dans les analyses.

EN MOYENNE, LES CONDITIONS D'ACCUEIL DANS LES COLLÈGES SE SONT AMÉLIORÉES DEPUIS 2000

D'un point de vue global, les différents indicateurs font état d'une amélioration graduelle des conditions d'accueil des collégiens entre 2000 et 2007, suivie d'une stabilisation à partir de 2008.

En premier lieu, la surface développée moyenne par collégien (figure 1) augmente entre 2000 et 2007 (de 13 à 15,1 m²). Cette hausse est à la fois liée à la baisse des effectifs des collèges et à l'augmentation de la surface développée. Depuis 2008, elle se maintient à un niveau élevé (15,3 m²), la surface développée et les effectifs progressant légèrement.

Parallèlement, le taux d'occupation (rapport entre le nombre d'élèves scolarisés et la capacité d'accueil

NOTES

1. Les auteurs remercient Olivier Monso (DEPP cellule des méthodes et synthèses statistiques) pour son appui méthodologique et sa relecture.

2. Les conditions d'accueil des collégiens sont mesurées dans cet article par des indicateurs liés au parc immobilier des établissements et à leur occupation.

déclarée par le chef d'établissement) (figure 2) tend à se réduire entre 2000 et 2007 (de 82,7 % à 75,5 %). La diminution des effectifs d'élèves, conjuguée à l'augmentation de la surface développée sur la période, a permis d'améliorer les conditions d'accueil des élèves dans la plupart des collèges. Cependant, le taux d'occupation augmente depuis 2008 (76,7 % en 2010 contre 75,8 % en 2008), en raison de la hausse des effectifs des collèges ainsi que de la légère baisse des capacités d'accueil déclarées.

Par ailleurs, le nombre de places assises en CDI pour cent élèves (figure 3) progresse entre 2000 et 2006 (de 6,8 à 7,8). Cette hausse est davantage liée à la baisse des effectifs des collèges qu'à l'augmentation du nombre de places en CDI. Depuis 2007, il se maintient à 7,9, le nombre de places en CDI et les effectifs progressant légèrement.

Dans le même temps, le taux d'équipement des collèges en salle informatique (figure 4) tend à augmenter d'année en année, pour s'élever à 97,7 % en 2010 contre 89,4 % en 2000. La progression est particulièrement nette entre 2002 et 2005 (4,4 points).

La part des collèges (hors cités scolaires) dotés d'un internat (figure 5) tend à diminuer jusqu'en 2009. Elle s'accroît en 2010 pour s'établir à 4,9 %, en lien principalement avec les mesures relatives aux internats d'excellence.

En revanche, la progression du taux d'encombrement au sol des collèges (rapport entre la surface bâtie et la surface cadastrale des établissements) (figure 6) entre 2000 et 2010 (de 23,1 % à 25,1 %), traduisant une perte d'espace non bâti dans les collèges, constitue plutôt un indicateur

Figure 1 - Évolution des effectifs et de la surface développée dans les collèges de 2000 à 2010

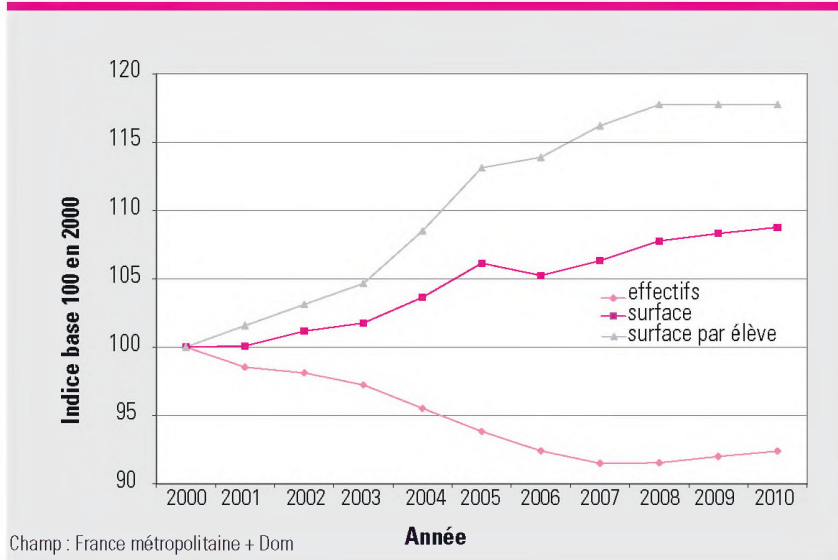


Figure 2 - Évolution des effectifs et du taux d'occupation dans les collèges de 2000 à 2010

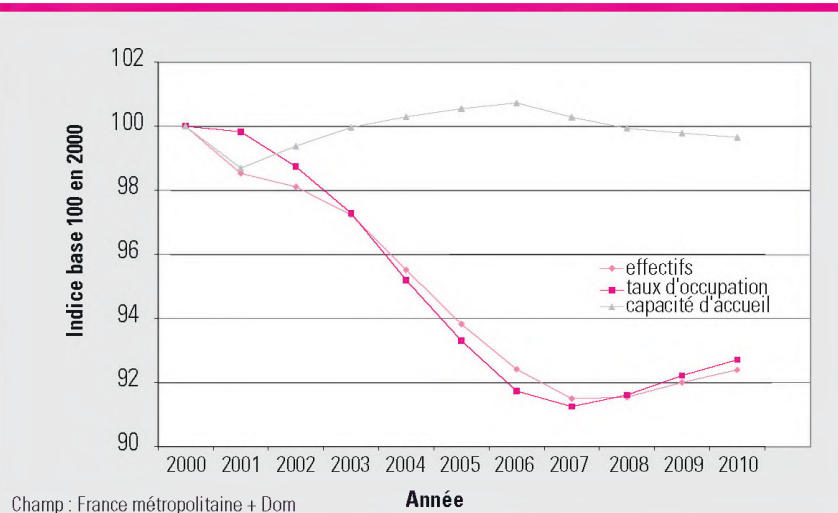
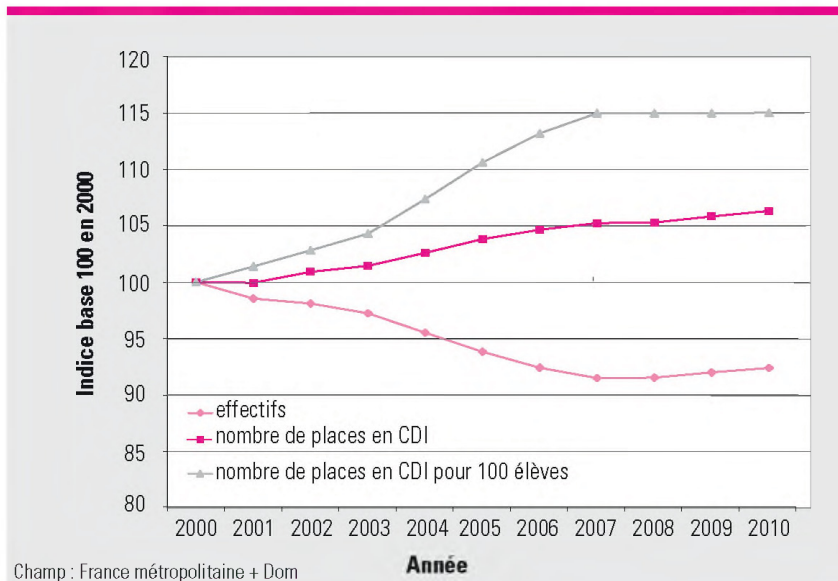


Figure 3 - Évolution du nombre de places en CDI pour 100 élèves dans les collèges de 2000 à 2010



évoluant dans un sens défavorable tout au long de la période d'observation. Cette évolution est essentiellement liée à la surface bâtie qui augmente à un rythme plus rapide que la surface cadastrale sur la période.

Les surfaces non bâties des collèges augmentent de 2000 à 2007, quoiqu'à un degré moindre que la surface bâtie, et tendent à diminuer légèrement depuis. Dans les surfaces non bâties, la part des aires sportives découvertes s'accroît de 1 point entre 2000 et 2007 et se maintient les années suivantes à environ 10 %. À l'inverse, la part des espaces verts (52,7 % en 2010) diminue de 0,6 point sur la période 2000-2010 et celle des cours de récréation de 0,5 point (23,5 % en 2010), le poids des parkings découverts étant stable sur la période.

Enfin, le dernier indicateur reflétant les conditions d'accueil des collégiens porte sur l'ancienneté de construction des établissements. Ainsi, au niveau national, près de la moitié des bâtiments constituant les collèges a été édifiée au cours des décennies 1960 et 1970, ce qui représente 49,5 % des surfaces des collèges. En outre, seul un tiers des bâtiments des collèges construits avant 1960 n'a pas été rénové. Pour les bâtiments ayant bénéficié d'une rénovation (gros travaux de maintenance, extension, réhabilitation, etc.), la date de rénovation se situe en quasi-totalité après 1980, c'est-à-dire après la première vague de la décentralisation.

Figure 4 - Évolution du taux d'équipement en salle informatique dans les collèges de 2000 à 2010

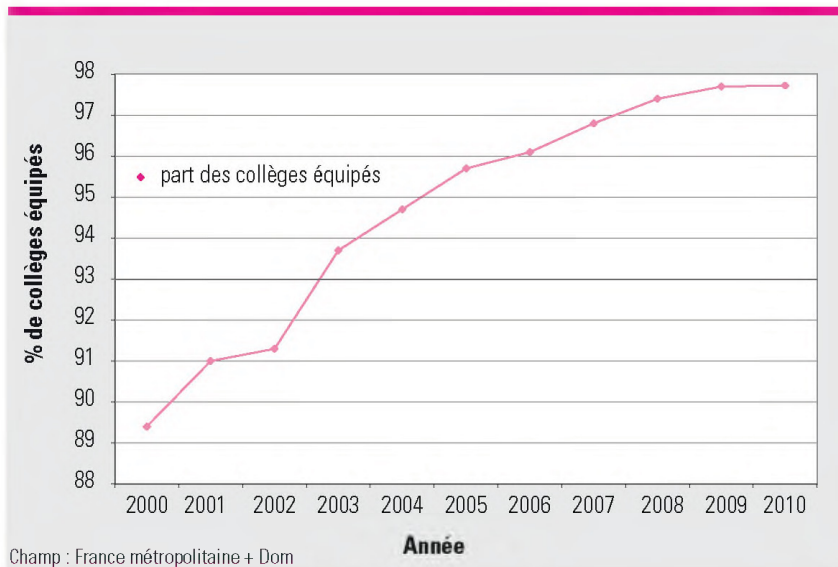


Figure 5 - Évolution de la part des collèges dotés d'un internat de 2000 à 2010

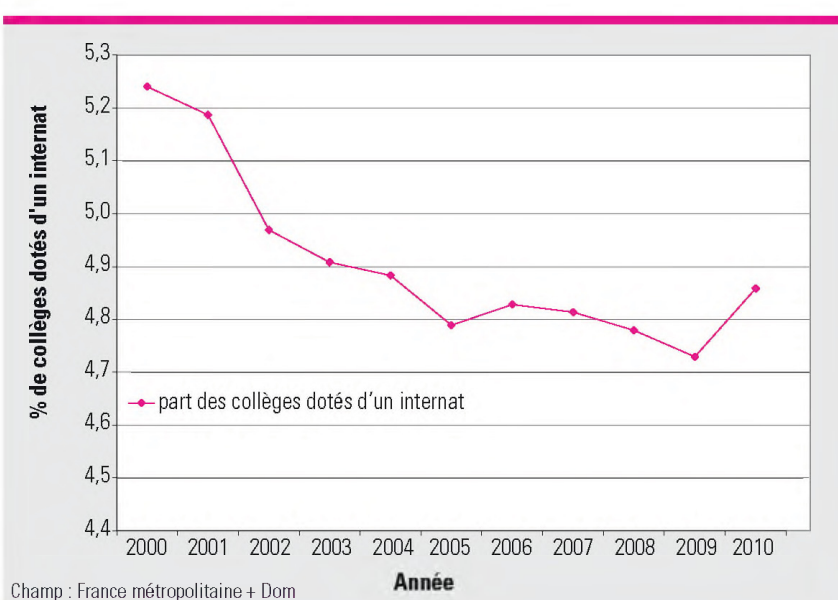
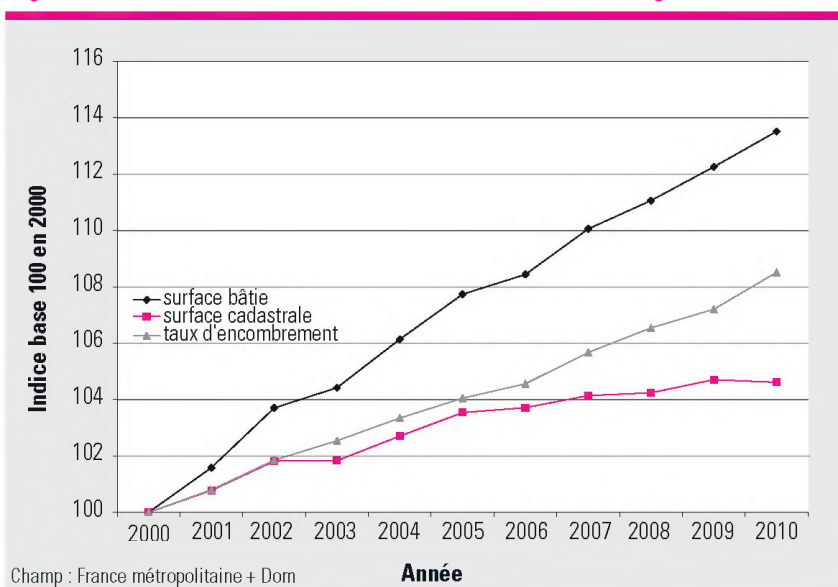


Figure 6 - Évolution du taux d'encombrement dans les collèges de 2000 à 2010



DES INDICATEURS DISCRIMINANTS PERMETTANT DE DRESSER UNE TYPOLOGIE DES ACADÉMIES

Douze indicateurs³ ont été retenus pour étudier la disparité inter-académique des conditions d'accueil des collégiens. Ils caractérisent l'établissement sur le plan immobilier, en lien également avec le degré d'occupation du collège. Ces douze indicateurs ont été utilisés comme variables actives dans une analyse des composantes principales (ACP), ce qui a permis de faire apparaître sur des axes synthétiques les indicateurs qui influent le plus dans les différences entre académies (figure 7). Des variables illustratives ont été ajoutées au modèle et portent sur le contexte démographique des académies, l'ancienneté des bâtiments et la taille moyenne des collèges en nombre d'élèves. Les variables illustratives n'interviennent pas dans la construction des axes mais permettent d'étudier les liens éventuels avec les variables actives. En complément de l'ACP, une classification ascendante hiérarchique (CAH) a été mise en œuvre afin de dégager des groupes homogènes d'académies⁴.

Le travail de typologie a été conduit en deux temps. L'examen des résultats pour l'ensemble des académies a montré dans un premier temps la position spécifique de Paris (faible surface, fort encombrement au sol notamment) et des Dom (surface importante et fort taux d'occupation). C'est la raison pour laquelle, dans un second temps, les méthodes statistiques ont été mises en œuvre en dehors de ces deux groupes d'académies

afin de ne pas nuire à la lisibilité des résultats d'ensemble. Il s'agit en effet de construire des axes qui résument au mieux l'information apportée par les données en évitant que les résultats pour les académies de Paris et des Dom ne masquent l'hétérogénéité entre les autres académies.

UN ENCOMBREMENT AU SOL ET UNE OCCUPATION DES COLLÈGES ALLANT DE PAIR AVEC LA DYNAMIQUE DÉMOGRAPHIQUE DE L'ACADÉMIE

Le premier axe est par définition celui qui résume le mieux les différences entre académies⁵. Du côté positif de cet axe, nous retrouvons les académies qui affichent des taux d'encombrement au sol et d'occupation des collèges importants, ainsi qu'une offre relative de places en CDI peu importante. Ces mêmes académies sont caractérisées par une cour de récréation occupant une grande part de la surface non bâtie, ainsi qu'une surface développée hors œuvre importante. Du côté négatif de l'axe, on retrouve le profil inverse : des académies disposant de collèges avec un plus faible encombrement au sol et moins occupés, bénéficiant d'une meilleure offre de places en CDI et dont les espaces verts occupent une place importante de la surface non bâtie. Le premier axe tend ainsi à traduire une opposition entre des académies dont les collèges offrent plus d'espace ou de place à leurs élèves et des académies où les collèges sont davantage contraints dans la place dont ils disposent.

Les variables supplémentaires nous apportent des informations

complémentaires sur la manière dont s'opposent les académies sur l'axe 1. Les académies situées du côté positif de l'axe ont une forte croissance démographique, des collèges de taille importante, avec une part élevée des bâtiments construits entre 1980 et 1999. Du côté négatif de l'axe, les académies sont plus rurales, avec des collèges de petite taille et une part élevée des bâtiments construits entre 1960 et 1979.

