

**AU DELÀ DE LA MESURE : ÉCLAIRAGE DU SYSTÈME
ÉDUCATIF**

Martine Rémond

Inspectrice d'académie / inspectrice pédagogique régionale

Février 2007

Que peut – on dire de l’origine des difficultés des élèves en fin de cycle III au travers de l’analyse des résultats de l’évaluation de CE2 ? La question soumise à notre expertise va se centrer, conformément à la demande, sur le cycle III, mais aussi tirer profit de données récoltées lors d’évaluations de fin de collège et d’évaluations internationales pratiquées à quinze ans (PISA).

Typologie des évaluations. Les évaluation sur lesquelles nous allons nous appuyer ont une fonction diagnostique ou une fonction de bilan.

- **Les évaluations diagnostiques**, dans la conception adoptée par la DEPP, ont été conçues pour permettre aux enseignants de connaître les forces et les faiblesses de leurs élèves, et ainsi d’identifier les éventuelles lacunes afin d’y remédier. On en attend une adaptation personnalisée des activités d’enseignement aux capacités des élèves pendant la classe ordinaire, à des fins de facilitation et de régulation des apprentissages. Mises en place en 1989 par la loi Jospin, les évaluations diagnostiques de début de classe de CE2 et de Sixième portent sur le français et les mathématiques. Leur passation obligatoire et l’usage des informations qu’elles apportent sont rappelés tous les ans dans les Circulaires de rentrée, mais la culture de l’évaluation escomptée au travers de ces dispositifs, quinze ans après leur création, reste encore très inégale (Normand et al., 2004). Les enseignants ont été invités, il y a quelques années, à se rapprocher des « réseaux d’aides » afin de mettre en place des plans personnalisés d’aides pédagogiques (PPAP).

Tous les ans, un échantillon statistiquement représentatif est analysé au niveau national et donne une photographie de la population de CE2 et de Sixième pour le protocole de l’année. Rappelons qu’il n’est pas possible de comparer les scores globaux d’année en année puisqu’ils émanent de protocoles différents.

- **Les évaluations bilans.** Elles ont une fonction d’évaluation du rendement du système éducatif et elles servent d’indicateurs de pilotage. Généralement, leur passation se limite à un échantillon spécialement défini : élèves de quatrième année de scolarisation obligatoire ou élèves de quinze ans pour les évaluations internationales, respectivement PIRLS et PISA (2000, 2001, 2003), élèves de fin de cycle III ou de fin de collège pour les dernières évaluations bilans DEP sur la maîtrise des langages (2003), élèves de CM2 en 1987 et 1997.

Toutes les évaluations mentionnées précédemment seront utilisées dans ce rapport.

Après ces définitions rapides, nous allons dans une première partie, nous intéresser aux apports des évaluations regroupées sous le terme « Français » dans les évaluations nationales de CE2 et Sixième et tout d'abord, rappeler les deux composantes de la lecture, puisque leur maîtrise est évaluée de manière distincte dans certains exercices. La première composante est l'identification des mots qui s'automatise peu à peu au fur et à mesure de l'apprentissage. La seconde, la compréhension, est un processus de haut niveau placé sous le contrôle potentiel du lecteur. Les défauts dans l'identification des mots peuvent perturber la compréhension.

Etat du savoir – lire en fin d'école élémentaire

Qu'elles soient passées en fin d'école ou en début de collège, toutes les évaluations conduisent aux mêmes tendances¹ que nous allons développer au travers de différents outils.

I – Apports des évaluations bilans

« Comparaison des résultats en lecture en CM2 à dix ans d'intervalle (1987 – 1997) ».

Cette évaluation est décrite dans Céard et al. (2003) et dans la partie du rapport actuel sur le Redoublement. Elle montre une stabilité des résultats à dix ans d'intervalle qui s'organisent ainsi :

75 % des élèves réussissent les questions faisant appel à « La compréhension immédiate » (simple relevé d'informations)

50 % de celles mettant en jeu « La construction d'informations à partir du texte » et, en conséquence, des opérations cognitives plus complexes (compréhension logique nécessitant de comprendre l'enchaînement des phrases, l'organisation des textes et le rôle des pronoms ou des déterminants, construction d'informations et de significations sur un texte nécessitant le traitement de l'implicite du texte et l'élaboration d'inférences).

« La maîtrise du langage et de la langue française en fin d'école primaire » (2003)

Cette évaluation est décrite dans le rapport Redoublement, dans Rémond (2006) et la Note (NE 04. 10). Elle montre qu'en fin de CM2, donc à la fin du cycle III :

14 % des élèves sont en difficulté, voire en très grande difficulté (Groupes 0 et 1).

26 % (Groupe 2) sont capables de prélever des informations explicites dans des

¹ Céard et al., 2003 ; et toutes les publications afférentes aux diverses évaluations citées plus haut, voir la bibliographie

documents de type « non – continus » offrant une organisation facilitant l'accès à l'information. Lorsque la tâche se complexifie, par exemple parce qu'il faut prélever de multiples indices pour élaborer la réponse, leurs performances chutent.

28 % d'élèves (Groupe 3) maîtrisent les prélèvements d'information, mais rencontrent des difficultés dès que des capacités d'analyse ou de synthèse d'informations doivent être exercées.

31% atteignent les niveaux supérieurs de l'échelle (4 et 5) correspondant aux **compétences attendues en fin de cycle 3** en matière de maîtrise de la langue qui sont donc **dominées par un peu plus d'un tiers des élèves**.

Ce résultat entretient une bonne cohérence avec celui de PIRLS (évaluation internationale) qui met en évidence que seulement **26 % des élèves de CM1 disposent de bonnes capacités inférentielles et interprétatives, capacités qui sollicitent, entre l'autre, l'analyse et la synthèse** (différence dans le type d'évaluation, dans les contenus, QCM seuls pas d'écrit à produire, interrogations liées aux programmes scolaires ou non). Ce pourcentage s'élève à 41 % en Suède et à 45 % en Angleterre.

La modalité de présentation des textes, à l'oral ou à l'écrit, a une influence sur les performances, les mêmes compétences étant évaluées dans les épreuves de compréhension orale ou écrite. Le mode oral crée des écarts favorables aux G0, 1, 2 et 3 (écart d'environ 7 points) et pour G4 et G5, on note une tendance à l'égalisation des performances. **En fin d'école, les élèves ne maîtriseraient pas au même degré les compétences selon qu'elles sont sollicitées selon le mode oral ou le mode écrit**. En mode oral, leur attention est soutenue, ils disposent de tous les éléments pour répondre, ils sont libérés de différents traitements du texte écrit. De même, ils sont plus à l'aise lorsqu'ils doivent travailler sur des « supports non continus » (textes courts, illustrations, schémas, tableaux, graphiques » (à rapprocher de PIRLS et PISA, où l'on constate une supériorité des résultats à ce type de supports).

En outre, les effets du redoublement sur les performances à cette évaluation sont manifestes et d'autant plus importants que le redoublement est intervenu de manière précoce (notre rapport).

Les élèves en grande ou très grande difficulté sont estimés à un pourcentage compris entre 10 et 15 % de la population scolaire présente à l'entrée en classe de Sixième, ce caractère variable du pourcentage dépend de la nature du protocole. Ces élèves ont fait l'objet d'une étude particulière qui précise leurs déficits.

II - L'étude spécifique relative aux élèves en difficulté de lecture à l'entrée en 6^{ème}

Cette étude menée en 1999 et répliquée en 2003 a porté sur environ 15 % d'élèves ne maîtrisant pas les compétences de base aux évaluations nationales. Ceux –ci ont passé huit épreuves testant : les habiletés attentionnelles, la voie indirecte d'identification des mots, la sensibilité phonologique et la maîtrise orthographique, la voie directe d'identification des mots, la compréhension d'énoncés écrits, la capacité à utiliser la morphologie pour reconnaître des familles de mots, et enfin, l'aptitude à utiliser le contexte pour pallier les difficultés d'identification des mots. La plupart de ces exercices devaient être réalisés dans un temps limité.

Les pourcentages sont exprimés par rapport à la population générale des élèves de sixième ayant participé à l'évaluation nationale de 6^{ème} :

3 % ne comprennent pas bien ce qu'ils lisent bien qu'ils aient acquis la maîtrise de la reconnaissance des mots,

8 % se caractérisent par une extrême lenteur et par des difficultés concernant l'orthographe, les capacités phonologiques et la capacité de compréhension des énoncés. Leur lenteur est compensée par leurs bonnes performances d'identification des mots (d'ailleurs très proche de celles de l'ensemble de la population), par leur capacité à utiliser la morphologie.

Les élèves en très grande difficulté sont 4,3 % dans ce cas et leur situation est particulièrement préoccupante, car ils cumulent des retards dans des domaines élémentaires de l'apprentissage de la lecture, et pour un bon nombre un retard scolaire plus important que dans les autres groupes.

La plupart des difficultés présentées par cette population en grande difficulté sont déjà observables aux évaluations de CE2 et se sont révélées au cours du cycle II. Selon l'IGEN (2005, p. 21), cela laisse penser que l'école maternelle ne parvient pas encore à permettre à tous les enfants d'accéder à une maîtrise orale de la langue et des textes écrits (compréhension) lorsque la famille ne peut par ailleurs l'assurer.

III - Que savent les élèves à l'entrée au collège ? Grandes tendances.

Nous avons analysé les protocoles des évaluations nationales de 1997 à 2006. La terminologie employée cherche à intégrer ces divers protocoles. Depuis 2005, une modification des protocoles a été introduite afin de tenir compte de la mise en place des Programmes officiels de l'école (2002) ; en outre, des ponts ont été établis avec l'évaluation conduite en CE2 pour s'efforcer d'établir la continuité Ecole Collège.

Zoom sur des scores : le cru 2006

Les élèves évalués à la dernière rentrée scolaire ont bénéficié des Programmes de 2002. Par rapport à ceux des années antérieures, les protocoles ont été allégés en nombre d'items, mais la proportion d'items ciblant les « compétences attendues en fin de cycle III » a été augmentée. L'échantillon représentatif des élèves de Sixième qui a donné lieu aux analyses a obtenu les scores suivants au protocole 2006 :

Score moyen global (57 items)	57.1 %
Score moyen « Connaissance, reconnaissance de mots »	52.2 %
Score moyen « Compréhension, réception »	60.1 %
Score moyen « Production de textes »	55.5 %

Les résultats de 2006 reproduisent les tendances habituelles de meilleure réussite au champ de la Compréhension de l'écrit et de l'oral qu'à celui de la Production de textes. Le score de « Connaissance, reconnaissance de mots » est ici le plus faible.

Du zoom aux grandes tendances

Selon la DEP, en cours de scolarité à l'école et à l'entrée au collège et concernant la lecture (Emin, 2003), neuf élèves sur dix sont à même de bénéficier des enseignements dispensés. Leur profil moyen est le suivant :

- Pour les tâches estimées faciles, les réussites sont comprises entre 70 et 95 %. Il s'agit de tâches de prélèvement d'informations explicitement présentes dans les textes ou de tâches de repérage.
- La compréhension globale d'un texte est maîtrisée par 55 à 65 % des élèves selon les textes ou les questions (du type : donner le cadre général, identifier le personnage principal). Les réussites varient de 50 à 75 % quand il faut construire des informations basées sur le texte et faire preuve d'un traitement plus analytique du texte.
- Le traitement de l'implicite révélé, par exemple par les questions inférentielles, aboutit moins d'une fois sur deux.

En somme, un certain nombre de compétences sont assez bien maîtrisées à la fin du cycle III alors que d'autres sont en cours d'acquisition. Ceci reflète la complexité des opérations en jeu dans la compréhension et leur différence de niveau selon la tâche requise.

Par ailleurs, les profils moyens masquent une très grande hétérogénéité. Il faut en effet noter que le score moyen global des 10 % d'élèves les plus faibles est de 25 % contre 85.6 % pour les 10 % les meilleurs ; que les élèves en avance obtiennent un score de 73.2 % alors que les élèves présentant un retard d'un an réussissent 43.2 % des items (2006). Au delà de

cette illustration des résultats, c'est au profil particulier de chaque élève que l'enseignant doit s'intéresser, comme le justifient aussi les évaluations bilans dont nous avons précédemment fait état.

Rentrons plus précisément dans les protocoles d'évaluation. Classiquement, on y distingue Savoir – lire et Savoir – Ecrire, et les Outils de la langue sont inclus dans ces champs ou autonomes, selon les années. Ces domaines ne sont pas tout à fait stables au niveau des dénominations employées au fil des années (voir Céard et al., 2003). Nous adoptons une terminologie gérant au mieux ces variations, y compris celles qui affectent le vocabulaire utilisé.

