



# Les cafés de la statistique

"La statistique éclaire-t-elle les questions de société" ?

Soirée du 20 juin 2006 (7<sup>e</sup> « Café ») :

« Peut-on mesurer la réussite scolaire ? »

## *Synthèse des débats* <sup>[\*]</sup>

*Quel écart y a-t-il entre la mesure de la réussite (ou de l'échec) scolaire et la perception du public ? Le niveau baisse-t-il ? Quels sont les facteurs de réussite ? Les comparaisons internationales (mais, peut-on comparer ?) nous apprennent-elles quelque chose sur la France ?*

**Invité : Jean-Richard Cytermann,**

**inspecteur général de l'éducation nationale, professeur associé à l'École des hautes études en sciences sociales, ancien directeur de l'évaluation et de la prospective au ministère de l'éducation nationale**

### ***Exposé introductif :***

**1. La réussite scolaire est devenue un sujet d'actualité.** Pourtant, dans l'encyclopédie de l'éducation, parmi les articles consacrés à des notions connexes (carrières scolaires, échec scolaire, réussite scolaire), le plus court est celui sur la réussite scolaire, comme si, à l'époque où ils ont été rédigés, la réussite n'était pas un véritable objet de questionnement. Aujourd'hui, le terme est repris avec le débat sur l'école dont la conclusion principale est de « faire réussir tous les élèves » mais aussi avec la LOLF<sup>1</sup> et divers concepts voisins qui ont en commun de viser à la performance et aux bons résultats du système éducatif.

---

<sup>[\*]</sup> Pour l'exposé liminaire, le présent texte est reformulé à partir des notes du secrétariat suivant le plan de l'orateur. En revanche, le contenu des échanges est structuré en quelques thèmes, sans suivre l'ordre chronologique. Par ailleurs, on a choisi de ne pas attribuer nominativement les propos échangés. Ceux-ci ont été reconstitués à partir des notes du secrétariat sans reprendre leur formulation détaillée. Lorsqu'un point est évoqué sous forme d'une question, ce qui vient ensuite ne retrace pas la seule réponse de l'invité, mais l'ensemble des contributions des participants.

<sup>1</sup> LOLF : loi organique relative aux lois de finances, en vigueur depuis 2006

## 2. La réussite scolaire est un concept polysémique :

- les objectifs assignés au système scolaire sont multiples : acquisition de connaissances, de compétences, employabilité mais aussi acquisition de la citoyenneté (objectifs présents dans tous les systèmes éducatifs européens, même si c'est avec des dosages différents) ;
- les objectifs sont définis en fonction du stade de la scolarité où on se place : la réussite à la fin du cours préparatoire, c'est de savoir lire ; la réussite à la fin de la scolarité obligatoire, c'est de maîtriser le socle commun de connaissances ; réussir au lycée professionnel, c'est avoir un emploi à la sortie du lycée ; réussir au lycée, c'est avoir son baccalauréat ou pouvoir choisir une orientation prestigieuse. Les objectifs diffèrent également suivant les personnes et leurs aspirations ;
- parce que les niveaux d'appréciation de la réussite sont variables, on parle de réussite des élèves, ou de réussite ou de performance d'un établissement, voire d'un système éducatif ;
- les objectifs ont varié au cours du temps (cf. les travaux de Christian Baudelot) : au 19<sup>e</sup> siècle, l'élite est la fraction de la population qui détient le certificat d'études (8%) ; en 1980, c'est celle qui a le baccalauréat général (18%).