Ainsi, dans les académies à forte croissance démographique, les élèves fréquentent des collèges présentant un encombrement au sol plus élevé, plus fortement occupés et de grande taille. Ils ont accès à moins de places en CDI que les autres et bénéficient d'espaces verts réduits. Un fort taux d'encombrement conduit vraisemblablement les académies à privilégier la cour de récréation parmi les différents

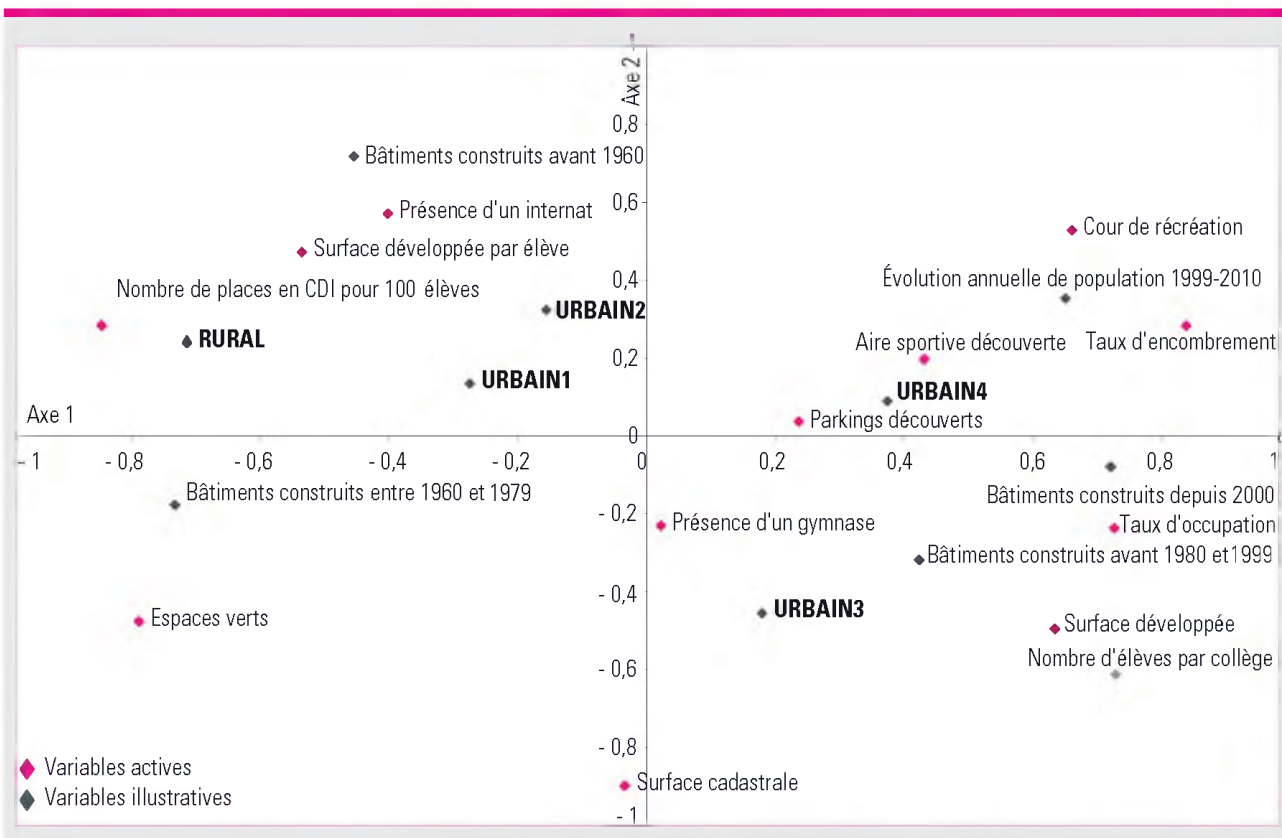
NOTES

3. Voici la liste des douze indicateurs (leurs définitions sont indiquées en fin d'article, p. 77) : la surface cadastrale des collèges, la surface développée totale des collèges et moyenne par élève, le taux d'encombrement, le nombre de places assises en CDI pour cent élèves, le taux d'occupation des établissements, la présence d'un internat, la présence d'un gymnase, les parts de la cour de récréation, des espaces verts, de l'aire sportive découverte et des parkings découverts dans l'ensemble des espaces non bâtis.

4. Nous nous intéressons ici aux oppositions entre académies. Une autre démarche possible aurait été d'effectuer l'analyse des données au niveau des établissements et d'étudier la répartition géographique des groupes types d'établissements ainsi définis (notamment au niveau académique). Le choix retenu vise notamment à faciliter la lecture des résultats, une typologie au niveau des établissements aurait vraisemblablement rendu les messages moins clairs.

5. Le premier axe explique ici 34 % de l'inertie totale, c'est à dire de l'ensemble de l'information initiale sur les académies.

Figure 7 - Projection des indicateurs sur les deux premiers axes



types d'espaces non bâtis, car elle est un espace indispensable favorisant les conditions d'accueil des élèves.

DANS LES VILLES MOYENNES, DES COLLÈGES À PETITE SURFACE CADASTRALE MIEUX ÉQUIPÉS EN INTERNATS

Le deuxième axe⁶ contribue à résumer les oppositions non expliquées par le premier. Du côté positif de l'axe, on y retrouve des collèges avec une faible surface cadastrale, fréquentés par moins d'élèves que la moyenne et mieux équipés en internats. On y retrouve également une surreprésentation des villes moyennes et une plus grande part des bâtiments scolaires construits avant 1960. À l'inverse, du côté négatif, on retrouve des collèges avec une surface cadastrale plus grande, avec en

moyenne plus d'élèves, moins souvent équipés d'un internat et situés au sein de grands pôles urbains (hors région parisienne). Le deuxième axe marque donc une opposition entre, d'une part, des académies où les collèges ont des surfaces plus petites mais sont dotés plus souvent d'internat et au sein de villes moyennes, d'autre part, des académies où les collèges ont des plus grandes surfaces et prenant place au sein de grands pôles urbains.

Un troisième axe résumant 13 % de l'information initiale fait apparaître une différenciation en termes d'équipement sportif. Cet axe oppose d'un côté les académies avec des collèges mieux équipés en gymnase que la moyenne et consacrant une part plus importante de la surface non bâtie à une aire sportive découverte et, de l'autre côté, les académies avec un équipement sportif inférieur à la moyenne.

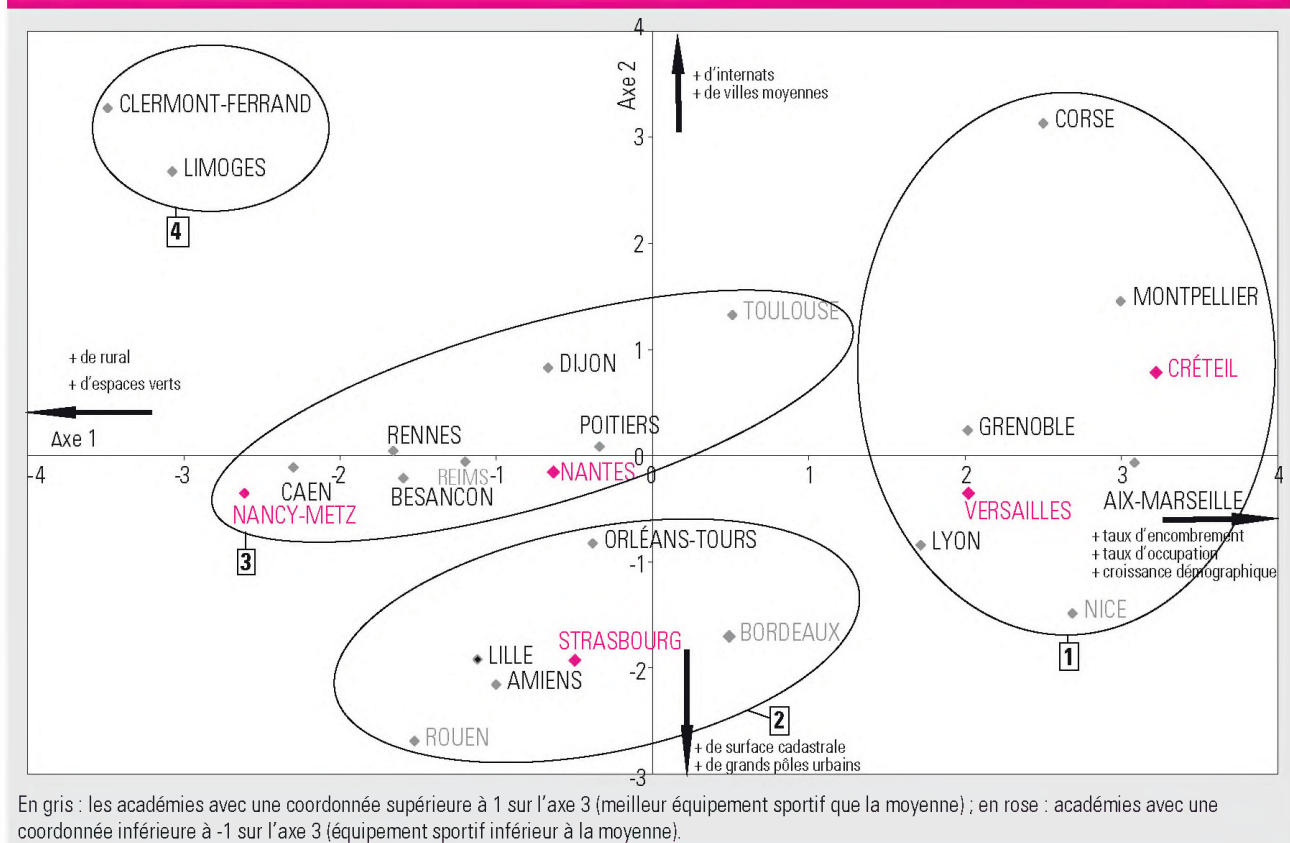
La projection des académies sur les axes 1 et 2 (figure 8) permet de les situer les unes par rapport aux autres et par rapport à la moyenne (origine du plan 1 et 2). Toutefois, il est difficile de constituer rigoureusement des groupes à partir de ces résultats. Le recours à une classification ascendante hiérarchique (CAH) nous permet d'obtenir de manière automatique les groupes d'académies les plus proches en fonction de la proximité de leurs coordonnées sur les axes 1 et 2⁷.

NOTES

6. Le deuxième axe explique 20 % de l'inertie totale (c'est-à-dire de l'information initiale sur les académies), soit une part de l'information qui reste importante.

7. Dans cette situation, les résultats de la CAH des académies à partir des axes 1 et 2 sont très proches de ceux d'une CAH menée sur l'ensemble des axes de l'ACP (analyse plus fréquemment mise en œuvre) et présentent l'avantage d'une meilleure lisibilité graphique sur le plan 1-2 (figure 8).

Figure 8 - Projection des académies sur les deux premiers axes



LES COLLÉGIENS DES ACADEMIES DU SUD-EST ET D'ÎLE DE FRANCE SONT « PLUS À L'ÉTROIT »

Le premier groupe type d'académies est situé du côté positif de l'axe 1. Il est composé des académies du Sud-Est et de l'Île de France (Créteil et Versailles). Dans ces académies, les collèges présentent un taux d'encombrement au sol plus élevé : 27,8 % de la surface cadastrale est occupée par des espaces bâtis contre 24,8 % en moyenne (tableau 1). Les élèves bénéficient de conditions d'accueil moins satisfaisantes que la moyenne : on y observe ainsi une offre de places en CDI moins importante, des établissements présentant des taux d'occupation plus élevés. Le taux d'encombrement au sol élevé semble être une contrainte pour l'aménagement d'es-

paces verts, qui ne représentent que 46,7 % de l'espace non bâti (contre 51,9 % en moyenne). En revanche, la part de l'espace non bâti consacrée à la cour de récréation est significativement plus importante (26,2 % contre 23,5 %). Pour la plupart de ces académies (sauf Lyon et Nice), la surface cadastrale des collèges est plus faible que la moyenne, ce qui est compensé par une surface développée plus importante.

Les académies de ce premier groupe sont très urbaines et la croissance démographique y est importante (0,97 % contre 0,63 % en moyenne annuelle entre 1999 et 2010). Les collèges y sont les plus grands en nombre d'élèves (520 élèves par collège contre 456 en moyenne) et les plus récents (en dehors des Dom), puisque plus de la moitié des bâtiments ont été construits après 1980.

DANS LES ACADEMIES DU NORD, D'ORLÉANS, DE STRASBOURG ET DE BORDEAUX, DES COLLÈGES À SURFACE CADASTRALE TRÈS IMPORTANTE

Un deuxième groupe d'académies est constitué des académies du Nord (Lille, Amiens, Rouen), d'Orléans, de Strasbourg et de Bordeaux. Ces académies sont situées du côté négatif de l'axe 2 et affichent une surface cadastrale des collèges plus importante et une présence d'internats plus rare que la moyenne. Ces académies ne sont pas très éloignées de l'origine de l'axe 1 et affichent des valeurs proches de la moyenne pour l'équipement en CDI et le taux d'occupation des collèges. On note toutefois un taux d'encombrement au sol moins important et des

Tableau 1 - Caractérisation des groupes types d'académies

Groupes types d'académies	Groupes d'académies actives (méthode de classification ascendante hiérarchique)					Groupes d'académies illustratives	
	Classe 1 Aix-Marseille Corse Créteil Grenoble Lyon Montpellier Nice Versailles	Classe 2 Amiens Bordeaux Lille Orléans-Tours Rouen Strasbourg	Classe 3 Besançon Caen Dijon Nancy-Metz Nantes Poitiers Reims Rennes Toulouse	Classe 4 Clermont-Ferrand Limoges	Ensemble ¹	Classe 5 Paris	Classe 6 Les Dom (Guyane, Guadeloupe, Martinique, La Réunion)
Variables actives de l'ACP							
Surface cadastrale (m²)	15 582	18 203	15 928	13 509	16 170	3 705	20 780
Taux d'encombrement au sol (% de la surface cadastrale)	27,8	23,5	23,7	22,1	24,8	49,4	26
Surface développée hors œuvre (m²)	7 958	7 221	6 658	6 133	7 167	5 296	7 704
Surface développée par élève (m²)	15,4	15,1	16,2	18,4	15,8	11,3	12,5
Taux d'occupation (%)	79,6	75,6	74,5	68,6	75,9	83,9	83,5
Nombre de places assises en CDI pour 100 élèves	7,2	8,2	9,1	10	8,3	6,6	6,2
Présence d'un internat (%)	4,2	2,8	5,8	22,1	5,9	1,2	1,6
Présence d'un gymnase (%)	25,8	29,2	27,3	23,9	27	31,6	37,8
Décomposition de la surface non bâtie (%)							
Cour de récréation	26,2	21	23,1	22,6	23,5	72,9	16,5
Parkings découverts	14,7	12,8	14,4	13,6	14,1	7,2	9,7
Espaces verts	46,7	55,9	53,7	53,4	51,9	14,1	61,4
Aire sportive découverte	12,4	10,4	8,9	10,4	10,5	5,8	12,4
Variables illustratives							
Caractéristiques des collèges							
Nombre d'élèves par collège	520	478	411	334	456	468	624
Ancienneté des bâtiments							
% de la surface bâtie construite avant 1960	9,3	7	12,4	19,6	10,7	42,8	4,2
% de la surface bâtie construite entre 1960 et 1979	40,3	50,6	57,5	58,6	50,5	23,6	31,9
% de la surface bâtie construite entre 1980 et 1999	31,7	29,1	20	17,8	25,8	27,2	42,1
% de la surface bâtie construite depuis 2000	18,6	13,4	10	4	13,1	6,4	21,8
Caractéristiques géographiques et démographiques							
Part de la population vivant en 2008							
En commune rurale	13,8	27,5	37,4	42,8	27,9	0	n.d
En unité urbaine de moins de 20 000 habitants	15,9	20	22,2	18,1	19,4	0	n.d
En unité urbaine de 20 000 à 199 999 habitants	15,1	16,3	17,1	16,5	16,2	0	n.d
En unité urbaine de 200 000 à 1 999 999 habitants	33,8	36,2	23,2	22,6	29,7	0	n.d
Dans l'unité urbaine de Paris	21,5	0	0	0	6,9	100	0
Variation annuelle de la population entre 1999 et 2010 (en %) ²	0,97	0,43	0,52	0,32	0,63	0,50	1,50

1. Il s'agit de la moyenne non pondérée des 25 académies actives. Cette moyenne est prise pour référence dans l'étude des conditions d'accueil de chaque groupe type d'académies, y compris pour Paris et les Dom.

