

ICoTEP¹, UN DISPOSITIF D'AIDE AU PILOTAGE DES ZONES ET RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

JEAN-CLAUDE ÉMIN* ET ANNY ALINE**

Au cours de la préparation, puis du déroulement, en juin 1998, des Assises nationales de Rouen, la demande d'un « tableau de bord » des ZEP ou tout au moins des éléments qui permettraient aux équipes des zones de constituer progressivement un tel « tableau de bord » avait été largement exprimée. Les difficultés qu'avaient connues nombre de ces équipes pour renseigner les « livrets jaunes et bleus » destinés à faire le point sur leur situation, sur son évolution et sur l'état d'avancement de leurs projets, avaient clairement fait apparaître un certain nombre de problèmes – fréquents au sein de l'Éducation nationale mais particulièrement handicapants pour les équipes de zone : difficulté à mobiliser et à mettre en forme les informations disponibles dans les différents systèmes d'information, manque de références auxquelles se confronter pour établir un diagnostic relatif de sa situation aussi bien sociale que scolaire, absence de mémoire des actions conduites, des moyens mobilisés, des résultats obtenus, ce qui rendait difficile une mise en perspective des projets et des réalisations, etc.

La fourniture aux zones et aux réseaux d'indicateurs qui contribueraient à pallier ces difficultés avait donc été logiquement annoncée parmi l'ensemble des orientations retenues à l'issue des Assises nationales de Rouen. Un groupe de travail comprenant des responsables et coordonnateurs de zones, des responsables politiques et statistiques de départements et d'académies était mis en place sous l'égide des deux directions du Ministère, en charge respectivement des orientations nationales de la politique d'éducation prioritaire et de la conception des outils d'évaluation et de pilotage : la direction de l'enseignement scolaire et la direction de la programmation et du développement.

Avant de présenter plus en détail, le dispositif issu de ces travaux – dispositif qui est actuellement en cours d'expérimentation – il est utile d'évoquer les questions auxquelles il s'efforce de

répondre. Il s'agit des questions que doivent résoudre les pilotes d'une zone ou d'un réseau.

DONNER DES ÉLÉMENTS PERMETTANT D'ÉTAYER UN DIAGNOSTIC DE SITUATION ET D'ÉVOLUTION

Les équipes des zones et des réseaux connaissent de façon intuitive – et souvent de façon très fine et nuancée – la situation qui est la leur. Cependant, cette connaissance est souvent grevée par deux difficultés : d'une part, le manque de points de comparaison (comment nous situons-nous par rapport à d'autres ? nos conditions de fonctionnement, nos résultats sont-ils meilleurs ou moins bons que ceux qu'obtiennent ou que connaissent les autres, à situation identique ?) et, d'autre part, l'absence d'appréciation de l'évolution de cette situation dans le temps, appréciation qui doit, elle aussi, être relative.

Donner aux responsables des zones et des réseaux des points de comparaison, des références significatives qui leur permettent de répondre aux questions que l'on vient d'évoquer, et leur fournir des données qui puissent être suivies de façon constante au fil du temps est l'un des premiers objectifs qui a été fixé.

Pour ce qui concerne la situation sociale, voire scolaire des zones, nombre de ces données ont été utilisées lors de la révision de la carte de l'éducation prioritaire et il est intéressant de noter que dans plusieurs cas, ces données ont également été mises à profit pour effectuer les analyses qui ont conduit à dégager les priorités en matière de politique de la ville.

CONTRIBUER À DÉFINIR DES ACTIONS ET À FIXER DES OBJECTIFS

Il s'agit d'aider les équipes à mieux apprécier ce que peuvent être leurs points forts et leurs points faibles, à repérer les éléments sur lesquels elles peuvent prendre appui pour agir, ceux qui, au contraire, doivent faire l'objet d'une attention particulière. Il convient de les aider à le faire en se fondant sur les

grands objectifs du système éducatif, d'où la nécessité de leur fournir des indicateurs qui permettent d'apprécier le degré d'atteinte de ces grands objectifs par leurs élèves : acquisition des connaissances, engagement effectif dans des voies de formation qualifiantes, etc.

FACILITER LE DIALOGUE, DISCUTER AVEC TOUS LES PARTENAIRES

Discuter son contrat de réussite avec les responsables académiques ou départementaux, aussi bien en termes d'objectifs que de moyens à mobiliser pour les atteindre, implique de parler un langage commun, de se fonder sur des données qui soient compréhensibles par les deux parties au dialogue. Du point de vue des autorités académiques, qui doivent avoir une telle démarche avec de nombreuses équipes de zones et dégager des priorités parmi l'ensemble de ce que proposent et sollicitent les unes et les autres, il est impératif – ne serait-ce que dans un souci d'équité – de pouvoir faire des comparaisons, donc d'appuyer le dialogue conduit avec chacune des équipes sur des données homogènes et comparables.

De même, les discussions à conduire avec l'ensemble des partenaires que l'on doit mobiliser autour d'un projet – collectivités locales, autres services publics, mouvement associatif, etc. – doivent prendre appui sur un minimum de transparence quant à la situation dans laquelle on se trouve et aux objectifs que l'on se fixe.

PERMETTRE LE SUIVI DES ACTIONS, DES MOBILISATIONS DE MOYENS, DES RÉSULTATS

Il est inutile d'insister sur cette exigence, évidente pour un pilotage efficace, et qui suppose de disposer d'indicateurs dont la définition soit stable dans le temps et dans l'espace.

CONSTITUER UNE MÉMOIRE, METTRE EN PERSPECTIVE

Ceci rejoint un autre souci majeur auquel le dispositif proposé s'efforce de donner une réponse : la constitution et l'entretien d'une mémoire qui fait encore

* Jean-Claude Émin, chargé de la sous-direction de l'évaluation à la Direction de la programmation et du développement (DPD).

** Anny Aline, chargée d'études au Bureau du réseau scolaire de la Direction des enseignements scolaires (DESCO).

1. ICoTEP : Des indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire.

trop souvent cruellement défaut à l'Éducation nationale. Il ne s'agit pas seulement d'une « préoccupation d'historien », mais surtout de la nécessité de prendre du recul et de juger du résultat de certaines actions sur une longue période (par exemple, le résultat d'un ensemble de mesures tendant à regagner une certaine mixité sociale du recrutement d'un établissement ne peut s'envisager qu'à long terme). De même, il est important qu'un nouvel arrivant puisse disposer rapidement d'informations qui lui permettent de prendre la mesure d'une situation et d'adhérer au projet de la zone ou du réseau.

PERMETTRE AUX RESPONSABLES, AUX PÉDAGOGUES, DE SE CONCENTRER SUR LEUR MÉTIER, DE GAGNER DU TEMPS, D'ALLER À L'ESSENTIEL

Leur fournir des indicateurs tout calculés, référencés, c'est leur permettre de gagner du temps en faisant jouer la division du travail. Le fait de se voir établir régulièrement des indicateurs à partir des données fournies par les zones et les réseaux par le biais des diverses enquêtes² doit permettre aux responsables d'aller à l'essentiel, de se consacrer au cœur de leur métier, en laissant aux statisticiens le soin de faire le leur.

DANS LA LOGIQUE D'UNE POLITIQUE NATIONALE PILOTÉE AUX NIVEAUX ACADÉMIQUE ET LOCAL

Le dispositif ICoTEP s'inscrit dans cette logique politique. En effet, il ne serait ni légitime, ni possible de construire au niveau central un ensemble complet d'indicateurs qui puisse rendre compte des spécificités de tel projet ou de tel contrat de réussite particulier. Le tableau de bord d'une zone ou d'un réseau n'a d'ailleurs pas à être le même partout et ne peut être conçu et construit que par les équipes de chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire. En revanche, il doit comprendre un « cœur » d'indicateurs standard, qui seuls peuvent être homogènes d'une zone à l'autre et donc asseoir des comparaisons, et qui, pour une partie, doivent permettre de rendre compte de l'atteinte des objectifs du service public national, objectifs qui s'imposent à tous.