Savoir – lire.

On l'a indiqué précédemment « Comprendre l'essentiel d'un texte et l'organisation d'un tableau en y prélevant les informations demandées » est réussi par 8 à 9 élèves sur 10 pour le texte, et 9 sur 10 pour le tableau. Mais si la tâche se complexifie un peu (tableau de type nouveau), et s'il faut, par exemple, rechercher une information et la sélectionner parmi d'autres informations explicites, alors les résultats peuvent baisser.

La compréhension d'un message oral est assurée par 8 à 9 élèves sur 10, qui le mémorisent et exécutent les consignes qu'il énonce explicitement.

L'identification du genre d'un texte lu ou entendu est réussie par 7 à 9 élèves sur 10 (le conte est très bien identifié, mais le documentaire reste difficile à caractériser)

Savoir faire linguistiques au service de la Lecture

Environ 8 élèves sur 10, réussissent à « Reconnaître les types et les formes de phrases », à « Utiliser l'ordre alphabétique » quand il faut juste faire appel à l'initiale, mais on enregistre une baisse si plusieurs lettres après l'initiale sont impliquées. Il s'agit de compétences à consolider

Au total, au début de la classe de sixième, **certaines compétences demeurent fragiles**, même si elles paraissent installées. En voici quelques unes :

L'identification des mots a nettement progressé si l'on observe les résultats depuis 1989. En effet, 8 élèves sur 10 identifient correctement les mots qu'ils doivent déchiffrer, mais au moins 8 % sont handicapés par leur extrême lenteur (voir supra).

Environ la moitié des élèves rencontrent des difficultés pour percevoir et exploiter tous les aspects du texte. Leurs capacités de synthétisation de l'information restent très fluctuantes

et largement dépendantes de la nature du texte et de l'item, résultat cohérent avec les apports des évaluations bilans françaises (CM2) et internationale PIRLS. Ainsi, « saisir l'essentiel d'un texte » n'est pas toujours dominée.

Quand ils doivent consigner leur réponse par écrit et plus encore quand il faut justifier une réponse ou un choix de réponse, nos élèves manifestent un certain malaise et les items correspondant enregistrent des taux de non réponses plus élevés que la moyenne des items. Ce type de problème caractérise, malheureusement, la population française aux évaluations internationales, de manière visible déjà en CM1 à PIRLS ; nous nous interrogeons sur les éléments déclencheurs de ce type de comportement et sur « cette peur de l'erreur » (Rémond, 2005 & 2006). Relativement à la production d'écrit et s'intéressant, entre autres, aux évaluations nationales, Bucheton et Chabanne (2003, p. 126) font des hypothèses sur l'origine de difficultés d'écriture et estiment que certains élèves « en sont encore à construire leur rapport au langage qui leur permettrait une appropriation de l'écriture pour penser et pour apprendre ».

L'examen des réponses erronées est toujours instructif. L'analyse du contenu des réponses, dans l'ensemble des protocoles que nous avons eus à disposition, amène à s'interroger sur les démarches des élèves pour réaliser les tâches et notamment sur les aspects métacognitifs. On peut notamment se demander s'ils vérifient leurs réponses en les confrontant à la consigne.

La compréhension des textes passe souvent par l'utilisation d'indices véhiculés par la langue, tels que les marques d'accord (sur les adjectifs et les participes passés) qui aident à identifier les personnages dans un message écrit. Au moins un tiers des élèves ne tirent pas profit de ces indices ce qui crée des défauts dans leur compréhension de l'écrit.

Il en est de même pour la compréhension de mots polysémiques qui nécessitent l'usage du contexte pour dégager le sens, si 6 à 7 élèves sur 10 sont à l'aise dans cette tâche, celle – ci est très mal réussie par les élèves faibles. On remarque une grande variabilité des réussites en fonction des mots soumis.

Certaines compétences sont en cours d'acquisition normale, comme la construction et de la représentation du temps, la maîtrise de la cohérence textuelle (retrouver enchaînement logique et chronologique, comprendre la chaîne référentielle), la construction de certaines informations, de la formulation et de la justification des réponses.

Savoir – Ecrire / Production écrite

La qualité de la « Graphie » est satisfaisante pour 8 élèves sur 10 en début de classe de 6ème, mais il reste à régler des problèmes de mise en page et de gestion de la ponctuation qui n'est pas encore vraiment intégrée.

Rejoignant le constat de fin CM2, tant en lecture qu'en écriture, la maîtrise de la langue est toujours fragile et fluctuante, dépendant des supports et de la tâche assignée.

La Maîtrise de l'orthographe

Quand il faut recopier un texte, 7 élèves sur 10 en respectent l'orthographe. Les divers exercices spécifiques d'orthographe montrent l'embarras des élèves face à ces tâches. Ceux – ci produisent des taux élevés de réponses erronées et de non – réponses, et des résultats très variables. On note en particulier beaucoup d'erreurs sur les lettres muettes, les préfixes et les suffixes, les élèves de ZEP manifestant des difficultés marquées sur les préfixes et sur les termes de base.

La maîtrise du texte est assez bien installée : 7 élèves sur 10 produisent un récit cohérent, cela montre qu'ils savent ce qu'est un récit, et gèrent les problèmes divers que pose la rédaction à mesure qu'ils l'élaborent. Leurs difficultés tiennent plus à leur maîtrise de la langue toujours en cours d'acquisition (et à la complexité de gestion de la tâche). Dans ces récits, 15 % d'élèves maîtrisent bien l'orthographe alors que 40 % ne la maîtrisent vraiment pas. Les élèves de ZEP sont les plus faibles à cette tâche. Les phrases sont grammaticalement correctes chez la moitié des élèves et l'on trouve 15 % d'élèves qui construisent des phrases syntaxiquement incorrectes. La maîtrise des accords considérée comme acquise à la fin du CM2 est insuffisante, notamment pour l'accord Sujet - Verbe, et celui du Nom avec l'adjectif, surtout dans le cas de l'attribut ... Dans le texte qu'il écrit en réponse à une consigne, un élève sur deux utilise un vocabulaire approprié. La diversification des substituts fait difficulté à environ 30 % d'entre eux (variable selon les années).

IV - Que savent les élèves à l'entrée du cycle 3 (CE2) ? Grandes tendances.

Les repères restent les mêmes que précédemment. La terminologie employée est celle du tableau de compétences de 2004 auquel on s'est efforcé d'intégrer les divers protocoles considérés. A l'entrée au CE2 :

- au moins 10 % des élèves n'ont pas les compétences nécessaires pour profiter pleinement des enseignements,
- un tiers des élèves est loin d'avoir achevé son apprentissage de la lecture de mots,
- le prélèvement d'informations explicites ne pose pas de problème

- une fragilité subsiste quand il faut exercer une compréhension fine du texte, élaborer des inférences (reconnaître et suivre les personnages sous leurs différentes désignations, établir des liens entre deux phrases pour comprendre des relations causales, temporelles ...), gérer des marques de temps, de genre, de nombre, autrement dit des indices facilitant la compréhension de l'écrit à qui sait les utiliser. Ceci est à rapporter aux difficultés qui vont être évoquées au moyen des épreuves testant « la maîtrise des outils de la langue ».
- Ces mots inducteurs posent problème en lecture comme en production d'écrit.
- L'activité de copie est dans l'ensemble assez bien maîtrisée, mais 15 à 25 % ne terminent pas leur copie faute de temps suffisant.
- L'orthographe est mal maîtrisée, les difficultés sont fortes quand l'appui sur l'oral n'est pas pertinent (ex. des lettres muettes).
- La production d'un écrit bref (trois phrases, construction par analogie à une autre description) aboutit pour quatre élèves sur cinq, mais quand la tâche se complexifie, la réussite est moindre et les difficultés d'orthographe et de conjugaison deviennent visibles.

Pour conclure, bien des compétences sont en cours d'acquisition, mais il n'en reste pas moins vrai que leur trop faible maîtrise à l'entrée au CE2 doit déjà retenir l'attention car elle pourrait être révélatrice de problèmes latents.

Afin d'illustrer les grandes tendances qui viennent d'être dégagées, nous allons donner quelques détails.

Savoir – lire. Comprendre un texte

Quand les questions ne demandent que de **prélever une information** présentée de manière explicite dans un récit, environ 85 % des élèves trouvent la réponse attendue. Quand elles obligent à des transformations ou à des mises en relation de cause à effet, les résultats sont très variables.

La compétence nécessaire « Lire et exécuter des consignes simples » semble dominée par 80 à 90 % des élèves, à condition que ces consignes aient trait à des tâches simples et courantes de la vie scolaire.

Environ 70 % des élèves retrouvent une date dans un récit, une lettre ou un agenda, ce qui relève de la compétence « Reconstituer la chronologie des événements dans des textes de statuts variés ».

Environ 80 % des élèves savent repérer le titre, l'auteur d'un livre ou encore identifier des écrits par des indices matériels ou textuels (« tri de textes » à partir de fac - similés de documentaire, dictionnaire, magazine, poème, etc.), ce qui contribue à évaluer la compétence « Repérer et identifier des écrits ».

Maîtriser les outils de la langue

Reconnaissance de mots

Plusieurs exercices évaluent cette compétence, les résultats **fluctuent** de plus de 95 % à certains à 60 % à un autre. Celui qui a le plus souvent été administré (trente vignettes), souligne **la grande fragilité d'environ un tiers des élèves**, qui sont loin d'avoir achevé leur apprentissage de la lecture de mots. Ce déficit se révèle encore plus fort dans les ZEP. Si la reconnaissance de mots n'est pas suffisamment automatisée, la compréhension du texte sera altérée.

Tous les outils de la langue sont en cours d'acquisition, le travail systématique d'analyse approfondie de la langue se fait au C3.

Savoir écrire - Produire un texte

Pour l'écrit bref, 80 % des élèves parviennent à produire une description de trois phrases dont la syntaxe est correcte.

Pour l'écrit « long » (au moins huit lignes), pour l'exercice Croa, on note que : plus de 90 % des élèves prennent le personnage Croa comme héros de leur histoire, 80 % ont pris en compte le cri pour déclencher l'action et 70 % ont raconté comment le corbeau se fait un ami, montrant ainsi qu'ils tiennent compte de la situation finale qui leur est imposée. Environ 60 % des élèves savent utiliser les temps du récit, mais ils commettent des erreurs de conjugaison et d'orthographe.

Maîtriser les outils de la langue

La compétence « **Copier un texte** » plus ou moins long est maîtrisée par au moins les **trois quarts des élèves**. Ce résultat est modulé en fonction du support proposé. De manière récurrente, **environ 15 % des élèves ne parviennent pas à achever leur tâche de copie** dans le temps imparti. La maîtrise de cette compétence est indispensable car le travail quotidien de la classe en dépend.

« Transformer un texte en appliquant des règles simples » est réussi par plus de huit élèves sur dix quand il s'agit de passer du féminin au masculin.

Les outils de la langue sont en cours d'acquisition et le cycle 3 devrait conduire les élèves à mieux gérer les différentes marques pour lesquelles ils éprouvent des difficultés : marques de genre et de nombre, syntaxiques et morphologiques, temporelles. L'orthographe en situation de dictée reste encore mal maîtrisée et la réussite à la dictée d'une même phrase en 1989, 1995, 1999, a fléchi.

Zoom sur une même dictée proposée à la fois en CE2 et 6^{ème} :

Il s'agit de la phrase suivante : « Des roses jaunes parfument le salon. » (E&F, 128).

En 6^{ème}, l'accord nom-adjectif semble maîtrisé par au moins 75 % des élèves ; celui du verbe avec le sujet l'est moins : 45 % d'élèves accordent correctement le verbe, mais 17 % écrivent « parfumes », 26 % ne marquent aucune forme d'accord au pluriel.

Au CE2 : l'accord nom-adjectif semble maîtrisé par au moins 75 % des élèves, et celui du verbe avec le sujet est maîtrisé par environ 57 % d'entre eux, 4.6 % écrivent « parfumes », 20 % ne marquent aucune forme d'accord au pluriel. La comparaison est étonnante puisque la performance des élèves de sixième est moins bonne que celles des CE2.

Pour la classe de 6^{ème}, les résultats à cette dictée ont été rapprochés de ceux obtenus à d'autres exercices estimant eux-aussi les capacités orthographiques. Ils ont, par exemple, été mis en relation avec un exercice évaluant la compétence « Maîtriser les accords » à partir d'une phrase au singulier qu'il faut mettre au pluriel ; cette transformation nécessitait de mettre plusieurs éléments en mémoire, ce qui a mis en échec un certain nombre d'élèves. Ce détour ne fait qu'alimenter le constat qu'environ 40 % d'élèves en début de 6^{ème} ne disposent pas d'une maîtrise suffisante de l'orthographe (lexicale et grammaticale).