## 3. La mesure de la réussite scolaire est, elle aussi, multiforme :

- on peut s'intéresser aux parcours scolaires (avec la question du redoublement), ou aux résultats aux examens et à l'obtention des diplômes, ou encore aux résultats obtenus aux évaluations nationales ou internationales, ou même à l'insertion dans la vie professionnelle. On bâtit alors autant d'indicateurs spécifiques, chacun ayant ses avantages et ses limites ;
- mesurer, c'est poser le problème de la comparabilité de la mesure dans l'espace. Or, la chose est possible dans le cas des examens pour lesquels il y a des sujets nationaux avec harmonisation des modes de correction et des notations ; elle est beaucoup plus difficile lorsqu'il n'y a pas d'épreuves communes (cf. le brevet ou les diplômes universitaires), et encore davantage quand on aborde les évaluations internationales (cf. PISA<sup>2</sup>) ;
- de même, la comparabilité dans le temps est ardue puisque les programmes changent et que les instruments de mesure évoluent eux aussi (avec, désormais, la collaboration du psychologue et du statisticien pour fabriquer des tests efficaces et comparables). Or, cette comparabilité dans le temps est indispensable pour mesurer l'évolution du niveau scolaire. C'est ici qu'interviennent les évaluations-bilans, à distinguer des évaluations-diagnostics ;
- l'expérience conduit à multiplier les indicateurs de réussite. Un taux brut de réussite dans un établissement n'est pas suffisant ; en effet le « bon » établissement est tout autant celui qui amène au baccalauréat la plus forte proportion des élèves entrés en seconde, notamment en aidant efficacement les redoublants) ;
- tout cela fait l'objet de polémiques, comme en témoigne un récent cahier de la Fondation pour l'Innovation Politique : on dénonce l'insuffisante comparabilité, on soupçonne celui qui mesure de n'être pas libre de sa mesure, on dénonce des évaluations trop faciles destinées à masquer la

---

<sup>2</sup> PISA : Programme for International Student Assessment. PISA est une enquête standardisée réalisée dans le cadre de l'OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques) auprès des enfants scolarisés âgés de 15 ans.

Lancée pour la première fois en 2000 dans 43 pays, elle a eu lieu ensuite en 2003 dans 41 pays ; elle devrait concerner au moins 58 pays en 2006.

Selon les pays, les tests sont passés par 4 500 à 10 000 élèves.

réalité. Ce dernier thème est en vogue et l'affirmation que « le niveau baisse » est permanente (Christian Baudelot et Roger Establet ont rassemblé un florilège impressionnant à ce sujet) ; pourtant, au vu de certaines mesures (tests aux journées de préparation à la défense, compétences en lecture pour les élèves de CM2), il semble qu'il y ait eu un progrès (certains ont même calculé un taux annuel de progrès des connaissances), avec plutôt un palier depuis une dizaine d'années. Selon les constatations de la DEP<sup>3</sup>, sur le long terme, les différences tiennent pour une large part aux évolution des exigences, des programmes et des pratiques (cf. le certificat d'études primaires) ;

- il existe pour toutes ces mesures un merveilleux outil : le panel, qui permet de combiner les informations sur les parcours des élèves, les résultats aux évaluations et aux examens et les réponses aux questionnaires sur les attitudes et représentations des élèves et de leurs familles.

#### 4. Les facteurs de la réussite ou de l'échec scolaire sont également multiformes :

- un lien fort existe entre le milieu social de l'élève et la réussite scolaire de ce dernier : 5% des enfants de cadres ou d'enseignants redoublent avant d'arriver en 6e contre la moitié des enfants d'ouvriers non qualifiés. On observe un phénomène de même nature dans toute l'Europe : les caractéristiques sociales des élèves qui réussissent ou qui sont en échec sont semblables dans les différents pays ;

- cela amène à un autre débat, relatif aux limites de la démocratisation. Les inégalités seraient-elles aggravées par l'école, reproductrice du système ?

- complexité supplémentaire : à catégorie sociale identique du milieu familial, on observe un effet-classe, un effet-maître et un effet-établissement, ainsi qu'une interaction entre ces différents facteurs ;

- par ailleurs, la recherche débouche sur quelques résultats paradoxaux : le redoublement est inéquitable et inefficace, les classes hétérogènes donnent de meilleurs résultats !