2. Pour les Dom : variation annuelle de la population entre 1999 et 2009.

espaces verts occupant une part de la surface non bâtie plus importante que la moyenne.

Les académies du deuxième groupe sont très urbaines : 36,2 % de la population vit dans une unité urbaine de 200 000 à 2 millions d'habitants (contre 29,7 % en moyenne). La croissance annuelle démographique observée entre 1999 et 2010 y est environ deux fois moins importante que celle observée dans le premier groupe d'académies. La taille des établissements reste importante (478 élèves en moyenne). Les bâtiments des collèges sont plus récents que la moyenne, avec une part importante des bâtiments construits entre les années 1980 et 1999.

PLUS DE PLACES DE CDI ET D'ESPACES VERTS POUR LES ÉLÈVES DE L'OUEST, DE L'EST ET DE TOULOUSE

Un troisième groupe d'académies regroupe des académies se situant sur l'axe 2 et autour du centre de gravité. Il est constitué des académies de l'Est (Dijon, Reims, Nancy-Metz et Besançon), de l'Ouest (Caen, Rennes, Nantes, Poitiers) et celle de Toulouse. C'est le groupe d'académies qui présente en moyenne des conditions plutôt favorables pour les élèves : le taux d'occupation y est légèrement en dessous de la moyenne, l'offre de places en CDI y est plus satisfaisante, le taux d'encombrement au sol est inférieur et la part du non-bâti consacré aux espaces verts y est plus importante.

Ce groupe d'académies comprend plus que les autres une part importante de sa population vivant dans des unités urbaines de moins de 20 000

habitants (22,2 % contre 19,4 % en moyenne), voire des zones rurales (37,4 % contre 27,9 %). La croissance démographique annuelle entre 1999 et 2010 est légèrement inférieure à la moyenne. La taille des collèges est légèrement en dessous de la moyenne (411 élèves contre 456), avec des bâtiments plutôt anciens (seulement 30,0 % des bâtiments construits après 1980).

CLERMONT-FERRAND ET LIMOGES : DES COLLÉGIENS DISPOSANT DE PLUS DE PLACES ET AU SEIN D'ÉTABLISSEMENTS PLUS SOUVENT ÉQUIPÉS D'UN INTERNAT

Le quatrième groupe d'académies est constitué des académies de Clermont-Ferrand et de Limoges. Elles sont situées dans le quadrant Nord-Ouest du plan 1-2. La surface cadastrale des collèges est moins importante que celle de la moyenne des académies (13 510 m² contre 16 710 m²). La surface développée hors œuvre des établissements est également moins importante que la moyenne, mais une fois rapportée au nombre d'élèves, ces derniers disposent de davantage d'espace (18,4 m² par élève contre 15,8 m² en moyenne). L'offre de places en CDI pour cent élèves est beaucoup plus satisfaisante que pour les autres groupes d'académies. Le taux d'encombrement au sol est nettement inférieur à la moyenne. Il en résulte une part consacrée aux espaces non bâtis plus importante que pour les autres groupes d'académies. En revanche, la répartition des différents espaces non

bâtis ne change pas significativement de la moyenne.

Ces académies sont caractérisées par une forte proportion de population vivant dans des zones rurales (42,8 %). La croissance démographique entre 1999 et 2010 est deux fois moins importante que la moyenne. Les collèges comptent en moyenne 335 élèves, soit environ 120 élèves de moins que la moyenne des académies. Les bâtiments sont beaucoup plus anciens que la moyenne : seuls 21,8 % des bâtiments ont été construits après 1980.

Les académies « illustratives » de Paris et des DOM constituent deux groupes supplémentaires d'académies. Pour des raisons de lisibilité graphique, ces académies n'ont pas été projetées sur le plan 1-2 car leurs coordonnées sur les deux premiers axes sont parfois très importantes, ce qui aurait atténué la mise en évidence des différences au sein des autres académies (tableau 2).

À PARIS, LES COLLÈGES LES PLUS ENCOMBRÉS ET AVEC LA PLUS PETITE SURFACE CADASTRALE DE FRANCE

Paris se distingue nettement des autres académies pour les variables contribuant à la constitution des axes 1 et 2 et constitue un cinquième groupe d'académie à elle seule. Avec 49,4 % de la surface cadastrale occupée par des espaces bâtis, Paris est de loin l'académie disposant du moins d'espace. Le fort taux d'encombrement se traduit par une organisation de l'espace non bâti très différente de la moyenne : la part consacrée à la cour de récréation est quatre fois

Tableau 2 - Coordonnées des académies illustratives sur les 3 premiers axes

N° de la classe	Académie	Coordonnées		
		Axe 1	Axe 2	Axe 3
5	Paris	13,81	12,79	- 5,94
6	Guadeloupe	1,58	- 3,33	- 0,35
	Guyane	1,26	- 7,26	3,71
	Martinique	- 0,19	- 2,27	1,46
	La Réunion	0,61	- 6,79	2,25

En gris : les académies avec une coordonnée supérieure à 1 sur l'axe 3 (meilleur équipement sportif que la moyenne) ; en rose : académies avec une coordonnée inférieure à 1 sur l'axe 3 (équipement sportif inférieur à la moyenne).

plus importante que la moyenne (72,9 % contre 23,5 %) et les espaces verts ne représentent que 14,1 % (46,7 % en moyenne). De plus, Paris affiche le taux d'occupation le plus élevé des académies de France métropolitaine (83,9 %) et la surface développée disponible par élève la moins importante (11,3 m²). La forte occupation des établissements explique en grande partie une offre peu satisfaisante de places en CDI. Paris se distingue également par des collèges avec une surface cadastrale inférieure de près de 80 % à la moyenne.

Paris est l'académie la plus urbaine de France mais connaît une croissance démographique inférieure à la moyenne. Le nombre d'élèves par collège est proche de la moyenne (468) et les collèges comportent quatre fois plus de bâtiments construits avant 1960.

DANS LES DOM, DES COLLÈGES À SURFACE CADASTRALE LA PLUS GRANDE ET DES ESPACES VERTS PLUS PRÉSENTS

Le sixième et dernier groupe type d'académies est composé des Dom (hors Mayotte). C'est le groupe d'académies qui affiche la surface

cadastrale moyenne des collèges la plus importante (20 780 m²). Comme pour Paris, le taux d'occupation moyen des collèges très élevé (83,5 %) est associé à une offre de places en CDI pour cent élèves beaucoup moins importante que la moyenne. Ces académies présentent un taux d'encombrement au sol des collèges plus élevé que la moyenne (26,0 % contre 24,8 %). Contrairement à ce qu'on a pu observer pour les autres groupes d'académies, le fort taux d'encombrement n'est pas associé à une part plus importante de la surface consacrée à la cour de récréation parmi les différents types d'espaces non bâtis au détriment des espaces verts. En effet, dans les collèges des Dom, les espaces verts constituent 61,4 % de la surface non bâtie, soit 10,5 points de plus que la moyenne et la cour de récréation n'en représente que 16,5 % contre 23,5 %.

Les Dom affichent, en moyenne, la croissance annuelle démographique la plus forte (1,5 % entre 1999 et 2009). Ils se distinguent des autres groupes d'académies par des collèges de très grande taille (624 élèves par collège contre 456 en moyenne) et par le caractère récent de leurs bâtiments (63,9 % de la surface développée construite après 1980 contre 38,9 % en moyenne).

Ces différents groupes d'académies déterminent ainsi des classes relativement homogènes du point de vue des conditions d'accueil des élèves dans les collèges, principalement sur le plan de l'espace foncier et immobilier. On obtient ainsi une cartographie des différentes situations au regard d'une « qualité » de l'accueil des élèves plus ou moins satisfaisante.

Ce travail peut conduire à des interrogations sur la « qualité de vie » au sein des établissements qui dépend bien évidemment aussi d'autres paramètres que ceux mesurés par l'enquête sur le parc immobilier (EPI) utilisée dans l'étude présentée ici. Des investigations croisant, en plus de certaines variables issues de l'enquête EPI, des indicateurs relatifs à la fois aux élèves et aux adultes des établissements tels que l'absentéisme, l'attractivité ou le taux d'encadrement, voire la réussite, sont envisageables. ■

Annexe – Résultats détaillés de l'analyse factorielle : caractéristiques des académies (variables actives de l'ACP)

Classe	Académies	Surface cadastrale	Taux d'encombrement au sol	Surface développée hors œuvre	Surface développée par élève	Taux d'occupation	Nombre de places en CDI pour 100 élèves	Présence d'un internat	Présence d'un gymnase	Cour de récréation	Parkings découverts	Aire sportive découverte	Espaces verts
1	Aix-Marseille	16 802	27,1	8 444	15,7	81,9	7,1	3,6 %	24 %	26,3 %	15,2 %	13,7 %	44,9 %
	Corse	12 198	31,1	6 595	17,0	77,1	8,5	0,0 %	29 %	26,6 %	13,3 %	18,9 %	41,2 %
	Créteil	13 797	30,1	7 816	14,9	76,5	6,3	0,6 %	29 %	29,1 %	14,9 %	8,2 %	47,9 %
	Grenoble	16 297	26,1	7 707	14,8	82,2	7,3	8,4 %	10 %	25,8 %	13,8 %	11,7 %	48,7 %
	Lyon	17 010	24,9	7 965	15,3	77,8	6,9	2,1 %	21 %	24,2 %	15,9 %	10,9 %	49,0 %
	Montpellier	15 631	28,4	7 381	14,0	83,0	7,7	9,6 %	26 %	28,7 %	15,0 %	14,1 %	42,2 %
	Nice	17 911	26,1	8 947	15,0	81,6	7,0	7,9 %	47 %	21,3 %	16,2 %	16,3 %	46,3 %
2	Versailles	15 011	28,6	8 809	16,2	76,2	6,6	1,5 %	21 %	27,5 %	13,6 %	5,6 %	53,3 %
	Amiens	19 351	22,2	7 394	15,6	72,2	8,2	2,4 %	28 %	20,5 %	13,2 %	12,0 %	54,3 %
	Bordeaux	18 639	23,7	6 636	13,8	83,1	8,0	5,1 %	36 %	22,3 %	11,4 %	14,1 %	52,3 %
	Lille	19 163	24,2	7 845	16,5	70,7	8,7	1,9 %	39 %	22,4 %	14,2 %	7,6 %	55,8 %
	Orléans	16 650	24,0	6 536	14,8	78,4	8,2	3,1 %	16 %	22,1 %	12,2 %	10,6 %	55,1 %
	Rouen	18 147	23,1	7 275	15,1	73,6	8,2	1,8 %	37 %	17,5 %	11,7 %	11,2 %	59,6 %
	Strasbourg	17 266	24,1	7 637	14,8	76,0	7,9	2,8 %	20 %	21,0 %	14,2 %	6,7 %	58,1 %
3	Besançon	15 803	22,3	6 819	16,4	79,2	9,7	9,0 %	36 %	20,8 %	16,1 %	8,0 %	55,1 %
	Caen	15 818	21,2	6 058	16,1	75,5	9,3	4,8 %	12 %	19,8 %	14,6 %	9,5 %	56,2 %
	Dijon	15 361	23,7	6 451	16,3	71,0	8,7	4,7 %	32 %	25,3 %	15,3 %	9,2 %	50,2 %
	Nancy-Metz	15 626	22,6	6 806	16,7	66,8	9,2	0,9 %	25 %	23,8 %	13,5 %	3,5 %	59,2 %
	Nantes	15 570	24,8	6 478	15,1	76,6	8,7	2,7 %	12 %	23,6 %	15,6 %	5,7 %	55,2 %
	Poitiers	15 072	24,2	6 122	14,6	76,6	8,8	3,2 %	32 %	23,5 %	14,8 %	9,5 %	52,3 %
	Reims	17 403	26,2	7 714	19,1	70,5	8,8	6,3 %	42 %	22,3 %	12,8 %	11,0 %	53,9 %
4	Rennes	16 859	22,9	6 674	16,1	75,4	10,1	6,4 %	27 %	23,8 %	13,7 %	8,4 %	54,2 %
	Toulouse	15 937	25,0	6 803	15,3	79,2	8,7	14,3 %	26 %	25,1 %	13,0 %	15,0 %	47,0 %
	Clermont-Fd	12 996	22,4	6 145	18,7	70,7	10,0	23,9 %	22 %	23,6 %	10,2 %	10,4 %	55,8 %
	Limoges	14 023	21,7	6 120	18,0	66,5	10,0	20,3 %	26 %	21,6 %	17,0 %	10,4 %	51,0 %
	Paris	3 705	49,4	5 296	11,3	83,9	6,6	1,2 %	32 %	72,9 %	7,2 %	5,8 %	14,1 %
	Guadeloupe	18 922	26,1	7 893	13,0	82,4	6,3	0,0 %	15 %	18,3 %	13,7 %	11,7 %	56,3 %
	Guyane	21 808	26,8	7 328	10,9	96,9	5,1	3,6 %	62 %	12,9 %	6,5 %	11,5 %	69,1 %
5	Martinique	17 240	29,3	7 131	14,6	73,6	7,5	0,0 %	39 %	17,2 %	9,3 %	13,7 %	59,8 %
	La Réunion	25 150	21,9	8 463	11,5	81,0	6,1	2,7 %	36 %	17,8 %	9,3 %	12,5 %	60,4 %
	France métro. + Dom	16 307	25,1	7 311	15,3	76,7	7,9	4,9 %	26,7 %	23,5 %	13,7 %	10,0 %	52,7 %

Source et définitions

Les données présentées sont issues de l'enquête sur le parc immobilier et les capacités d'accueil des établissements publics du second degré (EPI). Cette enquête, sous la responsabilité du ministère de l'éducation nationale, est adressée chaque année aux établissements. Les ensembles immobiliers retenus ici sont les collèges hors cités scolaires, qui représentaient 94,9 % du total des collèges en 2010.

Surface

- La surface cadastrale correspond à la somme des surfaces bâties et des surfaces non bâties.
- La surface non bâtie se décompose en cours de récréation, parkings extérieurs, aires sportives découvertes et espaces verts.
- La surface bâtie est la surface au sol (murs compris) des différentes constructions constituant l'ensemble immobilier, c'est-à-dire la surface :
 - des bâtiments principaux ou bâtiments en dur décrits ;
 - des bâtiments annexes fermés (chaufferie, entrepôt, couloir entre deux bâtiments) ou des constructions non fermées (préau, galerie ouverte ne faisant pas partie d'un bâtiment principal, garage à vélos, etc.) ;
 - des bâtiments démontables.
- La surface développée est obtenue en additionnant les surfaces des différents niveaux des bâtiments principaux, la surface bâtie des constructions annexes fermées ou non fermées ainsi que celle des bâtiments démontables.

Taux d'encombrement

Rapport entre la surface bâtie et la surface cadastrale.

Capacité d'accueil pour l'enseignement et taux moyen d'occupation

- La capacité d'accueil pour l'enseignement est le nombre maximum d'élèves que le chef d'établissement pense pouvoir accueillir en conservant de bonnes conditions de fonctionnement. Pour estimer cette capacité, en partie bien sûr subjective, le chef d'établissement doit prendre en compte la diversité des formations proposées, les normes pédagogiques en vigueur, les contraintes de salles, les horaires d'ouverture de l'établissement, de ceux des transports scolaires, les normes de sécurité, etc. Cette capacité peut donc varier dans le temps sans que les locaux soient modifiés.
- La capacité d'accueil peut être inférieure au nombre d'élèves scolarisés et traduit alors l'impression que l'établissement fonctionne dans de mauvaises conditions, en surcapacité. Quand elle est supérieure aux effectifs d'élèves, le chef d'établissement estime pouvoir accueillir un nombre d'élèves plus important.
- Le taux moyen d'occupation est calculé en rapportant à cette capacité déclarée les effectifs d'élèves effectivement scolarisés dans l'établissement à la rentrée.

Internat

Il s'agit des internats fonctionnant dans l'établissement sous la responsabilité du chef d'établissement. Un établissement sans internat peut néanmoins accueillir des internes qui sont alors hébergés dans un autre établissement. De même, un établissement doté d'un internat peut ne pas loger tous ses internes (par exemple, cas des internats non mixtes).

Méthodologie

Modèle retenu pour l'analyse de données

Individus actifs

Les vingt-cinq académies métropolitaines hors Paris.

Individus illustratifs

Les académies de Paris, Guyane, Guadeloupe, Martinique, La Réunion.