En bref, plus de 10 % des élèves n'ont pas les Compétences nécessaires au niveau de la maîtrise de la langue, parfois 15 % sur certaines compétences, **certaines sont simples mais engagent la scolarité**. En ZEP, il existe une grande difficulté pour traiter l'information, plus prononcée quand la connaissance des codes sociaux et culturels est impliquée. Les écarts sont moins importants sur ce qui est travaillé systématiquement à l'école.

Remarquons que la dispersion des scores est forte. Pour contribuer à expliquer les différences entre les 10 % les plus forts et les 10 % les plus faibles, voici un lot d'items très discriminants : la Reconnaissance de mots, la construction de la signification générale du texte (titre), la représentation de la chronologie d'une suite d'évènements, l'utilisation des marques pour comprendre un message, la production d'écrit.

En 6^{ème}, le déficit de certaines de ces compétences peut encore être repéré comme le montre aussi le bilan fin de CM2 (2003). Il faut remarquer que certaines faiblesses aux

évaluations de CE2 ne se sont pas résorbées pour un certain nombre d'élèves qu'il faudrait mieux connaître pour mieux intervenir.

V - Que savent les élèves à l'entrée au collège ? Grandes tendances.

Un rapport récent de l'IGEN fait un bilan des difficultés en mathématiques à l'entrée en Sixième, au travers des Evaluations nationales (2006, p. 18), en voici un résumé que nous chercherons à éclairer, mais aussi à compléter :

1. Une maîtrise imparfaite des tables de multiplication (environ un élève sur quatre ne les maîtrise pas totalement)
- 2 – Le calcul mental n'est pas assez dominé, les résultats sont mêmes jugés faibles par l'IGEN.
- 3 – Les nombres décimaux sont mal compris
- 4 – Les fractions simples ne font pas sens : à peine la moitié des élèves utilise, à bon escient, les expressions telles que « double, triple, moitié, quart ».
- 5 – En géométrie, la réalisation de tracés appelant un usage raisonné d'outils met en difficulté. Une moitié d'élèves parvient à tracer une parallèle à une droite donnée passant par un point (2005), 16 % tracent un cercle de diamètre donné...
- 6 – Pour les mesures, plus du tiers des élèves des années 2000 ne savent pas convertir des kg en g, ou des ml en cm.
- 7 – La résolution de problèmes. Sur ce point, il y a eu évolution dans la nature des problèmes depuis 20 ans et un bon nombre vérifie la compétence de lecture de graphiques ou de documents. On évalue alors « savoir lire l'information, la traiter, l'interpréter », ce qui semble relever d'une compétence générale. Cette compétence contribue à expliquer les bonnes performances en résolution de problèmes à PISA 2003.

Comme pour le Français, nous allons effectuer un zoom sur les résultats au protocole de 2005.

Zoom 2005

L'échantillon représentatif des élèves de Sixième qui a donné lieu aux analyses a obtenu les scores suivants au protocole 2005 :

Score moyen « Espace et géométrie »	64. 5%
Score moyen « Exploitation de données numériques»	68. 4 %
Score moyen« Grandeurs et mesures »	60 %
Score moyen« Connaissance des nombres »	56. 7 %
Score moyen« Calcul »	68. 3 %
Score moyen global	63. 9 %

Il faut noter que le score moyen global des 10 % d'élèves les plus faibles est de 31 % contre 92. 6 % pour les 10 % les meilleurs, que les élèves en avance obtiennent un score de 79 % alors que les élèves présentant un retard d'un an réussissent 51 % des items.

Voyons de manière détaillée le contenu de chaque champ pour ce niveau d'entrée au collège.

Le champ Calcul

Les tables d'addition sont disponibles pour 93 % des élèves, ce pourcentage étant de 73 % pour les tables de multiplication. Les additions et les soustractions de nombres entiers ne posent pas de problème, mais la division reste une technique en cours de consolidation. Pour les multiplications échouées, les erreurs sont souvent provoquées par une connaissance lacunaire des tables de multiplication.

Le calcul mental réfléchi (organiser et traiter des données) fait apparaître une maîtrise insuffisante de la structuration de la numération et des relations entre les nombres (ex, la compétence manifestée dans $126 + 9$, n'est pas transposée à $37 + 99$).

Les calculs sur les décimaux mettent en évidence que plus du quart des élèves n'a pas compris ce qu'est un décimal et considère un nombre décimal comme la juxtaposition de deux nombres entiers.

Le champ « Connaissances des nombres »

La dictée de nombres est réussie par 8 élèves sur 10, mais le taux de réussite est influencé par la taille des nombres. A peine la moitié des élèves utilise, à bon escient, les expressions telles que « double, triple, moitié, quart ». Un tiers des élèves perçoit le rapport entre deux nombres. La fraction de l'unité est reconnue par 7 élèves sur 10, la comparaison de décimaux est en cours d'acquisition

Le champ « Exploitation des données numériques »

La lecture et l'interprétation des diagrammes sont bien maîtrisées par 7 élèves sur 10.

Deux élèves sur trois savent résoudre un exercice de proportionnalité directe

(reconnaître le type de situation et mettre en jeu la technique adaptée).

Le champ « Traitement de l'information » (2002, 2003) montre que les élèves parviennent à bien prélever les informations surtout lorsqu'elles sont explicites, mais ils éprouvent des difficultés à les traiter (à organiser une démarche). Le champ « Produire une réponse, la justifier » a de meilleurs résultats quand il s'agit d'une figure géométrique que lorsqu'il faut justifier une solution en référence à des données (masse, circonférence). Il s'agit d'une capacité qui n'est pas très bien développée, en particulier chez les plus faibles.

Le champ « Appliquer directement, utiliser une connaissance » varie beaucoup en fonction de la nature de l'item et l'on retrouve encore les décimaux et les problèmes qu'ils engendrent (en cours d'acquisition). **Le champ « Appliquer une technique »** (2002, 2003) est le mieux réussi. Pour le **Champ « Espace et géométrie »**, les difficultés sont liées à la gestion simultanée des deux contraintes.

Champ « Grandeur et mesure »

Les items testaient les équivalences entre différentes unités d'une même grandeur et l'on retrouve les problèmes liés à la compréhension insuffisante de ce que sont les nombres décimaux. En outre, une partie des items est basée sur des connaissances supposées construites en CE2 et / ou CM1 : ce sont donc essentiellement des connaissances attendues en 6^{ème} qui sont évaluées par ce champ. La DEPP en conclut que le calcul n'est pas suffisamment considéré et que les automatismes manquent. La catégorie des exercices d'entraînement ou d'apprentissage systématiques seraient délaissées.

VI - Que savent les élèves en mathématiques à l'entrée en CE2 ? Grandes tendances.

Zoom sur CE2 Math 2005

L'échantillon représentatif des élèves de CE2 qui a donné lieu aux analyses a obtenu les scores suivants au protocole 2005 :

Score moyen « Espace et géométrie »	70. 1%
Score moyen « Exploitation de données numériques»	66. 7 %
Score moyen« Grandeurs et mesures »	67. 4 %
Score moyen« Connaissance des nombres entiers naturels »	74. 6 %
Score moyen« Calcul »	71. 4 %
Score moyen« Analyser une situation, organiser une démarche »	54. 2 %
Score moyen« Rechercher de l'information, l'interpréter, la formuler »	73. 6 %
Score moyen« Appliquer une technique »	60. 7 %
Score moyen« Utiliser directement une connaissance »	80. 3 %
Score moyen global	71 %

Le score moyen global des 10 % d'élèves les plus faibles est de 38. 8 % contre 93. 5

% pour les 10 % les meilleurs, les élèves en avance obtiennent un score de 82. 5 % alors que les élèves présentant un retard d'un an réussissent 59. 6 % des items.

Champ « Calcul »

Les additions sont maîtrisées par 8 élèves sur 10 en calcul mental et en calcul posé, mais un nombre non négligeable n'a pas acquis totalement la table d'addition. Le calcul de différences est réussi par 7 élèves sur 10 quand il s'agit de compléter à 10, mais pour le reste, les exercices sont difficiles.

Champ « Connaissances des nombres entiers naturels »

Les dictées de nombres sont très bien réussies, mais la compétence de comparaison de nombres n'est pas complètement installée. Huit élèves sur dix sont capables de restituer le double de nombres inférieurs à 10, mais le terme « moitié » n'est pas encore bien assimilé.

Champ « Exploitation des données numériques »

Dans ce champ, on retrouve les difficultés du champ « calcul ». Les problèmes additifs sont bien mieux réussis que les problèmes soustractifs, seul un élève sur trois reconnaît la situation soustractive. Les problèmes de partage sont réussis par plus de six élèves sur 10 qui ont su développer des procédures personnelles efficaces.

Champ « Espace et géométrie »

Si 8 élèves sur 10 repèrent bien la droite et la gauche, seuls 6 sur 10 sont capables de le faire quelle que soit la position de l'interlocuteur, alors que cette compétence est en construction depuis la GS – CP.

Champ « Grandeurs et mesures »

Plus de 8 élèves sur 10 associent correctement une grandeur avec des unités de mesure. Ordonner des objets selon leur longueur est réussi à 63 %. Neuf élèves sur dix sont capables de mesurer la longueur ou de tracer un segment de longueur donnée. Si plus de 8 sur 10 savent lire un calendrier, 4 sur 10 seulement savent inférer (prédire) une date située en dehors du calendrier (le calendrier du mois de janvier est fourni, et il faut prédire quel jour sera le 2 février) Le travail sur le calendrier s'inscrit en CP – CE1, et bien avant dans beaucoup de classes, même dès la Petite section.

Champ : « Analyser une situation, organiser une démarche »

Ce champ inclut le calcul mental. L'addition avec ou sans retenue est assez bien maîtrisée (sept élèves sur dix). La soustraction pose des problèmes, surtout si elle comporte une retenue (entre 30 et 43 % de réussite). La multiplication par 10 est réussie par 26 % d'élèves, celle par 2 par 58% ; on remarque une fréquente confusion de la multiplication avec l'addition. Enfin sept élèves sur dix savent comparer des nombres présentés sous forme

additive.

Les activités de rangement de nombres entiers ou de segments par longueur sont respectivement réussies par 8 élèves sur 10, et 7 sur 10.

Il faut noter que pour ce champ, les élèves en retard d'un an accusent un écart particulièrement marqué par rapport aux élèves « à l'heure », leurs taux de réussite s'élèvent respectivement à 46.4 % et à 54. 2 %.

Champ « Rechercher l'information, l'interpréter, la reformuler »

La majorité sait utiliser le vocabulaire spatial usuel (86 %) et 8 sur 10 sait prélever un indice explicite dans un texte (l'heure), mais seul 1 / 2 sait lire l'heure sur un cadran. Comme le champ précédent, celui-ci départage de manière visible les redoublants des élèves « à l'heure », leurs taux de réussite s'élevant respectivement à 66. 7 % et à 73. 6 %. Il en est de même pour le champ suivant (43 % vs 52. 2 %).

Champ « Produire une réponse, la justifier »

Des points sensibles émergent, les élèves rencontrant des problèmes pour utiliser un tableau croisé non pas à cause de leur méconnaissance de ce support, mais du vocabulaire employé, le mot « ligne » est un obstacle dans l'utilisation de cet espace à deux dimensions. Ils ne savent pas bien décrire un déplacement, ni déterminer un point sur un plan et des problèmes peuvent aussi apparaître lors de rangements de nombres. On observe dans ce champ une grande variabilité des résultats **dès que l'on s'éloigne des stéréotypes de situations.**

Champ « Appliquer une technique »

Près de 95 % des élèves savent réaliser un tracé simple, environ 3 sur 4 savent mesurer et tracer un segment. Du côté du calcul, 7 sur 10 réussissent les additions et 6 sur 10 les soustractions sous certaines conditions : les termes sont égaux en longueur et il n'y a pas de retenue. Si ces conditions ne sont pas remplies, les élèves sont débordés par la tâche et seuls 10 à 15 % ne commettent pas d'erreur.

En général, on remarque une bonne maîtrise de la technique si les situations d'évaluation sont proches des stéréotypes employés dans l'apprentissage. On note un faible écart entre les performances des élèves redoublants et à l'heure, comme pour le champ qui suit.

Champ « Utiliser directement une connaissances »

Environ 7 élèves sur 10 savent identifier des figures simples (le carré étant plus souvent reconnu que le rectangle), 8 élèves sur 10 savent transcrire des nombres écrits en

lettres, 3 élèves sur 4 connaissent le double des entiers jusqu'à 10.