- on connaît peu de choses sur les pratiques pédagogiques, difficiles à observer et à évaluer ; or, il est évident que le rôle des enseignants est majeur ;

- les moyens mis en œuvre peuvent eux aussi être facteurs de réussite ou d'échec : ainsi de la taille des classes, des dépenses engagées, du nombre d'heures d'enseignement dont l'élève a bénéficié ;

- au total, il y a vraisemblablement multiplicité des facteurs, les uns internes, les autres externes au système scolaire, sans que le rôle de chacun soit évident à mettre en lumière. Par exemple la réussite scolaire des Bretons tient-elle à la mixité sociale ou à la vive concurrence des secteurs public et privé ?

- et il faut avoir en tête que l'élucidation des causes n'est pas sans effet sur les politiques, ce qui renforce la nécessité de les identifier avec sûreté. Ainsi, lorsqu'on constate une moindre performance scolaire d'enfants issus de milieux défavorisés, doit-on y remédier par une politique en faveur de logements sociaux plus grands (cf. les travaux d'Eric Maurin) ou par une politique de réduction de la taille des classes (cf. les travaux de Thomas Piketty) ?

---

<sup>3</sup> DEP : direction de l'évaluation et de la prospective au ministère de l'éducation.

## 5. Les comparaisons internationales sont fructueuses :

- notamment dans le cadre de l'OCDE, un effort méthodologique important a été réalisé pour rendre ces comparaisons utilisables ;
- il faut surtout ne pas les lire comme un palmarès ; elles apportent des questions plus que des réponses et il n'y pas d'explication unique à chaque situation constatée ;
- le système français obtient au sein de l'OCDE des résultats correspondant à la moyenne ou légèrement supérieurs à la moyenne, ce qui doit éloigner de tout catastrophisme ;
- le volume des moyens engagés ne semble pas déterminant : la République tchèque obtient des résultats remarquables pour une dépense par tête inférieure à celle consentie par les Etats-Unis ;
- les comparaisons internationales permettent enfin de comparer les systèmes d'enseignement et leurs différentes composantes : la mixité sociale, le rapport à l'erreur et la relation élève-maître, le stress devant les mathématiques, le caractère plus ou moins restreint du recrutement des élites, etc.

## Débat :

### **1. Que valent les évaluations ?**

Différents participants nourrissent de sérieux doutes sur la pertinence de certaines évaluations. Ils jugent que l'intelligence des questions posées dans les tests d'évaluation gouverne l'intelligence des réponses et que, trop souvent, les auteurs des questions sous-estiment le niveau des élèves à qui ces questions s'adressent ou emploient des formulations inadéquates. Ils s'interrogent sur les critères de choix des évaluateurs et relèvent que, parfois, ceux-ci font partie du système<sup>4</sup>. Ils s'étonnent, par ailleurs, que des évaluations comparatives puissent reposer sur des épreuves différentes. Ils font observer que, dans PISA, on vise des élèves de 15 ans alors que certains sont à cet âge en 3<sup>e</sup> et les autres en seconde. A propos du grand débat sur les méthodes d'apprentissage de la lecture, des participants estiment que l'évaluation n'a pas été irréprochable dans ses méthodes et font valoir qu'il n'existe aucune statistique sur les résultats des méthodes classiques d'un côté, semi-globale de l'autre<sup>5</sup>. Enfin, il est fait observer qu'une évaluation des performances des élèves qui ne tiendrait pas compte du contexte social et familial dans lequel évoluent ces derniers serait de piètre utilité<sup>6, 7</sup>.

Qu'il s'agisse des évaluations propres à la France ou de celles qui – comme PISA – sont menées dans un cadre international, les méthodes retenues font l'objet de soins minutieux. En particulier, les évaluateurs ne sont en aucun cas choisis à raison de leurs préférences supposées pour telle méthode pédagogique ou tel parti pris idéologique. Quant aux chercheurs, ils ont leur propre déontologie.

Mais, comme on l'a vu, la matière est extrêmement complexe et appelle des instruments de mesure pérennes (notamment des suivis de cohortes), ainsi que des mesures de situations spécifiques venant en complément des évaluations à vocation générale et de portée internationale.