Variables actives

Surface développée moyenne par élève

Surface développée moyenne des établissements

Taux d'occupation moyen par établissement

Nombre de places assises en CDI pour cent élèves

Proportion d'établissements dotés d'un internat

Proportion d'établissements équipés d'un gymnase

Surface cadastrale moyenne par établissement

Taux d'encombrement

Part de la surface non bâtie consacrée à la cour de récréation

Part de la surface non bâtie consacrée aux parkings découverts

Part de la surface non bâtie consacrée aux espaces verts

Part de la surface non bâtie consacrée à une aire sportive découverte

Variables illustratives

Part de la surface développée construite avant 1960

Part de la surface développée construite entre 1960 et 1979

Part de la surface développée construite entre 1980 et 1999

Part de la surface développée construite depuis 2000

Variation annuelle moyenne de la population totale entre 1999 et 2010

RURAL : part de la population en commune rurale (2008)

URBAIN1 : part de la population en unité urbaine de moins de 20 000 habitants (2008)

URBAIN2 : part de la population en unité urbaine de 20 000 à 199 999 habitants (2008)

URBAIN3 : part de la population en unité urbaine de 200 000 à 1 999 999 habitants (2008)

URBAIN4 : part de la population dans l'unité urbaine de Paris (2008)

Bibliographie

Ghislaine Cormier, « Parc immobilier et capacité d'accueil des établissements publics du second degré », *Note d'information*, n° 08.04, janvier 2008.

Thibault De Saint Pol, « Quelles académies se ressemblent du point de vue de leur contexte socio-économique ? », *Géographie de l'École*, n° 10, mai 2011.

Macros SAS d'analyse de données de l'Insee : http://www.insee.fr/fr/methodes/default.asp?page=outils/analyse_donnees/accueil_analyse.htm

L'éducation à la citoyenneté en Europe

Thierry Damour

DEPP MIREI - Mission aux relations européennes et internationales
Correspondant français du réseau Eurydice¹

La coopération européenne en matière d'éducation et de formation s'inscrit aujourd'hui dans un cadre stratégique intitulé Éducation et formation 2020. La promotion d'une « citoyenneté active » en Europe en est l'un des objectifs. C'est pourquoi la Commission européenne a fait figurer au programme de travail du réseau Eurydice en 2011 une étude comparative sur l'« Éducation à la citoyenneté » (*Citizenship Education*) dans 31 pays membres du réseau. Les principaux résultats de cette étude ont été publiés en juin 2012, sous la forme d'un rapport intitulé *Citizenship Education in Europe*, mis en ligne en anglais sur le site « Éducation et formation » de la Commission européenne.

Le 12 mai 2009, le Conseil européen adoptait un « cadre stratégique pour la coopération européenne dans le domaine de l'éducation et de la formation » appelé Éducation et formation 2020. Ce cadre énonce quatre objectifs stratégiques, dont celui-ci : « Favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ».

Cet objectif se réfère explicitement à l'acquisition de « compétences clés » qui ont fait l'objet de la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 : « Compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie – Un cadre de référence européen ». Au nombre de celles-ci, que « chaque citoyen [européen] doit avoir à son actif » des « compétences sociales et civiques » comprenant « des connaissances, aptitudes et attitudes essentielles ».

Dans ce contexte et dans le but d'appréhender la situation de chacun des États membres au regard du troisième volet de cet objectif stratégique (la « citoyenneté active »), la Commission européenne a inscrit en 2011 au programme de travail du réseau Eurydice une étude com-

parative sur l'éducation civique ou « Éducation à la citoyenneté » (*Citizenship Education*) dans 31 pays membres du réseau. Cette initiative a recueilli la pleine approbation des États membres dont la plupart ont entrepris de mettre en œuvre les recommandations de 2006 à travers les programmes d'études, la participation des élèves et des parents à la gouvernance des établissements scolaires ou encore la formation initiale et continue des enseignants.

L'objet du présent article est double. Il s'agit :

- de dessiner les contours des nouvelles exigences européennes, en analysant notamment l'inscription de cet objectif de citoyenneté active dans les textes adoptés par les instances européennes depuis 2006 ;
- de présenter la méthodologie et les principales conclusions de l'étude réalisée par Eurydice en 2011.

NOTE

1. Réseau européen d'information sur les systèmes éducatifs. Il comprend les 27 pays de l'Union européenne ainsi que : Norvège, Islande, Liechtenstein, Croatie, Turquie, Suisse.

PROMOUVOIR LA CITOYENNETÉ ACTIVE : UN OBJECTIF EUROPÉEN

Les textes, oui : mais ce sont des textes humains. Et les mots même qui les forment sont gorgés de substance humaine. Et tous ont leur histoire, sonnent différemment selon les temps, (...) ne signifient que rarement des réalités identiques, des qualités égales ou équivalentes.

Lucien Febvre, historien, leçon d'ouverture au Collège de France, 13 décembre 1933

Le Conseil européen de Lisbonne (mars 2000), point de départ d'une nouvelle politique de coopération en éducation au sein de l'Union européenne, avait d'emblée confié au conseil des ministres en charge de l'éducation la responsabilité « d'entreprendre une réflexion générale sur les objectifs concrets futurs des systèmes d'enseignement ». Dans son rapport du 14 février 2001, le Conseil « Éducation » se référait aux « finalités globales que la société assigne à l'éducation et à la formation », parmi lesquelles il mentionnait « le développement de la société, qui suppose notamment que l'on stimule la démocratie, que l'on réduise les disparités et les injustices entre les personnes et les groupes et que l'on favorise la diversité culturelle ».

La voie était ainsi ouverte pour l'inscription de la « citoyenneté active » – notion plus large, nous le verrons, que la simple « éducation civique » – au nombre des objectifs devant être poursuivis par les systèmes éducatifs, au moyen de « l'apprentissage de valeurs sociales et civiques essentielles telles que la citoyenneté, l'égalité, la tolérance

et le respect », précisait un nouveau rapport du Conseil européen sur le rôle plus général de l'éducation (septembre 2004).

Il était donc logique de retrouver, dans le texte essentiel que constitue la recommandation du Parlement européen et du Conseil du 18 décembre 2006 au nombre des huit compétences clés « nécessaires à tout individu pour l'épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l'intégration sociale et l'emploi », les « compétences sociales et civiques » ; les secondes étant ainsi définies : « Les compétences civiques permettent à l'individu de participer pleinement à la vie civique grâce à la connaissance des notions et structures sociales et politiques et à une participation civique active et démocratique. »

Le texte énumère ainsi les connaissances, aptitudes et attitudes essentielles que recouvre cette notion de « compétences civiques » et qui ne sont pas sans rappeler celles que mentionne notre *Socle commun de connaissances et de compétences* adopté quelques mois plus tôt (juillet 2006) :

1) ces compétences « ont pour fondement la connaissance des notions de démocratie, de justice, d'égalité, de citoyenneté et de droits civils » ; elles incluent la connaissance « des phénomènes contemporains ainsi que des principaux événements et des principales tendances de l'histoire nationale, européenne et mondiale ». Bien évidemment, la recommandation ajoute que « la connaissance du processus d'intégration européenne ainsi que des structures, des principaux objectifs et des valeurs de l'Union européenne est également essentielle » et qu'il convient de « sensi-

liser les personnes à la diversité et aux identités culturelles en Europe » ; **2)** les aptitudes aux compétences civiques « tiennent à l'aptitude à s'engager concrètement avec d'autres dans le domaine public (...). Elles impliquent une réflexion critique et créative et la participation constructive à des activités locales ou de proximité, ainsi qu'à la prise de décision à tous les échelons, local, national et européen, par une participation aux élections notamment. » ;

3) une attitude positive qui « repose sur le respect absolu des droits de l'homme (...). Il faut pour cela manifester (...) la volonté de participer à la prise de décision démocratique à tous les niveaux. Cela suppose en outre de témoigner d'un sens des responsabilités et de démontrer que l'on comprend et que l'on respecte les valeurs communes (...) comme le respect des principes démocratiques. Une participation constructive suppose aussi l'engagement dans des activités civiques, le soutien à la diversité et à la cohésion sociales et au développement durable, et une propension à respecter les valeurs et la vie privée des autres. »

Rappelons que, juste un mois avant la recommandation sur les compétences clés, le Parlement européen et le Conseil avaient adopté la décision établissant un programme d'action dans le domaine de l'éducation et de la formation tout au long de la vie (15 novembre 2006) comprenant quatre sous-programmes sectoriels (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig), un programme transversal d'activités diverses (incluant la promotion de l'apprentissage des langues) et le programme Jean Monnet. Au nombre des « considérants » précédant la déclinaison de ce nouveau

programme d'action communautaire, on peut lire : « il est nécessaire de promouvoir une citoyenneté active ainsi que le respect des droits de l'homme et de la démocratie, et de renforcer la lutte contre l'exclusion sous toutes ses formes, y compris le racisme et la xénophobie. »

Nul ne s'étonnera donc de retrouver, au nombre des « objectifs spécifiques » poursuivis par le nouveau programme : « renforcer la contribution de l'éducation et de la formation tout au long de la vie à la cohésion sociale, à la citoyenneté active, au dialogue interculturel, à l'égalité hommes-femmes et à l'épanouissement personnel. »

Le Conseil rappellera, dans sa résolution du 15 novembre 2007 sur l'éducation et la formation comme moteur essentiel de la stratégie de Lisbonne, l'importance d'une « participation plus active des citoyens à la société », invitant tous les États membres à « mettre en avant le fait que l'éducation et la formation contribuent non seulement à promouvoir l'emploi, la compétitivité et l'innovation, mais aussi à renforcer la cohésion sociale, la citoyenneté active et l'épanouissement personnel, et à relever les autres défis auxquels sont actuellement confrontées les sociétés européennes ». À travers l'ensemble des décisions, recommandations et résolutions adoptées par les responsables européens se dessine ainsi une orientation générale de l'Union qui attribue, au moins dans les textes, une place de choix au développement de l'esprit et de l'exercice d'une citoyenneté se traduisant très concrètement par l'acquisition de compétences civiques nommément désignées – et, nous le verrons, évaluées – de ses ressortissants.

Dans le cadre de la stratégie globale Europe 2020, les conclusions du Conseil du 12 mai 2009 se prononçant pour l'adoption d'un « cadre stratégique pour la coopération dans le domaine de l'éducation et de la formation (« Éducation et formation 2020 ») » réinscrivent pour la période à venir l'objectif de promouvoir la citoyenneté active, qui se trouve en conséquence inclus dans l'« Objectif stratégique n° 3 » intitulé « Favoriser l'équité, la cohésion sociale et la citoyenneté active ». Parallèlement, le Conseil adopte en novembre 2009 une résolution relative à un cadre renouvelé pour la coopération européenne dans le domaine de la jeunesse (2010-2018) qui mentionne le même objectif.

Enfin, en mars 2011, les conclusions du Conseil sur le rôle de l'éducation et de la formation dans la mise en œuvre de la stratégie Europe 2020 soulignent avec force l'importance de la mise en œuvre du cadre pour la coopération européenne évoqué ci-dessus et de ses quatre objectifs stratégiques pour la réussite de la stratégie Europe 2020 : confirmation des priorités énoncées en 2009, engagement repris, dans le cadre de la stratégie globale, de « promouvoir la citoyenneté ».

L'ENQUÊTE CONFIEE AU RÉSEAU EURYDICE

En 2005 – proclamée par le Conseil de l'Europe « Année européenne de la citoyenneté par l'éducation » – le réseau Eurydice avait mené à bien une première enquête sur l'éducation à la citoyenneté dans les pays de l'Union et les pays associés membres du réseau (30 pays au total). L'analyse comparative faisait ressortir les différentes approches nationales et exa-

minait si une dimension européenne ou internationale avait été officiellement introduite dans l'enseignement de cette matière à l'école.

Les orientations stratégiques plus récentes évoquées ci-dessus ont fait émerger le besoin d'une nouvelle étude, à la fois actualisée et élargie. La Commission européenne, elle-même impliquée de longue date dans la promotion de la citoyenneté active, a donc inscrit ce thème au programme d'études d'Eurydice en 2011, avec l'intention de produire, dans un premier temps, un bref document de travail pour la présidence hongroise (premier semestre 2011) et de réaliser, dans un second temps, une analyse comparative plus complète et plus détaillée faisant l'objet d'une publication en 2012. Indiquons ici la méthodologie des études conduites par Eurydice :

- élaboration, par l'agence exécutive Éducation, audiovisuel et culture de la Commission européenne, d'un questionnaire détaillé à l'intention des unités nationales du réseau, qui constituera le support de la collecte ;
- consultation des unités nationales sur la faisabilité, la pertinence et l'exhaustivité du questionnaire ;
- envoi du questionnaire finalisé aux unités nationales qui auront pu, en tant que de besoin, s'attacher le concours d'un expert pris en charge par la Commission ; le délai accordé pour le renvoi du questionnaire dûment rempli est de l'ordre de six semaines ;
- analyse par l'agence exécutive de l'ensemble des questionnaires renseignés par les unités nationales, qui sont en 2012 au nombre de 36 représentant 32 pays européens ; dialogue avec les unités pour d'éventuels compléments d'information ;
- envoi aux unités d'un premier

projet de rapport rendant compte de l'analyse comparative : elles sont invitées à formuler toutes observations utiles concernant l'économie générale du rapport et les informations données sur leur propre pays ;

- finalisation du rapport et ultime relecture par les unités.

Au terme des différentes étapes de ce processus, le rapport final intitulé *Citizenship Education in Europe*² a été publié dans sa version anglaise en juin 2012 et mis en ligne sur le site internet. Il se donne pour objet de rendre compte de l'évolution des politiques et des mesures concrètes prises en faveur de l'éducation à la citoyenneté au cours de ces dernières années dans 31 pays européens membres du réseau (le 32^{ème}, la Suisse, étant entré trop tardivement pour participer à l'enquête).

Car, précisément, entre le premier rapport Eurydice de 2005 et le nouveau rapport de 2012, les choses ont bien évolué. La notion même de citoyenneté s'est élargie : il ne s'agit plus seulement d'enseigner des contenus pour transmettre des connaissances, à l'instar d'autres disciplines scolaires ; il convient désormais, au-delà de ce processus d'enseignement inscrit dans les programmes de l'école, de favoriser et de prendre en compte la participation du jeune à la vie sociale, dans l'école mais aussi hors de l'école, dans un esprit et une attitude d'adhésion aux valeurs qui sont à la base des sociétés démocratiques. C'est pourquoi les « compétences civiques » figurant au nombre des compétences clés que tout citoyen européen devrait acquérir pour exercer pleinement sa « citoyenneté active » comprennent non seulement les connaissances (*knowledge*) relatives aux principes démocratiques,

aux institutions nationales et européennes, etc., mais aussi des aptitudes (*skills*) telles que l'esprit critique ou la faculté de communication et des attitudes (*ability et willingness*) conduisant à « participer de manière constructive » à la vie publique, y compris aux processus de décision par l'exercice du droit de vote.

Dans ces conditions, tout ce qui peut préparer les élèves à devenir des « citoyens actifs » fait partie de « l'éducation à la citoyenneté ». Sur cette base considérablement élargie, le rapport 2012 comprend cinq chapitres :

- chapitre 1 : l'éducation à la citoyenneté dans les programmes scolaires. Quel statut : matière séparée ou thème transversal ? Quel temps d'enseignement ? Quels objectifs ? Quels contenus ?
- chapitre 2 : comment favorise-t-on la participation des élèves et des parents à la gouvernance de l'école ? Que disent les textes officiels ? Quels sont les mécanismes de cette participation ? Que connaît-on des bonnes pratiques ?
- chapitre 3 : comment incite-t-on les élèves à participer activement à la vie de l'école et de la société qui l'entoure ?
- chapitre 4 : comment évalue-t-on à la fois la qualité de l'enseignement et ses résultats ? De quels outils disposent les enseignants pour évaluer leurs élèves dans ce domaine ? Dans quelle mesure les résultats de cette évaluation sont-ils pris en compte dans les décisions de passage de classe ?
- chapitre 5 : quelles sont les qualifications exigées des enseignants et des chefs d'établissement en matière d'éducation à la citoyenneté ? Quelle est la place de celle-ci dans la forma-

tion continue ? Les chefs d'établissement reçoivent-il une formation spécifique pour mettre en œuvre une véritable éducation à la citoyenneté dans leur établissement ?

On trouvera ci-dessous, sous une forme résumée, les principaux résultats de l'analyse comparative des pays européens pour chacun de ces chapitres.

L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Son statut

L'éducation à la citoyenneté, à laquelle tous les pays européens sans exception accordent désormais une place dans les programmes scolaires, peut être enseignée soit comme une matière à part, soit comme un sujet intégré à une autre matière, soit comme un thème transversal parcourant plusieurs disciplines.