Les écarts entre les 10 % les plus forts et les plus faibles montrent que les travaux numériques, la résolution de problèmes, la recherche et la justification d'information sont les plus discriminants. On note que les élèves de ZEP obtiennent de bons scores à Utiliser directement une connaissance. De manière générale, la maîtrise des compétences complexes est encore délicate et beaucoup d'élèves peinent à s'organiser seuls, et c'est vraisemblablement un aspect qui les handicape dans les tâches longues des évaluations internationales telles que PIRLS au CM1.

En résumé, même si les données de 2005 prennent en compte les nouveaux Programmes, elles conduisent au repérage habituel de difficultés quand il faut :

- Gérer des contraintes multiples,
- Justifier une réponse, un calcul,
- Réaliser un transfert de techniques,
- Comprendre « finement » des consignes, maîtriser le vocabulaire spécifique,
- Résoudre des problèmes où il faut maîtriser la retenue (cf. carences en numération).

En outre, on enregistre une grande variabilité des résultats dès que l'on s'éloigne des **stéréotypes** de situations. Autrement dit, les élèves font preuve d'une représentation figée et ne semblent pas établir d'analogies entre des situations où ils devraient le faire. Ce phénomène avait été montré dans le cadre d'une recherche menée en Suisse au niveau correspondant à la classe de sixième : les élèves devaient calculer l'aire d'un triangle : dès que le triangle s'éloigne de son stéréotype (isocèle ou équilatéral, la base étant « horizontale », le sommet vers le haut de la page), les performances chutent alors que les élèves connaissent la formule de calcul (Grégoire, 1999). Ceci, à notre sens, rejoint bien des constats faits sur « le français » au sens large : des élèves sachant une règle, mais ne l'utilisant pas comme indice de repérage d'un personnage dans un texte (voir supra). Autrement dit et pour reprendre le vocabulaire afférent à la métacognition, ces élèves ont stocké des connaissances déclaratives, mais ne les mobilisent pas dans la dynamique des tâches. Il s'agit d'une situation où il faut gérer plusieurs contraintes, ce qui est source de difficulté pour certains.

Bien évidemment, à l'entrée en Sixième, les élèves présentent une très grande hétérogénéité du développement cognitif, social et culturel, qui justifie l'intérêt de travailler sur le profil particulier de l'élève. Certaines difficultés, de même nature en mathématiques et en français, devraient conduire les professeurs de collège à travailler de manière

transdisciplinaire sur la compréhension de consignes / de questions, sur la représentation de la tâche et l'attention nécessaire à lui dédier, la mobilisation des connaissances pour l'effectuer... Ils devraient aussi faire prendre conscience aux élèves qu'ils peuvent agir sur la tâche et en contrôler l'exécution. On peut remarquer que pour le français comme pour les mathématiques, les capacités d'analyse et de synthèse font défaut à un certain nombre d'élèves tout comme les capacités inférentielles. Mais pour les élèves qui ne disposent pas d'un niveau suffisant en lecture (voir II), il faut d'abord régler leurs défaillances phonologiques ou d'accès au lexique orthographique alors que pour d'autres, il faut améliorer leur trop faible compréhension de l'oral et de l'écrit.

Les évaluations nationales actuelles de CE2 et de Sixième, depuis leur création, s'intéressent au degré de maîtrise de nombreuses compétences définies en fonction des Programmes scolaires en vigueur, pour la discipline Français d'une part, et pour les Mathématiques d'autre part. Dans une étude récente, Morlaix et Suchaut (2006) ont montré l'intérêt de dépasser les exploitations habituelles de ces évaluations selon les compétences établies par leurs concepteurs.

VII - Structuration des acquisitions scolaires, nouvelle approche des évaluations nationales.

Morlaix et Suchaut (2006) ont identifié à partir des évaluations nationales de CE2 en 1999, les compétences dont la maîtrise est essentielle à la réussite scolaire sur un échantillon de 700 élèves de Côte d'Or. Ils ont aussi utilisé les résultats aux évaluations nationales de 6^{ème} et de 5^{ème} afin de mieux comprendre comment les acquisitions scolaires se structurent et les principes généraux qui gouvernent cette évolution. Sans rentrer dans les détails méthodologiques, précisons qu'ils ont mené leurs analyses conjointement sur les protocoles de français et de mathématiques. Les regroupements d'items qui se sont opérés indiquent l'aspect transversal des acquisitions scolaires : des items provenant de ces deux disciplines ont été identifiés comme estimant une seule et même compétence.

Les acquisitions des élèves à l'entrée au CE2 s'organisent principalement autour de trois compétences qui concernent trois domaines : **l'orthographe, le calcul mental, la capacité à retrouver rapidement des informations dans des supports variés**. Pour cette dernière compétence, les items proviennent tant du français que des mathématiques et évaluent la capacité des élèves à rechercher de l'information plus ou moins complexe à partir de supports divers (textes, mots, calendriers, emplois du temps, plans, énoncés de problème).

Revenons aux trois compétences autour desquelles semblent s'organiser les acquisitions des élèves à l'entrée au cycle III. Tout d'abord, les **compétences orthographiques** évaluées par de la copie, de la dictée de mots ou de phrase, divers exercices sur les accords, etc. (voir supra). Ces compétences apparaissent comme de **bons prédicteurs de la réussite ultérieure** et on parvient à les isoler des autres domaines d'acquisitions des élèves. Ceci rejoint les constats que nous avons déjà fait, le respect / l'application de la marque du pluriel fait partie des items où les difficultés des élèves sont fortes.

Les compétences en calcul mental regroupent deux compétences qui semblent être véritablement au cœur des mécanismes d'apprentissage et pour lesquelles les élèves doivent mobiliser des habiletés en calcul : comparer des nombres pour prendre une décision ou calculer mentalement pour résoudre une opération ou un problème numérique.

La 3^{ème} compétence identifiée, celle qui a trait à la capacité à **retrouver rapidement des informations dans des supports variés**, est beaucoup plus hétérogène que les deux précédentes. La dimension de la **compréhension** semble dominer les items qu'elle fédère. Certains exercices l'évaluent directement alors que d'autres demandent, par exemple, aux élèves de se baser sur un écrit (donc de le comprendre) pour réaliser une production d'écrit. En examinant les items, nous remarquons que certains mettent en jeu des capacités inférentielles, des compétences de maîtrise de la langue et que des tâches englobées dans cette compétence ont parfois un coût cognitif élevé.

En outre, cette recherche montre que certains apprentissages ne peuvent se réaliser que si certains autres sont déjà maîtrisés, autrement dit qu'il existe une structure hiérarchique des apprentissages. Ainsi au niveau du CE2, la technique opératoire de **la soustraction** ne peut être acquise sans la maîtrise d'autres compétences, comme la technique de l'addition ou la transformation d'un texte en appliquant des règles de transformation, en l'occurrence le passage du féminin au masculin. **Au début, comme à la fin du cycle III**, des ensembles de compétences structurent les acquisitions des élèves, ces compétences portent sur le **calcul, la numération et la compréhension** (celle-ci étant évaluée dans des contextes variés, en français comme en mathématiques). Les **compétences orthographiques, quant à elles, ne peuvent être distinguées qu'à l'entrée au CE2**. Les auteurs concluent que **les acquisitions prioritaires correspondent à des capacités globales qui détermineraient la maîtrise de compétences plus spécifiques en matière d'orthographe ou de technique opératoire**.

Morlaix et Suchaut (2006) préconisent la pratique d'activités systématiques pour développer **des automatismes** jugés fondamentaux pour les apprentissages, par ex. des

activités systématiques d'orthographe et surtout de calcul mental. Le fait que les élèves puissent mobiliser ces mécanismes et les rendre automatiques constitue certainement une aide majeure pour la réalisation de tâches scolaires de nature diverse. L'automatisation de certains processus, comme nous l'avons déjà précisé, réduit le coût cognitif, ce qui laisse un espace à d'autres processus qui peuvent alors se réaliser. Ce point est bien explicité dans divers documents publiés par le MEN ces dernières années, dans le domaine de la maîtrise de la langue et plus précisément dans celui de l'apprentissage de la lecture. De telles activités d'automatisation sont pratiquées à l'école, mais on peut s'interroger sur la manière dont elles sont faites. Il faudrait probablement leur consacrer du temps et les rendre plus visibles aux yeux des élèves pour qu'ils en perçoivent vraiment l'existence et que les enjeux en soient explicités.

Certains processus sont sous le contrôle de l'individu et on pourrait s'attendre que celui-ci mobilise ses connaissances lors de la réalisation des tâches. On a déjà pris l'exemple de divers indices facilitant la lecture et qui passent, pour certains, justement par l'utilisation des accords orthographiques. Nous avons pris l'exemple du triangle et du calcul de son aire pour montrer une sorte de disjonction entre certaines connaissances automatisées et leur mise à disposition lors de tâches plus complexes. Cette articulation délicate doit être beaucoup mieux prise en compte par les enseignants et dans leur propre formation. En effet, beaucoup de choses à l'école restent dans l'implicite alors que des travaux récents de psychologie « invitent à penser l'articulation entre apprentissage implicite et enseignement scolaire davantage en termes de complémentarité qu'en termes de substitution » (Perruchet et Pacton, 2004, p. 135). En des termes plus clairs, il faut rendre les processus beaucoup plus « transparents » aux élèves, discuter avec eux des tâches et des démarches qu'ils mettent en oeuvre, ... Il faudra aussi penser aux rythmes d'apprentissage, tous les élèves ne progressant pas aux mêmes rythmes.

Signalons, et Morlaix et Suchaut le rappellent aussi, que les évaluations nationales sont circonscrites au champ des Programmes scolaires et que bien d'autres dimensions interviennent sur les résultats des élèves que celles qui y sont estimées. Les données de la recherche montrent le poids de variables telles que la mémoire de travail (entité où l'information est stockée de manière temporaire pendant son traitement). Les évaluations nationales doivent être utilisées, mais elles doivent être dépassées pour analyser les difficultés des élèves et nous avons jalonné notre travail d'un bon nombre de pistes.

Les maîtres doivent aussi prendre conscience de la complexité des opérations en jeu par exemple, dans la compréhension, et de leur différence de niveau selon la tâche requise.

Pour y revenir, les inférences constituent une opération psycholinguistique déterminante pour la compréhension, mettant en jeu un ensemble de connaissances. Si les élèves de CE2 utilisent assez bien les temps du récit, ils peinent à maintenir leur cohérence au fil du récit qu'ils produisent. Et quand ils doivent identifier les accords, les marques temporelles qui construisent la cohérence du texte, la concordance des temps leur pose problème, notamment quand ils doivent transformer un présent en futur. Quand ils doivent choisir les connecteurs, ceux qui impliquent des relations logiques sont encore difficiles à retrouver. Ceci n'a rien d'inquiétant car la gestion de certains connecteurs est tardive (Fayol, 1997). De même, les relations de causalité sont difficiles à établir dans les questions qui le nécessitent et on en trouve quelques unes au fil des épreuves de compréhension. Il faut raisonnablement rapprocher ces résultats des compétences exigées en fin de cycle 3, cycle pendant lequel la maîtrise du langage continuera à progresser.

LE COURS PREPARATOIRE.

La classe de CP est le lieu d'une construction très progressive des apprentissages. C'est surtout à celui de la lecture qu'on donne du poids et on peut, d'ailleurs, remarquer que le « noyau dur » des élèves traversant la scolarité sans en tirer profit est généralement repéré au travers d'épreuves testant le niveau de « lecture ». Ces dernières années, diverses mesures ont été prises pour « prévenir l'illettrisme » et le CP en est la cible.

Cette classe suscite une grande attention et de nombreux documents en jalonnent les enseignements, tout en empiétant sur les années la précédant : les Programmes de l'école (2002) et leurs divers documents d'Application et d'Accompagnement, ainsi qu'une banque d'outils appelée « Evaluation et aide aux apprentissages en grande section de maternelle et en cours préparatoire : identification des compétences et repérage des difficultés des élèves ». Cette évaluation, au travers de ses résultats, a pour vocation d'aider les maîtres dans les choix d'activités et « à concevoir les progressions en cours d'année en prenant en compte les acquis et besoins de chacun ». Ces outils ont été conçus pour évaluer diverses capacités et dans plusieurs domaines, ils sont mis à disposition des enseignants via le site Internet du ministère. Leur ancrage en GS manifeste l'attention aux apprentissages qui se mettent en place, ils sont prévus pour en faire des passations répétées pour suivre l'évolution des élèves en GS et en CP ; des suggestions pédagogiques accompagnent chaque outil. Ces évaluations en libre accès ne donnent pas lieu à des remontées nationales, mais une expérimentation de terrain au moment de la conception des outils a permis de recueillir des indications sur les pourcentages de réussite parfois par niveau scolaire et par trimestre de l'année, ces éléments sont eux-aussi accessibles sur le site ministériel. Certains de ces outils sont recommandés dans les Documents d'accompagnement « Lire au CP1 » et « Lire au CP2 » qui ont pour rôle de Prévenir les difficultés pour mieux agir et Enseigner la lecture et prévenir les difficultés.