---

<sup>4</sup> On peut lire pour éclairer ce débat : Une sociologie d'Etat. L'école et ses experts en France, de Franck Poupeau.

<sup>5</sup> De fait, la question a plutôt été abordée par le biais des pratiques pédagogiques.

<sup>6</sup> Voir les travaux de Bernard Lahire, notamment son étude sur les facteurs de réussite d'enfants qui avaient tout pour échouer...sauf que leurs familles savaient s'organiser dans le temps et dans l'espace.

<sup>7</sup> Voir les travaux de Georges Felouzis et alii sur le « ghetto scolaire français ». Voir aussi les travaux de Jean-Paul Caille.

C'est ainsi que PISA mesure des connaissances correspondant à la scolarité obligatoire mais pas à des compétences qui commencent à s'affirmer en seconde, ce qui a conduit la France à se doter d'un échantillon complémentaire d'élèves « à l'heure » (de quatorze ans en 3<sup>e</sup> et de quinze ans en seconde), sans d'ailleurs que les constats d'ensemble se trouvent modifiés pour autant. Et puis, d'une manière générale, il convient de veiller à ne faire dire aux évaluations que ce pour quoi elles ont été conçues. Enfin, il faut rester vigilant et ne pas se dissimuler certaines dérives susceptibles de peser dans les évaluations et tenant à des pratiques solidement ancrées. On pense ici à « la constante macabre de la notation » dénoncée par André Antibi : en France, un résultat d'épreuve est jugé sérieux s'il y a un tiers de bonnes notes, un tiers de notes moyennes et un tiers de mauvaises notes ; aux Etats-Unis, nul ne criera à la dévalorisation de l'enseignement si tous les élèves d'une classe obtiennent la note maximale tout simplement parce qu'ils savent ce qu'ils sont censés savoir.

## 2. Pourquoi ne pas importer certains types d'évaluation ?

Un participant fait état du dispositif d'évaluation mis en place depuis 2002 aux Etats-Unis. Les élèves y sont soumis à tous les niveaux à des tests standardisés en anglais et en mathématiques de manière à pouvoir mesurer l'avancement vers l'objectif assigné au système scolaire à l'horizon 2013, à savoir une compétence minimale en ces matières de 100% des élèves. Des objectifs de taux intermédiaires sont fixés aux établissements, avec cinq échelons de sanctions en cas de retard par rapport à ces taux. Ces sanctions incluent le changement de direction de l'établissement, et même la nationalisation de celui-ci. Pourquoi n'avoir pas la même rigueur en France et, surtout, ne pas souffler mot de cette expérience de grande ampleur ?

De fait, cette expérience n'est pas isolée et la Grande-Bretagne a des pratiques analogues. En France, certains responsables politiques préconisent ce type d'évaluation. Cela dit, il faut bien voir que les risques d'effets pervers ne sont pas négligeables : on finit par faire de l'enseignement pour réussir aux évaluations<sup>8</sup> ou, pire, on triche pour être dans la norme (des scandales ont déjà éclaté) ! Plus fondamentalement, les choses évoluent lentement en la matière et la pratique de mesures annuelles est sans doute largement illusoire.

## 3. La difficile question du redoublement

Le redoublement dans le primaire fait l'objet d'une évaluation depuis les années 70 et des travaux analogues sont conduits à l'étranger. Une bonne synthèse est apportée par Jean-Jacques Paul, de l'IREDU<sup>9</sup> (Université de Bourgogne/CNRS) : selon cette étude, un redoublement précoce est mauvais. Et pourtant, la France est championne du monde du redoublement !

Cette affirmation de l'inutilité du redoublement précoce est contestée par certains participants. Pourtant, sous l'hypothèse que les évaluations sont correctement faites (et la multiplicité des sources concordantes permet de le penser), elle paraît irrécusable. A niveau égal des élèves en difficulté, la décision de redoublement ressemble à une loterie ; mais après le redoublement, il apparaît que le redoublant a un moindre capital de connaissances. Un élément d'explication peut être trouvé dans le constat que le redoublant est identifié comme tel – avec une connotation négative – par ses camarades et par les enseignants et, à prestation égale, il a en moyenne un point

---

<sup>8</sup> Ainsi, tel ministre a pu dire : « Nous allons réformer notre système pour être les premiers à PISA » !