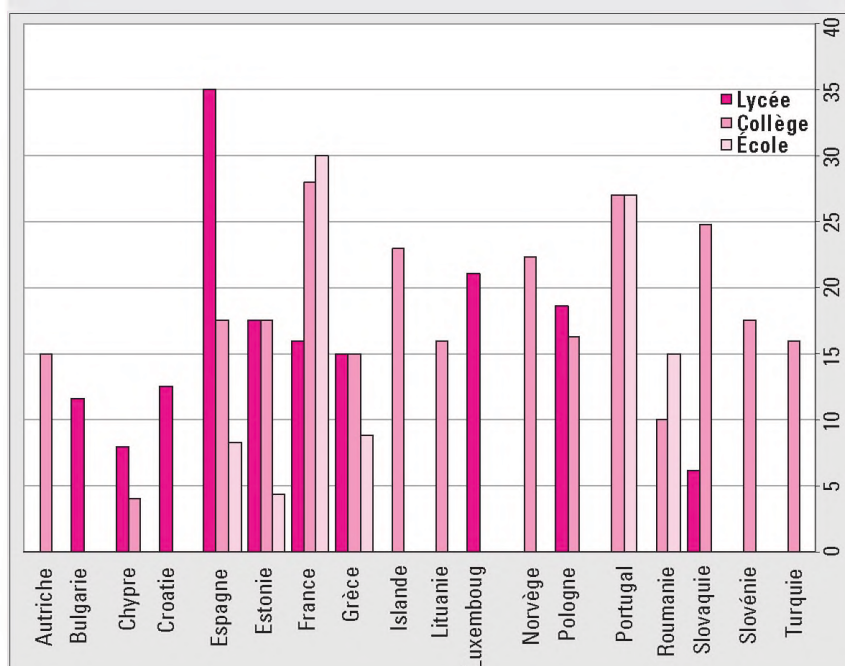
Vingt systèmes éducatifs sur les trente quatre étudiés³ enseignent l'éducation à la citoyenneté comme une matière obligatoire et séparée, généralement à partir de l'enseignement secondaire : Angleterre et Pays de Galles, Norvège, Finlande, Pologne, Slovaquie, Turquie. D'autres commencent dès le primaire : Portugal, Espagne, France, Estonie, Bulgarie, Grèce et Malte. La France et le Portugal partagent la palme de l'éducation précoce : dès l'âge de six ans. Mais il faut aussi tenir compte

NOTES

2. eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

3. Et non 31, en raison de l'existence de trois systèmes éducatifs en Belgique et du système propre de l'Écosse, pays bénéficiant d'une certaine autonomie mais non indépendant.

Temps minimum annuel d'enseignement recommandé pour l'éducation à la citoyenneté en tant que discipline à part entière (année 2010-2011)



Ce graphique indique le nombre minimum d'heures obligatoires d'enseignement consacré, en moyenne annuelle, à l'éducation à la citoyenneté aux niveaux primaire (Cite 1), secondaire inférieur (Cite 2) et secondaire supérieur (Cite 3), dans les pays où elle est enseignée comme discipline à part entière.

(Extrait de *Citizenship Education in Europe*, figure 1.4)

de l'autonomie dont les établissements scolaires bénéficient dans un certain nombre de pays : qu'il s'agisse du Royaume-Uni, de la République tchèque ou de la Norvège, les établissements scolaires ont une part d'initiative, y compris sur les contenus. D'où la difficulté, pour ces pays beaucoup moins centralisés que le nôtre, de rendre compte de situations qu'il faudrait aller recenser partout à l'échelon local.

Toutefois, lorsque l'éducation à la citoyenneté est enseignée comme matière séparée, sa durée dans l'ensemble de la scolarité varie considérablement d'un système à l'autre. La France, qui a mis en place un parcours complet et cohérent de l'école primaire au lycée, se distingue par la longueur de cet enseignement, étalé sur douze années. Mais si l'on

compte neuf années d'éducation à la citoyenneté au Portugal, il n'y en a plus que six en Finlande, en Pologne, en Slovaquie ; cinq en Estonie, en Angleterre ; quatre en Espagne, en Roumanie, en Grèce ; trois en Irlande, en Norvège, au Luxembourg ; deux aux Pays-Bas, en Slovénie, en Croatie, à Chypre ; une seule année en Bulgarie et en Turquie.

D'autres pays pratiquent — ou pratiquent aussi — l'éducation à la citoyenneté intégrée à d'autres matières, qui peuvent être les sciences sociales, l'histoire, la géographie, les langues vivantes, l'éducation éthique ou religieuse, etc. Tel est le cas aux Pays-Bas, mais aussi en République tchèque et en Hongrie. En Autriche, un enseignement d'« histoire, études sociales et éducation à la citoyenneté » s'étend sur tout l'ensei-

gnement secondaire, avec un accent tout particulier mis sur la citoyenneté en dernière année du secondaire inférieur (Cite 2)⁴.

Enfin, certains pays accordent en plus à l'éducation à la citoyenneté une dimension transversale : les objectifs d'apprentissage et les compétences clés qui lui sont liés sont présents dans tous les autres enseignements comme dans les différents aspects de la vie de l'école. On retrouve cette dimension énoncée dans notre socle commun ; le Portugal, l'Espagne, l'Irlande, l'Écosse, le Pays de Galles, la Norvège, la Finlande, les pays baltes, la Pologne, la Hongrie, l'Autriche, l'Italie et, en 2010, la Croatie ont eux aussi explicitement assigné à leur système éducatif ces objectifs transversaux.

Sa place dans le temps d'enseignement

Tous les pays n'ont pas fixé un temps d'enseignement obligatoire dévolu à l'éducation à la citoyenneté. En bonne logique, ce sont surtout les pays où elle constitue une matière à part entière qui édictent des recommandations, d'ailleurs extrêmement variables d'un pays à l'autre. Dans ces pays, un temps d'enseignement obligatoire est défini (cf. encadré), surtout pour l'enseignement secondaire : six pays seulement, dont la France (et aussi le Portugal, l'Espagne, l'Estonie, la Roumanie et la Grèce), l'imposent dans le primaire. Le Royaume-Uni, les Pays-Bas et la Finlande constituent cependant des exceptions, dans la mesure où il n'est pas dans leur usage de définir des temps d'enseignement

NOTE

4. Cite : Classification internationale type de l'éducation.

obligatoires pour les matières au programme : il revient aux établissements eux-mêmes d'en décider.

Si l'on compare les résultats de la présente enquête avec ceux de l'enquête précédente publiée par Eurydice en 2005, on observe « des changements considérables » non seulement dans le temps alloué à l'éducation à la citoyenneté, qui a été renforcé dans plusieurs pays (ex. : l'Espagne), mais encore dans les approches adoptées pour aborder cette éducation. Dans plusieurs pays (ex. : l'Italie), l'intégration de l'éducation à la citoyenneté dans d'autres disciplines ou le développement de la transversalité ont même conduit à la disparition d'un temps d'enseignement obligatoire. Cette tendance se confirmera-t-elle dans les années à venir ?

Son contenu

Objectifs

On peut les classer en quatre catégories :

- acquisition d'une culture de base politique (*political literacy*) : connaissance de faits politiques et sociaux, compréhension de concepts clés ;
- développement de l'esprit critique et de la capacité d'analyse ;
- appropriation de certaines valeurs, attitudes et comportements : respect, tolérance, solidarité, etc. ;
- participation active à la vie de l'école et de la cité.

On voit que l'éducation à la citoyenneté aujourd'hui va bien au-delà d'une approche formelle uniquement fondée sur un enseignement dispensateur de connaissances. C'est toute la personne de l'élève qui est concernée et se trouve impliquée, c'est une évolution majeure qui s'est

largement répandue dans les pays européens.

Contenus enseignés

Dans sa conception élargie, l'éducation à la citoyenneté constitue un champ particulièrement vaste et requiert que de nombreux thèmes soient abordés. La connaissance et la compréhension du système socio-politique du pays, des droits de l'homme et des valeurs démocratiques en constituent le noyau dur, mais d'autres aspects doivent aussi être abordés : l'équité et la justice, la diversité culturelle, la tolérance et la discrimination, le développement durable, l'identité nationale et l'appartenance, l'identité européenne et l'appartenance, l'histoire, la culture et la littérature européennes, les questions économiques, politiques et sociales au niveau européen, le fonctionnement des institutions européennes et les perspectives de l'Union, etc. Ces thèmes, selon les pays, sont pris en compte au niveau primaire (Cite 1), secondaire inférieur (Cite 2) et/ou secondaire supérieur (Cite 3).

De même, quatre types de capacités ou d'aptitudes (*skills*) « essentiels pour que les élèves et étudiants deviennent des citoyens actifs et responsables » ont pu être dégagés :

- capacités d'insertion dans la société par diverses formes de participation et de volontariat, l'exercice du droit de vote ou de pétition ;
- sociabilité : vivre et travailler avec les autres, résoudre les conflits ;
- capacités de communication : écouter, comprendre, s'engager dans une discussion ;
- capacités « interculturelles » : établir un dialogue interculturel, apprécier les différences culturelles.

Dans la grande majorité des pays européens, les programmes nationaux visent à tous les niveaux scolaires l'acquisition progressive de ces capacités.

LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES ET DES PARENTS À LA GOUVERNANCE DE L'ÉCOLE

Les systèmes éducatifs européens ont mis en place des structures de gouvernance collégiales, permettant à tous les partenaires de la communauté éducative d'y être représentés et aux élèves ainsi qu'aux parents de participer activement à cette gouvernance.

Trois types de dispositions institutionnalisent la participation des élèves :

- l'élection de représentants des élèves au niveau de la classe et leur participation au conseil de classe ;
- l'élection d'un conseil des élèves ;
- la représentation des élèves au sein des instances de direction de l'établissement.

Il est clair que les mécanismes de participation des élèves existent davantage dans le secondaire que dans le primaire. Toutefois, un tiers des pays européens a adopté des règles concernant l'élection de représentants des élèves dans le primaire, la moitié l'a fait dans le secondaire inférieur et les deux tiers dans le secondaire supérieur. De même, les conseils d'élèves existent dans la moitié des pays au niveau primaire et dans la grande majorité d'entre eux au niveau secondaire. Quant à la participation de représentants des élèves aux instances dirigeantes, elle existe dans un tiers des pays pour le

primaire, deux tiers pour le secondaire inférieur et dans la presque totalité des pays pour le secondaire supérieur. Ce n'est pas là la moindre des dimensions de l'éducation à la citoyenneté en Europe.

Encore faut-il distinguer les rôles que peuvent jouer les représentants des élèves dans les différents conseils : décisionnel, consultatif ou simplement informatif ? Au niveau de la classe, il est en général consultatif. Il en est de même, dans la majorité des pays, pour les représentants des élèves au sein des instances dirigeantes. Toutefois, dans certains pays et au niveau secondaire, ces représentants sont admis – comme c'est le cas en France – à participer par leurs votes au processus de décision. Le cas le plus remarquable est celui de l'Espagne où les représentants des élèves à partir d'un certain niveau de la scolarité (14-15 ans) jouent un rôle particulièrement important, participant au choix du chef d'établissement, ayant leur mot à dire sur l'évaluation des élèves, etc.

En plus de ces réglementations officielles, certains pays ont mis en œuvre des programmes nationaux destinés à renforcer la participation des élèves à la gouvernance de l'établissement et à la prise de décision. La Norvège est allée jusqu'à inclure dans les programmes de niveau Cite 2 (secondaire inférieur) le thème « Travailler en conseil d'élèves » : il s'agit de développer chez les élèves leur capacité à exprimer leurs opinions, à stimuler leur volonté de « coopérer ».

L'étude d'Eurydice a permis de repérer quelques exemples de bonnes pratiques pour encourager la participation des élèves, mais il est clair que la question mériterait une investiga-

tion plus approfondie et la remontée d'enquêtes de terrain.

CULTURE SCOLAIRE ET PARTICIPATION DES ÉLÈVES À LA VIE SOCIALE DANS ET HORS DE L'ÉCOLE

L'apprentissage de la vie et de la participation démocratiques participe également à l'éducation à la citoyenneté. L'étude d'Eurydice souligne que « l'école est un microcosme où les jeunes apprennent à devenir des citoyens actifs et responsables à travers leurs expériences quotidiennes ». D'où l'importance de la « culture scolaire », définie comme « un système d'attitudes, de valeurs, de normes, de croyances, de pratiques quotidiennes, de principes, de règles, de méthodes d'enseignement et de dispositions organisationnelles ». Un tiers des pays européens, dans leurs programmes ou leurs réglementations, prône explicitement le renforcement d'une culture ou d'un *ethos* scolaire de nature à promouvoir l'éducation à la citoyenneté. La participation des élèves organisée sur des bases démocratiques en est assurément le plus beau fleuron. L'encouragement à la participation active et à l'engagement des élèves au sein de la communauté locale en est un autre, considéré comme un objectif essentiel dans de nombreux pays européens. Sept pays, dont le Royaume-Uni (y compris l'Écosse) et la Finlande, ont inscrit dans leurs programmes officiels que les élèves et étudiants doivent se voir offrir une « expérience pratique » en dehors de l'établissement scolaire. D'autres (France, Allemagne, Italie) ont adopté des réglementations tendant à renforcer l'éducation à la citoyenneté en

établissant des liens entre l'établissement et la communauté locale, ou bien avec des fondations (Allemagne), des associations sportives et des ONG (Italie).

Environ un tiers des pays européens a créé des structures politiques de type conseils ou parlements de jeunes, appelés à discuter de questions plus larges que celles d'éducation. Ces mesures participent bien sûr d'une stratégie globale d'éducation des jeunes à la citoyenneté.

ÉVALUATION ET PILOTAGE

Évaluation de la participation des élèves

L'éducation à la citoyenneté, dans sa conception élargie, suppose bien évidemment le développement de méthodes d'évaluation qui ne se limitent pas à mesurer l'acquisition d'un savoir théorique : la question était présentée comme un vrai défi en 2005.

En réalité, peu de pays ont établi des recommandations spécifiques ou un cahier des charges pour évaluer les acquis des élèves en matière de citoyenneté. C'est le cas en Espagne ou en Suède mais, d'une manière générale, les pays européens fournissent peu d'outils pour aider les enseignants à évaluer les connaissances, les capacités et les attitudes de leurs élèves dans ce domaine. À cet égard, la France semble plutôt bien placée, avec ses évaluations standardisées et son livret personnel de compétences, construit en référence au socle commun. Seule l'Autriche accompagne sa politique d'un dispositif spécifique d'évaluation.

Cependant, il est clair que dans les

systèmes éducatifs où l'éducation à la citoyenneté est enseignée comme matière séparée, au niveau primaire ou secondaire, les notes obtenues par l'élève sont systématiquement prises en compte pour le passage de classe ou l'attribution de certificats ou de diplômes de fin d'études. Il existe cependant quelques exceptions à ce caractère systématique : au Portugal (pas de note en l'espèce), en Norvège ou dans d'autres pays, comme la Finlande, où l'élève dispose d'une marge de manoeuvre dans le choix des épreuves.

Environ un tiers des pays a publié des *Guidelines* pour l'évaluation, au niveau secondaire, de la participation de l'élève à la vie de l'école et aussi à l'extérieur de celle-ci. Un certificat est parfois délivré, attestant les acquis de l'élève. Une note de participation figure dans l'évaluation globale de ces acquis. Aux Pays-Bas, en Italie et en Pologne, on accorde des points ou des crédits à l'élève pour sa participation à des activités citoyennes à l'extérieur de l'établissement scolaire : ils sont ou peuvent être pris en compte pour l'évaluation générale qui donne accès au secondaire supérieur (Pologne) ou pour la délivrance du diplôme final (Pays-Bas, Italie). Enfin, certains pays comme l'Autriche, la Pologne et la Hongrie encouragent des travaux interdisciplinaires d'élèves sur projet – on songe à nos itinéraires de découverte – qui peuvent inclure une dimension de participation à la vie de l'établissement ou de la communauté environnante.

Évaluation des établissements scolaires

L'éducation à la citoyenneté est-elle prise en compte dans l'évaluation, externe ou interne, des établissements scolaires ? Dix-neuf pays européens l'incluent de manière officielle (réglementations ou recommandations) dans les critères d'évaluation externe ; dix-sept dans les critères d'évaluation interne. Sont concernés, dans la majorité de ces pays, aussi bien les écoles primaires que les établissements du second degré. Les réglementations/recommandations sont plus souvent régionales ou locales – voire de l'établissement lui-même – que nationales, en raison de la décentralisation qui prévaut dans la majorité de ces pays.

Plusieurs aspects peuvent être évalués :

- la culture de l'établissement : seront appréciés le bien-être de l'élève, la sécurité, la prise en compte des besoins psycho-affectifs et sociaux des élèves, la communication ;
- la gouvernance : les élèves, parents et enseignants participent-ils aux processus de décision ? Sont-ils consultés ?
- les relations avec l'extérieur : existe-t-il des partenariats avec la collectivité territoriale ou d'autres organisations ?
- la qualité de l'enseignement et les résultats du processus d'apprentissage.

Dans plus de la moitié des pays qui prennent en compte la dimension de citoyenneté dans l'évaluation externe, celle-ci couvre bien les quatre aspects mentionnés ci-dessus. La plupart des pays qui incluent cette dimension dans l'évaluation interne les considèrent également.