Laissant le temps aux élèves de mettre leurs apprentissages en place, peu d'études caractérisent les compétences des élèves de CP. On le verra par la suite, c'est une évaluation systématique en début de CE1 qui se met en place, sans remontées nationales à des fins statistiques, pour aider les maîtres des élèves qui « rencontrent des difficultés qui durent et/ou qui les fragilisent » (BOEN n°25, 30 juin 2005). La circulaire de rentrée 2007, publiée le 9 janvier 2007, la pérennise dans le cadre du Socle commun de connaissances et de compétences. Sur le CP même, nous allons rendre compte de deux études spécifiques : une

première portant sur le suivi d'un panel d'élèves entrés au CP en septembre 1997 et une seconde rentrant dans le cadre de la « prévention de l'illettrisme » et évaluant les effets d'une réduction d'effectifs sur des CP difficiles.

Le panel CP 1997

Les élèves impliqués dans le panel constitué en 1997 (près de 10 000 élèves) ont été suivis pendant sept ans afin d'étudier leurs « carrières et performances scolaires ». A la base de cette enquête, des données ont été recueillies en début de CP pour faire un bilan initial de diverses compétences au moyen de douze épreuves, des informations caractérisant les élèves, leur famille, leur environnement ont été collectées (Colmant et al., 2002). Plusieurs épreuves ont été adaptées pour faire partie des outils d'évaluation GS – CP dont on vient de faire état.

Ces élèves ont été suivis au cours de leur scolarité au moyen des évaluations habituelles (CE2, Sixième), mais les résultats mettant en perspective leur carrière scolaire ne sont pas encore disponibles, à l'exception d'une étude récente consacrée aux facteurs d'échecs en début de scolarité élémentaire obligatoire. Cette étude identifie des domaines cognitifs particuliers qui jouent un rôle plus important que d'autres dans le processus de décision du redoublement, notamment la pré-lecture, mais aussi des compétences relatives à la connaissance des nombres et des figures géométriques (Goldstein et Rabash, 2003 ; étude rapportée par Cosnefroy et Rocher, 2005, p. 31). Les élèves redoublant leur CP n'en tirent pas de bénéfice (voir chapitre Redoublement).

Les effets des classes de CP à effectifs réduits

C'est une expérimentation des effets des classes à effectifs réduits menée dans 10 académies, qui apporte les repères les plus récents sur le CP, mais sa visée est particulière : il s'agit de classes de CP accueillant surtout des élèves défavorisés. On compare des classes témoins de taille habituelle (CP T) et classes à effectif réduit (8 à 12 élèves, CP R). Cinq prises d'information sur les élèves ont été organisées entre octobre 2002 et juin 2004, deux observations de séquences d'apprentissage en CP enfin, des questionnaires ont permis de collecter des données sur les pratiques et les opinions des maîtres de CP.

En début de CP, octobre 2002, les performances des élèves des deux groupes (CP T et CP R) sont équivalentes aux cinq épreuves passées : reconnaissance mots, écriture, phonologie, compréhension orale, mathématiques. En mars, des différences significatives apparaissent entre les deux groupes en faveur des CP R pour trois épreuves sur huit : la reconnaissance mots, la phonologie, les traitements complexes. En juin, les différences

significatives se confirment dans les mêmes domaines tandis que d'autres apparaissent en écriture et en mathématiques, toujours à l'avantage des CP R. L'année suivante en début de CE1, pour les élèves non maintenus au CP, cet avantage diminue et les différences entre les deux groupes ont disparu pour les domaines : sémantique, compréhension orale, traitements complexes, mathématiques. Un écart persiste en faveur des CP R pour la reconnaissance de mots, l'écriture et la phonologie, en même temps que les anciens CP T obtiennent aux épreuves sur le lexique des performances significatives plus élevées que les ex CP R. L'avantage des élèves provenant des CP R s'estompe et à part, la dimension Copie de phrase cet effet disparaît totalement en fin de CE1.

De nombreux paramètres ont joué sur cette expérimentation et il faut en moduler le bilan en fonction de sa nouveauté, de l'expérimentation exclusive au CP et de la nature du public des classes difficiles (pour une discussion, DEP, 2005 ; Ecalle, Magnan & Gibert, 2006). Sur ce public particulier, mais identique dans les deux groupes, il a été possible de cerner des prédicteurs de difficulté d'apprentissage.

Des profils d'élèves ont été dégagés à l'issue de l'analyse des huit domaines considérés par les épreuves d'évaluation de début de CP. Les voici :

- ceux qui ont les meilleurs scores globaux ont des performances équilibrées dans les huit domaines,
- ceux qui ont les meilleurs scores moyens ont leurs points faibles en reconnaissance de mots, écriture, traitements complexes et mathématiques.
- ceux qui ont les scores globaux les plus faibles sont en difficulté dans tous les domaines et particulièrement dans celui du lexique.

L'effet de la scolarisation en CP à effectif réduit ne semble ni durable, ni équitable. A l'issue du CE1, les performances de ses bénéficiaires sont équivalentes à celles des élèves ayant fréquenté les CP à effectif normal. Les élèves de CP R ont pratiquement autant redoublé leur classe de CP que ceux des CP témoins (environ 5 %), mais les CP R ont davantage été soumis au redoublement en fin de CE1 que leurs camarades issus des CP T (14.9 vs 9.8 %). Cette expérimentation montre que le niveau de l'élève en fin de CP (puis en début de CE1) est très largement dépendant de celui qu'il avait au début de ce CP, il s'agit là d'une donnée critique.

Les auteurs recommandent de faire porter un effort important sur la maternelle car les inégalités sont déjà largement constituées à l'entrée à l'école élémentaire, avis partagé comme

on va le voir par des chercheurs qui ont mené une étude complémentaire à cette évaluation (Ecalte et al., 2006).

Cette étude complémentaire portant uniquement sur le CP confirme l'effet limité du CP R. Elle apporte des précisions importantes :

- Le bénéfice (temporaire) du CP réduit sur la lecture de mots et l'écriture s'observe uniquement chez des élèves qui apprennent à **lire dans leur langue maternelle, le français**.
 - Les scores de lecture et d'écriture de fin d'année sont largement conditionnés par les performances estimées par un ensemble d'épreuves (phonologie, compréhension de l'oral, connaissance de l'alphabet, reconnaissance de mots très fréquents) regroupées par les auteurs sous le terme de « literacy skills », qui n'a pas d'équivalent en français, de manière très imparfaite, « compétences en littéracie ». Il existe un **impact du niveau initial** de ces « compétences » qui explique 30 % de la variance des scores.
 - Les enfants ayant un **fort intérêt** pour la lecture progressent plus que ceux qui ont un faible intérêt.
2. La scolarisation précoce et l'âge (trimestre de naissance) n'ont aucun effet sur les performances de lecture et d'écriture.
 3. La langue maternelle et le statut social des parents. Les CP R améliorent les performances des élèves dont la langue maternelle est le français, et celles des élèves de familles de statut socio - économique intermédiaire ou moyen.

Diverses variables sont évoquées pour tenter d'expliquer pourquoi des bénéfices sont constatés dans certaines classes plus que dans d'autres : l'engagement des élèves, les interactions élèves – maîtres ... Mais la conclusion qui semble s'imposer aux auteurs s'inscrit dans le champ de la prévention de l'illettrisme au travers de processus en jeu dès le tout début de l'apprentissage du code alphabétique.

Comme les populations les plus en difficulté ne semblent pas tirer profit des CP à effectifs réduits, il faudrait prévenir les problèmes qu'ils pourraient rencontrer en les repérant le plus tôt possible au moyen d'une **procédure de diagnostics réguliers** (voir également, Rémond, 2003). Ceci permettrait d'envisager des interventions adaptées à l'âge, au degré de difficultés de l'élève et à son expérience (par ex : des interventions ciblant les capacités phonologiques, la création d'un contexte qui développe la motivation, l'élargissement du vocabulaire...). La compréhension de l'oral joue sur tous les apprentissages et plus

particulièrement sur ceux visant les aspects sémantiques ; les Programmes lui accordent une grande importance, mais il faudrait sans doute s’y intéresser davantage au sein de la classe.

En conclusion : Pour l’instant, l’expérimentation des CP à effectifs réduits a permis d’étudier l’évolution d’une population observée pendant deux ans et pour laquelle beaucoup de données ont été collectées, toutes ne sont pas reprises ici. Elle a mis l’accent sur le poids des « compétences en littéracie » à l’entrée au CP sur les apprentissages et tout particulièrement sur ceux de la lecture et de l’écriture, ajoutons que la lecture est toujours évaluée sous l’angle de la reconnaissance de mots.

Comprendre le fonctionnement de l’élève : Repérer et exploiter ses erreurs

Au moment où ils entrent au CP, certains élèves sont lents ou n’ont pas à leur disposition les outils nécessaires aux apprentissages structurés et systématiques, ces élèves doivent faire l’objet d’une réelle attention. Nous l’avons déjà mentionné, des documents d’Application et d’Accompagnement des Programmes ont spécialement été conçus pour cerner leurs besoins et y répondre. Le contenu de ces documents reflète l’hétérogénéité des élèves et l’intérêt de travailler à partir de leurs erreurs. En effet, la prise en compte des erreurs joue un rôle très important dans les processus d’apprentissage ; repérer les erreurs les plus fréquentes, en inférer l’origine aide à comprendre le fonctionnement de l’élève pour ensuite lui apporter, en retour, le guidage nécessaire. Cette dimension appelée métacognition doit être connue et comprise tant par les enseignants que par les élèves (pour une synthèse, voir Rémond, 2003 & Beltrami et al., 2004). En 1995, un rapport de l’Inspection Générale de l’Education sur le CP faisait le constat suivant : les maîtres de CP ne demandent que très rarement aux élèves d’expliquer leurs démarches et de justifier leurs réponses, alors que cela constitue un facteur de progrès dans les classes qui fonctionnent ainsi.

Les maîtres jugent que tout cela prend du temps, mais pour nous c’est un passage obligatoire si l’on veut donner à chacun son espace de réussite et gérer l’hétérogénéité. Les élèves peuvent commencer très tôt à construire une argumentation, à leur mesure, et gageons qu’ils seront ensuite plus à l’aise dans les tâches où on leur demandera de justifier leur choix, leur réponse ... (voir la partie du Rapport sur les évaluations). Bien évidemment, cette construction sera progressive et suivra les possibilités développementales (pour une synthèse sur le développement, Houdé, 2004).

La prise de conscience de l'existence des connaissances métacognitives (savoir ce que l'on sait, savoir ce que l'on sait faire, savoir quand et pourquoi mettre en œuvre ces savoirs) et de la nécessité de vérifier sa compréhension (ou le résultat d'une activité) n'est pas propre à la lecture ; il s'agit d'une " compétence transversale " méritant d'être travaillée, sans attendre. On en prendra pour preuve la manière dont les élèves se représentent l'activité de lecture.

Les représentations

Au début de leur apprentissage, tous les enfants se représentent la lecture comme une activité de décodage. Par la suite, cette représentation persiste chez les faibles lecteurs, alors qu'elle évolue chez les bons qui la considèrent comme une activité de construction de sens. Manesse (2003) fait les mêmes constats à l'entrée au collège. Ces différences se manifestent également dans la connaissance des buts de la lecture et dans celle des stratégies et dépassent le champ de la lecture. Aussi, dès le C.P., il faut s'assurer que l'enfant ne voit pas la lecture comme une activité isolée visant à assurer le décodage, mais qu'il insère, progressivement et de mieux en mieux, son réseau de connaissances et applique déjà un certain contrôle sur la cohérence de sa lecture. Certains élèves semblent mémoriser des stéréotypes de situation et par la suite, ils s'en affranchissent difficilement (voir Rapport sur les évaluations). Cet exemple de la lecture s'y rattache sans doute.

Du côté des mathématiques et à propos de la capacité précoce de d'associer un mot-nombre à un ensemble d'objets, Lépine et Camus, (2004, p. 96) concluent : « Les enfants sont fréquemment en contact avec les formes canoniques qui sont représentées sur les dés ou les dominos. Cependant, il faut leur présenter d'autres dispositions afin qu'ils n'associent pas un mot-nombre à une disposition particulière, mais qu'ils apprennent qu'un même mot-nombre peut faire référence à diverses dispositions... ».