<sup>9</sup> IREDU : Institut de recherche en économie de l'éducation

de moins aux épreuves<sup>10</sup>. Une expérience convaincante a été faite à l'instigation de la DARES<sup>11</sup> il y a quelques années : à la charnière du CP et du CE1, on a tiré au sort parmi les élèves passibles du redoublement ceux qui redoubleraient et ceux qui passeraient en CE1 ; un an plus tard, les performances des redoublants étaient en moyenne inférieures à celles des non redoublants...

En outre, les difficultés des élèves du premier cycle proviennent dans environ 10% des cas de problèmes de dyslexie ou de dysorthographe, voire de myopie, tardivement détectés (même dans des familles de bon niveau), problèmes pour lesquels le redoublement n'apporte évidemment rien ! Mais ce point est contesté pour partie par ceux qui pensent que certaines dyslexies naissent des changements de méthode d'apprentissage de la lecture<sup>12</sup>.

Il s'agit évidemment de résultats en moyenne. Certains peuvent témoigner d'une expérience personnelle de redoublement qui ne leur a rien apporté parce que l'année de redoublement a été pour eux une année de déjà vu. D'autres observent que le redoublement est fructueux quand un diplôme sanctionne l'année considérée (baccalauréat, 1<sup>ère</sup> année du diplôme d'études universitaires générales). Mais :

- d'une part, cette observation a ses limites puisqu'aux baccalauréats technologiques tertiaires les bacheliers qui n'ont pas de retard trouvent plus aisément un emploi alors que ceux qui ont du retard et qui s'orientent vers l'université y connaissent des difficultés ;
- d'autre part, c'est le redoublement précoce qui est ici en cause, et dont les travaux disponibles montrent qu'il n'est pas souhaitable.

Mais par quoi, alors le remplacer ?

Sachant que le coût d'un élève redoublant est estimé à 6 400€, ne pourrait-on employer cette somme plus utilement qu'à maintenir le redoublement ou à définir des quotas de redoublement ? A-t-on des manières de soutenir et pousser les élèves qui réussissent moins bien ? Il semble qu'on ne progresse plus depuis une dizaine d'années. Que nous apportent les expériences étrangères à cet égard ?

En fait, tous les pays se posent des questions de même nature mais les comparaisons internationales sont rendues difficiles par l'hétérogénéité des pratiques de redoublement. En Finlande, où il existe aussi un collège unique et où le système est comparable au nôtre à tous les niveaux<sup>13</sup>, l'accompagnement des élèves en difficulté semble plus dense. Il en serait de même dans les pays scandinaves. En Belgique, un seul redoublement est admis au cours des six années du parcours d'un élève dans l'enseignement primaire ; dans le secondaire, le redoublement a une alternative : le passage dans une autre filière. On a observé que les redoublants du secondaire (proportionnellement plus nombreux dans les études à forte dimension mathématique) étaient en difficulté dans l'enseignement supérieur.

Par delà les différences nationales et les difficultés à comparer, les résultats de PISA incitent à penser que le collège unique, la suppression des filières, la mixité sociale et le soutien à l'élève constituent les quatre piliers d'une bonne efficacité du système scolaire.

---

<sup>10</sup> A l'inverse, le regard porté sur l'élève en avance n'est pas neutre lui non plus.

<sup>11</sup> DARES : Direction de l'animation de la recherche, des études et des statistiques au ministère de l'emploi, de la cohésion sociale et du logement

<sup>12</sup> On peut lire sur le thème de la dyslexie : Dyslexie, une vraie-fausse épidémie, de Colette Ouzilou.

<sup>13</sup> Mais où les enseignants ne sont pas inspectés !

#### 4. En fin de compte, que mesurer dans l'évaluation ?

Qu'est-ce que la réussite des élèves ? Qu'est-ce que la réussite des établissements ? Qu'est-ce que la réussite d'un système d'enseignement ? De quoi sont-elles faites et que mesurer au juste ?

Pour l'élève, faut-il s'en tenir au mérite individuel ou tenir compte de l'environnement familial et social ? On sait que l'âge de l'élève et la catégorie socio-professionnelle de ses parents sont des facteurs très discriminants, même si le déterminisme social n'est jamais absolu. Faut-il chercher aussi l'influence des conditions de logement ? Faut-il chercher à identifier des groupes plus fragiles ? ou qui, au contraire, réussissent mieux ? Faut-il, dans les évaluations, privilégier un peu moins l'écrit et les mathématiques et réhabiliter les travaux manuels, dans lesquels tant d'adultes réussissent parfaitement ? ou, les talents artistiques ? Faut-il s'intéresser au mois de naissance dans l'enseignement primaire ?<sup>14</sup>

Pour l'établissement, faut-il accorder autant d'attention au taux de sortie sans diplôme (à l'origine de grandes injustices ressenties, de gâchis social et par conséquent de risques sociaux) qu'au taux de succès<sup>15</sup> ? Faut-il mesurer plus précisément les effets-établissement croisés avec les pratiques pédagogiques des enseignants, même si les difficultés de méthode de telles évaluations sont considérables ? Faut-il examiner par le menu le cas des établissements qui réussissent sans écrémage ni sélection ? Faut-il s'intéresser de près aux conditions de travail offertes aux élèves (accessibilité à une bibliothèque bien pourvue, salles d'études, etc.). Faut-il tenir compte du climat dans l'établissement ?<sup>16</sup>

A l'échelle du système d'enseignement, et tout en reconnaissant que la société ne saurait tout attendre de l'école, faut-il s'interroger davantage sur les pratiques pédagogiques et sur les choix nationaux des méthodes d'apprentissage des disciplines de base ? Faut-il s'interroger sur le nombre d'heures de cours ?<sup>17</sup> Faut-il approfondir la recherche des causes du stress ressenti autour de l'école ?<sup>18</sup> Faut-il évaluer la capacité de notre système d'enseignement à produire de bons comportements sociaux et de bons citoyens ?<sup>19</sup> Faut-il porter les efforts sur l'évaluation dans l'enseignement supérieur, en dépit des difficultés dues à la diversité des programmes ?

Il n'existe pas de réponses simples à toutes ces questions et chacun en est conscient. La recherche, les évaluations, apportent des matériaux indispensables pour la définition de politiques d'enseignement et elles doivent donc suivre de près l'émergence des nouvelles problématiques (aujourd'hui mieux détectées grâce à la densité des travaux d'études), tout en sachant tenir compte de la multiplicité des facteurs de réussite ou d'échec des élèves et des étudiants. De ce point de vue, il est hautement souhaitable cela a déjà été dit – de compléter les grandes évaluations à vocation de comparaisons internationales par des évaluations nationales plus spécifiques.

---

<sup>14</sup> Oui si l'on en croit les travaux de Jean Ferrier sur l'enseignement préscolaire.

<sup>15</sup> Un participant souhaitera qu'on « torde le cou à l'indicateur de réussite au baccalauréat ! ».

<sup>16</sup> Certains travaux semblent montrer qu'un mauvais climat n'est pas bon pour la réussite des élèves mais qu'un bon climat n'est pas en soi un facteur de réussite.

<sup>17</sup> Les Finlandais, qui réussissent mieux que les Français selon les résultats de PISA, ont moins d'heures de cours.

<sup>18</sup> Les Français seraient plus stressés en mathématiques que les autres Européens et cela se ressentirait dans leurs performances en cette matière. D'une façon générale, les élèves français se sous-évalueraient. Dans notre culture, l'erreur est une faute et non une occasion de progresser, d'où la propension des élèves à ne pas répondre quand ils ne sont pas assurés de la réponse à donner. Le taux de non-réponse aux examens est en effet plus élevé en France.