Pilotage du système éducatif

Dans quelle mesure l'éducation à la citoyenneté est-elle incluse dans le processus de pilotage et d'évaluation du système éducatif dans sa globalité ?

Plusieurs pays, comme l'Italie, la Slovaquie, l'Allemagne, la Norvège et la Suède, ont entrepris des évaluations spécifiques de l'offre d'éducation à la citoyenneté dans les établissements scolaires. D'autres, comme la Belgique (Communauté flamande), ont lancé des projets de recherche incluant ce thème. L'Autriche, la Lituanie et l'Estonie ont conduit des enquêtes sur les résultats nationaux de l'éducation à la citoyenneté. Et puis, bien sûr, sa prise en compte dans les évaluations nationales standardisées – en France, à l'examen du brevet – est largement répandue en Europe. L'Espagne, la Lituanie et la Finlande procèdent à des tests nationaux portant sur l'acquisition de compétences clés incluant les « compétences civiques et sociales ».

FORMATION DES ENSEIGNANTS ET DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT

Enseignants

En règle générale, les enseignants du primaire sont des généralistes, ceux du secondaire des spécialistes qualifiés pour enseigner la citoyenneté dès lors que celle-ci figure dans les programmes, quel que soit son statut (matière séparée ou intégrée, thème transversal).

La formation des enseignants dans le champ de l'éducation à la

citoyenneté est en général intégrée aux formations en histoire, géographie, philosophie, éthique/religion, sciences économiques ou sciences sociales. Dans deux pays seulement existe la possibilité de se former comme enseignant spécialiste en éducation à la citoyenneté : en Angleterre et en Slovaquie.

Dans la plupart des pays européens, des actions de formation continue en éducation à la citoyenneté sont proposées aux enseignants. Elles prennent des formes variées et, dans les pays au système éducatif décentralisé, relèvent entièrement des autorités locales : dans ce cas de figure, on ne dispose guère d'informations sur ces actions. À l'heure actuelle, environ un tiers des pays a mis sur pied des programmes de formation continue ou des projets visant à aider les enseignants à développer leurs connaissances et leurs compétences professionnelles en matière d'éducation à la citoyenneté : on citera notamment l'Espagne, la Slovénie, l'Italie, la Pologne, la Lituanie et l'Angleterre, qui ont affiché des projets ambitieux.

D'autres initiatives ou mesures de soutien peuvent exister. Dans certains pays, un organisme national de coordination de l'éducation à la citoyenneté a été créé (Autriche, Belgique-Communauté française) ; dans d'autres pays, un site web officiel (Autriche, Italie) ou bien un guide à l'usage des enseignants (Autriche, Islande) ont été établis. L'initiative peut en revenir aux autorités centrales, régionales ou locales, à des organismes, publics ou privés, de formation continue, des centres de recherche en éducation, etc. Certains pays (Belgique-Communauté française, Lituanie, Espagne) soulignent que bon nombre de mesures de sou-

tien aux enseignants sont assurées par des associations spécialisées plus que par les pouvoirs publics.

Chefs d'établissement

On a souligné plus haut l'importance de la culture scolaire ou de la culture d'établissement pour le développement des compétences citoyennes des élèves. On ne s'étonnera donc pas qu'un certain nombre de pays, dont la France, soulignent dans leurs réglementations officielles le rôle que les chefs d'établissement doivent jouer pour développer l'esprit de citoyenneté et favoriser la participation des élèves à des activités qui le manifestent et le confortent. De même, le chef d'établissement sera tenu ou invité à encourager la participation des parents, le développement des partenariats, à promouvoir les valeurs démocratiques et la « culture de l'inclusion ». On leur demandera parfois, comme en Autriche, de motiver les enseignants à participer à des actions de formation continue.

Eux-mêmes peuvent dans certains pays bénéficier de ce type d'actions pour atteindre ces objectifs. Dans presque la moitié des pays européens, les candidats aux fonctions de chef d'établissement doivent accomplir avec succès un programme de formation qui, souvent, se réfère à des questions directement en rapport avec l'éducation à la citoyenneté : valeurs démocratiques et droits de l'homme, capacités de communication, méthodes de management appropriées prenant en compte le bien-être psychologique des élèves. Une fois en poste, ils peuvent, dans les pays où leur est proposée une formation continue, bénéficier d'actions qui incluent des éléments relatifs à l'éducation à

la citoyenneté. Mais la situation dans ce domaine, comme pour les enseignants, est extrêmement diversifiée et complexe, marquée par une pluralité d'initiatives et de propositions, et mériterait assurément une enquête plus approfondie.

UNE CONCEPTION EXTENSIVE DE L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ

Lorsqu'au lendemain du lancement de la « Stratégie de Lisbonne », les ministres en charge de l'éducation des quinze pays membres de l'Union se sont réunis pour définir « les objectifs concrets futurs des systèmes d'éducation et de formation », ils ont d'emblée posé les bases d'une citoyenneté large en énonçant « les finalités globales que la société assigne à l'éducation et à la formation, à savoir :

- l'épanouissement de la personne, qui doit ainsi pouvoir réaliser tout son potentiel et vivre pleinement sa vie ;
- le développement de la société, qui suppose notamment que l'on stimule la démocratie, que l'on réduise les disparités et les injustices entre les personnes et les groupes, et que l'on favorise la diversité culturelle ;
- l'essor de l'économie, qui suppose que la main-d'œuvre soit dotée de compétences adaptées à l'évolution économique et technologique. »

Depuis lors, dans la perspective ainsi tracée, la conception de l'éducation à la citoyenneté a changé et s'est élargie aussi bien dans ses approches que dans son contenu. La nouvelle enquête d'Eurydice fait clairement apparaître qu'il ne s'agit plus seulement d'un enseignement, mais tout autant d'un engagement, d'une participation, d'une manière de vivre

de l'élève dans et hors de l'établissement. Les objectifs d'apprentissage ont plus de chances d'être atteints par des méthodes actives, incluant le développement et la promotion de structures participatives, que par les méthodes traditionnelles d'enseignement. C'est la raison pour laquelle les pays européens offrent une large gamme de réglementations, de programmes, d'initiatives et de projets qui donnent aux élèves autant d'opportunités d'expérimenter l'exercice de la citoyenneté, notamment par l'élection parmi eux de représentants appelés même, parfois, à participer à la gouvernance de l'établissement. À cet égard, l'étude d'Eurydice a souligné l'importance d'une « culture scolaire » favorisant cet exercice d'une « citoyenneté active » et le rôle d'enseignants et de chefs d'établisse-

ment bien formés pour la faire vivre et la promouvoir.

L'enseignement lui-même demeure bien évidemment un vecteur fondamental, qui non seulement a gagné sa place dans les programmes, mais a évolué dans ses contenus : non content de traiter les sujets traditionnels – institutions politiques, système économique et social, droits de l'homme, valeurs démocratiques – il aborde souvent des sujets de société plus contemporains, tels que la diversité culturelle ou le développement durable. La dimension européenne et internationale figure en bonne place.

À travers des approches de l'éducation à la citoyenneté qui demeurent diversifiées – au regard notamment de son statut dans les programmes ou des modalités de sa mise en œuvre effective dans les établisse-

ments scolaires – on constate que l'ensemble des pays européens et associés tendent à poursuivre en la matière des objectifs similaires, qui s'inscrivent clairement, par leur philosophie même, dans les conceptions démocratiques et participatives qui ont imprégné dès l'origine les promoteurs de l'idée européenne et plus récemment les concepteurs de la « Stratégie de Lisbonne ». Les progrès constatés par l'enquête d'Eurydice ont été sensibles et doivent être poursuivis. Gageons que la mise en œuvre, au niveau européen, d'un nouveau programme « Erasmus pour tous » pour la période 2014-2020 apportera une contribution majeure de l'Union aux efforts entrepris et, il faut l'espérer, poursuivis par les États membres en dépit d'une conjoncture financière éminemment compliquée. ■

La territorialisation de la formation professionnelle initiale scolaire

Sylvère Chirache

DEPP - Cellule des méthodes et synthèses statistiques

Depuis les mouvements de décentralisation et de déconcentration du début des années 1980, les politiques publiques sont souvent présentées comme le résultat d'une co-construction ou d'interactions entre les collectivités locales, l'État et l'Europe, au niveau d'un territoire. Du fait de ces évolutions politiques et institutionnelles, une question centrale se pose : les institutions politiques locales et leurs représentants sont-ils en situation de faire émerger une action publique autonome par rapport à l'État central ? Le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire est exemplaire de cette tendance politique récente de l'action publique locale et permet d'envisager cette question de manière pertinente. Cet article se propose d'y apporter des éléments de réponse, notamment sur la base d'une analyse de plusieurs contrats de plans régionaux de développement de la formation professionnelle (CPRDFP). Les éléments qui s'en dégagent convergent vers le constat d'une autonomie assez limitée des régions dans le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire.

La territorialisation de l'action publique est une notion recouvrant des réalités différentes. C'est souvent la manifestation de la décentralisation et/ou de la déconcentration¹ des politiques publiques à l'échelle d'entités politiques et administratives infranationales, mais c'est aussi une réalité liée aux choix politiques de l'État, des collectivités locales et des services déconcentrés de l'État de mieux cibler les politiques, ces deux origines n'étant pas incompatibles. Ainsi, des territoires spécifiques (littoral, montagne, etc.), mais également des territoires infra-régionaux ou infra-académiques, peuvent être ciblés dans le cadre de la territorialisation de l'action publique. Au delà de l'espace géographique, la notion de territoire est aussi une construction sociale et politique que l'on a tendance à naturaliser. Dans le cas de la territorialisation de l'action publique dans le domaine de la formation professionnelle initiale, le cadre principal est celui de la régionalisation. Plusieurs raisons, articulées autour du principe de subsidiarité, sont souvent mises en avant pour justifier la territorialisation de l'action publique :

- une meilleure connaissance des

problèmes locaux et donc des diagnostics plus précis et pertinents ;

- la spécificité des territoires et donc des objectifs assignés aux politiques publiques ;
- la proximité des acteurs favorisant la concertation et la coordination ;
- un meilleur fonctionnement de la démocratie se traduisant par une plus grande participation des citoyens.

La dimension institutionnelle est prépondérante dans le cadre de cette territorialisation mais les dimensions symboliques et cognitives sont également très importantes et se manifestent par une rhétorique s'inscrivant dans un référentiel politique des territoires et de la proximité, largement partagé par les acteurs politiques. De fait, depuis une trentaine d'années, différentes vagues de décentralisation et de déconcentration des politiques publiques ont fait émerger, comme modalité politique forte de gouvernance, l'action publique locale et un discours politique inspiré par

NOTE

1. La décentralisation correspond à la dévolution de compétences et de moyens de l'État vers les collectivités locales. La déconcentration correspond à la dévolution de compétences et de moyens de l'État vers ses niveaux infranationaux, appelés services déconcentrés.

ce référentiel. C'est pourquoi la territorialisation de l'action publique est devenue, depuis quelques années, un domaine d'étude important des sciences sociales. Ce qui traduit un changement de problématique par rapport aux premières analyses, c'est la manière d'envisager les politiques publiques. Celles-ci, notamment dans le domaine social, sont désormais présentées comme le résultat d'une co-construction ou de relations entre les collectivités locales, l'État, l'Europe et les partenaires économiques et sociaux au niveau d'un territoire. Dans cette perspective, il y aurait un changement radical dans les relations entre le centre et la périphérie avec un affaiblissement du rôle de l'État central.

Du fait de cette évolution, une question centrale se pose : les institutions politiques locales et leurs représentants sont-ils en situation de faire émerger une action publique autonome par rapport à l'État central ? Cette question de l'autonomie de l'action publique locale renvoie à la notion de la différenciation des territoires, comprise comme stratégie politique locale autonome mais aussi comme injonction de la part de l'État et des institutions européennes dans une vision de compétitivité et d'attractivité des territoires. Selon cette dernière vision, la différenciation doit être un avantage compétitif pour un territoire donné par rapport aux autres territoires sur les plans national et européen. La possibilité de l'autonomie de l'action publique locale renvoie aussi à la question des instruments et de l'expertise mis en œuvre. En effet, l'action publique locale repose, comme les politiques nationales, d'une part sur des diagnostics fondés sur des données nécessitant la

mise en place de dispositifs statistiques, d'autre part sur des capacités d'analyse.

LE CAS DES NOUVEAUX CONTRATS DE PLANS RÉGIONAUX DE DÉVELOPPEMENT DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE

Le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire est exemplaire de cette modalité politique récente de l'action publique combinant gestions locale et nationale et permet d'envisager l'émergence d'une action publique locale autonome de manière pertinente. La territorialisation de l'action publique dans le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire découle à la fois de la décentralisation des compétences financières, de programmation au niveau des régions (la régionalisation) et de la déconcentration de la carte scolaire et de la gestion des personnels de l'éducation nationale au niveau des rectorats.

Cette question de l'autonomie de l'action publique locale recouvre plusieurs questions qui se posent spécifiquement et fortement dans le cas de la territorialisation de l'action publique dans le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire :

1. Les objectifs définis au niveau régional sont-ils sensiblement différents des objectifs nationaux et existe-t-il des différences importantes entre les régions ? C'est la question de la différenciation évoquée plus haut.
2. Quelle est « l'intensité prescriptive » des contrats de plans régionaux de développement de la formation professionnelle (CPRDFP) ? En clair,

les caractéristiques de ces contrats sont-elles de nature à inscrire précisément les actions à mettre en œuvre, de manière obligatoire, par les parties prenantes ? Quels sont les rôles de la région et des partenaires économiques et sociaux dans les processus de décision relatifs à la formation professionnelle et plus particulièrement à la formation professionnelle initiale scolaire et supérieure (STS) qui relève, au plan national, des ministères chargés de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur ?

3. Les moyens et les outils de diagnostic, dont disposent la région et les partenaires sociaux pour construire l'offre de formation professionnelle, sont-ils, en l'état actuel, adaptés pour mener un dialogue avec l'État, représenté par le préfet de région, le recteur d'académie, le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt ? C'est la question des instruments et de l'expertise.

4. La mise en œuvre de la territorialisation dans le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire débouche-t-elle sur une complexité accrue de l'action publique ?

5. Les conditions de l'évaluation de l'action publique dans le domaine de la formation professionnelle initiale favorisent-elles l'autonomie de l'action publique locale ?

Cet article se propose d'apporter des éléments de réponse à ces questions sur la base d'une analyse de plusieurs CPRDFP, signés récemment, d'un examen de travaux scientifiques et administratifs sur l'action publique locale (cf. bibliographie), des documents produits par le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) et d'entretiens avec des responsables régionaux impliqués

dans le domaine de la formation professionnelle. Les CPRDFP sont, depuis 2009, les instruments de coordination et de programmation des régions dans le domaine de la formation professionnelle et de l'orientation. L'intérêt des sept CPRDFP² analysés (Alsace, Centre, Champagne-Ardenne, Corse, La Réunion, Nord-Pas-de-Calais et Rhône-Alpes) réside dans le fait qu'ils concernent des régions assez différentes sur les plans démographiques, économiques et sociaux.

UNE ÉVOLUTION PROGRESSIVE ET INACHEVÉE DU CADRE INSTITUTIONNEL

Pour comprendre la situation actuelle relative à la gouvernance de la formation professionnelle, il est indispensable de préciser l'évolution du cadre institutionnel. Les différentes vagues de la décentralisation et de la déconcentration des politiques publiques depuis une trentaine d'années ont sensiblement modifié le domaine de la formation et sa gouvernance et la nature du document de

planification relatif au développement régional de la formation professionnelle a évolué depuis ses débuts. Depuis les lois de décentralisation de 1983, les régions ont la compétence sur la construction des lycées et le schéma prévisionnel des formations mais le transfert progressif de la formation professionnelle initiale et continue de l'État vers les régions n'a été initié réellement qu'à partir de 1993 et n'est pas terminé, tant au plan de la dévolution des compétences que de l'attribution des moyens. Plusieurs lois et décisions ministérielles présentées ci-après ont sensiblement modifié le cadre institutionnel de la formation professionnelle ainsi que les organismes et outils de programmation pour définir l'action publique locale.

Parallèlement à la décentralisation, l'État a donné une impulsion à la prospective de l'emploi à différents niveaux. En 1987, le ministère des affaires sociales et de l'emploi a fait un certain nombre de propositions à mettre en place rapidement. On peut les résumer ainsi :

- au niveau national, établir un cadrage macro-économique fixant

les grandes tendances d'évolution des qualifications ;

- au niveau régional, assurer la mise en place de dispositifs de prospective et d'aide à la décision des acteurs régionaux ;
- au niveau des branches professionnelles, organiser des modalités contractuelles nouvelles conclues entre l'État et les branches, débouchant éventuellement sur des contrats d'étude prévisionnelle.