Le dispositif ICoTEP doit donc pouvoir être enrichi, à la fois d'indicateurs que les responsables académiques ou départementaux peuvent préparer à partir des données dont ils disposent (par exemple les résultats au diplôme national du Brevet) et d'indicateurs locaux spécifiques au contrat de réussite, construits localement.

PAS DE PILOTAGE AUTOMATIQUE

Il est d'autant plus important d'inciter les équipes à constituer elles-mêmes leur tableau de bord qu'il ne saurait être question de laisser croire que le pilotage d'une zone peut se faire « d'en haut » ou relever de quelque procédure automatique que ce soit. C'est pourquoi, contrairement à ce qui se fait souvent dans ce type de dispositif, on n'a pas cherché à structurer *a priori* les indicateurs dans un modèle théorique de fonctionnement d'une zone ou d'un réseau (ressources, fonctionnement, environnement, résultats, etc.). On s'est contenté de fournir des indicateurs communs que les équipes et les responsables académiques et départementaux devront organiser et compléter en fonction de chaque contrat de réussite. En effet, comme on l'a indiqué plus haut à propos d'un indicateur de composition sociale de la population scolaire, un tel indicateur peut, selon le moment et le point de vue, être considéré comme un indicateur d'environnement ou d'état (cette composition sociale s'impose à une zone à un moment donné) ou comme un indicateur de résultat (qui permet d'apprécier sur le moyen ou le long terme l'impact de mesures visant une meilleure mixité sociale du recrutement d'un établissement).

UN EFFORT D'ERGONOMIE

Il n'est pas question ici d'entrer dans le détail de ce dispositif d'indicateurs. Celui-ci est présenté sur un site Web. Il est mis en ligne sur ce site, mais il appartient au recteur de chaque académie de décider du degré d'ouverture qu'il lui donne : accès de chaque réseau à ses seules données propres ou accès de tous

les réseaux aux données de l'ensemble des réseaux de l'académie. En tout état de cause, le mode normal d'accès à ces données est Internet, avec la possibilité de charger ces données pour les compléter, les structurer ou les présenter comme on le souhaitera. Seul le correspondant académique de l'éducation prioritaire de chaque académie a autorité pour ouvrir l'accès au site Internet ICoTEP.

Chaque indicateur, est assorti d'une « fiche de lecture » qui présente son mode de calcul, l'utilisation que l'on peut en faire, les croisements possibles avec d'autres, des suggestions d'indicateurs complémentaires et... les précautions à prendre éventuellement lors de son utilisation.

UN APERÇU DES INDICATEURS D'ICoTEP

Ces indicateurs sont présentés ci-dessous. Il n'est pas possible, dans le cadre de cet article d'en faire un commentaire complet. On donnera cependant un aperçu des discussions auxquelles a donné lieu leur mise au point.

Dans un premier temps, seule la proportion d'élèves d'origine dite « défavorisée » avait été envisagée pour cet indicateur (voir tableau 1). On se situait, de ce fait, dans une logique du type de celle qui avait présidé à la redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire. À l'issue des discussions, le choix a été fait de présenter l'ensemble de la composition sociale afin de donner une vue plus complète du degré de mixité sociale des collèges, d'inciter à la confronter à celle du quartier et de permettre le suivi de l'impact de mesures destinées à « regagner la mixité sociale » des collèges.

LISTE DES INDICATEURS, (réf. nat ^{le} France métrop. + DOM) Indicateurs d'environnement social	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
E1 Composition sociale des classes de sixième (y compris SEGPA)						
- Proportion d'élèves d'origine « défavorisée »	62,6 %	39,5 %	44,4 %	62,4 %	39,4 %	44,2 %
- Proportion d'élèves d'origine « moyenne »	20,9 %	26,6 %	25,4 %	20,8 %	26,6 %	25,4 %
- Proportion d'élèves d'origine « favorisée »	17,4 %	33,8 %	30,1 %	16,8 %	33,9 %	30,4 %
E2 Composition sociale des classes de sixième (hors SEGPA)						
- Proportion d'élèves d'origine « défavorisée »	62,1 %	39,2 %	44,0 %	62,5 %	39,2 %	44,0 %
- Proportion d'élèves d'origine « moyenne »	21,1 %	26,7 %	25,6 %	20,8 %	26,6 %	25,4 %
- Proportion d'élèves d'origine « favorisée »	16,8 %	34,0 %	30,4 %	16,9 %	34,1 %	30,5 %

Tableau 1

2. Il est bien évident que les grèves administratives dans le premier degré rendent impossible actuellement le calcul et la fourniture de certains des indicateurs d'ICoTEP.

RETARDS, REDOUBLANTS	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
E3 Proportion d'élèves en retard au début du cycle 3	26,0 %	14,7 %	16,7 %			
E4 Proportion d'élèves en retard à la fin du cycle 3	30,8 %	18,1 %	20,3 %			
E5 Proportion de redoublants parmi les effectifs de 6 ^e	12,0 %	9,4 %	10,0%	10,8 %	8,7 %	9,1 %
E6 Proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en 6 ^e	8,3 %	4,2 %	5,1 %	7,3 %	3,7 %	4,4 %
E7 Proportion de redoublants parmi les effectifs de 3 ^e (sauf 3 ^e d'insertion)	7,9 %	7,7 %	7,7 %	6,5 %	6,5 %	6,5 %
E8 Proportion d'élèves en retard de 2 ans ou plus en 3 ^e (sauf 3 ^e d'insertion)	12,4 %	6,9 %	7,9 %	11,9 %	6,5 %	7,5 %

Tableau 2

SCOLARISATION PRÉCOCE	Année 1999-2000		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
E9 Indicateur de scolarisation à 2 ans dans le secteur public	37,9 %	30,7%	32,0 %

Tableau 3

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS D'ÉLÈVES	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
E10 Évolution des effectifs d'élèves depuis 1997						
- Évolution des effectifs d'élèves en pré-élément.	98,3 %	102,2 %	101,5 %			
- Évolution des effectifs d'élèves en élémentaire	97,2 %	99,4 %	99,0 %			
- Évolution des effectifs d'élèves en collège	96,9 %	100,7 %	99,8 %	95,9 %	101,2 %	100,0 %
- Évolution des effectifs d'élèves en lycée	96,0 %	98,9 %	98,8 %	92,6 %	97,4 %	97,2 %
- Évolution des effectifs totaux	97,3 %	100,2 %	99,7 %			

Tableau 4

MOYENS EN PERSONNELS	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
P1 Nombre d'enseignants pour 100 élèves des écoles	5,56	4,75	4,89			
P2 Dotation horaire totale dans les collèges	1,33	1,21	1,23	1,35	1,22	1,24
P3 Nombre d'aides éducateurs pour 100 élèves dans les écoles élément	0,99	0,42	0,52			
P4 Nombre d'aides éducateurs pour 100 élèves dans les collèges	1,00	0,38	0,50	1,06	0,53	0,65
P5 Nombre moyen d'élèves par classes dans les écoles maternelles	23,60	25,80	25,40			
P6 Nombre moyen d'élèves par classes dans les écoles élémentaires	21,20	24,40	22,20			
P7 Nombre moyen d'élèves par structure pédagogique dans les collèges	21,40	23,20	22,80	21,30	23,20	22,80

Tableau 5

Ces indicateurs sont fournis pour chacun des collèges lorsque la zone où le réseau en comprend plusieurs.

Dans le tableau 2, les indicateurs présentant une proportion d'élèves en retard doivent être interprétés compte tenu du fait que le retard est cumulatif. Par exemple, l'indicateur E6 qui donne la proportion d'élèves en retard de deux ans ou plus en 6^e ne distingue pas le retard constitué au cours de la scolarité primaire et celui qui peut être dû à un redoublement de la 6^e elle-même. La confrontation de ces indicateurs peut inciter à une réflexion sur les niveaux où le retard se constitue.

Les indicateurs E5 et E7 présentent des proportions de redoublants respectivement en 6^e et en 3^e, quel que soit leur collège d'origine. Il ne s'agit pas de taux de redoublement.

En ce qui concerne le tableau 3, il ne s'agit pas d'un taux de scolarisation, impossible à établir puisqu'on ne connaît pas le nombre d'enfants de deux ans habitant chaque zone ou réseau d'éducation prioritaire, mais du rapport entre les effectifs d'enfants de deux ans et les effectifs d'enfants de quatre ans scolarisés dans le public.

Cette estimation est généralement bonne au niveau départemental, académique et *a fortiori* au niveau national. Elle peut être plus hasardeuse, et demande à être interprétée finement au niveau local, lorsque la zone ou le réseau connaît des mouvements importants de population.

Dans le tableau 4, la même remarque que pour le tableau 3 vaut pour cet indicateur. On notera en tout cas, qu'au plan national, les écoles et les établissements des zones et réseaux d'éducation prioritaire connaissent – sur la base de la carte établie en 1999 et « reconstituée » pour 1997 – une décroissance de leurs effectifs plus accentuée que celle des autres écoles ou établissements. Les effectifs globaux de ces derniers peuvent même avoir connu une certaine augmentation, ce qui n'a jamais été le cas pour l'éducation prioritaire au cours de ces dernières années.

L'interprétation d'une telle donnée doit tenir compte de la combinaison possible de plusieurs éléments, notamment les tendances démographiques lourdes du secteur et les phénomènes « d'évaporation » ou de fuite vers le privé ou d'autres écoles.

Les indicateurs du tableau 5 permettent d'apprécier l'effort de l'État en direction de l'éducation prioritaire. Le nombre moyen d'élèves par « structure pédagogique » des collèges (indicateur P7) est la taille moyenne des groupes d'élèves que les enseignants ont en

PERSONNELS, STABILITÉ	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
P8 Proportion d'ens. en poste depuis moins de 2 ans dans la même école	36,2 %	31,2 %	32,2 %	36,3 %	31,7 %	32,6 %
P9 Proportion d'ens. en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège	39,5 %	32,7 %	34,2 %	40,6 %	34,3 %	35,7 %
P10 Proportion d'ATOSS en poste depuis moins de 2 ans dans le même collège	25,1 %	21,7 %	22,4 %	25,6 %	23,3 %	23,8 %
Personnels, âge						
P11 Proportion d'enseignants de moins de 30 ans dans les écoles	16,8 %	9,9 %	11,3 %	17,3 %	10,3 %	11,7 %
P12 Proportion d'enseignants de moins de 30 ans dans les collèges	20,9 %	12,8 %	14,6 %	22,5 %	14,0 %	15,9 %
P13 Proportion d'ATOSS de moins de 30 ans dans les collèges	6,9 %	6,0 %	6,2 %	6,2 %	5,4 %	5,6 %

Tableau 6

MOBILITÉ ET ORIENTATION DES ÉLÈVES : TAUX D'ACCÈS	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
A1 Taux d'accès de 6 ^e en 3 ^e dans le même collège	71,8 %	74,7 %	74,1 %	71,8 %	75,0 %	74,3 %
A2 Taux d'accès de 3 ^e en 2 nd e générale et technologique	48,6 %	59,8 %	57,4 %	50,7 %	61,8 %	59,5 %
A3 Taux d'accès de 3 ^e en 2 nd e professionnelle	36,6 %	24,4 %	26,9 %	35,5 %	23,5 %	26,0 %
A4 Taux d'accès de 3 ^e en 2 nd e	85,0 %	83,9 %	84,2 %	86,0 %	85,0 %	85,2 %

Tableau 7

INDICATEURS DE PARCOURS SCOL. : DEVENIR DES ÉLÈVES	Année 1999-2000			Année 2000-2001		
	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public	Éd. priorit.	Hors éd. prioritaire	Ensemble public
D1 Devenir des élèves de CM2 en fin de 6 ^e Passage en 5 ^e , redoubl. en 6 ^e , réorient. en SES-SEGPA, autre	Cet indicateur ne sera disponible qu'en 2002-2003.					
D2 Devenir des élèves de 3 ^e en fin de 2 nd e générale et techno. :						
- 1 ^{re} S	20,5 %	29,1 %	27,6 %	21,0 %	30,0 %	28,4 %
- 1 ^{re} L	9,7 %	10,9 %	10,7 %	8,8 %	10,3 %	10,0 %
- 1 ^{re} ES	12,4 %	15,0 %	14,5 %	12,9 %	15,8 %	15,3 %
- 1 ^{re} SMS ou STT	18,7 %	12,8 %	13,9 %	18,3 %	12,5 %	13,6 %
- 1 ^{re} STL ou STI	7,1 %	6,6 %	6,7 %	6,9 %	6,7 %	6,7 %
- 1 ^{re} BTN spécifique	0,2 %	0,4 %	0,4 %	0,2 %	0,3 %	0,3 %
- BEP ou CAP	4,4 %	2,7 %	3,0 %	4,4 %	2,5 %	2,9 %
- Redoublement	22,0 %	17,4 %	18,2 %	22,5 %	16,9 %	17,9 %
- Autre	5,0 %	5,0 %	5,0 %	4,8 %	4,9 %	4,9 %
D3 Devenir des élèves de 3 ^e en fin de 2 nd e professionnelle						
- Terminale BEP ou deuxième année de CAP	80,3 %	83,8 %	82,9 %	78,6 %	82,2 %	81,3 %
- Réorient. ou redoubl.	6,9 %	4,8 %	5,4 %	7,1 %	4,7 %	5,4 %
- Autre	12,7 %	11,3 %	11,6 %	14,3 %	13,0 %	13,3 %

Tableau 8

RÉSULTATS DES ÉVALUATIONS NATIONALES EN CE2 ET EN 6 ^e
R1 Scores par champ – CE2
R2 Répartition des élèves selon leur score global – CE2
R3 Taux de réussite par item – CE2
R4 Scores par champ – 6 ^e
R5 Répartition des élèves selon leur score global – 6 ^e
R6 Taux de réussite par item – 6 ^e

Tableau 9

charge, compte tenu des dédoublements de division et des effectifs réduits de certains enseignements ou de certaines options. Elle est donc inférieure au nombre moyen d'élèves par division.

Ces indicateurs permettent de s'interroger sur l'utilisation privilégiée que la zone ou le réseau a fait des moyens dont elle a pu bénéficier, au profit, par exemple, d'une diminution des effectifs par division ou d'autres usages.

Dans le tableau 6, la confrontation des deux indicateurs (stabilité et âge) fait ressortir qu'en moyenne, les personnels enseignants des zones et réseaux d'éducation prioritaire se différencient certes de ceux des autres écoles et établissements par une mobilité plus accentuée, mais ils s'en différencient surtout par leur plus jeune âge.

La mobilité ne s'apprécie pas par rapport à toute la zone ou tout le réseau, mais par rapport à l'école ou au collège d'affectation.

Les taux d'accès sont des indicateurs dont l'interprétation est délicate (voir tableau 7). Le premier (le taux d'accès de 6^e en 3^e dans le même collège) donne la probabilité qu'un élève entrant en 6^e dans un collège fasse toute sa scolarité jusqu'en 3^e dans ce même collège. Il est donc sensible aux départs d'élèves, quelle qu'en soit la cause: déménagement, « fuite » vers un autre collège ou le privé, orientation vers une classe qui n'existe pas dans le collège (par exemple, une 3^e d'insertion), etc.

Les trois indicateurs du tableau 8 qui renseignent sur le devenir des élèves à l'issue de l'année scolaire qui a suivi leur départ de l'école ou du collège constituent les outils d'un dialogue particulièrement intéressant entre établissements de niveaux successifs.

Les indicateurs (voir tableau 9), qu'il aurait été trop volumineux de présenter ici, sont déjà disponibles si l'on confronte les résultats des évaluations réalisées dans la zone ou le réseau aux références nationales fournies chaque année.

La présentation de ces indicateurs sur ce site Web (cf. p. 4, « un effort d'ergonomie ») est assortie de commentaires, de pistes possibles d'interprétation et de propositions de croisement des uns avec les autres. C'est en effet le croise-

ment des indicateurs et l'examen de leur évolution dans le temps qui permettent véritablement de poser des hypothèses d'action. De même, ce premier ensemble d'indicateurs doit être complété de tout ce que savent les équipes, pour permettre un pilotage effectif, qui ne se conçoit qu'au plan local et un suivi du contrat de réussite. La fourniture par le Ministère de ce dispositif d'indicateurs est une des contributions qu'il apporte à ce pilotage.

QUELQUES PRINCIPES QUI ONT PRÉSIDÉ À L'ÉLABORATION DU TABLEAU DE BORD POUR L'ACADÉMIE DE PARIS

MARC BABLET*

Le tableau de bord de l'académie de Paris s'inscrit volontairement dans une problématique de la régulation et du pilotage, notamment avec l'outil statistique. Le pilotage en question s'entend à deux niveaux : tout d'abord le niveau académique (responsables et groupe de pilotage académique), ensuite le niveau de chacun des réseaux d'éducation prioritaire concernés et de leurs équipes de pilotage. Il s'agit de permettre, d'une part à la direction de l'académie de Paris, d'autre part, à chacune des équipes de pilotage sur le terrain, de connaître les tendances d'un certain nombre d'indicateurs dont on fait l'hypothèse qu'ils sont représentatifs des situations sociales et éducatives et des relations entre les deux que l'on veut faire évoluer avec la politique de l'éducation prioritaire.

Une autre perspective qui présida à sa conception est l'idée qu'aucun indicateur n'a de valeur en lui-même indépendamment, d'une part, de mises en relation avec d'autres indicateurs, d'autre part, d'inscription dans une réflexion explicative et dans laquelle les indicateurs prennent précisément la place d'éléments d'information ponctuels sur la situation d'une population. Ce sera par un travail de mise en relation, de mise en perspective, d'inscription dans une réflexion que chacun d'entre eux prendra l'épaisseur d'une part de réalité et permettra de passer progressivement à la construction d'une représentation aussi utile que possible aux objectifs de l'Éducation prioritaire. Il n'est, par exemple, pas neutre, quand on s'intéresse aux résultats de l'évaluation en sixième, de choisir de s'intéresser aux résultats globaux de la population des REP, ou de s'intéresser aux résultats par champs ou par types de compétences, ou de s'intéresser aux résultats des « défavorisés » tels qu'ils sont définis par les IPES, ou de s'intéresser aux 10 % d'élèves les plus faibles. On a choisi, à cet égard, de concentrer pour l'instant, le tableau de bord de l'académie de Paris sur des informations relatives aux élèves et à l'environnement social. Il va de soi qu'il conviendra, à l'avenir, de complexifier la problématisation proposée, notamment en prenant en compte davantage les enseignants, leurs conditions d'exercice et leurs pratiques (même

si l'on peut d'ores et déjà considérer que le retard scolaire est une pratique enseignante, plus qu'un choix des élèves et des familles actuellement et que d'autre part les taux d'encadrement sont des indicateurs de moyens disponibles).

Un troisième principe est un principe de prudence et de mise en garde dans la constitution des informations et dans leurs interprétations. Contrairement à une idée reçue, on fait l'hypothèse que l'on ne peut pas faire tout dire à un chiffre à partir du moment où l'on connaît la manière dont il a été constitué et la fiabilité des sources d'information qui l'ont constitué. En retour, l'existence même d'un tableau de bord doit sensibiliser les directeurs d'école et les chefs d'établissement à la nécessité et à l'intérêt qu'il y a à tenir correctement à jour les bases d'information informatisées. Mais cela suppose que les lecteurs de tableaux de bord soient bien formés à la lecture critique des données qui permet de dépasser le « de toute manière on peut leur faire tout dire et son contraire » que l'on entend souvent encore quand on travaille avec ce type d'informations. C'est la raison pour laquelle on a considéré que la diffusion de ces données devait s'accompagner d'une animation permettant un recul par rapport à l'immédiateté d'une différence d'ailleurs souvent visuellement exagérée par une présentation graphique.

En outre, dans le souci d'éviter les effets pervers fréquents de la diffusion de l'information concernant un sujet sensible, il a été également considéré comme utile, d'une part, de ne diffuser aux acteurs de chacun des réseaux d'éducation prioritaire que sa propre situation en regard de la situation de la moyenne des réseaux d'éducation prioritaire et de la moyenne académique et, d'autre part, de ne pas assurer de large diffusion publique de cette information. Il va de soi que dans le territoire parisien la question de la compétition possible entre les établissements et son corollaire en termes de risques de fuites d'établissement nous a amenés à beaucoup de prudence dans l'utilisation des indicateurs et surtout en ce qui concerne leur diffusion, d'autant que la question de la mixité sociale est une des perspectives priori-

taires du projet académique pour les REP dans le cadre de la politique de la Ville.

LE TRAVAIL D'ANIMATION SUR LA QUESTION DU TABLEAU DE BORD

Comme nous en sommes encore au début de l'utilisation des tableaux de bord d'indicateurs, il s'agit à la fois, avec l'outil statistique de permettre une analyse de situations et de leurs évolutions sur des indicateurs constants d'une année sur l'autre et de permettre aux acteurs des terrains concernés de se familiariser avec l'usage des outils statistiques à cette fin. Afin d'éviter des incompréhensions ou des malentendus, il était donc important que le tableau de bord soit intégré à une animation qui permette d'une part de préciser l'intérêt et les limites de chacun des indicateurs, d'autre part de commencer un débat contradictoire quant aux interprétations à en proposer notamment en permettant leur lecture croisée.

Dans la perspective de la familiarisation avec ces nouveaux outils, il était également très important de ne pas retenir trop d'indicateurs mais de retenir des indicateurs pertinents, susceptibles de constituer des informations intéressantes pour éclairer, d'une part, les orientations données par les responsables académiques (et permettre l'analyse des évolutions afin de faire évoluer ces orientations), et d'autre part, les pratiques mises en œuvre dans chacun des terrains concernés (et leur permettre des réorientations utiles, notamment dans un premier temps dans la perspective de réduire des disparités discutables dans des pratiques comme le retard scolaire).

Concernant le travail d'animation sur la question du tableau de bord de l'éducation prioritaire, on a donné une attention particulière en procédant en trois étapes successives. La première étape a consisté à permettre aux coordonnateurs des réseaux d'éducation prioritaire de se familiariser avec les indicateurs en leur fournissant des éléments et en leur demandant de lister, en groupe de travail, les indicateurs qui leur paraissaient pertinents pour la politique menée sur le terrain. La seconde étape a consisté à rassembler auprès des services concernés (entre autres, la division des écoles, le

* Marc Bablet, IA-IPR dans le Val-de-Marne, anciennement chargé de mission académique REP à Paris.

service statistique académique, la division des élèves et des établissements; rien n'aurait été en particulier possible sans l'attention portée aux REP par le service statistique), les éléments d'information relatifs aux indicateurs retenus, de façon à les mettre en forme notamment sous forme graphique toujours accompagnée d'un triple commentaire: des éléments relatifs à la constitution de la donnée, des éléments de réflexion sur l'indicateur, des perspectives pour la réflexion et pour l'action à partir de l'indicateur concerné. La troisième étape a consisté à présenter le tableau de bord ainsi constitué tout d'abord aux responsables des REP puis aux coordonnateurs des réseaux d'éducation prioritaire. Enfin le chargé de mission académique a organisé dans chacun des réseaux une réunion de travail pour présenter les principaux indicateurs aux chefs d'établissement et aux directeurs d'école afin de commencer une première discussion sur l'interprétation à conduire de la situation de leurs réseaux et sur les perspectives à privilégier en conséquence.

Parallèlement à cette démarche, le CEFISEM-CAREP a proposé des groupes de travail au sein desquels certains des enseignements permis par le tableau de bord ont pu faire l'objet de discussions: la question des évaluations CE 2 et 6^e et de leurs usages, la question de l'absentéisme et des déscolarisations, la question des évolutions du collège. En outre des éléments d'analyse approfondie concernant l'évaluation CE2 et 6^e ou des propositions d'actions relatives à la prévention des déscolarisations ont été fournis aux terrains concernés.

QUELS INDICATEURS POUR QUELLES PERSPECTIVES DES CONTRATS DE RÉUSSITE ?

On a développé à Paris, suite au rapport Moisan-Simon et au forum académique des REP, une relance de l'éducation prioritaire qui a porté sur trois perspectives qui conditionnent la réussite scolaire en REP: des déterminants non scolaires, des déterminants scolaires, des déterminants pédagogiques.

Il s'agissait donc de disposer dans le tableau de bord, d'indicateurs permettant de rendre compte de la réussite scolaire d'une part et de son niveau comparé à des références reconnues et de l'évolution de certains des déterminants de cette réussite que les contrats de réussite cherchaient à faire évoluer d'autre part. On a choisi de restituer à chaque REP constitué en 1999 une dimension historique en lui faisant connaître, sur les indicateurs disponibles, comment il avait évolué depuis 1994 et comment son rapport à la moyenne REP ou à la moyenne académique avait évolué sur cette période.

En ce qui concerne la réussite on s'est concentré sur l'évaluation CE2 et 6^e et

ses résultats d'une part et sur des suivis de cohorte d'autre part.

En ce qui concerne les déterminants, on a d'abord repris des éléments relatifs à l'environnement social des REP, tels qu'ils peuvent être appréhendés à travers des données disponibles au niveau scolaire: pourcentages de favorisés pour tester la mixité sociale et plus précisément aussi le nombre d'enfants de cadres, professeurs et ingénieurs, professions à « capital culturel » élevé, mais aussi le nombre de boursiers ou de réductions de cantine qui permettent d'approcher des situations socio-économiques. Le but est ici de voir en quoi il y a des relations entre les résultats ou les parcours scolaires et la composition et comment cela évolue dans le temps. Il est aussi de contrôler comment agit sur le système le travail mené sur les périmètres scolaires et sur les dérogations. Il amène également à observer des évolutions sociologiques de certains quartiers de Paris également sensibles dans les évolutions entre les deux recensements de 1990 et 1999.

On a ensuite proposé des indicateurs relatifs aux déterminants scolaires: taille des REP, des établissements, scolarisation des deux ans, école d'origine, stabilité de la population scolaire dans un établissement par exemple. Ceci doit permettre de mettre en évidence des relations entre ces déterminants et la réussite scolaire. Toutefois pour certains d'entre eux c'est une affaire de long terme: quand l'on observe qu'à Paris le nombre de deux ans scolarisés en REP augmente de manière significative depuis 1998, il faudra attendre la rentrée 2003 pour commencer à croiser cette évolution avec la réussite scolaire (évaluation CE2) et conforter véritablement la politique en question au niveau parisien.

On a enfin proposé des indicateurs relatifs aux déterminants pédagogiques: retards scolaires et parcours scolaires. Les déterminants pédagogiques sont bien difficiles à quantifier et en tous cas, à l'exclusion du redoublement et des orientations au collège, n'ont pas fait à ce jour l'objet de classifications et nomenclatures permettant un passage à la quantification. Il est ensuite de toutes manières très complexe de mettre en relation des pratiques et des résultats même si l'on peut raisonnablement penser par exemple que les différences observées entre élèves de REP et hors REP en ce qui concerne la réussite à certains items de l'évaluation CE2 ou 6^e sont plus le fait de l'enseignement pratiqué que des élèves eux-mêmes. Que devons-nous penser de l'effet pédagogique du fait qu'à Paris, il y a deux fois plus de classes de découverte en REP que hors REP ?

Par la comparaison entre les REP on peut quand même mettre en évidence

qu'à situation sociale égale et à résultat comparable à l'évaluation à l'entrée en 6^e, les taux de retard scolaire d'un an et plus en 6^e vont de 44 à 54 %. On peut aussi mettre en évidence que les décisions de redoublement à l'issue de la 6^e ne sont pas corrélées aux évaluations à l'entrée en 6^e. Tout ceci doit fournir matière à réflexion dans les REP concernés par des écarts particuliers et défavorables aux élèves. Ceci donne sens à la contractualisation en ne demandant pas aux REP de faire l'impossible (ce qui a souvent été craint au début de la démarche) mais de rester dans l'univers des améliorations considérées comme possibles puisque d'autres y arrivent.

En ce qui concerne les parcours scolaires, il y a un paradoxe qu'il faut souligner: d'une part, un parcours scolaire est vécu par la plupart comme plus ou moins réussi, il fait l'objet de fantasmes de classification très forts – souvent en appui sur les observations quant à la réussite ultérieure à l'enseignement secondaire. Il constitue donc à cet égard un indicateur de réussite (est réussi un parcours scolaire qui est vécu comme plus souhaitable qu'un autre, par exemple, être en première S deux ans après la troisième, est « mieux » qu'être encore en seconde). En même temps un parcours scolaire est une construction socio-scolaire qui est fonction des représentations que les uns et les autres se font des élèves et des parcours (tant les familles que les enseignants et les chefs d'établissement). Autrement dit: si je prends le parcours scolaire comme un élément qui me permet de comparer la réussite scolaire en REP et hors REP, la logique de construction des parcours est absente de l'observation; si, *a contrario*, j'observe les processus des décisions d'orientation qui amènent les parcours scolaires à être ce qu'ils sont (qui sont toujours le fruit de négociations en partie implicites), alors il n'est plus envisageable d'utiliser le parcours scolaire comme un élément me permettant de dire la plus ou moins grande réussite d'une entité du système (établissement ou REP). On peut sans doute sortir du paradoxe en mettant en débat la question des valeurs attribuées aux différents parcours scolaires sur la base de la diversité observée à situation sociale équivalente. Aussi, sur ces points, le tableau de bord doit-il être un outil pour interroger les fonctionnements et les valeurs qui les sous-tendent plus qu'un outil qui dirait simplement les progrès ou les régressions. Ce doit être aussi un outil pour inviter à aller plus loin dans la recherche des informations et dans la compréhension des fonctionnements du système éducatif.

QUEL TRAVAIL SUR LES INDICATEURS ? L'EXEMPLE DE DEUX REP PARISIENS

ALAIN WAGNEUR*

Depuis plusieurs années, un travail de mise en statistique et de diffusion des données est mené par l'académie de Paris. Où en sommes-nous, à l'échelon des REP, des établissements, des écoles quant à l'utilisation de ces données dans nos pratiques professionnelles ? Comment les équipes utilisent-elles ce tableau de bord ?

Les REP 17 et 18 (Belleville et Ménilmontant) sont constitués par l'ensemble des 29 écoles d'une circonscription auxquelles s'ajoutent, pour le REP 17, deux collèges et une SEGPA et pour le REP 18, un collège et une SEGPA. Cette cohérence géographique et scolaire explique et justifie le fait que les deux REP travaillent ensemble, partageant réflexion et pratiques.

Dans les faits, les différents indicateurs du tableau de bord académique sont d'abord utilisés lors de la conception et de la rédaction des documents institutionnels tels que les Projets d'école, le Contrat de réussite, le Contrat éducatif local. Utilisés lors des réunions préparatoires à la rédaction des documents, ces indicateurs aident à préciser les difficultés, élaborer les hypothèses et définir les objectifs. Ils devraient aussi faciliter l'évaluation des dispositifs mis en place et des actions menées dans le cadre de ceux-ci.

Au sein des équipes de circonscription et des REP, il appartient aux coordonnateurs de faire parvenir aux acteurs concernés le tableau de bord et d'inciter les équipes pédagogiques à le consulter et à l'utiliser. Le recours aux données chiffrées permet par exemple de nuancer des appréciations, (telles que « ils ne savent pas lire en arrivant en 6^e ») parfois définitives et donc peu opérantes.

À ce propos il nous paraît qu'une des fonctions des indicateurs est de savoir précisément de quoi on parle. Mixité sociale ? Population défavorisée ? Échec scolaire ? Qu'en est-il réellement dans telle école, tel REP, tel quartier ? Ainsi, nous envisageons dans les équipes des deux REP de créer un observatoire des violences scolaires pour mettre en chiffres et en mots les faits et incidents regroupés sous le terme générique « Violence ». Par-delà le sentiment de « dégradation du climat scolaire »,

d'« aggravation de la violence à l'école », et sans pour autant chercher à minimiser les faits, à nier leur évolution et encore moins à les excuser, il nous paraît essentiel de les répertorier afin de ne pas confondre chahut et violence, acte paroxysmique et irrespect, jeu répréhensible et délinquance. Le but poursuivi est bien de désigner les difficultés et d'essayer de trouver les réponses adaptées vis-à-vis des élèves et des adultes, parents ou enseignants.

Utilisés ponctuellement pour élaborer les documents contractuels, les indicateurs sont aussi utilisés au long de l'année scolaire dans le cadre de la formation continuée et des animations pédagogiques. L'un des axes des contrats de réussite des deux REP est le renforcement de la liaison CM2-6^e. Chaque année, un stage de terrain ouvert aux enseignants des premier et second degrés du REP est donc consacré à cette liaison. Durant ce stage qui a lieu en début d'année scolaire, un temps est consacré à l'analyse des indicateurs et plus particulièrement des résultats de l'évaluation d'entrée en 6^e.

Sont soulignés les items particulièrement échoués mais aussi ceux particulièrement réussis. Sont aussi étudiées les distributions des résultats que cachent les pourcentages de réussite ou d'échec (s'il y a des élèves en échec grave, il y a aussi des élèves particulièrement brillants même dans les REP les plus... ZEP!). Le même travail est mené par les conseillères pédagogiques avec les résultats d'évaluation à l'entrée en CE2.

Présenter les indicateurs et inciter à les utiliser nécessite parfois de les défendre. Non, les collègues qui conçoivent les évaluations nationales (par exemple) ne sont pas des bureaucrates à la solde d'une hiérarchie soucieuse de camoufler la réalité catastrophique de l'école...

Lors de ce travail d'analyse, les principes de prudence mentionnés par M. Bablet dans son article (voir ci-dessus) sont soulignés. Les résultats des élèves évalués à l'entrée en 6^e dans les collèges du REP ne sont pas tout à fait les résultats d'évaluation des anciens élèves des CM2 du REP. Ils ne sont pas du tout l'évaluation de l'efficacité des pratiques pédagogiques des enseignants

de cycle III des écoles du REP. Enfoncement de portes ouvertes, certes. Mais il n'empêche. Les portes existent et elles sont parfois... fermées !

Justifier les indicateurs, relativiser les informations qu'ils nous délivrent mais aussi les affiner. Avec l'aide de Danièle Manesse, professeur à l'université Paris V, lors du précédent stage CM2-6^e, photocopies de cahiers d'élèves en main, nous avons vu que les résultats aux items d'expression écrite ne rendaient pas vraiment compte des lacunes des élèves. D'où l'intérêt de bâtir nos propres outils d'évaluation ou de perfectionner les outils existants.

Le tableau de bord académique nous incite aussi à construire nos propres indicateurs. Les REP 17 et 18 ont voulu quantifier, dans la mesure du possible, les « fuites » d'établissements. Outre les informations qu'il nous donne (30 % des élèves de CM2 tentent d'éviter leur collège d'affectation ; ce pourcentage varie en fonction de la mixité sociale des écoles, il concerne uniquement des élèves notés A ou B par leurs maîtres ; ce phénomène s'est renforcé en 2000-2001...), ce travail nous a montré les difficultés et les limites d'une telle recherche.

Le but est bien d'essayer de mesurer la confiance des parents de futurs collégiens envers les établissements du REP, la confiance ou (rarement nous l'espérons) l'indifférence. Pour cela, nous utilisons d'une part les fiches mécanographiques accompagnant les dossiers d'entrée en 6^e, d'autre part les listes des élèves par établissement d'origine ayant passé l'évaluation d'entrée en 6^e. La limite de la méthode est évidente. Nous utilisons des données à des fins pour lesquelles elle n'ont pas été conçues ce qui doit nous inciter à la prudence quant aux conclusions à tirer de ces indications.

En début d'année scolaire, la réunion de présentation des indicateurs du tableau de bord académique est organisée avec les directeurs, principaux des collèges et le chargé de mission académique. Parmi les données, le suivi de cohortes et plus particulièrement le devenir des élèves à la sortie des collèges ont attiré notre attention. Ce suivi de cohortes a mis en évidence la nécessité

* Alain Wagner, coordonnateur du REP 17 Paris-Belleville.

d'améliorer l'information des élèves sur l'orientation en fin de troisième. Plusieurs actions ont été menées en ce sens dans les collèges.

M. Bablet évoque également la nécessité d'une mise en perspective des données par la « restitution d'une dimension historique ». C'est peu dire que l'école n'est pas un « lieu de mémoire ». Qui s'intéresse aux archives des circonscriptions, des établissements, des REP ? Les priorités, les objectifs poursuivis, varient trop souvent en fonction des mouvements d'enseignants, de la nomination des responsables. Le travail mené sur le

passage des élèves de l'école au collège ne peut avoir d'intérêt que s'il est poursuivi sur plusieurs années. Nos succès le jugeront-ils suffisamment intéressant pour le poursuivre ?

Enfin, il nous semble que l'existence d'un tableau de bord académique est pour les équipes locales, une incitation à développer leurs pratiques d'évaluation. Nous avons beaucoup progressé dans l'analyse des situations, la définition des objectifs, l'adéquation des actions menées et des objectifs poursuivis. Nous pensons qu'il y a encore beaucoup à faire à l'échelon des écoles, des établisse-

ments et des REP dans l'évaluation des actions menées.

Ces efforts de travail sur les indicateurs chiffrés ne doivent pas nous faire oublier que l'école est riche et complexe. Sa réalité ne saurait se laisser décrire par des chiffres fussent-ils les plus pertinents. Pour filer la métaphore du tableau de bord, une automobile n'est pas un engin destiné à calculer des vitesses et des consommations de carburant. Il s'agit bien de l'utiliser pour se rendre d'un endroit à un autre. ■

DOSSIER

ÉVALUATIONS NATIONALES ET PROJET D'ÉCOLE

THIERRY LELIÈVRE*

Les évaluations nationales forment un dispositif que les écoles se sont peu à peu approprié. Après être passées par des stades d'inquiétude et d'interrogation, les équipes enseignantes ont progressivement compris ce que ces évaluations pouvaient apporter à la construction d'une politique d'école. Le rôle de l'école républicaine est de permettre à tous les élèves d'accéder à un même niveau de savoir et de compétences défini nationalement. Pour ce faire, chaque école, par le biais de son projet, doit adapter ses objectifs et ses actions, dans le respect des programmes officiels, à l'histoire scolaire et personnelle des élèves qui lui sont confiés en vue de la réussite de tous. Cette adaptation de l'apprentissage et non de son contenu doit s'opérer à partir d'indicateurs opérationnels et rigoureux. Les évaluations CE2, par leur caractère national et strictement codifié en sont un élément primordial à condition qu'elles soient investies par l'ensemble de l'équipe enseignante tant au niveau de leur correction qu'à celui de leur analyse.

ÉVALUATIONS CE2 : ANALYSE DES RÉSULTATS ET DES PRODUCTIONS D'ÉLÈVES

Si cette condition indispensable est remplie, la première difficulté que va rencontrer toute équipe consiste à faire le choix, parmi tous les éléments fournis par le logiciel d'analyse, de ceux qui leur paraissent pertinents. Trois niveaux d'analyse semblent envisageables, le premier niveau prenant en compte les données chiffrées. Un des écueils majeurs,

une fois dépassée l'envie de comparaison avec les résultats antérieurs de l'école – comparaison sans valeur puisque le contenu des évaluations diffère chaque année même si sur une longue période on peut y lire une certaine orientation –, serait de s'arrêter aux scores globaux de réussite pour chaque domaine d'apprentissage. Leur comparaison à des scores nationaux, tout en situant les domaines déficitaires, ne fournit aucune explication objective de cette réalité. Le risque pour une équipe serait alors de s'engouffrer dans des actions massivement orientées dans ces domaines au détriment des autres, ce qui produirait un mouvement de balancier d'une année sur l'autre et transformerait l'enseignant en « Monsieur Plus » pour rattraper le déficit de l'année précédente. Plus de maths n'amène pas forcément mieux en maths, mais à coup sûr moins en français, histoire, arts... Il est donc nécessaire de dépasser cette comparaison chiffrée.

Le deuxième niveau d'analyse prend en compte le contenu même des items dont l'écart entre le score de réussite de l'école et le score national est le plus important. La difficulté réside ici dans la compréhension des causes de la non réussite. À quels niveaux se situent-elles ? À celui de la compréhension de la consigne, à celui du niveau de compétence requis pour analyser la situation, pour la traiter ou pour en exprimer la solution ? Un début de réponse peut être apporté par une analyse comparée de plusieurs items permettant ainsi d'infirmier ou de confirmer les premières hypo-

thèses émises. Ainsi les non-réussites à une question de lecture et à une résolution de situation problème peuvent référer toutes deux à une mauvaise compréhension inférentielle de la situation due à la non-maîtrise d'une même structure langagière ou à l'implicite du texte. De même, les difficultés de classement de différents types de textes et de diverses figures géométriques peuvent provenir d'une conceptualisation insuffisante ou erronée de l'opération intellectuelle de classement. On est loin ici du « tout notionnel » avec les risques de pédagogie répétitive qu'il entraîne. Ce deuxième niveau d'analyse risque cependant d'ouvrir la voie à de fausses interprétations de l'activité réelle de l'élève.

Le troisième niveau permet de limiter ce risque. Il consiste à mettre en place des entretiens individuels avec un nombre restreint d'élèves afin de rendre lisibles leur niveau de compréhension de la tâche à effectuer et leurs stratégies de résolution. Ces différentes analyses doivent permettre à l'équipe d'obtenir des renseignements pertinents : les domaines d'apprentissage déficitaires, certaines causes réelles de ce déficit qui peuvent être transversales à plusieurs domaines, l'importance quantitative des différentes causes de non-réussite et la liste nominative des élèves en difficulté.

CONSTRUCTION DU PROJET D'ÉCOLE

La difficulté suivante réside dans la construction du projet d'école à partir, entre autres, de cette analyse des évaluations. On peut dégager deux axes à l'in-

* Thierry Lelièvre, Directeur d'école, Orly.

térieur du projet, un premier qui est général à l'ensemble de l'école et qui traitera pour chaque cycle les causes des difficultés majoritairement rencontrées, et un deuxième qui devra prendre en compte, au cycle 3, les enfants révélés en grande difficulté. Ce deuxième axe qui aura un objectif de remédiation nécessitera la mutualisation de l'ensemble des compétences et des disponibilités de l'équipe (RASED, aides éducateurs, direction) et la mise en place de projets personnalisés. Le premier axe se situera au niveau de la prévention, c'est-à-dire de la politique éducative générale de l'école. L'objectif ici clairement défini est bien l'amélioration de la qualité de l'apprentissage des élèves à partir des indicateurs fournis par l'analyse des évaluations CE2. Or cette amélioration ne peut dépendre uniquement du « travail » de l'élève, C'est, en tant que professionnels, nos propres compétences qu'il faut aussi interroger. Permettre à l'élève d'apprendre mieux consiste donc à amé-

liorer la réflexion des enseignants sur les concepts à enseigner, sur leur intentionnalité, sur la notion d'apprentissage et sur leurs postures afin que les élèves puissent s'approprier le savoir et se construire en tant qu'apprenants. Concrètement, cet axe du projet d'école devra comporter, prioritairement à l'intérieur des domaines d'apprentissage déficitaires, des objectifs et des actions en direction des enseignants et en direction des élèves. Il s'agira, en direction des enseignants, de temps de concertation, d'échanges, de formations individuelles ou collectives à partir des difficultés révélées (clarification de certains concepts, médiation, métacognition...).

En direction des élèves, cette réflexion pourra se traduire par une modification et une amélioration des méthodes et des contenus d'enseignement permettant de prendre davantage en compte l'activité intellectuelle des élèves (situations plus ouvertes, plus complexes, statut de l'erreur, transferts de stratégies et

de connaissances...) et des modalités (groupes de besoins, co-interventions permettant un regard croisé sur l'acte pédagogique...). Une troisième direction doit aussi être envisagée, c'est celle qui permettra de rendre lisible l'ensemble du projet au niveau des familles (réunion sur l'apprentissage et non uniquement son résultat, accueil des parents pendant la classe, accompagnement scolaire...).

Une telle politique d'école demande un appui institutionnel (analyse des résultats des évaluations, temps de concertation, formations adaptées). Ce pilotage nécessaire n'apparaît malheureusement pas dans les récents textes officiels puisque ceux-ci présentent les évaluations comme un outil permettant « d'adapter le programme pédagogique de l'année à la diversité des aptitudes et des niveaux de maturité des élèves ». Il ne s'agit visiblement pas de la même adaptation. ■

DOSSIER

ÉVALUATIONS : de l'étude des résultats des élèves à l'analyse des origines de leurs difficultés

RAYMOND OUZOULIAS*

À l'évidence, les évaluations nationales (CE 2 - 6^e) constituent, mais à certaines conditions (voir les autres articles de ce dossier), des outils d'aide à l'analyse des difficultés et/ou des progrès observés aux différents niveaux du système éducatif (établissement, département, académie, national), et donc l'un des instruments de référence de toute étude diagnostique permettant de fixer les priorités et les axes d'une politique, d'un projet d'école ou du contrat de réussite d'un REP.

Elles sont indispensables à tout pilotage et peuvent éviter de faire reposer les actions mises en œuvre sur des affirmations généralisantes et subjectives concernant la « maîtrise de la langue », le « savoir-lire » ou l'incapacité réelle ou supposée, à communiquer des élèves de milieux populaires.

Cependant, outre les précautions qu'il convient de prendre et les écueils qu'il convient d'éviter dans l'interprétation des résultats, elles ne constituent dans

cette perspective qu'un constat plus ou moins précis des domaines, épreuves ou items réussis ou échoués par les élèves. Même lorsque l'analyse est très précise, elles n'apportent aux enseignants aucune information fiable sur les difficultés elles-mêmes mais, au mieux, sur les situations dans lesquelles elles s'expriment. Elles ne disent rien de leur origine, du rapport qu'elles ont à l'activité des élèves, des pratiques magistrales qui peuvent en rendre compte ou de celles qui pourraient aider les enseignants dans leur action. Elles peuvent même parfois concourir à n'interpréter l'échec qu'en termes de manque, et conduire, dans le meilleur des cas, à refaire des cours, des leçons et des séances, en petits ou en grands groupes, à mettre en place des activités de soutien qui, chacun le sait, ne changeront pas fondamentalement les modes d'appropriation des savoirs de la majorité des élèves concernés.

Certes, une utilisation plus approfondie des numéros spéciaux annuels de la

revue *Éducation et Formations* consacrés aux résultats nationaux et à leurs commentaires, mis en perspective avec les explications et analyses des exercices données aux enseignants en même temps que les livrets de passation, pourrait faciliter l'interprétation des résultats. Elle montrerait, par exemple, que pour la majorité des élèves obtenant des résultats en deçà de ce qui est attendu au niveau d'enseignement considéré, les difficultés en compréhension de lecture concernent davantage la lecture inférentielle que la compréhension globale ou linéaire, l'activité intellectuelle sur et à partir d'informations textuelles, la distanciation et la décontextualisation¹.

Ou encore qu'en mathématiques, les mécanismes opératoires sont plutôt correctement maîtrisés, y compris par les élèves faibles, lorsqu'ils ont à être utilisés dans des situations identiques à celles qui sont majoritairement présentées en classe ou dans les manuels, mais que les exercices sont peu réussis par ces élèves

* Raymond Ouzoulias, IEN Paris.

1. Cf. Roland Goigoux, « Apprentissage et enseignement de la lecture auprès d'élèves en grande difficulté », *X.Y.ZEP*, n° 10.

lorsqu'ils s'agit de les appliquer à des situations ou dans des formes inhabituelles, ou sur des problèmes nécessitant des mises en relation de plusieurs données différentes.

Mais encore faudrait-il que ces documents soient connus et mis à la disposition, si ce n'est directement des enseignants, du moins des personnes et structures responsables de la formation initiale et continue, de l'animation des équipes de pilotage des REP, et qu'ils leur parviennent dans des délais et sous des formes exploitables par tous.

Il reste qu'au-delà de ces analyses, même lorsqu'elles peuvent être conduites, peu de travaux s'attachent à étudier: quelles sont les réponses fournies par les élèves faibles lorsque ces réponses sont fausses; ce qu'elles nous disent des fonctionnements et des démarches mis en œuvre par ces élèves; si celles-ci sont majoritairement du même type; ce que les élèves pensent que leurs enseignants sont en train d'évaluer de leurs connaissances. C'est-à-dire que peu de travaux s'attachent au sens que les élèves donnent aux exercices auxquels ils sont confrontés et aux activités qu'ils ont à produire pour répondre aux questions qui leur sont posées.

Depuis quelques années, un tel travail a été engagé avec des équipes d'enseignants d'établissements des premier et second degrés de l'académie de Créteil. Il a donné lieu, en 1999-2000, à un séminaire de formation initiale rassemblant des stagiaires PE 2 et PLC 2 de Seine-Saint-Denis, et a servi de support aux mémoires professionnels d'une vingtaine d'entre eux.

Après avoir étudié les résultats des élèves de CE 2 et de 6^e dans une vingtaine d'écoles et dans les collèges correspondants (tous classés en ZEP), on a pu isoler des items particulièrement discriminants en français et en mathématiques, c'est-à-dire des items où les résultats entre les élèves réputés « ne maîtrisant pas les compétences de base » et les autres élèves marquaient des écarts particulièrement importants. On peut d'ailleurs noter que ces items sont très peu nombreux pour chaque discipline et pour chaque niveau d'enseignement (une dizaine en moyenne).

Le premier constat a conduit à observer que ces items étaient globalement les mêmes, quel que soit l'établissement de référence. Le second constat nous a révélé que les réponses fausses étaient massivement les mêmes (là aussi quel que soit l'établissement), et que ces réponses fausses se retrouvaient dans les mêmes proportions d'année en année lorsque l'exercice en cause était repris sous la même forme.

Dans un second temps, ont été organisés des entretiens avec des élèves en dif-

ficulté, choisis par les enseignants des classes concernées (entre 5 et 10 par établissement), autour des exercices en question. Ces entretiens ont permis de dégager des explications, des erreurs, des démarches et modes de fonctionnement des élèves. Pour une majorité d'entre eux, les entretiens infirment les analyses immédiates et, pour une grande part, ils renvoient à la confusion entre tâches et activités. Ainsi, confrontés à un exercice de lecture de CE 2 où les élèves ont à donner le nombre de lignes et de phrases d'un paragraphe, et à dire combien le texte comporte de paragraphes, la majorité de ceux qui ont répondu (indépendamment de la présentation du texte sur deux années successives) pensaient que leur(s) maître(s) cherchaient à savoir s'ils savaient compter, et non s'ils étaient au clair avec ces trois notions. Et nombre d'entre eux nous ont expliqué que les réponses ne pouvaient être que de petits nombres, compte tenu du niveau scolaire où ils se situaient.

On peut d'ailleurs noter à ce propos que certaines modifications de consignes, de formulation ou de présentation des exercices qui, pour leurs concepteurs, visent à éliminer des informations parasites censées empêcher la réussite des exercices, ont peut-être la même origine que les difficultés des élèves. En effet, elles postulent que la compréhension d'une notion ou d'un concept se mesure à la seule validité de la réponse et qu'il convient donc de trouver des formes qui n'empêchent pas l'élève de réussir la tâche. Alors que la véritable appropriation d'un savoir devrait se mesurer à ce qui est transférable à d'autres situations.

On pourrait encore citer cet exemple d'un texte à trous donné en 6^e, où il s'agissait de placer les bons déterminants. On a constaté que l'une des raisons essentielles de l'échec des élèves les plus faibles tenait à ce qu'ils utilisent tout ce qu'ils ont réellement appris sur les déterminants (genre, nombre, contraction, apostrophe devant une voyelle, etc.), en dehors de toute réflexion distanciée sur le sens du texte lui-même, qui, pour eux, n'avait rien à voir avec l'exercice.

On peut d'ailleurs, là aussi, s'interroger sur la classification des items en question, dans la catégorie univoque des compétences sur « les outils de la langue », qui semble accréditer l'idée que la « remédiation » à envisager nécessite un approfondissement du travail en grammaire, alors que les élèves concernés fonctionnent justement en séparant grammaire et compréhension de texte.

Le dernier exemple que nous prendrons concerne un exercice de mathématiques en 6^e. Il s'agit de trouver la mesure d'un côté d'un polygone dont on connaît le périmètre et dont la mesure de chacun

des autres côtés est portée sur un schéma sommaire, non à l'échelle. L'immense majorité des élèves en échec a, en réalité, mesuré le côté dont la mesure n'était pas portée – quitte pour certains à se tromper en mesurant ou en se lançant dans des conversions compliquées – alors qu'il suffisait de poser une addition et une soustraction, dont l'une pouvait être faite mentalement. Ces élèves expliquent qu'il ne peut s'agir d'un calcul à effectuer, sinon le dessin n'aurait pas été fait et celui-ci ne servirait à rien.

Ces réponses montrent, s'il en était besoin, l'extrême dépendance de ces élèves aux formes, consignes et conditions d'effectuation des tâches, leur grande difficulté à dégager leur fonctionnement d'un travail d'application et de répétition des situations de classe. Elles montrent aussi combien il serait illusoire de croire que la seule simplification des consignes, ou l'aide à la réalisation des tâches et exercices, permettraient aux élèves de mieux apprendre.

Certes, ces pratiques centrées sur le faire, le produire, le réaliser, peuvent accessoirement permettre de trouver de bonnes réponses, mais elles ne peuvent conduire ceux qui n'ont pas intégré la nature et le sens des activités cognitives à les produire ou à s'en approcher. À notre avis, elles renvoient à une conception distributive de l'enseignement et réceptive de l'apprentissage.

Si l'on veut donc utiliser les évaluations nationales comme outils d'aide à l'amélioration des pratiques enseignantes dans une perspective de progrès réel des résultats scolaires de tous les élèves, on peut en faire des moyens de « débusquer » les formes, situations et modalités d'enseignement qui, dans les manuels, les « méthodes » ou les pratiques, concourent à conforter les élèves les plus en difficulté dans leurs fausses représentations.

Il ne s'agit surtout pas de simplifier les situations spécifiquement pour ces élèves, mais au contraire de leur permettre de développer une activité cognitive complexe face à des situations où les démarches de résolution mises en œuvre aident les maîtres à percevoir non seulement les domaines où les difficultés s'expriment, mais surtout à en analyser l'origine.

Certaines équipes enseignantes, comme celle de l'école classée ZEP que dirige T. Lelièvre, sont déjà bien engagées dans cette direction. Les résultats particulièrement positifs qu'elles obtiennent depuis plusieurs années (très sensiblement supérieurs aux moyennes nationales) montrent que cette réflexion peut être fructueuse.