<sup>19</sup> Quelques travaux sur le sujet tendent à montrer que l'élève français est dans l'ensemble tolérant et respectueux du droit et de la règle (même si c'est davantage au niveau des principes qu'à celui de l'application pratique et même si cette bonne disposition tend à s'éroder avec l'âge...).

## 5. Des évaluations pour quelle politique ?

Les rapports entretenus entre la recherche et les politiques mises en œuvre sont complexes. Celles-ci ne découlent pas naturellement des conclusions de celle-là, même lorsque les constats sont clairs et indiscutables. Les orientations et les choix du système scolaire sont évidemment conditionnés par l'état de l'opinion et par de multiples présupposés idéologiques.

Le programme d'évaluation est décidé par le Parlement et le Gouvernement (le ministre, sur proposition de la DEP, arrête le programme finançable). La LOLF (votée à l'unanimité par le Parlement) va imposer la définition d'objectifs et d'indicateurs pour permettre des comparaisons et des bilans coûts-avantages. Les dépenses d'évaluation apparaissent modestes en France (par rapport, par exemple, aux Pays-Bas), rapportées à un budget considérable au sein duquel les dépenses de personnel représentent 95% du total.

Dans ce cadre, on peut se poser de multiples questions quant aux politiques à mettre en œuvre :

- dès lors que la mixité sociale dans les établissements paraît accompagner une meilleure réussite des élèves, ne faudrait-il pas – même contre la volonté des parents – faire baisser la proportion des collèges et lycées socialement typés ?
- quand le panel démontre qu'à CSP et taille de fratrie égales un étranger réussit mieux qu'un Français, faut-il y voir l'effet des cours de français dont bénéficie l'étranger ou du fait que celui-ci, en moyenne moins bien logé, aura davantage recours à l'étude surveillée ?
- quand les académies de Limoges et Rennes affichent des résultats supérieurs à la moyenne<sup>20</sup>, peut-on discerner une politique à l'origine de cette performance ? Il semble bien que Rennes pratique, à la fois, une politique de forte mixité sociale et une politique de redoublement plus marquée qu'ailleurs. Et que Limoges ait tiré parti d'une érosion démographique (en dix ans, la population scolarisée est passée de 120 000 à 90 000 élèves) lui permettant de maximiser les moyens par élève<sup>21</sup> ;
- une politique consomme des moyens : sous le ministre Savary, le nombre de redoublements en CM2 a diminué de 8%, conformément aux orientations arrêtées ; mais 6 000 postes d'enseignants avaient été créés... ;
- faut-il souhaiter davantage de directivité dans les pratiques pédagogiques, comme semble l'indiquer l'exemple de la Grande-Bretagne ?
- faut-il développer les pratiques coopératives si leur évaluation est positive ?

Toutes ces questions, et bien d'autres, appellent enfin une réflexion sur le point suivant : quand une évaluation conduit à des conclusions « en moyenne », suffit-elle à fonder une politique applicable à tous les élèves ? Touche-t-on là les limites de l'apport si fécond de la statistique aux évaluations de la réussite scolaire ? Ou plutôt, n'est-ce pas une invite à affiner les investigations ?<sup>22</sup> Quoi qu'il en soit, au-delà des évaluations commence le champ des choix politiques.



---

<sup>20</sup> A tous les niveaux de scolarité, Rennes obtient, dans chaque niveau socio-culturel, des résultats supérieurs à ce qui est attendu ; le constat est confirmé par l'Armée lors des journées de préparation à la défense.

<sup>21</sup> Mais, après la scolarité, l'insertion professionnelle serait plus problématique qu'ailleurs.

<sup>22</sup> Par exemple, et pour reprendre un sujet brûlant, si le redoublement précoce réussit dans 1/3 des cas et échoue dans 2/3 des cas (ces proportions sont fictives), le statisticien doit-il préconiser de s'en abstenir ou de chercher à discerner correctement les deux sous-ensembles ?