De cette volonté ministérielle, seuls les niveaux régionaux et de branches ont connu un développement : à travers les observatoires de la relation formation-emploi (Oref) pour les régions et les contrats d'études prospectives (CEP) pour les branches. Il existe des Oref, aux configurations différentes, sur l'ensemble du territoire et de nombreux CEP ont été réalisés depuis 1988 dans un grand nombre de secteurs. Ces Oref ont été créés en 1988, avec pour mission de fournir des outils d'aide à la décision des régions, ayant des fonctions

NOTE

2. Les CPRDFP sont consultables sur le site du CNFPTLV : www.cnfptlv.gouv.fr.

Le cadre législatif

La loi quinquennale de 1993 relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle a instauré le plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes (PRDFPJ), celui-ci est obligatoire.

Avec la loi de modernisation sociale de 2002, ce PRDFPJ devient plan régional de développement de la formation (PRDF) et comprend l'extension de son champ à la formation professionnelle des adultes et à la VAE, c'est-à-dire à la formation tout au long de la vie.

La loi sur la formation professionnelle et le dialogue social de 2004 étend le champ du PRDF aux formations des secteurs social, médico-social, sanitaire et artistique ainsi qu'aux stages AFPA.

La loi sur l'orientation et la formation tout au long de la vie de 2009 transforme le PRDF en contrat de plan régional de développement de la formation professionnelle (CPRDFP) engageant les parties présentes dans les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP).

Cette loi précise les modalités d'élaboration et de suivi de ces contrats. Il doit s'agir d'une nouvelle étape dans le développement de la décentralisation et le partenariat des acteurs au plan régional dans le domaine de l'orientation et de la formation. En effet, ces CPRDFP sont signés par le préfet de région, le recteur d'académie et le directeur régional de l'alimentation, de l'agriculture et de la forêt pour l'État et par le président du conseil régional pour la région. Les partenaires sociaux ne signent pas les contrats. Le Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV) a vu son rôle renforcé par la loi de 2009, notamment en matière d'évaluation. Ce conseil a été créé par la loi du 4 mai 2004 et le décret du 24 février 2005 et constitue un espace de concertation entre l'État, les partenaires économiques et sociaux et les conseils régionaux.

d'observation, d'étude, d'expertise et d'animation territoriale. Ce sont généralement des équipes de quelques personnes.

La phase de signature de ces nouveaux contrats étant en cours d'achèvement, c'est donc le moment opportun pour s'interroger sur cette nouvelle étape dans le développement de la décentralisation et le partenariat des acteurs, notamment les relations État-régions, au plan régional dans le domaine de l'orientation et de la formation. Ces CPRDFP, d'une durée de 4 à 5 ans, comportent une clause relative à leur évaluation. Cette évaluation est encadrée par le CNFPTLV qui a pour mission de proposer des modalités générales pour le suivi et l'évaluation.

UNE MÉTHODE DE MISE EN ŒUVRE DES CPRDFP DÉFINIE PAR LE CNFPTLV

Le décret n° 2011-1002 du 24 août 2011 relatif aux missions, à la composition et au fonctionnement du CNFPTLV donne le cadre institutionnel dans lequel doivent s'élaborer les CPRDFP. Il indique que le CNFPTLV a pour mission d'apporter sa contribution à la définition des orientations pluriannuelles et des priorités annuelles des politiques de formation professionnelle. Cette contribution prend la forme d'une délibération portant sur le contenu de ces politiques, leur organisation et leurs effets attendus. Ce cadre institutionnel est donc très important pour les régions dans la définition de leurs objectifs et priorités.

L'objet du CPRDFP est d'élaborer un cadre de coordination des politiques de formation professionnelle. Ces politiques sont celles mises en

œuvre par les pouvoirs publics et, plus généralement, les politiques d'intérêt général associant les partenaires socio-économiques (syndicats de salariés et patronaux et organismes consulaires). Le contrat détermine les priorités des actions et des financements à mettre en œuvre, sur la base d'un diagnostic partagé, en dépassant la juxtaposition des projets et des interventions souvent concurrentes et parfois contradictoires. Ces priorités peuvent être déclinées par bassins d'emploi ou territoires spécifiques. Le contrat définit également une méthode de pilotage pluriannuel entre les acteurs concernés par la mise en œuvre de ces politiques. Il s'agit de la région, de l'État et des opérateurs agissant dans le champ de la formation professionnelle et de l'orientation (AFPA, Pôle emploi, etc.).

Comme on l'a déjà signalé, le CNFPTLV a pour mission de proposer des modalités générales pour le suivi et l'évaluation du CPRDFP par les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP). À cet effet, il élabore des documents méthodologiques de cadrage et organise des journées de présentations et d'échanges.

Logiquement, compte-tenu des directives fournies par le CNFPTLV, l'examen des documents relatifs aux CPRDFP (Alsace, Centre, Champagne-Ardenne, Corse, La Réunion, Nord-Pas-de-Calais, Rhône-Alpes) permet de dégager des méthodes, des enjeux communs et des orientations convergentes, dont la concrétisation peut varier selon les régions.

Le diagnostic et la construction du CPRDFP

Après un préambule méthodologique, la première phase de l'élaboration du CPRDFP a été, dans chaque région, celle du diagnostic. Propre à chaque région en fonction de ses spécificités, celui-ci n'est pas toujours très développé dans les CPRDFP et reprend même souvent des éléments de diagnostic de niveau national, notamment sur l'emploi ou la prospective. Ces diagnostics, qui font l'objet d'un consensus entre les partenaires (« diagnostic partagé »), sont généralement réalisés par des Oref ou des organismes comparables. Ces états des lieux régionaux s'appuient largement sur les données fournies par les services déconcentrés de l'État mais aussi sur des données nationales et des enquêtes spécifiques car la plupart des grandes enquêtes nationales de l'Insee, du Céreq ou d'autres organismes, dans le domaine de l'emploi et de l'insertion professionnelle, ne permettent pas d'analyse régionale.

Le diagnostic de la région Nord-Pas-de-Calais est, dans sa structure, assez typique de ce que l'on trouve dans d'autres régions. À ce titre, on lui confèrera ci-après un caractère « emblématique » de l'ensemble des diagnostics analysés. Il commence par un bilan démographique : la population totale de la région est de 4 millions (soit le quatrième rang de la population française) et la région Nord-Pas-de-Calais est la plus jeune de France métropolitaine même si sa population tend à vieillir depuis quelques années. Le diagnostic aborde ensuite les constats et tendances économiques et sociales qui se manifestent par les éléments suivants :

- une recomposition forte du tissu

Les principales orientations et leurs déclinaisons communes à tous les CPRDFP

La synthèse présentée ici converge complètement avec la « lecture transversale » réalisée en avril 2012 par le CNFPTLV. Ces sept grandes orientations et leurs déclinaisons se retrouvent quasiment dans tous les contrats et concernent également des sujets connexes à la formation professionnelle comme l'orientation et l'outillage nécessaire aux diagnostics.

1. Proposer une offre de service d'accueil, information, orientation (AIO) efficace tout au long de la vie

- mettre à disposition des outils communs d'information sur les activités et les métiers ;
- développer un portail de l'AIO ;
- coordonner les acteurs, fédérer les réseaux de l'AIO ;
- organiser territorialement une offre de proximité ;
- former et outiller les professionnels, les acteurs, les enseignants et/ou les prescripteurs.

2. Donner à tous accès à un premier niveau de qualification

- lutter contre le décrochage scolaire par la mise en place d'outils de repérage et de suivi des décrocheurs ;
- prévenir et traiter les sorties du système éducatif sans qualification et/ou sans diplôme et les étudiants en situation d'échec ;
- lutter contre l'illettrisme.

3. Développer l'alternance et l'apprentissage

- l'alternance (y compris sous statut scolaire) et l'apprentissage sont affirmés comme un mode de formation pertinent et favorisant une intégration professionnelle ;
- il est souvent prévu des aides concrètes : achats de manuels scolaires, de boîtes à outils et tenues professionnelles, développement d'internats.

4. Construire la sécurisation des parcours professionnels

- lever les freins à l'accès à la formation par des aides à la mobilité, l'accompagnement à la construction de projets et l'accompagnement individualisé des parcours ;
- qualifier les publics les plus fragiles pour les conduire vers une insertion durable, ce qui conduit à proposer de mieux articuler les financements : conférence des financeurs, fonds régional de formation, etc. ;
- accompagner les entreprises (TPE, PME) : aide à la construction du plan de formation, information sur les différents dispositifs ;
- développer la GPEC (gestion prévisionnelle des emplois et des compétences) territoriale ;
- développer l'accès à la VAE et organiser la certification.

5. Faire évoluer l'offre de formation vers plus de lisibilité et l'adapter aux besoins

- favoriser la cohérence et la complémentarité des offres de formation ;
- favoriser les passerelles entre les voies de formation, modulariser les contenus ;
- permettre d'acquérir la maîtrise des connaissances de base, des compétences clés ;
- maintenir une offre de proximité diversifiée ;
- mutualiser les moyens ;
- promouvoir un enseignement supérieur dynamique et attractif.

6. Mieux coordonner les politiques de formation professionnelle

- rechercher la complémentarité des financements, organiser l'ingénierie financière ;
- articuler les programmations (exemple Pôle emploi/région) ;
- améliorer la gouvernance, notamment de la formation continue en raison de la multiplicité des acteurs impliqués.

7. Développer l'expertise et les outils d'observation au service des décideurs

il est généralement prévu de développer un outillage, plus ou moins complet, sur l'offre de formation régionale, l'accès à la qualification, les parcours, l'insertion, les décrochages ; la relation emploi/formation, les métiers en tension, les besoins d'emploi et de compétences ; la prospective emploi-formation.

économique régional où la dominante industrielle reste encore présente ;

- une économie régionale encore confrontée à des difficultés structurelles ;
- une économie régionale à un moment clé de son développement ;
- des secteurs économiques performants et des savoir-faire reconnus ;
- une situation des jeunes face à l'emploi moins favorable qu'au niveau national.

Le diagnostic développe enfin les

aspects éducatifs concernant les habitants du Nord-Pas-de-Calais :

- l'illettrisme concerne plus de 350 000 personnes ;
- un niveau de formation qui s'élève mais reste inférieur à la moyenne nationale ;
- une baisse des effectifs de l'enseignement secondaire réelle mais qui s'atténue ;
- une présence significative de l'enseignement privé ;
- des filières professionnelles plus

fréquentes qu'au niveau national ;

- des bacheliers professionnels de plus en plus nombreux dans l'enseignement supérieur mais des succès contrastés suivant les filières ;
- des apprentis de plus en plus nombreux avec des effectifs supérieurs au niveau national moyen.

La deuxième phase correspond à l'élaboration du contrat : l'identification des sujets pour lesquels une contractualisation entre les acteurs sera le gage d'une meilleure efficacité de la

gouvernance du système de formation professionnelle initiale et continue. Il s'agit, dans les différents domaines d'intervention des politiques de formation professionnelle, de rechercher les questions reconnues comme pertinentes par les acteurs et d'engager une négociation sur les actions à mettre en œuvre pour y répondre. De manière générale, est affirmée la nécessité de prendre en compte, voire d'anticiper, les besoins liés aux mutations économiques et sociales, aux évolutions du marché du travail, des métiers et des qualifications.

Enfin, dans une troisième phase, la construction des CPRDFP se fait avec le souci de donner un caractère plus opérationnel à cette démarche qu'à celles conduites précédemment, notamment dans le cadre des PRDF, au moyen de fiches action.

Sur la base des premiers documents disponibles, l'architecture du CPRDFP distingue, en règle générale, trois parties :

- un document de cadrage comprenant des éléments de diagnostic et définissant des axes stratégiques de portée pluriannuelle ;
- des fiches actions à vocation opérationnelle, également de portée pluriannuelle ;
- les modalités d'une animation annuelle assurant la mise en œuvre du contrat et se traduisant éventuellement par des conventions annuelles d'application.

Les enjeux, orientations et priorités des CPRDFP

Deux principaux enjeux, éléments d'un référentiel politique partagé, sont mis en avant dans toutes les régions. Ce référentiel est clairement d'inspiration nationale et européenne. La

notion de référentiel, au sens général, désigne le cadre de pensée servant de support à l'action politique. Celle-ci est souvent résumée par des formules volontaristes et mobilisatrices comme « faire accéder tous les jeunes à un premier niveau de qualification », « former tout au long de la vie » ou « sécuriser les parcours professionnels ». Dans le contexte de la crise économique et financière, les CPRDFP se construisent donc presque toujours au regard de ce double enjeu :

- la sécurisation des parcours professionnels en vue de favoriser l'insertion dans l'emploi et la réussite des projets professionnels tout au long de la vie ;
- l'anticipation des mutations économiques et le développement du territoire ou plutôt des territoires. D'ailleurs, le CPRDFP est souvent conçu en articulation avec le schéma régional d'aménagement et développement du territoire (SRADT) et le schéma régional de développement économique (SRDE).

Les objectifs et les enjeux de la région Alsace s'inscrivent bien dans ce référentiel. Les quinze objectifs sont répartis entre trois enjeux déclinés, pour chacun, par une priorité :

- enjeu 1 : s'orienter tout au long de la vie avec pour priorité « coordonner les réseaux de l'accueil, information, orientation, accompagnement » (AIOA) ;
- enjeu 2 : accéder à l'emploi grâce à la formation professionnalisante ou qualifiante avec pour priorité « développer une offre de formation professionnelle adaptée aux besoins actuels et futurs » ;
- enjeu 3 : garantir la possibilité d'évoluer, d'enrichir ses compétences et de sécuriser son parcours professionnel tout au long de la vie avec pour

priorité de « fédérer les prescripteurs et mutualiser l'ensemble de l'offre de formation et de prestations ».

Les modalités d'exécution des CPRDFP

Les modalités d'exécution des CPRDFP sont souvent identiques. Au-delà de leurs orientations et grands objectifs, l'exécution des mesures concrètes est toujours renvoyée à des conventions annuelles entre les différents partenaires, notamment entre les régions et l'État. Ces conventions indiquent de manière générale les moyens humains et financiers à mettre en œuvre pour réaliser l'action.

Les modalités d'action de la région Champagne-Ardenne sont ainsi à cet égard assez précises et méritent d'être signalées. La formalisation des orientations et priorités en actions opérationnelles s'effectue au moyen de fiches actions engageant les signataires dans le cadre d'une convention de partenariat prévoyant des moyens humains et matériels. Ces fiches comprennent plusieurs rubriques : l'intitulé de l'action et de la convention d'application, les acteurs concernés, les objectifs, les moyens et l'échéance. Dans le cadre de cette contractualisation seront mobilisés outre les services de l'État et de la région :

- les établissements de formations initiale et continue ;
- l'agence régionale de la santé ;
- Pôle emploi ;
- les compagnies consulaires ;
- les organisations professionnelles et interprofessionnelles ;
- les partenaires sociaux ;
- les organismes paritaires (OPCA-OPACIF) ;
- les missions locales, Cap emploi.

UNE AUTONOMIE TRÈS LIMITÉE DE L'ACTION DES RÉGIONS

Les réponses aux cinq questions posées au début de cet article convergent vers le constat d'une autonomie assez limitée des régions dans le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire.

La spécificité des objectifs et la mise en œuvre d'un processus de différenciation

À travers l'analyse des orientations, on ne voit pas de réelle spécificité des objectifs des régions. Ces objectifs ne sont pas sensiblement différents des objectifs nationaux voire des grands objectifs européens et il n'existe pas de différences importantes entre les régions. Les grandes orientations et leurs déclinaisons s'inscrivent totalement dans le cadre des référentiels politiques français et européen, cela se traduisant par de grands objectifs généraux comme « faire accéder tous les jeunes à un premier niveau de qualification », « former tout au long de la vie », « sécuriser les parcours professionnels » ou « anticiper les mutations économiques ».

À la différence d'autres secteurs de l'action publique, comme les transports, cette absence de réelle spécificité des objectifs des régions dans le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire n'est pas surprenante. En effet, le référentiel général structurant cette politique est massivement partagé par les décideurs politiques. Sur la base de ce référentiel, des lois sur la formation et sur l'orientation ont été

votees ces dernières années et on voit mal les pouvoirs régionaux ne pas les appliquer.

« L'intensité prescriptive » des CPRDFP et les rôles respectifs de la région et de l'État dans les processus de décision relatifs à la formation professionnelle

À la lecture des contrats, même si l'on peut constater un léger progrès dans la précision des objectifs de ces CPRDFP, leur intensité prescriptive est fortement dépendante des conventions annuelles d'exécution et reste très faible dans ces documents. En effet, même si les CPRDFP sont considérés comme une nouvelle étape dans le développement de la décentralisation et du partenariat des acteurs au plan régional dans le domaine de l'orientation et de la formation professionnelle, ces documents restent souvent des catalogues d'intentions générales et nécessitent d'être complétés par des fiches d'action précises engageant l'État, et notamment les recteurs d'académie, dans le cas de la formation professionnelle initiale scolaire.