Il y a lieu de mieux connaître les populations scolaires pour mieux les prendre en charge et mieux piloter le système éducatif. L'école maternelle doit être, pour tous les enfants, le lieu où des acquisitions et des apprentissages se mettent progressivement en route (voire en place). Les Programmes de l'école (2002) lui consacrent une grande attention. Des activités spécifiques et systématiques développées au cours de la grande section de maternelle peuvent être largement bénéfiques aux élèves lors de l'apprentissage de la lecture et des mathématiques une année plus tard au cours préparatoire (Mingat, Suchaut, 1996).

Il faut aussi placer la culture de l'évaluation au cœur du travail enseignant pour pouvoir s'adapter à l'élève et savoir réguler ses apprentissages en tenant compte de ses rythmes d'apprentissages. Cela suppose probablement de mettre en œuvre des dispositifs de formation (initiale et continue).

LE REDOUBLEMENT, UN MYTHE QUI A LA VIE DURE.

Quelle est la situation et quels sont les effets du redoublement à l'issue des cycles ?

Les enseignants français restent très attachés au redoublement et ils ne doutent pas de sa légitimité, d'ailleurs pour eux : « *le redoublement est un instrument incontournable de l'acte éducatif* » (Paul & Troncin, 2004, p. 29). De plus, ils partagent avec les parents un accord sur son utilité sociale. Le redoublement semble être un (le) mode dominant de réponses aux élèves en difficulté. Pourtant, comme le rappelle Paul (1997), « *s'il y a bien un domaine où les chercheurs à l'unisson se donnent la main en sciences humaines, c'est bien que le redoublement est une solution injuste, inefficace sur le plan pédagogique et coûteuse* ».

Le redoublement est bien enraciné dans notre culture française comme dans celle de quelques pays du Sud de l'Europe, comme la Belgique, autre championne du redoublement. Il n'est pourtant pas si commun à tous les systèmes éducatifs que le croient les Français. En effet, de nombreux pays, notamment les pays d'Europe du Nord, pratiquent plutôt la « promotion automatique » que le redoublement, appelé « repeating » en anglais, « répétition ».

Situation du redoublement en France

Les taux de redoublement ont fortement diminué entre 1960 et 1990, avant la loi de 1989 qui les limite. Ils se sont stabilisés vers 1992 pour le CP ou le CE1, les années suivantes pour les autres classes. Dans le tableau 1, on a reporté les taux moyens de redoublants constatés à la fin de chaque niveau de l'école élémentaire, d'après Caille (2004).

Tableau 1 : Pourcentages d'élèves en retard à l'école primaire en 1999 / 2000

Fin CP	7 %
Fin CE1	13 %
Fin CE2	15.8 %
Fin CM1	17.2 %
Fin CM2	19.5 %

Selon ces données, les décisions de redoublement apparaissent les plus fréquentes pour deux classes de Cycle II : le CP et le CE1. Environ un élève sur cinq quitte le cycle primaire avec au moins un an de retard, et l'évaluation conduite en fin de CM2 en 2003 le

confirme (Gibert et al. , 2003). A la fin de la scolarité obligatoire, près de la moitié des élèves présente un retard scolaire.

I - Le redoublement est-il équitable ?

Le processus décisionnel de redoublement est complexe car il met en jeu des aspects directs ayant trait au contexte scolaire, aux recommandations politiques, au niveau scolaire, à des aspects psycho-affectifs, à des caractéristiques telles que l'âge, le genre, la famille, ... Face à ces facteurs, les critères de décision du redoublement sont – ils univoques ?

1 - Caractéristiques individuelles des élèves soumis au redoublement ?

Sur cette question, l'étude de référence a été menée sur l'Académie de Poitiers à l'entrée en classe de sixième par Ferrier qui a étudié le rapport entre le retard en primaire et le mois de naissance (2003). Le zoom est impressionnant : les élèves nés en fin d'année sont trois fois plus souvent en retard scolaire (un an ou deux) que ceux qui sont nés en janvier, Le nombre de retards scolaires croît de façon presque linéaire entre mois de janvier et de décembre. Seibel avait déjà établi cette relation en 1984.

Les facteurs sociaux, comme ce facteur de nature biologique, contribuent à expliquer les caractéristiques individuelles des redoublants. Un effet du « genre » indique que les garçons redoublent plus souvent que les filles. Les enfants d'origine plus modeste sont plus souvent soumis à une décision de redoublement que ceux de catégories supérieures, comme ceux d'enfants appartenant à des familles monoparentales ou de trois enfants ou plus. En revanche, il n'apparaît pas de handicap pour les élèves étrangers comparés aux élèves français, à milieu social équivalent.

2 - Caractéristiques contextuelles du redoublement

Le poids de la **dimension géographique** apparaît clairement dans les statistiques du retard scolaire par Académie, établies en classe de sixième. Pour l'année 2001, le taux moyen de redoublement en France s'élève à 26. 2 %, mais selon l'académie, on observe des variations dont l'empan est large. Aux deux bornes, on trouve : Paris (22. 2 %), Strasbourg (23. 4 %), Aix- Marseille (29. 3 %), Caen (29. 4 %), les autres académies se distribuant assez régulièrement entre ces bornes.

Ces données font apparaître un effet du **genre** : en moyenne, les redoublants sont plus souvent des garçons (30. 1 % des cas) que des filles (22 % des cas). Selon les académies, la différence moyenne garçons - filles (8 % ici) varie fortement ; aux extrêmes se trouvent Strasbourg (6. 5 %) et la Corse (9. 9 %).

Après avoir posé ces constats de différences, à quoi peut – on les attribuer ? Paul et Troncin (2004, p. 10 – 11) répondent : « *A une diversité de pratiques de l'institution scolaire en matière de décision de redoublement, à une variété des caractéristiques individuelles ? Sans doute pas uniquement à ce dernier facteur, sinon comment pourrait – on expliquer le traitement différent qui est réservé aux garçons et aux filles d'une même académie ?* ». Les décisions sont sensibles à l'injonction des responsables locaux et nationaux (Hussenet et Santana, 2004).

Les classes uniques paraissent réduire la probabilité pour un élève de redoubler à l'école élémentaire, selon une étude de Leroy – Audouin et Mingat (1995) s'intéressant aux écoles rurales. Lorsque les maîtres gardent leur classe deux ans de suite, leurs élèves (5^{ème} année) ne redoublent pratiquement pas alors qu'à même niveau, 6 % de ceux qui changeront de maîtres redoubleront, tel est le résultat mis en évidence par Hutmacher en Suisse. Dans ces deux cas, les maîtres savent probablement mieux s'adapter aux besoins de leurs élèves et à leurs rythmes d'apprentissages, paramètre sensible, à nos yeux, et sur lequel nous reviendrons par la suite.

3 – Comment se prennent les décisions de redoublement ?

Comment la décision de redoublement est-elle établie par l'enseignant (au sein de sa classe) ? A l'occasion de l'évaluation bilan standardisée de fin de Cycle 3², la DEP a mis en rapport les résultats des élèves avec les jugements émis sur le niveau général de chaque élève par son maître sur une échelle à onze échelons (Cosnefroy & Rocher, 2005).

La corrélation entre le score obtenu aux épreuves par l'élève et l'appréciation de son maître est imparfaite : le lien est beaucoup moins fort que ce qu'on pouvait attendre. En effet, un élève pourra être jugé comme étant « faible » par son maître alors qu'au regard de l'évaluation standardisée il n'aura pas le même statut ; ce décalage est également observé pour les élèves jugés « forts » au sein de leur classe. Les élèves maintenus en CM2 (2.3 % d'élèves en 2003) connaissent des décalages importants entre leurs résultats à l'évaluation et le jugement de leur maître. Les maîtres font redoubler les élèves qu'ils jugent les plus faibles, mais seuls 40 % de ceux – ci se révèlent être parmi les plus faibles de l'évaluation standardisée. En outre, un élève déjà en retard aura nettement moins de chances de redoubler, à niveau équivalent, qu'un élève à l'heure. A niveau de performance identique, le processus de décision de redoublement apparaît donc comme aléatoire.

² Pour des détails sur cette étude, voir Rémond (2005 et 2006) et Note d'évaluation 04.09, MENESR.

Le fait que l'enseignant juge les élèves à l'aune de sa classe a des implications directes sur l'équité de sa décision de redoublement. Le poids du caractère local de l'évaluation est ici clairement mis en évidence. La mise en perspective de cette décision avec l'évaluation normée de la DEP indique un déséquilibre : certains élèves auraient dû accéder à la classe supérieure au lieu de redoubler, l'inverse étant vrai.

En l'absence de repères extérieurs à la classe, la pratique usuelle de redoublement semble liée au caractère arbitraire d'une décision fortement discutable. Bien placés pour juger et décider du maintien et du passage de leurs élèves, les enseignants s'appuient sur leur appréciation du niveau des élèves, mais aussi sur d'autres données non prises en compte dans l'évaluation ministérielle, telles que le comportement. La décision se joue dans le contexte local de la classe, d'une éventuelle politique locale. Elle est biaisée : le maintien ou la promotion de certains élèves n'est pas rattaché à une norme. La limitation des redoublements multiples ajoute à cet aspect aléatoire, et on peut se demander si le maître laisse passer l'élève parce qu'il n'escompte aucun bénéfice de ce nouveau redoublement.

L'IREDU a étudié la perception du redoublement chez les enseignants et chez les parents. La majorité des enseignants perçoivent le redoublement comme une chance qu'ils offrent aux élèves pour maîtriser des compétences attendues, pour consolider des acquis fragiles et leur redonner confiance. Ils déclarent qu'ils prennent leur décision à partir de critères pédagogiques, en anticipant positivement le cursus scolaire. Une étude restreinte menée en Côte d'Or a montré que les enseignants pensent donner davantage de chances aux élèves faibles en les maintenant en CP qu'en les laissant passer en CE1. Cet avis est rarement contesté par les parents : en primaire, lors d'une enquête conduite à la rentrée de septembre auprès de parents de CP, seules deux familles sur cent se déclarent prêtes à s'opposer à une décision de redoublement alors que plus d'un tiers disent faire confiance à l'école et accepteraient une telle décision sans même la discuter (Troncin, 2004).

Quant aux élèves, ils sont avertis, dès leur plus jeune âge, qu'ils peuvent être amenés à redoubler une classe si leurs résultats sont insuffisants. Cette éventualité génère chez ceux qui sentent concernés, des angoisses, des peurs... Ceux qui redoublent ont une image d'eux – mêmes beaucoup moins positive que leurs camarades n'ayant jamais redoublé (Byrnes, 1990 ; Crahay et Monaghesi, 1994 ; Leroy – Audouin et Mingat, 1995, cités par Paul et Troncin, *ibid.*). De plus, parmi les redoublants de CP interviewés par Troncin (2004), un quart des élèves d'entre eux ne comprennent pas pourquoi ils redoublent : ni leurs parents, ni les enseignants ne leur en ont parlé. Ces jeunes redoublants ne sont pas indifférents à

cette situation de redoublants et Allal et al. (1994) ont constaté que six redoublants sur sept présentaient des signes de baisse de confiance en eux.

Le redoublement fragilise les élèves alors que bien des maîtres avancent que cette année supplémentaire va leur permettre de reprendre confiance en eux. Paul et Troncin (2004, p. 36) avancent quant à eux « *le redoublement contribue à augmenter les risques de décrochage scolaire* ». Le poids des facteurs motivationnels a également été montré (Cosnefroy et Rocher, 2005).

Le redoublement ne semble pas équitable, il affecte négativement la motivation et le sentiment de performance des élèves. Qu'en est-il des progrès qu'il est supposé déclencher ?

II - Le redoublement et efficacité pédagogique

L'une des manifestations d'un redoublement efficace devrait montrer un écart faible entre les performances des redoublants et des non – redoublants, mais les comparaisons indiquent que les élèves ayant redoublé ont, en moyenne, des résultats moins bons que ceux qui n'ont jamais redoublé. Cet effet s'observe dès le CP et tout au long du parcours scolaire (Caille, 2004). Diverses études et évaluations ministérielles le confirment depuis celle de Seibel et Levasseur (1973).

Années 1973 – un ancrage au CP

Le poids du redoublement sur le parcours scolaire a été mis en évidence dans l'étude de référence menée en 1983 par Seibel et Levasseur sur plus de 1000 élèves scolarisés en CP en 1979, dont la cohorte a été suivie. Cette étude indique que le redoublement ne semble pas conduire, en moyenne, à des évolutions pédagogiques aussi favorables pour les élèves redoublants le CP que pour les élèves faibles promus dans la classe de CE1.

Les cinq exercices (sur 45) où les redoublants progressent davantage que les promus faibles se rapportent au domaine mathématique alors que pour 70 % des exercices, les promus faibles sont meilleurs qu'eux ; les auteurs expliquent ce résultat par une « pratique plus fréquente de ce type d'activité qui sont mises en oeuvre au début du cycle préparatoire ». Il y avait chez certains redoublants des régressions dans des apprentissages considérés comme les plus cruciaux par la suite, notamment les apprentissages de changement de niveau logique, le codage – décodage. En moyenne, le redoublement n'a pas permis aux élèves faibles de progresser autant que les élèves faibles promus. Le redoublement en CP ne favorise pas les acquisitions de l'élève maintenu dans cette classe et qui progresse moins que son analogue faible promus au CE1. Ce résultat a été confirmé par Troncin (2004).

Dans une interview que nous avons réalisée, Claude Seibel dit de ce travail : « *Ceci a été à l'origine du cycle des apprentissages, c'est-à-dire, l'idée que les élèves soient dans un suivi individualisé (CP – CE1) ».*

Le panel CP 1997

Le « Panel CP 1997 » concerne une cohorte d'élèves entrée au CP à la rentrée 1997, moment auquel ses compétences ont été évaluées dans cinq grands domaines (Colmant et al., 2002) afin d'étudier ses progressions au travers des dispositifs d'évaluation habituels (en CE2 et sixième). A l'heure actuelle, seules les analyses conduites par Cosnefroy et Rocher (2005) sur le CP et le CE2 sont disponibles. Ces auteurs ont étudié sur cette cohorte l'effet de l'allongement du cycle.

Plusieurs approches méthodologiques ont été mises à l'épreuve afin de réduire les biais. Toutes conduisent à des résultats convergents : l'allongement de la scolarité d'une année n'apparaît pas comme profitable en terme de progression des compétences des élèves. Les élèves les plus faibles progressent de manière identique qu'ils aient ou non redoublé le CP : à niveau de performance comparable en début de CP, les résultats des élèves deux ou trois ans plus tard sont comparables en début de CE2.

Les analyses de Cosnefroy et Rocher présentent la particularité de constater une absence d'effet du redoublement au lieu de l'effet négatif habituellement rapporté dans la littérature, les auteurs suggèrent que leurs méthodologies auraient pu réduire les biais. Ils invitent à manier avec prudence les comparaisons non-redoublants - redoublants. Ainsi les enseignants ont pu se baser sur des variables comportementales, motivationnelles... pour décider du redoublement, variables échappant aux analyses de la DEPP, comme nous l'avons déjà mentionné.

Années 2003 – Les « CP à effectifs réduits »

Dans le cadre du plan de « Prévention de l'illettrisme », on note la mise en place de CP à effectifs réduits ou à encadrement renforcé. Les élèves de CP à effectifs réduits ont pratiquement autant redoublé que ceux des CP Témoins travaillant dans des classes ordinaires (environ 5 %), mais ils ont plus souvent redoublé en fin de CE1 que leurs camarades issus des CP Témoins : 14. 9 vs 9.8 % (MENSER, 2003 ; Ecalle, Magnan & Gibert, 2006). Autrement dit, ce dispositif n'a pas produit un effet massif et positif sur l'évolution des compétences des élèves en bénéficiant.

Les évaluations diagnostiques nationales

Les évaluations diagnostiques nationales implantées en France depuis 1989 constituent un observatoire privilégié des cohortes d'élèves. Les résultats des élèves en avance, à l'heure et en retard d'un an sont distingués dans les statistiques publiées annuellement. Le tableau suivant les indique pour l'année 2006.

Tableau 2 – Pourcentages moyens de réussite des élèves de CE2 et de Sixième, en Mathématiques et en Français en 2006, selon leur âge

	Mathématiques 2006		Français 2006	
	CE2	Sixième	CE2	Sixième
En avance	80.2 %	80 %	79.6	73.1
A l'heure	71.3	68 %	72.1	60.3
En retard (1 an)	58.4	50 %	58.6	43.2
Moyenne	69.9 %	64 %	70.7	57

Aux évaluations nationales, en 2006 comme les autres années, le taux de réussite des élèves présentant un retard scolaire (un an) est toujours inférieur à celui des élèves à l'heure et inférieur à la moyenne de la population générale. Ni en math, ni en français, le redoublement n'a pas permis de combler leur écart avec les élèves effectuant normalement leur scolarité.

Les élèves qui redoublent en 2003 leur classe de CE2 obtiennent de moins bons résultats, en Français, que ceux qui y rentrent, alors qu'en Math, la différence n'est pas significative. Leurs performances sont meilleures que celles des élèves ayant redoublé précédemment : rentrer en CE2 avec un an ou deux de retard est plus pénalisant que de redoubler son CE2. Ces phénomènes sont également observés à l'entrée en sixième.

En CE2, le poids de la PCS des parents est un peu plus fort que celui du redoublement pour expliquer les performances des élèves, mais en Sixième, le facteur Redoublement devient un prédicteur de performances aussi fort, et parfois plus fort (selon le protocole passé).

Enfin, entrer en classe de Sixième avec un an ou deux ans de retard se révèle plus pénalisant que de redoubler sa 6^{ème}.

Les évaluations bilans

Comparaison des résultats en lecture des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987 – 1997).

Une évaluation bilan, pratiquée en juin 1987, a été reprise en juin 1997 afin d’apprécier l’évolution à dix ans d’intervalle de compétences en lecture d’élèves de fin de CM2 et d’estimer les effets sur la lecture de diverses politiques introduites au cours de ces dix années. Les mesures prises pour limiter le nombre des redoublements font passer de 33, 1 % (1987) à 19, 1% (1997), les taux de redoublants dans les échantillons étudiés. Pour les deux cohortes, comme le montre le tableau 3, les résultats des élèves en avance sont meilleurs que ceux qui sont “ à l’heure ”, eux – mêmes supérieurs à ceux des élèves présentant au moins un an de retard à l’entrée en CM2 : l’âge est un facteur déterminant de réussite aux épreuves de compréhension proposées.

Tableau 3 - Pourcentages moyens de réussite des élèves des deux cohortes, selon leur cursus scolaire

	1987	1997
En avance	73, 8	71, 9
A l’heure	69, 5	68, 5
En retard	57, 4	55, 2
Moyenne	65. 6	66. 1

Les résultats des redoublants doivent être observés de près. En effet, les élèves présentant un retard d’un an réussissent 57, 4 % des items en 1987, contre 55, 2 % en 1997, mais ce résultat est très proche de celui des redoublants accusant en 1987 un retard scolaire de deux ans lors de cette évaluation. Les populations de redoublants de CM2 se sont modifiées et l’élève redoublant en 1997 en classe de CM2 présente probablement plus de difficultés que celui de 1987 n’ayant, comme lui, redoublé qu’une fois. La politique de limitation des redoublements n’a pas eu d’effets négatifs sur les performances en lecture comparées à dix ans d’intervalle : l’augmentation du nombre d’élèves “ à l’heure ” et la réduction des élèves en retard se traduisent par une grande stabilité des performances alors que la proportion des élèves arrivant en fin d’école primaire sans avoir redoublé a diminué de manière significative (62.2 % vs 80 %) selon Rapport HCEE.

Evaluation bilan « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d’école primaire » juin 2003

L’évaluation de « La maîtrise du langage et de la langue française en fin d’école primaire »³ montre combien le déroulement du cursus pèse sur les résultats en fin de cycle III. Lors de l’analyse des données, des niveaux de réussite à l’évaluation ont été déterminés et les

³ Le dispositif est présenté dans la partie consacrée aux résultats aux évaluations.

élèves ont été affectés à l'un des six Groupes ainsi identifiés (G0 correspondant aux scores les plus faibles). Le tableau 4 présente sur l'échelle des compétences la distribution des élèves selon ces Groupes (G) en fonction de leur cursus.

Tableau 4 – Répartition des élèves par Groupe (G) en fonction de leur cursus scolaire en fin de CM2 (2003)

Caractéristiques	G 0	G1	G2	G3	G4	G 5
Ensemble des élèves	3.4	11.6	25.8	28.5	20.7	10
Aucun redoublement (81 %)	1.4	7.7	23.3	30.4	24.8	12.5
Redoublement au C3 (12.6 %)	5.5	22.3	39	24	7.5	1.7
Redoublement au C2 (5.8 %)	10.7	27.8	39.3	17.9	3.7	0.6
Redoublements multiples (0.6 %)	14.3	46.4	28.6	10.7	0	0

Note de lecture du tableau. La première ligne (en gras) concerne l'ensemble de la population détaillée ensuite selon son cursus scolaire dans les lignes suivantes. Les pourcentages de chaque case se réfèrent à la population spécifiée dans la première colonne : ainsi 1.7 % des élèves ayant redoublé au cycle III appartiennent au G5.

Quatre élèves sur cinq (81 %) terminent leur scolarité primaire à l'issue d'un cursus normal, les autres ont connu un maintien au cycle 2 ou au cycle 3 (18.4 %) ou plusieurs allongements de cycle (0.6 %). Les compétences attendues en fin de cycle 3 en matière de maîtrise de la langue sont dominées par un peu moins d'un tiers de l'ensemble des élèves (30.7%), ceux qui atteignent les niveaux supérieurs de l'échelle (4 et 5). Le redoublement et sa précocité dans le parcours constituent des filtres d'accès à ces niveaux où se situent 9.2 % des élèves maintenus une fois au cycle 3 et 4.3 % des élèves maintenus une fois au cycle 2, tandis qu'aucun des élèves ayant connu plusieurs redoublements n'y parvient. Ces derniers ont des performances très faibles et moins de 4 sur 10 atteint les G2 ou G3, gage d'une certaine autonomie. A l'inverse, les G0 et G1 cristallisent les redoublants multiples (60 %) ou du cycle 2 (près de 40 %) qui demeurent en grande ou très grande difficulté à l'égard de la langue. Il faut noter que les compétences évaluées, dans une visée transversale, concernent la compréhension de l'oral, mais aussi celle de l'écrit.

Evaluation bilan « La maîtrise du langage et de la langue française en fin de collège » juin 2003

Une évaluation de « La maîtrise du langage et de la langue française en fin de collège »⁴ a aussi eu lieu en juin 2003. A partir d'une lecture croisée des programmes, ont été repérées « des compétences générales communes aux disciplines ». Comme dans l'évaluation de fin CM2 qui vient d'être exposée, une échelle en niveaux de performances a été élaborée permettant de ventiler les élèves dans le Groupe leur correspondant (voir Rémond, 2005 et ce rapport, chapitre des évaluations).

Pour analyser les effets du facteur redoublement en fonction du cursus, nous avons sommé les pourcentages d'élèves affectés d'une part aux Groupes 0 et 1, d'autre part aux Groupes 4 et 5 (tableau 5). Ce contraste revient à construire deux catégories : celle des élèves en grande difficulté et celle des élèves ayant une bonne maîtrise des acquis attendus en fin de

⁴ Le dispositif est présenté dans la partie consacrée aux résultats aux évaluations.

collège. Dans le tableau 5, les pourcentages d'élèves affectés à ces deux catégories sont présentés. On a distingué, en gras, la population totale de l'enquête, puis celle des élèves n'ayant jamais redoublé, puis celles des élèves ayant redoublé une fois en spécifiant le niveau auquel a eu lieu ce redoublement (R). Dans chaque case, on trouve le pourcentage d'élèves appartenant aux Groupes fusionnés et mentionnés en haut de colonne.

Tableau 5 – Répartition des élèves aux Groupes extrêmes de compétences en fonction de leur cursus scolaire en fin de 3^{ème} (2003)

	G 0 + G 1	G 4 + G 5
Ensemble des élèves	15 %	26 %
Aucun Redoublement	8	36
R en 3 ^{ème}	11	14
R en 4 ^{ème} ou en 5 ^{ème}	19	10
R en 6 ^{ème}	31	3
R en Primaire	42	3

Ce tableau montre que les performances des élèves sont très différenciées selon leur cursus. Le facteur Redoublement conditionne leur profil de réussite⁵. Ainsi 36 % des élèves n'ayant jamais redoublé (environ 67 % de l'échantillon) accèdent aux G 4 et G 5, témoignant d'une maîtrise satisfaisante ou très satisfaisante des compétences générales évaluées et attendues en fin de collège. Pour les élèves qui ont redoublé une fois, les pourcentages sont nettement moins élevés et décroissent en fonction de la précocité du redoublement. A l'inverse, ces élèves sont beaucoup plus nombreux dans les G 0 et G 1, reflets de la grande difficulté. Ainsi, le cas extrême est représenté par les élèves ayant redoublé en primaire (environ 8 % de l'échantillon) ; ceux - ci sont cinq fois plus nombreux à être en grande difficulté ou en difficulté (42 % en G 0 et G 1) que les élèves n'ayant jamais redoublé (8 % en G 0 et G 1).

Ces données confirment **l'ampleur des écarts** entre les élèves à l'heure et les élèves en retard. Les élèves en retard sont peu nombreux à dépasser le niveau moyen de leurs camarades, et cela est d'autant plus prégnant que le redoublement a été précoce. L'évaluation de fin de collège met en évidence la grande hétérogénéité des élèves ainsi que les effets différentiels du redoublement en fonction de sa précocité.

En résumé, le facteur Redoublement éclaire de manière pertinente le Bilan des Acquis des élèves en fin de collège. Il est probable que ce type de population ayant connu un

⁵ Nous n'avons pas mentionné les redoublements multiples.

redoublement corresponde à celle des élèves de 15 ans encore en classe de 3^{ème}, évaluée dans PISA (voir ci-dessous).

Cosnefroy et Rocher (2005) ont mené des études complémentaires sur les deux évaluations bilan de juin 2003 de ce chapitre, et « *il apparaît des écarts de compétences très élevés entre les élèves à l'heure et les élèves en retard* » (p. 39), les histogrammes représentant la répartition des populations à l'une ou à l'autre de ces évaluations accentuent encore le décalage entre les résultats des redoublants et des non redoublants. Parmi les 10 % des élèves les plus faibles en fin d'école se trouvent 37 % d'élèves ayant redoublé le CP, 30 % ayant redoublé le CE1, 19 % le CE2, 18 % le CM1, 26 % le CM2.

Si le redoublement ne parvient pas à remettre à niveau les élèves en difficulté, ces résultats suggèrent que cette pratique tendrait même à creuser l'écart de performance entre les élèves à l'heure et les élèves en retard. Des analyses de variances mettent en évidence que le retard scolaire en fin de collège, comme en fin d'école, constitue l'une des variables les plus explicatives des compétences des élèves. Le retard scolaire conserve un impact considérable sur la performance, son influence sur les performances se renforce au fur et à mesure de la scolarité. En fin de CM2, l'impact des facteurs socio-démographiques sur les performances est supérieur à celui du retard, mais en fin de collège, il y a basculement relatif du poids des variables expliquant les performances et le retard scolaire devient le prédicteur le plus fort devançant les facteurs socio-démographiques. Selon le phénomène de causalité réciproque décrit par Crahay (2000, cité par Paul et Troncin, p. 12), le redoublement agirait comme un « mécanisme d'amplification des différences initiales de compétences ».

Le redoublement n'agit pas comme un remède efficace pour pallier les difficultés rencontrées par les élèves et il a un poids considérable pour « expliquer » le niveau des élèves en fin d'école comme en fin de collège. Parfois, il est même utilisé comme un indicateur de l'échec scolaire (Goux et Maurin, 2000), ce qui souligne à quel point le redoublement stigmatise ceux qui y sont soumis. D'ailleurs diverses études affirment que le redoublement est préjudiciable et entame la motivation des élèves.

Effets du redoublement sur les aspects motivationnels

Toujours dans le cadre des évaluations bilans de 2003, Bressoux (2004) a montré que le fait d'avoir redoublé en primaire affecte négativement le sentiment d'auto-efficacité des élèves interrogés en fin de CM2. En fin de collège, comparés à des élèves de même niveau non-redoublants et contrairement à eux, les anciens redoublants du primaire font état d'un sentiment d'échec perçu et d'une représentation de faibles performances (Mallet,

2004). Par rapport aux bénéfiques motivationnels escomptés par certains maîtres, ces données ne permettent pas de les mettre en évidence.

Redoublement et comparaisons internationales

Les résultats des évaluations internationales méritent des interprétations pondérées, notamment dans des pays comme le nôtre où le critère d'évaluation d'une classe d'âge conduit à englober des élèves extrêmement dispersés dans le système scolaire en raison de la pratique du redoublement. Pour PISA, la population française de 15 ans se répartit de la classe de 4^{ème} à celle de 1^{ère}, un peu plus de la moitié étant « à l'heure ». Les élèves scolarisés en 1^{ère}, en 2^{nde} Générale et Technologique ont des scores de compréhension de l'écrit largement supérieurs à la moyenne française (respectivement, 609 et 561), ceux qui sont en 2^{nde} Professionnelle 476, en 3^{ème} 449 et en 4^{ème} 397. Niveau de compétences et retard scolaire sont fortement liés (Murat & Rocher, 2002), le corollaire étant l'accroissement de la production de non-réponses aux questions à réponse construite chez les plus faibles (pour une analyse, voir Rémond, 2005 et 2006, et la partie du rapport sur les évaluations des élèves).

Dans PISA, la définition de la population sur un critère d'âge « tire » les performances de la France vers le bas. Le poids des élèves en retard les affecte significativement et Cosnefroy et Rocher (2005, p. 13) vont même jusqu'à affirmer : « *le redoublement tel qu'il est pratiqué en France semble faire office de « filiarisation » de la scolarité d'une génération* ». Ces auteurs ont pratiqué une étude ciblée des résultats français et anglais à cette évaluation. Compte – tenu de l'organisation particulière de la scolarisation chez eux, si les petits Anglais se distribuent entre deux classes (*Grades* 10 et 11), leurs scores moyens en compréhension de l'écrit sont identiques, comme si « *le gain d'une année d'apprentissage supplémentaire ... est très faible* » (p. 50). Ceci montre, à une échelle limitée, combien il est difficile d'établir des comparaisons entre des systèmes scolaires ayant une organisation différente.

Au total, les données provenant de sources variées convergent pour montrer que les élèves scolarisés en France et ayant redoublé ont, en moyenne, des résultats significativement inférieurs à ceux n'ayant jamais connu un redoublement (voir également, Caille, 2004) et PISA joue un rôle de révélateur puissant à cet égard. Les pays pratiquant la « promotion automatiques » obtiennent, en moyenne, des performances les plaçant en tête des palmarès internationaux, et dont la dispersion n'appelle pas de commentaires particuliers.

Conclusion

Même s'il s'agit d'une pratique toujours vivace, surtout au CP, le redoublement ne répond pas aux objectifs qu'il est censé atteindre. A sa base, les critères de décision de redoublement sont flous, basés sur des appréciations plutôt que sur des normes, il n'existe en effet aucun « étalonnage » homogène sur lequel baser ces décisions. Les croyances sur les effets escomptés du redoublement ont la vie dure, tant du côté des enseignants que de celui des parents. Pourtant, on a montré que quel soit le niveau où le redoublement s'effectue, les bénéfices ne sont pas visibles et plus grave encore, au lieu de constater les progressions attendues des performances, plusieurs études font au contraire état de régressions des résultats.

Le facteur motivationnel, auquel on porte à nouveau intérêt, contribue également à expliquer le manque d'efficacité du redoublement : au lieu de restaurer la confiance de l'élève en ses possibilités et de le réconcilier avec l'école, le redoublement semble avoir un effet inverse. L'élève qui aura redoublé sera déjà stigmatisé par un retard d'âge.

Les effets de la taille des classes ont été étudiés, notamment lors de la mise en place de CP à taille réduite, qui jusqu'ici, ne se sont pas montrés décisifs dans les progrès des élèves.

Le redoublement n'est pas équitable et ne constitue pas un outil de régulation efficace de l'hétérogénéité et de remise à niveau des élèves. Il existe des effets « maître », certains se montrant plus efficaces que d'autres, mais souvent, à l'école élémentaire, les élèves sont soumis à une répétition des mêmes contenus enseignés avec les mêmes méthodes pédagogiques et, parfois, par le même enseignant.

L'organisation de l'école en Cycles, prévue par la loi de 1989, aurait dû apporter une réponse à la problématique de l'hétérogénéité des élèves. Cette hétérogénéité a trait au rythme des apprentissages qui semble peu pris en compte, contrairement à d'autres pays mettant en place des aides personnalisées aux élèves. Il est illusoire de vouloir faire travailler tous les enfants au même rythme, certains ont besoin de davantage de temps pour réaliser leurs apprentissages, sans être pour autant des « élèves à besoin particulier » (voir Hussenet & Santana, 2004, pour une définition).

En France, les parcours proposés aux élèves sont trop peu diversifiés au sein de l'école et de la classe. Un exemple récent, certes basé sur des connaissances déclaratives des maîtres en témoigne. Lors de l'évaluation internationale PIRLS de la « literacy », des maîtres de CM1 ont renseigné un ensemble de 44 questions dont certaines ont trait à la maîtrise de la langue. Ils ont dû indiquer la fréquence à laquelle ils font pratiquer un certain nombre

d'activités visant le développement des capacités et des stratégies de compréhension. Comparativement à d'autres pays, on note, en France, un manque de variété dans les situations et le matériel proposés aux élèves et une adaptation très limitée du matériel en fonction des profils d'élèves et donc des difficultés sous-jacentes (Rémond, 2006).

Faire évoluer les élèves, nécessite de savoir où ils en sont et d'évaluer leurs progrès de manière dynamique, pour en tenir compte, mais pour cela, les enseignants doivent être au clair sur leur niveau d'exigence et sur leurs stratégies pédagogiques (Normand et al., 2003). C'est bien le comportement des enseignants qui est en jeu, dit Jean Ferrier, et il faut le faire évoluer.

Modifier la taille des classes en CP a un impact des plus limités : les progrès modestes des élèves sont modestes (voir Ecalle et Magnan, 2006). Un effet maître est cependant visible, ce qui fait conclure « il ne sert à rien d'augmenter les moyens si les comportements des enseignants vis-à-vis des élèves n'évoluent pas » (Paul & Troncin, 2004, p. 36) et le Rapport de l'IGEN indique « *la prise en compte de la diversité des élèves n'est pas sensiblement améliorée ... l'approche de la différenciation indispensable est loin d'être dominée...sans essai de prise en compte de la diversité individuelle* ».

Les changements d'organisation, et même l'accroissement des moyens, ne sont rien face au comportement des enseignants. Si l'enseignant n'adhère pas au changement, peu de choses évolueront au sein de la classe. Pour faire évoluer la situation, les divers textes et outils produits et diffusés par le Ministère doivent être assimilés et pris en compte pour organiser l'équipe éducative, le fonctionnement des cycles et construire les référentiels de compétences en gérant les spécificités des élèves. Tous les ingrédients favorisant cette évolution sont présents ? Des chercheurs comme Crahay (2000) ou Gather – Thurler (2000) ont montré l'efficacité de l'application d'une pédagogie par cycles, cycles permettant de gérer l'hétérogénéité des élèves. Cette pédagogie doit beaucoup plus s'intéresser aux situations qu'elle met en jeu, aux demandes faites à l'élève et aux démarches que celui-ci applique, afin de construire des parcours adaptés incluant des évaluations formatives. Au delà des savoirs disciplinaires, cette attention forte aux spécificités de l'élève demande aux enseignants d'avoir de réelles connaissances sur la psychologie des apprentissages, de se constituer une culture de l'évaluation, but qui était fixé aux Evaluations Nationales de CE2 et de Sixième. En retour, les élèves comprendront mieux les attentes qu'ils suscitent et entreront dans une meilleure dynamique des apprentissages parce qu'ils se sauront acteurs de leur propre construction.

*

Bibliographie

Ecalte, J., Magnan, A & Gibert, F. (2006). Class size effects on literacy skills and literacy interest in first grade: A large - scale investigation. *Journal of School Psychology*,44, 191 – 209.

Paul, J.-J. & Troncin, T. (2004). Les apports de la recherche sur l'impact du R comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire. Les Rapports du HCEE, 14, décembre.

Troncin, T. (2004). Le R au CP, séminaire interne de l'IREDU

Hussenet, A. & Santana, Ph. (2004). Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. Les Rapports du HCEE, 13, novembre.

Cosnefroy, O. & Rocher, Th. (2005). Le R au cours de la scolarité obligatoire : nouvelles analyses, mêmes constats. Les dossiers, *Enseignement scolaire*, 166.

Céard, M.T. , Rémond, M. & Varier, M. (2003). L'appréciation des compétences des élèves et des jeunes en lecture et en écriture et l'évaluation de ces compétences dans le temps. Les Rapports du HCEE 11, décembre 2003.

La lecture en CM2 : comparaison des résultats en lecture des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997). Les Dossiers, 102, novembre.

Seibel, Cl. & Levasseur, J. (1983). Les apprentissages instrumentaux et le passage du cours préparatoire au cours élémentaire, *Educations & formations*, 2, 3-21.