Ces derniers disposent à la fois de la compétence pour l'attribution des postes d'enseignants pour les sections et établissements créés en accord avec les régions mais aussi des capacités d'expertise (chef du service académique d'information et d'orientation, corps d'inspection, service statistique, service de programmation des moyens, etc.) pour établir une programmation des formations. Cette situation place l'État, et notamment l'éducation nationale, en posi-

tion de force par rapport aux régions. En ce qui concerne le développement des filières professionnelles initiales relevant du ministère, la situation, parfois implicite dans les conventions annuelles, se traduit par l'examen par la région des propositions du recteur d'académie, dans la limite des moyens financiers disponibles.

Les régions ont donc des compétences juridiques et des obligations financières importantes en matière de formation professionnelle initiale scolaire mais n'ont pas de prise sur les personnels enseignants qui constituent l'élément clé du dispositif ainsi que sur les moyens de programmation (expertise) et l'orientation des élèves. Cette situation asymétrique, aggravée par la diminution ces dernières années du nombre de postes alloués par le ministère de l'éducation nationale, devient problématique pour les régions, et elles le font savoir. Comme le déclarait le président de l'association des régions de France (ARF), lors d'une réunion de l'ARF au premier semestre 2012, « les régions ne sont plus là pour distribuer des subventions, mais pour mener des politiques ».

Les caractéristiques des moyens et outils diagnostics utilisés par les régions

Les états des lieux régionaux dans les domaines économiques, sociaux et éducatifs sont assez bien documentés et en progrès mais la dimension prospective est souvent inexistante ou très générale, notamment en ce qui concerne le développement des filières professionnelles initiales relevant de l'éducation nationale. Comme on l'a évoqué précédemment, il y a une

forte asymétrie des moyens d'expertise entre les organismes régionaux comme les Oref et les services de l'éducation nationale. En effet, les recteurs d'académie disposent des capacités d'expertise pour établir une programmation des formations alors que les Oref sont constitués de petites équipes n'ayant pas facilement accès à la masse de données produite par les services déconcentrés de l'État. À cet égard, le Centre d'analyse stratégique (CAS) a élaboré en 2011 un document d'appui méthodologique « Construire une carte régionale des formations » destiné à « contribuer à la mise en œuvre et au suivi du CPRDFP dans sa dimension opérationnelle, notamment le dialogue sur la carte des formations ».

Certes, la décentralisation a favorisé les travaux régionaux pour établir des diagnostics formation-emploi mais il y a un essoufflement depuis la loi de 2009, l'évaluation ayant pris le pas sur le diagnostic. Les moyens d'étude seraient désormais plus dédiés aux travaux d'évaluation qu'à l'analyse formation-emploi. Ces travaux d'évaluation, notamment l'élaboration d'indicateurs, sont peut-être moins difficiles à mettre en œuvre que des études prospectives, déjà difficiles au plan national. Heureusement, les diagnostics n'ont évidemment pas disparu, comme l'attestent les documents des CPRDFP, mais ils sont largement tributaires des données émanant des organismes nationaux.

Le possible accroissement de la complexité liée à la mise en œuvre de la territorialisation

Cet enchevêtrement de compétences institutionnelles, financières et humaines, induit par les mouvements de décentralisation et de déconcentration, accroît la complexité de l'action publique locale et n'est pas favorable à la visibilité de la politique régionale dans le domaine de la formation professionnelle initiale. La faible visibilité de la politique régionale dans ce domaine se manifeste notamment par l'ignorance de la part des bénéficiaires de l'origine des décideurs publics de ces politiques ; cela prédispose mal à la communication politique, contrairement au domaine des transports publics.

La multiplicité des acteurs et des procédures liée à cet enchevêtrement de compétences peut induire des blocages et des dysfonctionnements. Le CPRDFP répond à un besoin de cohérence mais les parties présentes dans les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP), qui l'élaborent et en pilotent le suivi et l'évaluation, sont nombreuses et ont des compétences et des pouvoirs très variés. Logiquement, des modes de régulation sont encore à inventer et à stabiliser, ce qui n'est pas le cas dans toutes les régions.

Les conditions de l'évaluation et son incidence sur l'autonomie de l'action publique locale

Les procédures d'évaluation des CPRDFP sont en cours d'élaboration du fait de la nouveauté de ces contrats. Les opérateurs des évaluations sont généralement des services d'étude travaillant pour les comités de coordination régionaux de l'emploi et de la formation professionnelle (CCREFP). Dans ce contexte, la question « qui va évaluer ? » est décisive car ces comités sont à la fois juge et partie. De manière générale, dans le domaine de la formation professionnelle initiale, l'évaluation principale réside dans l'étude des résultats de l'insertion professionnelle des diplômés issus des enquêtes nationales de la DEPP et du Céreq.

En outre, l'insertion professionnelle des diplômés dépend de plusieurs facteurs et notamment de l'état du marché du travail, variable difficilement maîtrisable par les pouvoirs politiques régionaux. Il s'agit donc d'une contrainte forte pesant sur l'autonomie de l'action publique locale : même si les choix de la carte des formations professionnelles sont déterminants, ils sont, comme on l'a vu précédemment, réalisés dans un partenariat où l'État est prégnant.

En fait, il existe deux niveaux d'évaluation liés à deux types d'objectifs, d'une part, les objectifs du CPRDFP qui sont très larges et difficiles à évaluer, d'autre part, les objectifs contenus dans les documents de contractualisation comme les fiches action qui se prêtent plus aisément à l'élaboration d'indicateurs.

Face à cette complexité, le Conseil

national de la formation professionnelle tout au long de la vie a pour mission de proposer des modalités générales pour le suivi et l'évaluation du CPRDFP qui sont pilotées par le CCREFP. À cet effet, ce dernier élabore des documents méthodologiques de cadrage et organise des journées de présentation et d'échanges qui four-

nissent une assistance technique et encadrent l'action publique locale.

En conclusion, on peut faire actuellement le constat d'une autonomie assez limitée des régions par rapport à l'État dans le domaine de la formation professionnelle initiale scolaire. Malgré la décentralisation des compétences financières et de

programmation au niveau des régions, la situation actuelle se traduit par une coproduction asymétrique de cette politique publique dont on ne perçoit pas une évolution sensible à court terme sans changement profond dans la réorganisation des moyens. ■

Bibliographie

Thierry Berthet, « L'État social à l'épreuve de l'action territoriale : postmodernité et politiques publiques de proximité dans le champ de la relation formation-emploi », communication à la journée d'étude sur les politiques publiques à l'épreuve de l'action territoriale, IEP de Grenoble, 15-16 juin 2006.

Thierry Berthet, « Territorialisation et changements dans l'action publique locale en matière sociale : l'exemple de la formation professionnelle », *Informations sociales*, n° 157, 2010.

Centre d'analyse stratégique (CAS), « Construire une carte régionale des formations », document d'appui méthodologique, 2011 (www.strategie.gouv.fr).

Conseil national de la formation professionnelle tout au long de la vie (CNFPTLV), ensemble des documents consultables et téléchargeables sur le site de cet organisme et notamment les CPRDFP (www.cnfptlv.gouv.fr).

Anne-Cécile Douillet, Alain Faure, Charlotte Halpern et Jean-Philippe Leresche (sous la direction), *L'action publique dans tous ses états*, l'Harmattan, 2012.

Alain Faure et Emmanuel Négrier (sous la direction), *Les politiques publiques à l'épreuve de l'action locale*, l'Harmattan, 2007.

Inspection générale des affaires sociales, *Évaluation du pilotage de la formation professionnelle par les conseils régionaux*, mai 2012, www.igas.gouv.fr/spip.php?article283.

Louis Mallet, « Décentralisation de l'éducation et de la formation professionnelle : compétences sans moyens, moyens sans compétences ? », *Formation Emploi*, n° 93, 2006.

Bernard Hillau et Aline Valette, « Vers l'émergence d'un espace statistique différencié en région ? », *Formation emploi*, n° 114, 2011.

Guy Ourliac, « Décentralisation et pilotage de l'offre régionale de formation : risques, opportunités, méthodes », in *Des formations pour quels emplois ?*, La Découverte, 2005.

Autres publications de la DEPP

n° 79 – décembre 2010

Thème : Les élèves : connaissances, compétences et parcours

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

Marlène Guillo

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

Jean-François Chesné

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

Catherine Régnier

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

Catherine Régnier

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

Jeanne-Marie Daussin, et al.

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

Jean-Paul Caille

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

Rachid Bouhia, Thibaut de Saint-Pol

Impact de la catégorie sociale sur des performances moindres dans les petits collèges

Pascale Guillois, Jean-Pierre Astoul

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

La carte scolaire, un éclairage international

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

n° 80 – décembre 2011

Thème : Méthodes internationales pour comparer l'éducation et l'équité

Mesurer l'éducation à l'ère de la « société de la connaissance » : les usages de la Classification Internationale Type de l'Éducation

Rémi Tréhin-Lalanne

Les notions statistiques d'éducation, de « l'enseignement habituel » à « l'éducation formelle »

Pascale Poulet-Coulibando

Comparaison entre pays des coûts de l'éducation : des sources de financement aux dépenses

Luc Brière, Marguerite Rudolf

La CITE 2011 : quelles perspectives ? Quels défis ?

Claude Sauvageot

L'évaluation de l'équité scolaire : perspectives nationales et internationales

Estelle Herbaut

Goûts, habitudes et performances en lecture des élèves de 15 ans d'après PISA

Sylvie Fumel, Bruno Trosseille

La mesure de l'équité dans PISA : pour une décomposition des indices statistiques

Saskia Keskpaik, Thierry Rocher

Les parents et l'école en France et en Europe

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol, Fabrice Murat

De la lutte contre les inégalités à l'adaptation aux « besoins spécifiques »

Daniel Frandji, Jean-Yves Rochex

Décrire l'éducation et la formation pour comprendre les caractéristiques de la main-d'œuvre : les questions des « enquêtes sur les forces de travail » en Allemagne, en France et au Royaume-Uni

Annick Kieffer, Rémi Tréhin-Lalanne

Niveau d'éducation : que mesurent les statistiques internationales ?

Pascale Poulet-Coulibando

Niveau d'éducation : expérience d'une collaboration entre chercheurs et statisticiens

Annick Kieffer

n° 81 – mars 2012

Thème : Expérimentation : innovation, méthodologie, évaluation

1re partie – Expérimentations : conception et pilotage

L'expérimentation comme instrument d'action publique en éducation

Bénédicte Robert, Jérôme Teillard

L'expérimentation bottom up, l'exemple ultra-marin de l'académie de La Réunion

Pascal Chabernaud

Le Fonds d'expérimentation pour la jeunesse et les politiques éducatives : premier retour d'expérience

Marc Gurgand, Mathieu Valdenaire

2e partie – Évaluations et méthodologie d'évaluation

Les méthodes d'expérimentation en question

Denis Fougère

Petit précis méthodologique d'évaluation qualitative

Sophie Divay

Typologie des élèves de Poitou-Charentes âgés de 11, 13 et 15 ans – Valorisation régionale de l'enquête internationale HBSC

Stéphane Robin et al.

L'autoévaluation pour accompagner l'expérimentation et le projet d'établissement ? Quelques pistes à partir d'expériences anglo-saxonnes

Romuald Normand

3e partie – Expérimentations et résultats d'évaluations

Évaluation de l'effet du dispositif d'enseignement intégré de science et technologie (EIST). Premiers résultats de l'analyse des progressions des élèves sur trois temps de mesure

Marion Le Cam, Thierry Rocher

PACEM : une expérimentation sur l'utilisation d'évaluations standardisées des acquis des élèves par les enseignants

Jean-François Chesné, Sandrine Prost

Enseignement scolaire

181 (mars 2007) – L'image des sciences physiques et chimiques au lycée (LEGT et LP), 90 p.

François Alluin

182 (mars 2007) – Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 116 p.

Chi-Lan Do

183 (mars 2007) – Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique au collège, 168 p.

Jean-Claude Guillaume

185 (juillet 2007) – Compréhension à l'écrit et à l'oral des élèves en fin d'école primaire – Évaluation 2003, 224 p.

Jean-Marc Pastor

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

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

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

190 (octobre 2007) – Image du sport scolaire et pratiques d'enseignement au collège et au lycée – 2005-2006, 136 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

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

197 (octobre 2010) – Les technologies de l'information et de la communication (TIC) en classe au collège et au lycée : éléments d'usage et enjeux, 84 p.

François Alluin

200 (mars 2012) – L'enseignement intégré de science et de technologie (EIST) en 2008-2009 : ressenti et pratiques des enseignants, 148 p.

Jeanne Benhaïm-Grosse

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

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

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

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, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

195 (février 2010) – Être professeur d'éducation physique et sportive en 2009, TMO-Régions, 146 p.

Patricia Gambert, Jacques Bonneau (TMO-Régions)

Insertion, éducation et société

184 (mai 2007) – Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors établissement, 136 p.

Roseline Verdon

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

198 (novembre 2010) – Éclairages internationaux sur quelques questions d'actualité, 114 p.

Nadine Dalsheimer-Van Der Tol

Moyens et coûts

199 (mai 2011) – Le compte de l'éducation – Principes, méthodes et résultats pour les années 1999 à 2009, 212 p.

Martine Jeljoul, Jean-Pierre Dalous, Luc Brière

D'autres publications de la DEPP

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 2012 présente les données statistiques de l'année 2011-2012.

Parution annuelle. Septembre 2012.

L'état de l'École n° 22

Une analyse synthétique des principales caractéristiques de notre système éducatif.

31 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. Octobre 2012.

... et toujours

la Note d'information

Consulter les publications de la DEPP sur Internet

www.education.gouv.fr/statistiques

Consignes aux auteurs

La saisie du texte

Les projets d'articles doivent comporter 12 pages, maximum souhaité, tableaux et graphiques compris.

Les textes doivent être saisis en Arial 11 sous Word 97, 2000 ou 2003 (compatible PC), marges droite et gauche de 2,5 cm.

Les titres et intertitres doivent être numérotés clairement en respectant leur hiérarchie.

L'auteur indiquera, sous son nom, ses fonctions et l'établissement dans lequel il les exerce.

Les tableaux et graphiques doivent être réalisés sous Excel (compatible PC), numérotés (tableau 1, 2, 3, ...) et comporter un titre.

Les graphiques doivent être liés aux tableaux de données et accompagnés du fichier Excel à partir duquel ils ont été réalisés.

Les schémas et cartes doivent être transmis au format EPS ou WMF.

Nous ne pouvons traiter **aucun tableau ni graphique composé dans Word**.

Les notes et références bibliographiques

Les « notes de bas de page » sont saisies normalement par l'auteur **en fin de document sans utiliser la fonction « renvois » ou « notes »**. Elles sont appelées dans le texte par un numéro entre parenthèses : (1), (2), (3) ..., la rédaction de la revue les replacera sur la bonne page lors de l'édition.

Les références bibliographiques sont appelées dans le texte par leur numérotation entre crochets : **[1], [2], [3], ...**, et listées en fin de document de la même manière en veillant à ce qu'elles soient complètes :

- **pour les ouvrages** : nom de l'auteur, titre de l'ouvrage, ville, éditeur, date d'éditions et si possible nombre de pages de l'ouvrage ;
- **pour les revues** : nom de l'auteur, titre de l'article, nom de la revue, numéro, mois, année.

Le chapeau

Chaque article doit obligatoirement être accompagné d'un chapeau. Le chapeau est un résumé de l'article dégagant sa

problématique et ses principaux résultats. Il ne doit pas dépasser 12 lignes (environ 165 mots), marges 2,5 cm comme le texte.

Il est placé après le titre et le nom de l'auteur en tout début d'article.

Remise des textes, graphiques, cartes, etc.

Les projets d'articles sont à transmettre à la rédaction d'*Éducation & formations* par mail, adressés à :

Alain Lopes, chef du département de la valorisation et de l'édition, revue *Éducation & formations*,

DEPP-DVE, 61-65, rue Dutot – 75732 Paris cedex 15.

01 55 55 76 31

Par mail : alain.lopes@education.gouv.fr

Pour plus d'informations, vous pouvez contacter :

Marc Saillard

01 55 55 72 63

marc.saillard@education.gouv.fr

*Achevé d'imprimer
en décembre 2012*

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, M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal :	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 :	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

Education & formations n° 82

éditeur

Direction de l'évaluation, de la prospective
et de la performance

date de parution

Décembre 2012

conception, réalisation

DEPP/Département de la valorisation et de l'édition

accès internet

www.education.gouv.fr/statistiques



9 782110 993700

ISSN 0294-0868

ISBN 978-2-11-099370-0

DEP 00512182

Prix 13 euros



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE



MINISTÈRE
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE