
Inégalités scolaires : agir à la racine

NOTE D'ACTION - SEPTEMBRE 2023




Think tank de référence en France et en Europe, l'Institut Montaigne est un espace de réflexion indépendant au service de l'intérêt général. Ses travaux prennent en compte les grands déterminants économiques, sociétaux, technologiques, environnementaux et géopolitiques afin de proposer des études et des débats sur les politiques publiques françaises et européennes. Il se situe à la confluence de la réflexion et de l'action, des idées et de la décision.

NOTE D'ACTION - Septembre 2023

Inégalités scolaires : agir à la racine



Les notes d'action de l'Institut Montaigne identifient un enjeu spécifique et formulent des recommandations opérationnelles à destination des décideurs publics et privés.



Chaque jour l'école française regorge de petites victoires. Ici, un enseignant qui, grâce à des trésors d'ingéniosité initie ses élèves à l'algèbre où à l'arithmétique. Des élèves qui, après plusieurs semaines d'efforts, décodent parfaitement la première phrase de leur premier livre. Plus loin, une collectivité qui offre aux enseignants et à leurs élèves une école adaptée aux enjeux de la transition écologique et aux défis numériques.

Pourtant, dans le diagnostic de notre école, que l'on soit un observateur catastrophiste ou un commentateur enthousiaste, si l'on se fie aux tendances observées chez nos voisins, le niveau de notre ambition collective pourrait être considérablement rehaussé. Année après année, les évaluations nationales et internationales montrent la difficulté de notre système éducatif à endiguer la montée de la grande difficulté scolaire et pointent le fait que la performance scolaire des élèves est, plus qu'ailleurs, intimement corrélée à leur origine sociale.

Après quinze années de baisse continue de notre performance éducative, l'étude internationale PIRLS¹ 2021 – qui mesure les performances en compréhension de l'écrit des élèves scolarisés en CM1 – montre que la France enregistre une stabilité, là où la grande majorité des pays évalués affichent une baisse statistiquement significative².

Ainsi, l'inégalité scolaire ne serait pas une fatalité et le déclin éducatif français ne le serait pas davantage.

Ces résultats sont attribués au maintien des écoles ouvertes durant la pandémie et de l'action résolue et consensuelle conduite en faveur de l'amélioration de l'école primaire. PIRLS 2021 évaluait la première cohorte d'élèves ayant bénéficié de la politique de dédoublement des classes³.

¹ PIRLS : *Progress in International Reading Literacy Study*.

² DEPP, *Pirls 2021 : la France stabilise ses résultats contrairement aux autres pays européens majoritairement en baisse*, n° 23-2, mai 2023.

³ *Quinquennat Macron : le grand décryptage, éducation, Institut Montaigne*.

Les résultats d'une politique éducative ne s'inscrivent pas nécessairement dans le temps long : les évaluations nationales et internationales permettent désormais de photographier l'évolution de la performance scolaire des élèves à 6, 7, 10 et 15 ans et donc d'apprécier qualitativement l'efficacité des réformes engagées par chaque ministre de l'Éducation nationale.

La priorité donnée à l'école primaire est aujourd'hui perceptible après des décennies consacrées au secondaire. Les réformes engagées doivent être poursuivies et amplifiées. Dans cette perspective, la France dispose de certitudes établies par les travaux de recherche en éducation. Elles doivent guider notre pays pour les choix éducatifs à venir :

- Les inégalités scolaires apparaissent dès le plus jeune âge et sont principalement le résultat d'écart de stimulation langagière importants au sein des familles.
- Le destin scolaire d'un élève est déjà largement déterminé lorsqu'il fête ses sept ans.
- L'investissement durant les premières années de scolarisation est l'investissement le plus rentable et le plus efficace qu'un pays puisse conduire.
- L'enseignement reçu quotidiennement en classe peut compenser l'ensemble des autres facteurs exogènes liés au statut socio-économique de l'élève.

En prenant en compte les vérités démontrées ailleurs, quels leviers sont identifiés pour lever les barrières à la réussite de tous ? Quand et comment agir efficacement pour réduire les inégalités scolaires qui minent notre contrat social ?

Ambitions renouvelées pour les savoirs dispensés à l'école maternelle, réforme de la politique d'affectation des enseignants, poursuite de

la politique de dédoublement de la taille des classes dans les réseaux d'éducation prioritaire, instauration d'un véritable accompagnement des enseignants au sein des classes, création de nouvelles évaluations nationales pour mieux prévenir l'accroissement des inégalités et la construction de l'échec scolaire...

Les marges de manœuvre existent et les réformes qui pourraient être engagées sont nombreuses pour hisser notre pays au rang des plus ambitieux en matière d'équité et de réussite scolaire. Tel est l'objet de cette note.

Introduction 5

1 Lutter contre les inégalités scolaires dès l'école maternelle 11

2 Refonder la politique d'affectation des enseignants 20

2.1. Notre école se prive du principal levier de rééquilibrage d'un système particulièrement inégalitaire 22

2.2. Mettre devant les élèves les moins favorisés les enseignants les plus efficaces 27

3 Renouveler l'approche des politiques éducatives dédiées à l'utilisation du temps scolaire 34

3.1. Le temps scolaire a considérablement diminué à l'école élémentaire 35

3.2. Mais la France demeure le pays où le temps dédié à l'apprentissage des fondamentaux est le plus important 38

3.3. Maximiser le temps d'enseignement pour répondre aux besoins des élèves les moins favorisés 43

4 Faire de la compréhension écrite une priorité absolue 54

5 Individualiser les enseignements pour s'adapter aux besoins des élèves 67

5.1. Multiplier les évaluations nationales tout au long du parcours scolaire 69

5.2. Mettre à disposition des enseignants des courbes de progression adaptées au niveau de chaque élève 73

5.3. Accompagner les enseignants par un tutorat de proximité 74

5.4. Favoriser l'individualisation des enseignements durant le temps scolaire 77

Liste des propositions 80

Baptiste Larseneur

Spécialiste des questions d'éducation, Baptiste Larseneur est l'auteur de plusieurs articles et études pour l'Institut Montaigne ayant trait au développement du capital humain : *Éducation, le grand décryptage du premier quinquennat d'Emmanuel Macron* (août 2021), *Du permis à l'emploi, roulez jeunesse* (mai 2022) ou *Reconversion professionnelle : pour le meilleur et pour l'avenir* (février 2022).

Il a également coordonné plusieurs travaux à dimension territoriale pour l'Institut Montaigne : *Seine-Saint-Denis : les batailles de l'emploi et de l'insertion* (mai 2020), *Rééquilibrer le développement économique des territoires* (mars 2021), *Compétitivité de la vallée de la Seine : comment redresser la barre ?* (janvier 2021), *Territoire azuréen : ambitions 2040* (novembre 2022).

1 Lutter contre les inégalités scolaires dès l'école maternelle

Les travaux du prix Nobel d'économie James Heckman démontrent que l'efficacité marginale de l'investissement éducatif est fortement décroissante au cours de la scolarité : pour avoir les mêmes effets que ceux obtenus en investissant 1 dollar lors de la petite enfance, il faudrait investir 8 dollars à l'âge adulte. De plus, un dollar investi de la naissance à cinq ans rapporterait de quatre à sept dollars, contre seulement un à quatre dollars pour un dollar investi entre six et douze ans⁴.

L'investissement dans la scolarité pré-primaire et primaire ne présente pas seulement un bon rapport coût-efficacité. Cette période est largement reconnue par la littérature scientifique comme appropriée pour poser les fondations du succès de tous les élèves et lutter efficacement contre les inégalités de naissance : les élèves qui n'ont pas bénéficié d'une préscolarisation sont 1,84 fois plus susceptibles de figurer dans les groupes les moins performants à 15 ans lors de l'évaluation PISA⁵. Par ailleurs, le collège, et *a fortiori* le lycée, permettent difficilement de réduire les difficultés repérées au début de la scolarité élémentaire : près de 80 % des élèves « décrocheurs » avaient des retards d'apprentissage à l'entrée au CP⁶.

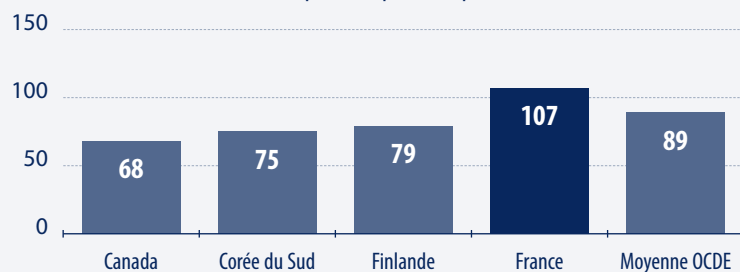
⁴ James J. Heckman, "The Case for Investing In Disadvantaged Young Children", 2008.

⁵ OCDE, *Perspectives de l'éducation 2015. Les réformes en marche*, janvier 2015.

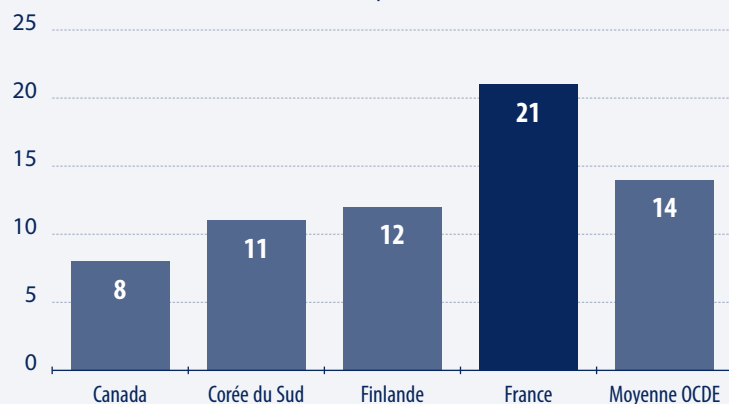
⁶ Torgesen J., "Catch them before they fall : Identification and assessment to prevent reading failure in young children", *American Educator*, 1998, n° 22 1-2, p. 32-39.

Le système éducatif français est parmi les plus inégalitaires des pays de l'OCDE

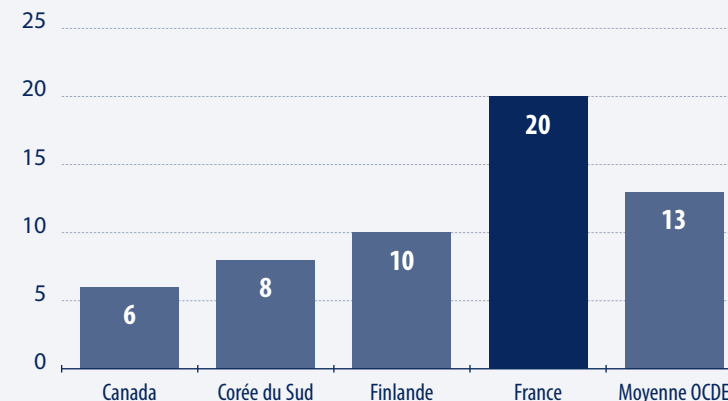
Écart de performance lié au statut socio-économique des élèves en compréhension de l'écrit
(PISA 2018, exprimé en points de performance)



Part de la variation des performances des élèves liée au statut socio-économique en mathématiques
(Pisa 2018, exprimé en %)



Part de la variation des performances des élèves liée au statut socio-économique en sciences
(Pisa 2018, exprimé en %)



Source : OCDE, Base de données, PISA 2018.

Il y a plus de vingt ans, dans un rapport remis à Ségolène Royal⁷, Jean Ferrier, inspecteur général de l'Éducation nationale, constatait l'urgence d'agir : « aucun acteur de l'école primaire ne peut ignorer les échecs précoces qui hypothèquent l'avenir des élèves. Ces échecs ont par ailleurs un caractère socialement différentiel et affectent les élèves issus des milieux les moins favorisés. Il ajoutait que « cet état de fait ne peut pas être – ne doit pas être – considéré comme une fatalité ». Dix ans plus tard, dans un rapport⁸ commandé par Xavier Darcos, Alain Bentolila ajoutait que la maternelle faisait « illusion aux parents, à certains enseignants et à l'institution elle-même qui n'ose pas évaluer ce qu'elle produit ».

⁷ La documentation Française : Améliorer l'efficacité de l'école primaire / Jean Ferrier, 1997.

⁸ La maternelle au front des inégalités linguistiques et sociales, décembre 2007.

Il est désormais bien établi par les travaux de recherche en éducation que les élèves entrent à l'école maternelle avec des écarts importants s'agissant de la conscience des nombres et de la maîtrise du langage.

Ces différences précoces sont principalement le résultat d'écarts de stimulation langagière abyssaux, tant en volume qu'en qualité, au sein des familles.

Dès 2 ans, les enfants issus de milieux défavorisés présentent un retard dans leurs habiletés langagières, et l'écart augmente ensuite régulièrement avec les enfants issus de milieux favorisés⁹, chez qui le vocabulaire se développe quatre fois plus rapidement¹⁰.

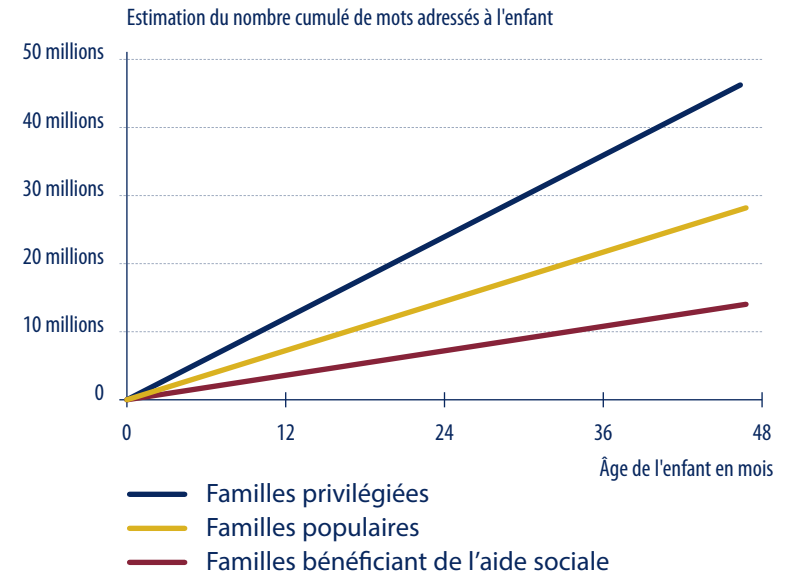
Une étude conduite en 2004¹¹, démontrait que le volume de mots entendus en une heure par un enfant américain de trois ans variait du simple au triple selon la catégorie socio-professionnelle de ses parents (616 mots/heure dans une famille défavorisée, contre 2 153 mots/heure dans une famille favorisée). Ainsi, à quatre ans, la différence en termes de mots entendus s'établissait déjà à 30 millions, et le vocabulaire des enfants issus de milieux sociaux favorisés était trois fois plus riche que celui des enfants issus de milieux sociaux défavorisés.

⁹ Batista et Le Normand 2010.

¹⁰ Arriaga et al., 1998 ; Feldman, 2000.

¹¹ The early catastrophe, Betty Hart et Todd R. Risley, 2004.

Le nombre de mots adressés aux enfants diffère selon les groupes de revenus



Source : *The early catastrophe*, Betty Hart et Todd R. Risley, 2004.

Cet écart signifie qu'à l'âge de quatre ans, soit deux ans avant l'entrée à l'école élémentaire, les enfants issus de familles aisées bénéficient d'environ 1 000 heures d'apprentissage en plus¹² et qu'à l'entrée au CP, à six ans, il existe, en termes de gain lexical, l'équivalent de 5 années de différence entre les élèves les moins bien pourvus et les élèves les mieux pourvus.

Ainsi, lorsqu'ils entrent au CP, beaucoup trop d'élèves n'ont pas suffisamment conscience que la langue se décompose en sons (la conscience

¹² Hart et Risley, 1995.

phonologique) et ne maîtrisent pas suffisamment de mots de vocabulaire¹³. Dans ce contexte, il est dès lors difficile, tant pour les professeurs de CP d'enseigner la lecture dans les temps impartis, qu'aux enseignants de CE1 d'enseigner les bases grammaticales. *In fine*, ce sont entre 20 % et 40 % d'élèves qui entrent au collège sans maîtriser suffisamment les fondamentaux¹⁴.

En 2019, le test de fluence en lecture – c'est-à-dire la rapidité à lire un texte – réalisé à l'entrée en sixième révèle que 15 % des élèves lisent moins de 90 mots par minute, soit le niveau attendu en CE2, et que 31 % d'élèves supplémentaires présentent des fragilités sur cet exercice (entre 90 et 120 mots par minute). Ce sont ainsi près de la moitié des élèves entrant en sixième qui n'ont pas les compétences attendues en fluidité de lecture¹⁵.

On compte parmi ces élèves les 80 000 jeunes qui sortiront du système éducatif sans aucune qualification en ayant été « les passagers clandestins » d'un système scolaire incapable de lutter contre l'échec scolaire à la racine. Ces jeunes seront par la suite, et plus qu'auparavant¹⁶, particulièrement exposés au chômage durant toute leur vie¹⁷.

¹³ Hassinger-Das B., Spiewak Toub T., Hirsh-Pasek K., "A Matter of Principle: Applying Language Science to the Classroom and Beyond", *Translational Issues in Psychological Science* 2017, Vol. 3, n° 1, 5–18. McDonald J., Merkley R., Mickle J., Collimore Zachary Hawes L., Ansari Exploring D., "The Implementation of Early Math Assessments in Kindergarten Classrooms: A Research-Practice Collaboration." pre-print. <https://psyarxiv.com/dvfqh/>

¹⁴ *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, Jean Ferrier, 1997 ; *Rapport du Haut conseil de l'Éducation sur l'école primaire*, 2007.

¹⁵ DEPP, NI, n° 21-03.

¹⁶ *Le taux de chômage des jeunes non diplômés est passé de 25 % en 2001 à près de 50 % en 2016 à la sortie du système scolaire*. Céreq, 2015, *CAP-BEP : des difficultés d'insertion encore aggravées par la crise*, Céreq 2017, *Pas d'amélioration de l'insertion professionnelle pour les non diplômés*.

¹⁷ *BREAK POVERTY FOUNDATION, 2023, Le décrochage des jeunes, Comprendre et agir*, Pierre Derieux, Christophe Sanchez.

L'immense majorité de ces jeunes n'a pas de troubles cognitifs particuliers. C'est donc un gâchis humain, caractérisé socialement, auquel notre pays semble s'être accoutumé. Cette situation est d'autant plus inacceptable que la proportion d'élèves ne maîtrisant pas les compétences élémentaires à l'insertion dans la vie professionnelle peut être ramenée à 5 % lorsque les bonnes méthodes d'enseignement sont employées au bon moment¹⁸.

Selon un rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale, l'anticipation des apprentissages exercerait une pression intolérable sur les élèves, ce qui conduirait à les mettre en difficulté par la suite. Ainsi, dans son rapport de 2011¹⁹, structurant d'une conception que nous avons depuis de l'école maternelle, l'Inspection générale appelait à la pérennisation d'une école maternelle qui, de façon générale, devrait se limiter à prendre soin des élèves. Le rapport entendait ainsi lutter avec véhémence contre la « *primarisation de l'école maternelle marquée par l'anticipation dans la préparation à la lecture et à l'écriture* ».

Le débat n'est évidemment pas aussi binaire qu'il n'y paraît.

Une école maternelle consciencieuse des besoins des jeunes enfants, favorisant leur bien-être et leur épanouissement n'est pas exclusive d'une école maternelle qui viserait davantage à résorber les inégalités initiales, par l'engagement d'un travail ciblé sur des compétences déterminantes.

¹⁸ *National Institute of Child Health and Human Development, Report of the national reading panel, 2000.*

¹⁹ *L'école maternelle, rapport n° 2011-108, octobre 2011.*

Le rôle crucial de l'acquisition des compétences dès le plus jeune âge

Des effets à long terme des interventions précoces de stimulation langagière ont été observés dans des projets de recherche²⁰. Ces derniers ont permis de conclure au maintien du rattrapage cognitif et langagier précoce ainsi qu'à la diversité d'effets positifs, au-delà des champs scolaire et professionnel.

- *Perry Preschool* (1962-1967) est un programme préscolaire de forte stimulation cognitive. 123 Afro-Américains de 3 et 4 ans, issus de familles à faibles revenus avaient été sélectionnés : 58 sont entrés dans le programme, alors que 65 ont servi de groupe témoin. Le programme était constitué de 2h30 de classe tous les matins et de 1h30 de visite à la maison par semaine. Il y avait 1 enseignant pour 6 élèves et le coût du programme avoisinait les 21 800 dollars en valeur de 2017 (20 300 euros) par enfant.
- *Carolina Abecedarian* (1972-1977) est un programme préscolaire conduit avec des enfants de 0 à 5 ans issus de milieux sociaux défavorisés. Les enfants bénéficiaient d'un fort encadrement (1 adulte/3 enfants) et d'activités (*learning games*), 6 heures par jour, 5 jours par semaine, 50 semaines par an, favorisant leur développement cognitif social et psychomoteur.

À la suite de ces programmes, tous les élèves ont réintégré l'école publique à l'âge de 6 ans. Leurs acquisitions scolaires d'une part, ont été comparées à un groupe témoin tout au long de leur scolarité et leurs parcours personnels et professionnels d'autre part, ont été comparés jusqu'à l'âge de 40 ans dans des domaines divers.

Les élèves ayant bénéficié de ses programmes ont une meilleure santé, de plus hauts revenus ou encore un plus faible niveau de criminalité.

Le rapport *L'avenir se joue dans les quartiers pauvres*, publié en juin 2022, envisageait, l'expérimentation de tels projets, à petite échelle, au sein des zones d'éducation prioritaires. De telles expérimentations :

- Seraient moins coûteuses que le dispositif déployé aux États-Unis dans les années 60 car il ne nécessite pas de repenser outre mesure l'organisation spatiale des établissements et des salles de classe ;
- Pourrait être envisagé par le recrutement de contractuels qui pourraient être issus de ces quartiers ;
- Suppose une formation appropriée de ces personnels (jeux langagiers, jeux cognitifs, imagiers, interactions orales etc.) qui pourraient agir sous la supervision de l'enseignant.

Le coût de l'expérimentation d'un tel dispositif à l'échelle d'une ou deux circonscriptions, portant sur 5 000 élèves, durant deux années, était estimé à environ 50 M€. Il exigerait la formation d'environ 1 250 professionnels. Une telle expérimentation devrait faire l'objet d'une évaluation scientifique qui pourrait être prise en charge par les centres de recherche français. Les résultats, s'ils s'avéraient positifs sur l'acquisition des compétences fondamentales, permettraient de participer à la construction d'une base de connaissance inspirante pour la mise en œuvre de politiques publiques plus globales et mieux acceptées à l'échelle du territoire national. Les collectivités, les personnels encadrants de l'Éducation nationale, les chercheurs ainsi que les professeurs, les chefs d'établissements et les familles devraient être associés pleinement à la réalisation de cette expérimentation. Ils leur reviendraient de définir les conditions de la mise en œuvre d'un tel projet en prenant en compte les spécificités de l'organisation française.

²⁰ *The Future of children long term outcome of early childhood programs Vol. 5. No. 3 – Winter 1995.*

Proposition 1

Expérimenter au sein des zones d'éducation prioritaires des programmes de forte stimulation cognitive dès le plus jeune âge (4 à 6 ans), grâce à un encadrement resserré en lien avec les familles.

2 Refonder la politique d'affectation des enseignants

Nous savons depuis un demi-siècle que la qualité du travail de l'enseignant – l'effet maître ou effet enseignant – est le premier déterminant de la réussite des élèves. À travers ses pratiques pédagogiques, sa gestion de la classe, son attitude et ses attentes envers ses élèves, l'enseignant influence considérablement le niveau d'acquis de ses élèves.

Les différentes composantes de l'effet maître

L'effet maître se caractérise par trois principales composantes :

1) L'utilisation du temps scolaire : ce qui importe c'est le temps effectif d'enseignement et non le temps théorique alloué aux enseignements. Le temps d'engagement dans la tâche rend compte, sur trois années, de 73 % de la variance des acquisitions en lecture et mathématiques pour les élèves faibles et de 10 % pour les acquisitions des élèves forts²¹.

2) La qualité de l'approche pédagogique : les pratiques pédagogiques les plus populaires de nos jours sont des dérivés des approches qui ont été analysées comme produisant les pires résultats. Il s'agit d'approches centrées sur l'enfant²².

3) Les attentes de l'enseignant : « *dès que les professeurs commencèrent à le traiter en bon élève, il le devint véritablement* »²³. En 1968, deux chercheurs ont fait croire à des enseignants que certains élèves étaient prometteurs en termes de progression scolaire. En réalité, ces élèves avaient été sélectionnés au hasard et ne présentaient pas de différences particulières avec les autres élèves. À la fin de l'année, le QI des prometteurs était plus élevé que celui des autres enfants. Ils avaient confirmé les espérances placées en eux. La prophétie s'est accomplie et a été dénommée « effet Pygmalion » par les auteurs. L'effet pygmalion expliquerait entre 5 % et 10 % de la variance de réussite des élèves.

²¹ Bressoux, P. (1994), *Les recherches sur les effets-écoles et les effets-maîtres*. Revue Française de Pédagogie, n° 108, pp. 91-137.

²² Depuis le projet Follow Through, il est admis que certaines pratiques pédagogiques sont plus efficaces que d'autres. Cette initiative avait pour objet de comparer et d'analyser l'efficacité d'une vingtaine d'approches pédagogiques appliquées auprès d'élèves provenant de milieux socio-économiques défavorisés scolarisés de la maternelle jusqu'à la troisième année de l'école primaire. Siegfried Engelmann, *Teaching Needy Kids in our Backwards System - 42 years of trying*. ADI Press, Eugene - Oregon, 2007 ; Clermont Gauthier, Steve Bissonnette, Mario Richard, RRAA Revue de Recherche Appliquée sur l'Apprentissage, vol. 2, numéro spécial, article 1, p. 1-14, 2009.

²³ Marcel Pagnol, *Le temps des amours*, 1977.

2.1. NOTRE ÉCOLE SE PRIVE DU PRINCIPAL LEVIER DE RÉÉQUILIBRAGE D'UN SYSTÈME PARTICULIÈREMENT INÉGALITAIRE

L'effet maître est susceptible de contrebalancer en grande partie voire intégralement le poids des autres effets exogènes tel que l'origine sociale des élèves²⁴. En 1992, la synthèse de 134 études publiée par John Hattie²⁵, établissait que l'ampleur générale sur la performance scolaire des facteurs reliés au milieu familial et social se situait autour de 0.38 écart-type alors qu'il atteignait 0.53 écart-type pour les facteurs reliés à l'enseignant.

Durant les premières années de scolarisation, l'effet maître affecte la performance scolaire dans son ensemble, mais ce sont les élèves les plus en difficulté qui en sont les plus grands bénéficiaires. Ainsi, si les élèves les plus faibles étaient confiés durant leurs premières années de scolarisation aux enseignants les plus efficaces, ils obtiendraient presque les mêmes résultats que les meilleurs élèves²⁶.

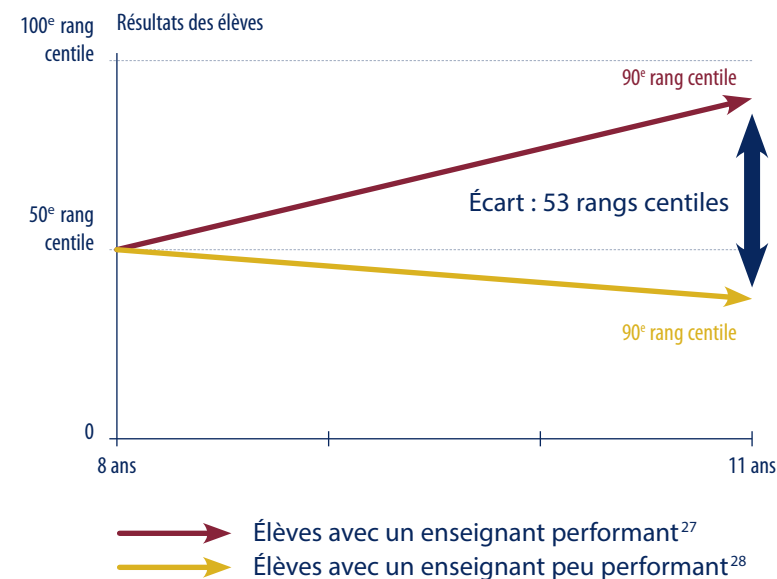
William L. Sanders et June C. Rivers relevaient ainsi que « *par souci d'équité envers les enfants, l'affectation des enseignants devraient être déterminée de manière à ce qu'aucun enfant ne supporte une succession d'enseignants qui nuirait indûment à ses résultats scolaires* ». Ils suggéraient que l'administration « *veille à ce qu'aucun élève ne supporte plus d'une fois un enseignant inefficace* » et qu'à tout le moins dans ce cas « *chaque élève bénéficie d'un enseignant très efficace avant et après ladite séquence* ».

²⁴ Alain Mingat, « Aptitudes et classes sociales. Accès et succès dans l'enseignement supérieur » paru dans *Population* (vol. 36) (1981-1982).

²⁵ John Hattie.

²⁶ *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*, William L. Sanders and June C. Rivers, novembre 1996.

L'influence de la qualité des enseignants



Note : l'analyse des données test du Tennessee révèle que la qualité des enseignants influence les résultats des élèves plus que toute autre variable ; en moyenne, deux élèves obtenant des résultats moyens (50° rang centile) divergent de plus de 50 rangs centiles à l'issue d'une période de trois ans, selon l'enseignant qui leur est attribué.

Source : Sanders & Rivers, *Cumulative and Residual Effects on Future Students Academic Achievement*; McKinsey & Company

²⁷ Compris dans les 20 % d'enseignants les plus performants.

²⁸ Compris dans les 20 % d'enseignants les moins performants.

Au sein de notre système éducatif, l'affectation des enseignants est-elle déterminée par les besoins éducatifs des élèves ? Les élèves qui ne bénéficient pas au sein de leurs familles de stimulations suffisantes sont-ils susceptibles de bénéficier d'un enseignement dispensé par les enseignants les plus susceptibles de leur faire acquérir les compétences nécessaires à une scolarisation réussie ?

En France, l'effet maître est subi : l'affectation des enseignants est déterminée par leur ancienneté et non par les besoins des élèves.

Le système d'affectation des enseignants – dit « du barème » – fonctionne selon le principe de l'indifférenciation des postes, à l'exception des certains postes dits « à profil ». Autrement dit, l'affectation des enseignants ne tient compte ni des caractéristiques de l'enseignant, ni des caractéristiques des équipes pédagogiques, ni des caractéristiques de l'établissement, ni des caractéristiques des élèves. Ainsi, ce sont plus de 90 % des postes qui sont pourvus sans considération de l'adéquation du profil de l'enseignant à celui de sa classe avec l'application du principe du barème.

Le barème

À la différence de l'enseignement privé sous contrat où le directeur recrute ses professeurs librement, la mobilité des enseignants de l'enseignement public est régie par « le mouvement ». Ce dernier poursuit deux objectifs principaux :

- Donner satisfaction au plus grand nombre d'enseignants souhaitant changer d'école ou d'établissement en dehors ou au sein de leur académie.
- Pourvoir les postes vacants en vue de la rentrée scolaire.

Cette répartition des affectations est arbitrée par le barème. Afin de départager les candidats qui postulent pour une académie et/ou sur un poste d'une école ou d'un établissement, le ministère établit un barème qui permet de classer les candidats. Le calcul des points du barème diffère entre le 1^{er} degré et le 2nd degré mais le principe général est l'attribution de points à l'ancienneté (dans la fonction et/ou dans le poste), en raison d'une situation familiale (enfants, éloignement etc.), de son lieu d'exercice (bonification éducation prioritaire, bonifications académiques spécifiques etc.) ou pour nécessité de service dans le cas d'une suppression de postes par exemple.

Le système actuel du barème a deux principaux effets négatifs :

- Il nuit à l'attractivité du métier pour les néo-titulaires²⁹ : concrètement, les territoires les plus attractifs (centre-ville, littoraux etc.) sont inaccessibles pour les jeunes professeurs avant au moins une dizaine d'années de carrière, ce qui crée au sein même des académies des fractures générationnelles et territoriales.
- Il contribue à accroître les inégalités scolaires : le système du barème aboutit à ce que les enseignants débutants et de plus faible niveau académique – on pense ici à l'ouverture des seconds concours qui conduit à affecter au sein d'une académie des candidats ayant échoué au concours dans d'autres académies – se trouvent affectés dans les postes perçus comme les moins attractifs, c'est-à-dire ceux situés dans les établissements confrontés aux plus grandes difficultés scolaires et sociales.

Notre pays fait donc le choix de se priver du principal levier de rééquilibrage d'un système particulièrement inégalitaire, ceci par une affectation à contre-emploi de ses enseignants. Les travaux de recherche en

²⁹ Cour des comptes, *Gérer les enseignants autrement : une réforme qui reste à faire*, 2017.

éducation établissent pourtant clairement que l'école peut venir contrebalancer le poids de l'origine socioéconomique des élèves³⁰.

Aux États-Unis, le procès *Vergara* a permis d'éclairer le principe supérieur d'égalité devant l'instruction en interrogeant les conséquences d'une affectation inadéquate des enseignants.

Vergara v. State of California

En 2014, dans ce procès, les plaignants entendaient dénoncer les effets du statut des professeurs californiens sur la qualité de l'enseignement prodigué, dans la mesure où les règles relatives à la titularisation et au licenciement procuraient une protection excessive aux enseignants inefficaces au détriment des élèves.

L'État de Californie était accusé d'accentuer les inégalités, dans la mesure où les enseignants les moins efficaces auraient été tendanciellement affectés auprès des classes comptant le plus d'élèves pauvres ou appartenant à des minorités.

L'une des questions centrales du procès fut ainsi de savoir si les statuts de l'État de Californie relatifs à la titularisation des enseignants allaient contre l'égalité entre étudiants en créant un préjudice supérieur chez les étudiants précaires ou issus des minorités. Le juge de la *California Superior Court* donna raison aux plaignants.

Cette décision a par la suite alimenté un débat global sur les règles de titularisation des enseignants aux États-Unis et a donné lieu à des plaintes similaires à New-York et au Minnesota.

³⁰ Coleman et al, 1966.

2.2. METTRE DEVANT LES ÉLÈVES LES MOINS FAVORISÉS LES ENSEIGNANTS LES PLUS EFFICACES

Permettre à tous les élèves de maîtriser les fondamentaux suppose que les enseignants les plus efficaces – c'est-à-dire, ici compris comme les enseignants susceptibles de faire progresser le plus possible les élèves sur l'acquisition des compétences fondamentales – puissent être placés devant les élèves bénéficiant des plus faibles stimulations langagières au sein de leur environnement familial, particulièrement durant les premières années de scolarisation. À titre d'exemple, en Corée du Sud, l'un des systèmes éducatifs les plus performants, « *les élèves les plus en difficulté sont quasiment certains d'avoir les meilleurs enseignants* »³¹.

Ce point était, en partie, l'un des objectifs fixés par le programme présidentiel d'Emmanuel Macron en 2017. En effet, le candidat souhaitait affecter, en zones d'éducation prioritaire, des enseignants ayant au moins trois ans d'ancienneté. Cette mesure n'a pas été engagée. Pour autant, la politique de dédoublement des classes couplée à la revalorisation du traitement des équipes éducatives en REP et REP+ – qui s'élève désormais à presque 5 000 euros par an – a eu pour conséquence une stabilisation des équipes pédagogiques.

L'affectation des enseignants les plus efficaces devant les élèves les moins favorisés durant les premières années de scolarisation est certainement la mesure la plus efficace qu'un système éducatif puisse mettre en œuvre pour améliorer sa performance et réduire le poids des inégalités de naissance. La mise en œuvre de cette mesure supposerait trois évolutions au sein de notre système éducatif :

- **Recruter sur profil les enseignants des classes dédoublées** – c'est-à-dire les classes de GS-CP-CE1 situées en REP et REP+ – donc en dehors du barème : l'ouverture de postes à profil relève uniquement

³¹ Podcast, *L'express*, Éric Charbonnier, *Quand les profs ne feront plus grève*, 24 janvier 2022.

du volontarisme politique. Les modalités de mises en œuvre de cette mesure (recrutement par les directeurs, par les corps d'inspection, par des commissions de directeurs et d'inspecteurs, etc.) devraient être discutées par les acteurs de la communauté éducative mais rien ne s'oppose à développer cette modalité de recrutement;

- **Apprécier objectivement l'efficacité du travail de l'enseignant** : cela suppose de se doter d'un outil de mesure de l'impact du travail de l'enseignant, permettant d'apprécier la qualité de ses pratiques pédagogiques eu égard à la progression des élèves. Les évaluations nationales instaurées depuis 2017 constituent des outils précieux pour mettre en œuvre cet outil;
- **Inciter** – et donc ne pas imposer – **fortement les enseignants identifiés comme les plus efficaces à venir enseigner au sein des classes les plus stratégiques des écoles et des quartiers les moins favorisés.**

Proposition 2 :

Recruter sur profil tous les enseignants de GS, CP, CE1 en priorisant les classes dédoublées au sein des REP et REP +.

L'ancienneté étant loin de pouvoir expliquer l'essentiel des différences d'efficacité observées entre les professeurs des écoles³², il est nécessaire d'identifier les enseignants les plus efficaces sur la base de données objectives et qualitatives. Notre système éducatif devrait donc se doter d'un outil permettant de mesurer l'impact du travail des enseignants sur la progression des élèves³³.

³² *Les enseignants sont moins performants la première année, mais l'effet de leur ancienneté sur leur performance devient très vite négligeable ensuite. Gordon, Kane et Staiger, 2006, "Identifying effective Teachers Using Performance on the Job", Hamilton Project White Paper, n° 2006-01.*

³³ *La Depp produit déjà ce type d'instrument pour les lycées.*

Comment créer un outil de calcul de la valeur ajoutée du travail des enseignants ?

Il est nécessaire de compiler les résultats de l'ensemble des élèves obtenus annuellement à l'aide d'épreuves standardisées puis de les reporter sur une échelle commune, afin de comparer leur évolution.

Puisque des milliers de classes sont comparables en terme de profil socio-économique de leurs élèves, il pourrait être possible de comparer la progression des élèves d'une classe par rapport à la moyenne nationale en établissant la moyenne des scores des élèves aux tests sur des compétences déterminées. Les variations seraient corrélées à l'impact de conditions de scolarisation différentes, tenant essentiellement dans l'effet maître, c'est-à-dire la qualité du travail de l'enseignant.

Sur trois années successives, les enseignants dont les progressions des élèves seraient constamment en dessous de la moyenne nationale pourraient être affectés dans des classes où les inégalités de naissance sont moins prononcées et/ou dans celles qui sont moins déterminantes pour la suite. En effet, au sein de notre école, certaines classes sont plus « déterminantes » que d'autres. Ainsi, la grande section de maternelle et le cours préparatoire sont particulièrement identifiés par les travaux de recherche, et par les enseignants eux-mêmes, comme déterminantes pour poser les fondements de la réussite ultérieure de tous les élèves.

Les variations d'acquisitions des élèves sont la somme de dizaines de facteurs massifs ou imperceptibles – niveau d'études des parents, hygiène de vie des enfants, nombre de frères et sœurs, langue parlée à la maison, etc. – mais elles découlent en grande partie de la diversité des approches

pédagogiques des enseignants. Aujourd'hui, durant les premières années de scolarisation, une part importante des enseignants français³⁴, pour des raisons diverses, use d'approches pédagogiques dont nous connaissons depuis longtemps le manque d'efficacité concernant l'apprentissage des fondamentaux pour les élèves les plus fragiles.

Les enseignants français sont libres du choix de leurs méthodes pédagogiques, de l'organisation de leurs cours et des manuels qu'ils utilisent pour atteindre les objectifs inscrits dans les programmes scolaires³⁵ : c'est ce qu'on nomme la liberté pédagogique, qui est une spécificité française.

Avec raison, nous considérons légitime qu'un professeur puisse et doive adapter son enseignement aux profils de ses élèves et à leurs besoins. Mais le terme de « liberté pédagogique », peut laisser penser à certains que le professeur pourrait ignorer ouvertement les pratiques pédagogiques dont l'efficacité a été éprouvée par l'expérience et la science. De la même manière que le médecin est libre de sa prescription, nul ne peut imaginer qu'il le fasse en dehors des protocoles que la communauté médicale a identifiés comme les plus efficaces sur la base de données établies selon des protocoles rigoureux.

Dès lors, si l'ambition poursuivie par notre pays est d'éradiquer l'échec scolaire et de rétablir l'équité scolaire, alors il faut affirmer très clairement un principe de responsabilité pédagogique. Il faut également se donner les moyens d'affecter durant les premières années de scolarisation les enseignants dont l'utilisation du temps scolaire, les méthodes de gestion de classe, les attentes qu'ils ont pour leurs élèves et les pratiques pédagogiques sont les plus appropriées pour permettre la progression des élèves.

³⁴ *Évaluation de l'impact de la réduction de la taille des classes de CP et de CE1 en REP+ sur les résultats des élèves et les pratiques des enseignants, DEPP, 2021.*

³⁵ *L'article 912-1-1 du code de l'éducation dispose que « la liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement ».*

Notre pays ne peut assumer plus longtemps qu'un enseignant puissent user, parfois durant l'ensemble de sa carrière, de pratiques pédagogiques dont on connaît la faible efficacité sur les acquisitions des élèves. L'impact sur la destinée scolaire des quelques 1 000 élèves auxquels il aura à enseigner est trop important.

Au-delà d'une meilleure affectation des enseignants dont il pourrait être la pierre angulaire, la création d'un outil de mesure de l'effet maître porte une logique vertueuse pour l'ensemble de la communauté enseignante.

- L'évaluation objective de l'impact des pratiques enseignantes sur la progression des élèves permettrait d'enrichir le contenu des formations dispensées aux étudiants. Elle pourrait conduire à une révolution profonde de l'évolution des politiques pédagogiques, dans une logique *bottom up* appelée de ses vœux depuis de nombreuses années par la communauté enseignante ;
- Si les pratiques pédagogiques les plus efficaces étaient étudiées, les enseignants deviendraient réellement les initiateurs de l'évolution des pratiques pédagogiques dans un but unique : la réussite des élèves. Par ailleurs, l'analyse qui serait faite des pratiques issues des salles de classe pourraient servir de fondement à la conception de programmes scolaires cohérents et adaptés à la réalité du terrain ;
- Enfin, ces analyses permettraient à chaque enseignant de situer l'efficacité de ses pratiques, et d'apprécier la progression de ses élèves, par rapport à des enseignants ayant des élèves comparables en termes d'âge, d'origine sociale et de niveau scolaire initial.

Enfin, il faut énoncer clairement que cet outil ne saurait être le cheval de Troie de l'introduction d'une rémunération au mérite et qu'il ne saurait remettre en cause les avantages liés au statut dont bénéficie tout fonctionnaire.

Proposition 3

Instaurer un outil de mesure de l'efficacité du travail des enseignants, ayant en charge l'enseignement des fondamentaux, sur la progression des élèves.

Quelles solutions envisagées pour inciter les enseignants les plus chevronnés, durant les premières années de scolarisation, à enseigner là où les risques de construction de la grande difficulté scolaire sont les plus prévisibles ?

Hakim El Karoui et Olivier Klein ont formulé plusieurs propositions opérationnelles dans le rapport *L'avenir se joue dans les quartiers pauvres* pour inciter à la réorientation des enseignants les plus susceptibles de faire progresser leurs élèves vers les élèves les plus en difficulté.

Partant du constat qu'il ne suffit pas de décréter qu'il faut attirer, durant les premières années de scolarisation, les enseignants les plus performants dans les écoles où la difficulté scolaire est concentrée, ils proposent que la puissance publique déploie un large éventail de mesures visant à favoriser l'attractivité des postes situés en REP et REP+.

Selon les auteurs, plusieurs mesures incitatives et cumulatives permettraient d'attirer les meilleurs enseignants dans ces quartiers. Ces mesures viseraient uniquement les enseignants des classes dédoublées (GS-CP-CE1) :

- Alors qu'une revalorisation indemnitaire de 5 000 € par an (2 000 € sous le quinquennat de François Hollande et 3 000 € sous le premier quinquennat d'Emmanuel Macron) a déjà été engagée, il est proposé une nouvelle revalorisation indemnitaire de 2 000 € annuels pour renforcer l'attractivité des postes situés en zone d'éducation prioritaire. Le coût d'une telle mesure, si elle était appliquée à l'ensemble des enseignants de GS, CP, CE1 en REP+ représenterait environ 36 M€ annuellement ;
- Il est proposé une majoration du plafond actuel de l'aide à l'installation des personnels de l'État (AIP) pour inciter davantage les enseignants à s'installer en QPV. Il pourrait par exemple être envisagé que cette aide couvre le montant des loyers versés les trois premiers mois après l'installation. Si l'on fait l'hypothèse d'une installation en QPV d'1 % des enseignants, le coût d'une telle mesure serait d'environ 1 M€ ;
- Les enseignants affectés dans ces classes ainsi que leurs conjoints et enfants bénéficieraient de la gratuité totale des transports ainsi que de la gratuité d'accès aux musées et monuments nationaux ;
- Chaque enseignant se verrait attribuer une prime quinquennale de 1 000 € pour s'équiper en matériel informatique, ce qui représenterait un coût d'environ 3,6 M€ par an ;
- Chaque enseignant se verrait attribuer une prime quinquennale de 1 000 € pour équiper sa classe en matériel pédagogique, ce qui représenterait un coût de 3,6 M€ par an.

Au total, l'ensemble de ces dispositifs incitatifs représenterait un coût de 64 M€ par an.

Proposition 4

Inciter fortement les enseignants les plus efficaces, c'est-à-dire ceux dont il est constaté que la progression des élèves est supérieure à la moyenne nationale, à enseigner dans les écoles et dans les quartiers où les élèves ne bénéficient pas au sein de leur famille de stimulations suffisantes.

3 Renouveler l'approche des politiques éducatives dédiées à l'utilisation du temps scolaire

La question du temps scolaire et de son utilisation est un élément fondamental de la politique éducative. En 1994, la commission de l'éducation américaine énonçait que « *le temps était le grand absent du débat public sur l'éducation. Les écoles, les enseignants, et les élèves sont prisonniers du temps. Toute réforme qui ne conduirait pas à offrir plus de temps pour apprendre serait vouée à l'échec* »³⁶.

En France, la question du temps scolaire est désormais omniprésente. Lors de la campagne présidentielle de 2022, presque tous les candidats³⁷ ont fait de l'augmentation du temps dédié à l'enseignement des fondamentaux l'une des mesures phares de leur programme éducatif.

³⁶ Commission de l'éducation américaine, 1994.

³⁷ Valérie Pécresse proposait d'augmenter respectivement de 2 heures et d'une heure hebdomadaire le temps dédié à l'enseignement du français et des mathématiques à l'école primaire. Emmanuel Macron souhaitait également augmenter les heures de français et de mathématiques à l'école primaire. Marine Le Pen, souhaitait remettre au cœur des programmes l'enseignement du français et des mathématiques.

L'injonction à enseigner davantage le français et les mathématiques, venue d'en haut, reste globalement mal perçue par le corps enseignant. En conséquence, l'augmentation théorique du temps consacré à l'enseignement des fondamentaux reste lettre morte au sein de la salle de classe. Et cette injonction contribue à accroître le fossé qui existe entre le corps enseignant et l'administration de l'éducation nationale.

L'apprentissage des fondamentaux n'est-il qu'une question de temps ?

Le temps est la ressource centrale pour les apprentissages des élèves, mais la dimension qualitative du temps d'enseignement est au moins aussi importante que sa dimension quantitative. Autrement dit, il ne suffit pas de décréter une augmentation du temps dédié à l'enseignement des fondamentaux pour permettre à tous de maîtriser « le lire, écrire, compter ». Il faut avant tout s'assurer que les politiques publiques éducatives mises en œuvre concourent à un usage qualitatif du temps scolaire, celui là-même qui détermine l'efficacité pédagogique.

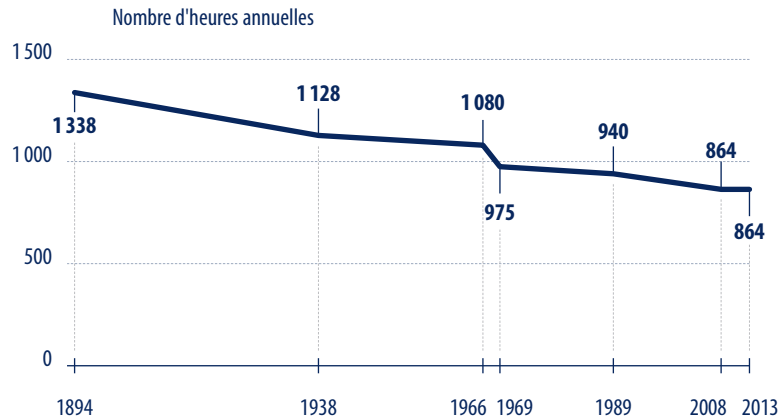
3.1. LE TEMPS SCOLAIRE A CONSIDÉRABLEMENT DIMINUÉ À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE...

En un siècle, les progressives diminutions du nombre de jours travaillés³⁸ et du nombre d'heures hebdomadaires d'enseignement³⁹ ont contribué à fait perdre aux écoliers français l'équivalent de deux années scolaires.

³⁸ Nous sommes passés de 223 jours en 1894 à 144 jours en 2008, puis à 162 jours sous l'effet de la réforme rétablissant la semaine de 4 jours et demi.

³⁹ Nous sommes passés de 30 heures en 1882 à 24 heures en 2008.

Évolution du nombre d'heures annuelles d'enseignement à l'école primaire



Source : Institut Montaigne.

Brève histoire de l'évolution du temps scolaire

1894 : l'année scolaire comprend 1 338 heures d'enseignement réparties sur 223 jours de classe à raison de 30 heures d'enseignement hebdomadaire. Il y a six semaines de vacances l'été et une semaine de vacances à Pâques.

1922 (Gouvernement Poincaré) - **1925** (bloc des gauches) : faute de revaloriser le traitement des enseignants, les vacances d'été sont prolongées de deux semaines puis les vacances de Noël font leur apparition.

1938 (Front populaire) : il faut harmoniser les vacances avec les congés payés, Jean Zay allonge les vacances d'été de 2 semaines.

1969 (Olivier Guichard) : le samedi après-midi des élèves est libéré, le temps de classe hebdomadaire est abaissé à 27 heures. Les 3 heures libérées doivent permettre aux enseignants « de se consacrer à leur perfectionnement pédagogique ».

1972 (Joseph Fontanet) : la conquête de l'or blanc (J.O. hiver Grenoble 1968) se concrétise par la création des vacances d'hiver et l'apparition du zonage.

1989 loi d'orientation sur l'éducation (Lionel Jospin) : le temps de classe hebdomadaire est réduit à 26 heures, une heure est libérée pour les concertations.

2008 (Xavier Darcos) : le samedi matin est libéré. La semaine passe à quatre jours et le temps scolaire hebdomadaire à 24 heures.

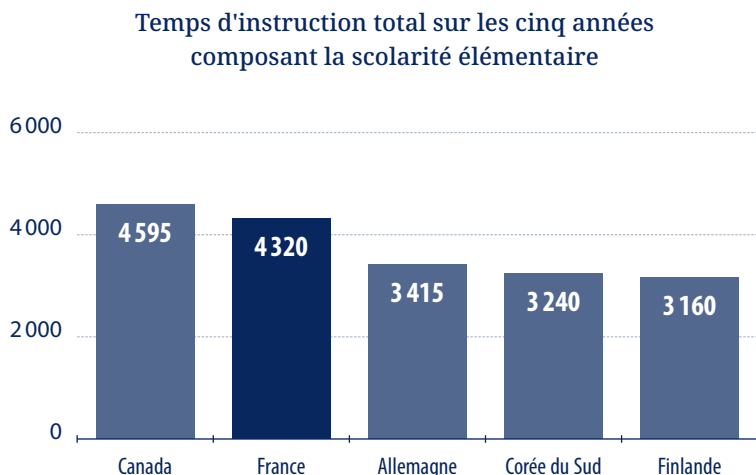
2013 (Vincent Peillon) : retour de la semaine de quatre jours et demi.

L'enseignement de plusieurs matières nouvelles a également fait son apparition à l'école primaire⁴⁰, contribuant à diminuer d'autant l'enseignement des matières fondamentales. Ainsi, en un demi-siècle, le temps théorique consacré à l'enseignement du français durant toute la scolarité élémentaire a diminué de près de 15 %, passant de 1 800 heures en 1969 à 1 584 heures aujourd'hui).

⁴⁰ À titre d'exemple, l'histoire des arts a été ajouté aux programmes en 2008, l'initiation au code est proposée depuis 2014, l'enseignement de l'anglais depuis 2005, etc.

3.2. MAIS LA FRANCE DEMEURE LE PAYS OU LE TEMPS DÉDIÉ À L'APPRENTISSAGE DES FONDAMENTAUX EST LE PLUS IMPORTANT

Malgré l'importance de la diminution du temps scolaire annuel, la France demeure l'un des pays de l'OCDE où le temps d'instruction officiel à l'école élémentaire est le plus important.

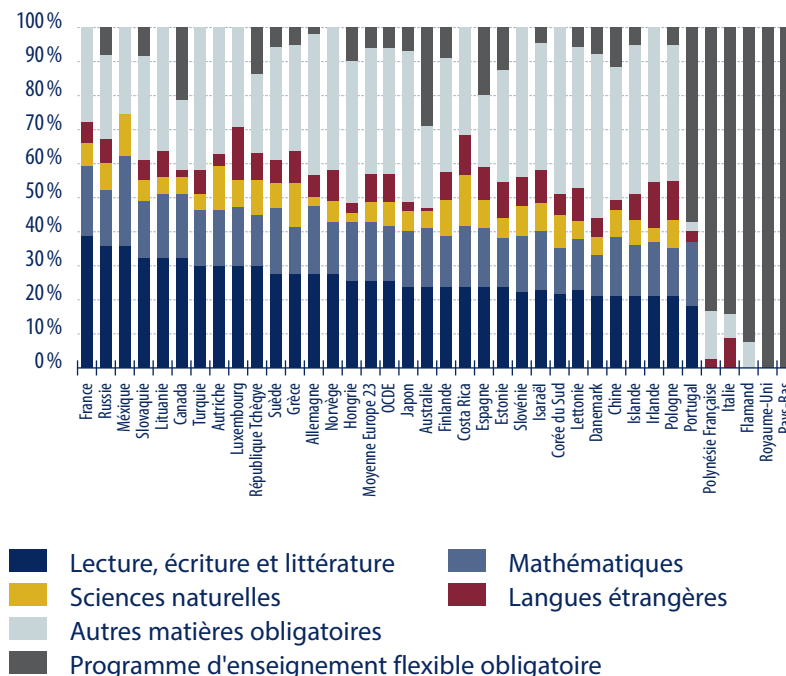


Et, point notable, les comparaisons internationales ne font pas apparaître de corrélation entre le volume de temps consacré à l'enseignement et la performance des systèmes éducatifs. Ainsi des pays comme la Finlande ou la Corée du Sud obtiennent de meilleurs résultats aux évaluations internationales alors que le temps d'instruction de leurs écoliers est moindre. À l'inverse, un pays comme les États-Unis qui consacre davantage de temps à l'enseignement obtient des résultats inférieurs à la France.

Concernant les fondamentaux, la France consacre davantage de temps en volume et en proportion à leurs enseignements. Les comparaisons

internationales font ainsi apparaître la France comme le pays le plus focalisé sur l'enseignement des fondamentaux à l'école élémentaire.

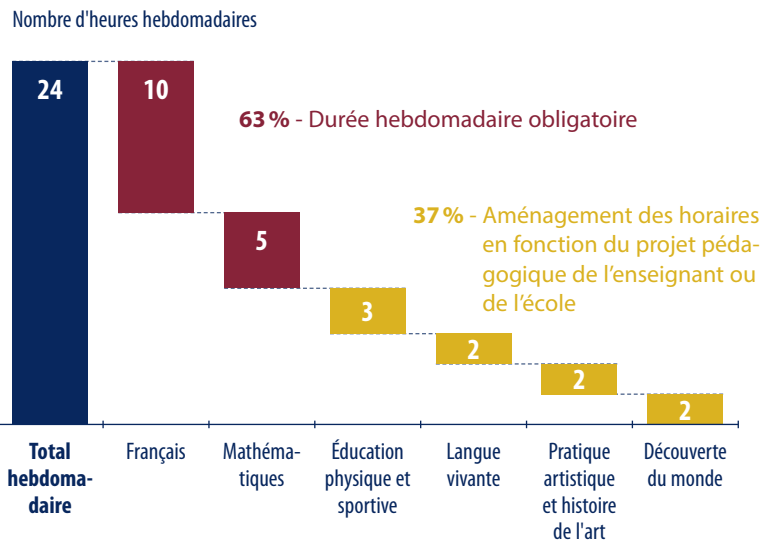
Temps d'instruction par matière dans l'enseignement primaire (2019)
En pourcentage du temps total d'enseignement obligatoire dans les établissements publics



Source : OECD (2019), Table D1.3a. See Source section for more information and Annex 3 for notes (<https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>).

En France, en théorie, 63 % du temps en classe de CP et de CE1 et 54 % du temps en classe de CE2, CM1 et CM2 est consacré à l'enseignement du français et des mathématiques.

Un temps de classe de 24 heures hebdomadaires

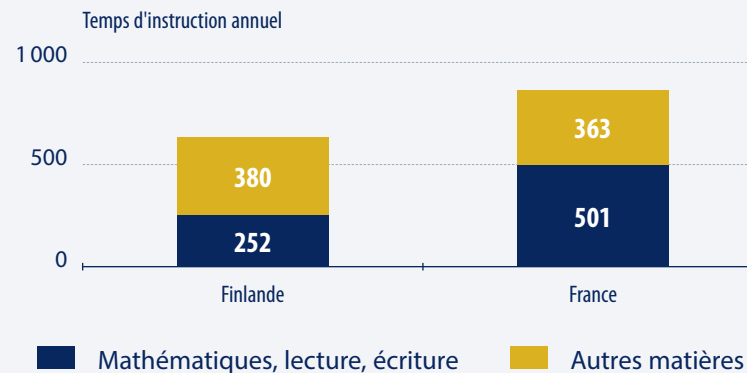


Source : Institut Montaigne.

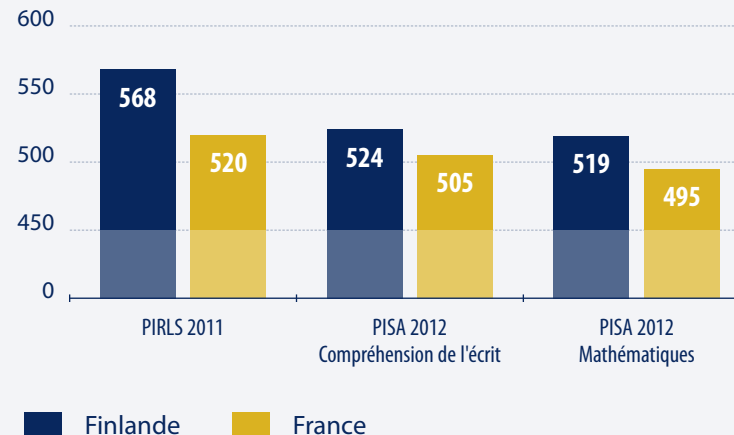
Comment la Finlande, qui prescrit près de deux fois moins d'heures d'enseignement des fondamentaux à l'école élémentaire, obtient de bien meilleurs résultats aux évaluations internationales que la France ?

La Finlande prescrit annuellement 252 heures d'enseignement des fondamentaux, contre 501 heures pour les écoliers français et obtient des scores supérieurs en compréhension de l'écrit à PIRLS (qui évalue les élèves à 9 ans) et à PISA (qui évalue les élèves à 15 ans).

Temps d'instruction consacré à l'enseignement des fondamentaux à l'école élémentaire



Performance aux évaluations internationales



Plusieurs éléments d'explications permettent d'appréhender la différence entre nos deux pays :

- En premier lieu, l'apprentissage du finnois est plus aisé que l'apprentissage du français car il est composé de beaucoup moins de son (36 contre 28). Le système graphique du finnois est quasiment à 100 % la représentation des réalisations phoniques : il est ainsi beaucoup plus facile et plus rapide d'apprendre à lire le finnois ;
- L'éducation primaire finlandaise prépare mieux les élèves aux enseignements scolaires grâce à un taux d'encadrement plus important (13,1 élèves par enseignant contre 18,3 pour la France). La Finlande met donc en œuvre pour l'ensemble de ses élèves, en termes de taille de classe, une politique comparable à celle que nous venons d'initier en Rep et Rep+ grâce à la politique de dédoublement ;
- L'enseignement y est particulièrement structuré et le recours à l'enseignement en petits groupes de niveau y est largement développé.

Enfin, il faut garder à l'esprit que ces données ne font état que des programmes théoriques et se révèlent, pour la France, éloignées de la pratique en salle de classe.

- En France, les travaux conduits par Bruno Suchaut il y a quelques années établissaient que moins de 10% des enseignants respectaient les instructions des programmes officiels⁴¹. Ces mêmes travaux permettaient d'établir qu'au CP le temps hebdomadaire consacré à l'enseignement de la lecture variait entre 7,4 heures et 15,6 heures et celui accordé aux mathématiques de 3,2 à 7,1 heures⁴².

Il faut en déduire que la résorption de l'échec scolaire ne saurait résulter uniquement de l'augmentation quantitative du temps scolaire, quand bien même elle serait concentrée sur l'enseignement des fondamentaux. De nombreux travaux de recherche ont ainsi ciblé la dimension qualitative du temps d'enseignement comme levier le plus pertinent pour améliorer la progression des élèves.

3.3. MAXIMISER LE TEMPS D'ENSEIGNEMENT POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DES ÉLÈVES LES MOINS FAVORISÉS

La question du temps scolaire est presque toujours abordée en termes de répartition dans l'année, dans la semaine, dans la journée et entre les différentes disciplines. Pourtant, la question est moins celle de la dimension structurelle de la répartition de l'enseignement scolaire, que celle de la capacité de notre école primaire et de nos enseignants à offrir aux élèves les plus fragiles un temps d'apprentissage suffisant à l'acquisition des compétences fondamentales. La différenciation du volume de temps d'enseignement, respectueuse des besoins des élèves, apparaît ainsi plus déterminante que le débat autour de la répartition du temps scolaire.

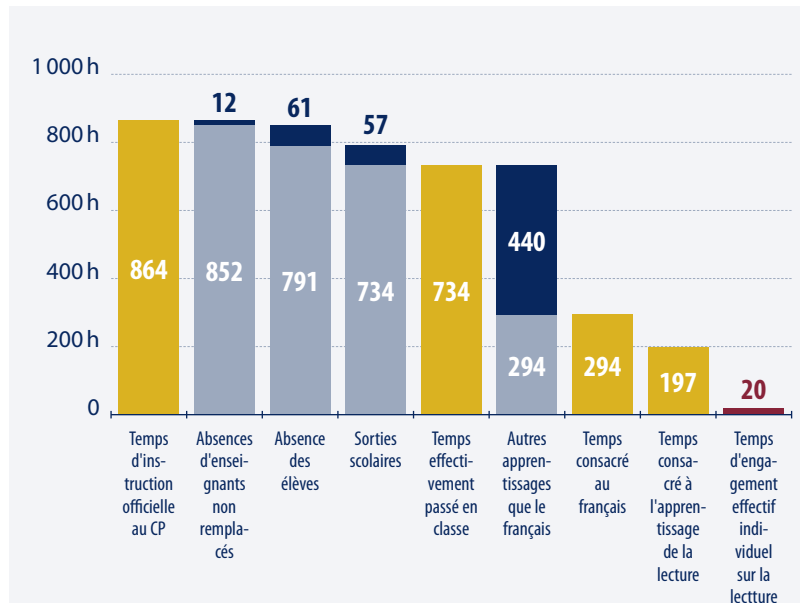
Le CP n'offre aux élèves que la moitié du temps nécessaire à la maîtrise de la lecture

En 2014, Bruno Suchaut, Adrien Bouguen et Alice Bougnères⁴³ ont montré que le temps d'enseignement effectif de la lecture en classe de CP pour chaque élève n'est pas supérieur à 20 heures par an, soit 7 minutes par jour et 2 % du temps scolaire annuel de l'élève.

⁴¹ B.Suchaut (dir) *Eléments d'évaluation de l'école primaire française, Rapport pour le Haut Conseil de l'Éducation*, Institut de recherche sur l'éducation, IREDU-CNRS, février 2007.

⁴² *Ibid.*

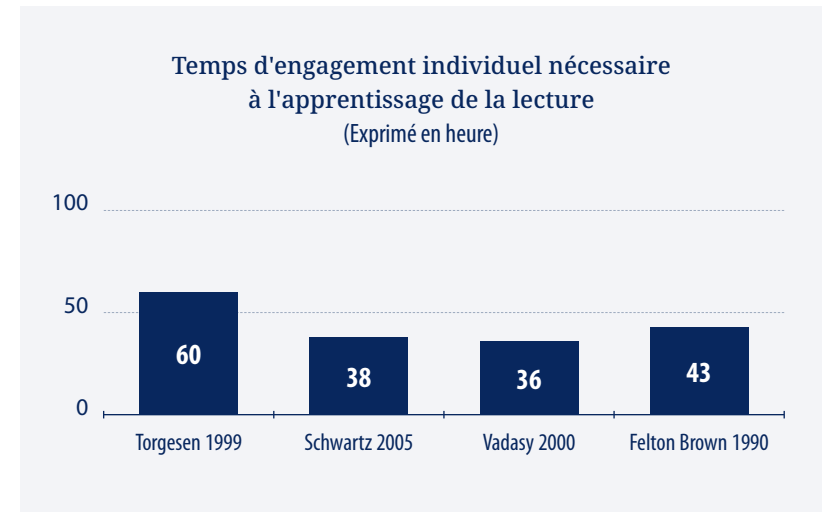
⁴³ Suchaut B., Bougnères A. et Bouguen A., (2014), *7 minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu*.



Source : Suchaut B., Bougnères A. et Bouguen A., (2014), 7 minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu.

Or, pour que les élèves les plus fragiles apprennent la lecture, les travaux de recherche en éducation montrent que le volume d'entraînement proposé doit systématiquement dépasser 36 heures d'engagement effectif⁴⁴.

⁴⁴ Vadasy, P. F., Jenkins, J. R., & Pool, K. (2000). Effects of tutoring in phonological and early reading skills on students at risk for reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 33, 579-590 ; Felton, R. H., & Brown, I. S. (1990). Phonological processes as predictors of specific reading skills in children at risk for reading failure. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(1), 39-59 ; Rashotte, C. A., MacPhee, K., & Torgesen, J. K. (2001). The Effectiveness of a Group Reading Instruction Program with Poor Readers in Multiple Grades. *Learning Disability Quarterly*, 24(2), 119-134 ; Schwartz, R. M. (2005). Literacy Learning of At-Risk First-Grade Students in the Reading Recovery Early Intervention. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), 257-267.



Le temps nécessaire à l'apprentissage de la lecture comparée au temps effectif réellement offert en classe de CP interroge la capacité de l'école à honorer son rôle de fournir à tous les élèves les moyens d'accéder aux savoirs fondamentaux. Surtout, elle questionne la politique éducative à mettre en œuvre pour gagner en efficacité. Les solutions envisageables sont diverses mais d'évidence, elles sont toutes liées à la problématique du temps d'enseignement et à sa répartition entre les élèves.

L'élaboration d'un dispositif global visant à permettre la maîtrise des fondamentaux doit également ambitionner une répartition plus efficiente des temps d'apprentissage, en multipliant les occasions d'apprendre. Pour autant, l'accroissement des occasions d'apprendre ne saurait suffire, encore doivent-elles intervenir au moment opportun et être ciblées sur les compétences essentielles.

Dans cette perspective, les évolutions engagées durant le premier quinquennat d'Emmanuel Macron vont dans le bon sens :

- La politique structurelle de dédoublement de la taille des classes, en GS, CP et CE1, dans les secteurs socialement défavorisés est une première réponse visant à maximiser le temps d'apprentissage;
- Dans le même esprit, la politique de plafonnement de la taille des classes situées hors REP (24 élèves par classe en GS-CP-CE1) participe également de cette recherche d'efficacité du temps d'apprentissage à l'école primaire;
- Les évaluations nationales introduites en début de CP, milieu de CP et début de CE1 doivent permettre de mieux appréhender les besoins des élèves et donc de mieux cibler les compétences sur lesquelles il est nécessaire de travailler;
- Les deux guides pédagogiques⁴⁵, élaborés par le ministère et le conseil scientifique de l'Éducation nationale, mis à la disposition des enseignants de maternelle, doivent également permettre de mieux appréhender le travail à réaliser sur les compétences prédictives de l'apprentissage de la lecture⁴⁶. Toutefois, de façon plus générale, le programme actuel de l'école maternelle, en dépit d'une révision superficielle, n'accorde pas une priorité suffisante et n'indique pas une progression claire aux trois apprentissages fondamentaux que sont la conscience des nombres et de l'espace, la conscience phonologique et du vocabulaire et enfin les compétences socio-comportementales;
- L'instauration des vacances apprenantes⁴⁷ participent également à cette recherche du temps nécessaire à l'apprentissage des compétences fondamentales;

⁴⁵ *Pour enseigner le vocabulaire à l'école maternelle et Pour préparer l'apprentissage de la lecture et de l'écriture à l'école maternelle.*

⁴⁶ <https://eduscol.education.fr/124/deux-guides-pour-les-apprentissages-en-maternelle>

⁴⁷ *Lors de l'été 2020, les « vacances apprenantes » ont offert à près d'1 million d'élèves des activités visant à répondre au besoin d'expériences collectives, de partage et de remobilisation des savoirs, à la suite du premier confinement. L'opération a été reconduite pour les vacances d'été 2021.*

- Enfin, l'abaissement de l'instruction obligatoire à trois ans, instaurée par la loi pour une école de la confiance, promulguée le 28 juillet 2019, a permis de mettre en exergue le rôle indispensable des enseignants de l'école maternelle. Cette loi invite désormais à penser la petite section de maternelle comme « *le vrai début de la scolarité* ».

Plusieurs autres solutions pourraient être complémentaires de la politique éducative déjà engagée :

Poursuivre la politique de dédoublement de la taille des classes dans les zones d'éducation prioritaires :

le dédoublement des classes de moyenne section (MS) permettrait davantage encore de maximiser le temps d'enseignement destiné aux élèves les moins favorisés, en permettant d'agir dès le plus jeune âge. Serait ainsi constitué un bloc de quatre années (MS, GS, CP, CE1) consacré à l'apprentissage des fondamentaux offrant davantage de temps aux élèves les plus fragiles pour les acquérir. Cela semble d'ailleurs être la voie suivie par l'exécutif puisque le président de la République a annoncé lors de son déplacement à Marseille, en juin 2023, vouloir réduire le nombre d'élèves par classe dès la moyenne section de maternelle. Cependant, une telle réforme ne saurait être engagée que si les programmes de maternelle, réécrits, visaient spécifiquement un travail ciblé, dès cet âge, sur les compétences indispensables à l'acquisition des compétences fondamentales. Faute d'une telle évolution des programmes de maternelle, cette réforme ne parviendrait pas à l'objectif qui lui est assigné.

Proposition 5

Dédoubler les classes de moyenne section de maternelle afin de constituer un bloc de quatre années (MS, GS, CP CE1) dédié à la maîtrise des fondamentaux dans les réseaux d'éducation prioritaire.

Quel serait le coût du dédoublement des classes de moyenne section en réseau d'éducation prioritaire REP et REP + ?

Sachant qu'en 2018, le programme 140 « Enseignement scolaire public du premier degré » a bénéficié de 2 800 créations de postes, affectés au dédoublement des classes de CP et de CE1 en REP+ et de CP en REP pour un coût de 154 M€ hors pensions et hors coûts de création, transformation et rénovation des bâtiments scolaires pour permettre le dédoublement. Par conséquent, on peut évaluer le coût de dédoublement, hors pensions, coûts de création, transformation et rénovation des bâtiments à 62 000 € par classe.

« L'éducation nationale en chiffres 2021 » indique qu'à la rentrée 2020 dans les réseaux REP et REP+, on comptait respectivement 269 505 et 178 028 élèves dans le pré-élémentaire public, soit un total de 447 533 élèves. On peut faire l'hypothèse que le nombre d'élèves en moyenne section représente environ un tiers du total, soit 149 178 élèves, l'école maternelle étant constituée de trois années.

À raison de 23 élèves en moyenne par classe, l'effectif représentait 6 486 classes.

La mesure consistant à dédoubler les classes de moyenne section en REP et REP+ consisterait donc à créer 6 486 classes supplémentaires, afin d'atteindre un nombre moyen d'élèves par classe de 12 contre 23 aujourd'hui. Sur la base des éléments budgétaires à disposition, le coût de cette mesure serait d'environ 400 M€ hors pensions et hors coûts de création, transformation et rénovation des bâtiments scolaires.

Poursuivre la politique de plafonnement de la taille des classes, hors éducation prioritaire : un nouvel objectif plus ambitieux visant à diminuer le nombre d'élèves par classe pourrait être fixé. L'évolution démographique à l'œuvre faciliterait sa réalisation, à coût restreint, voire à coût constant pour les finances publiques. Le nombre d'élèves dans le premier degré serait en baisse de 73 200 élèves à la rentrée 2023, après une diminution de 58 700 élèves entre les rentrées 2021 et 2022. La baisse devrait se poursuivre aux rentrées suivantes, faisant passer le nombre d'élèves du premier degré de 6 287 400 à la rentrée 2024 à 6 063 400 à la rentrée 2027, soit 224 000 élèves en moins⁴⁸.

Nombre moyen d'élèves par enseignant⁴⁹ en 2020

	Pré-primaire	Primaire
Canada	/	16,3
Corée	8,3	16,3
Finlande	/	13,1
France	23,2	18,4
Moyenne OCDE	12,7	14,4

Source : OCDE (2023), « Panorama de l'éducation : taux d'encadrement et taille moyenne des classes », statistiques de l'OCDE sur l'éducation.

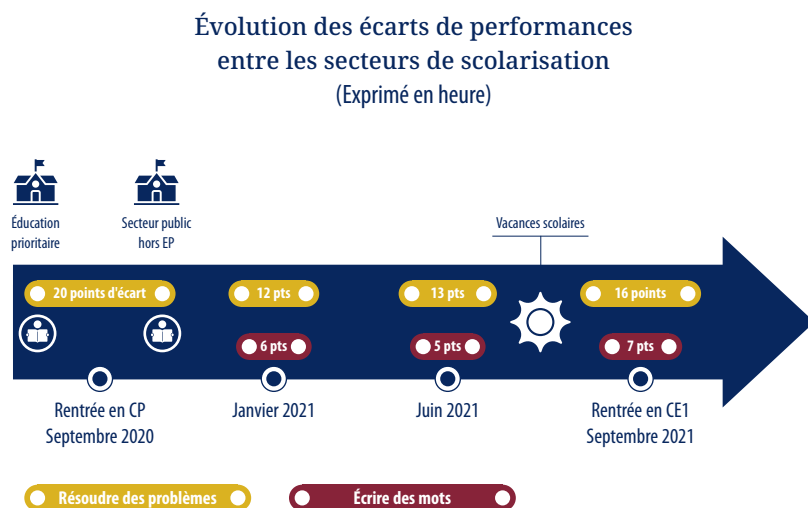
Proposition 6

Poursuivre la politique de plafonnement de la taille des classes hors zone d'éducation prioritaire sur le bloc de classe MS-GS-CP-CE1 pour aligner les taux d'encadrement sur la moyenne des pays de l'OCDE.

⁴⁸ DEPP, Note d'information n° 23.11, mars 2023.

⁴⁹ Le nombre d'élèves par enseignant est le nombre total d'élèves équivalents à temps plein inscrits à un niveau d'enseignement spécifique divisé par le nombre total d'enseignants équivalents à temps plein au même niveau.

Réaliser des stages intensifs durant les vacances d'été : cette modalité est identifiée par plusieurs travaux comme particulièrement efficace⁵⁰. Aujourd'hui, le fonctionnement ordinaire de l'école limite le temps consacré à un travail intensif réalisé en petits groupes. Ciblée sur les élèves les plus fragiles, une telle modalité d'action offrirait l'avantage de limiter le creusement des inégalités entre élèves pendant la période estivale. Il est désormais bien identifié que les élèves des milieux favorisés augmentent leurs niveaux de connaissances pendant l'été pendant que les enfants de milieux défavorisés voient leurs niveaux d'acquisition diminuer⁵¹.



Source : Note d'Information, n° 23.17. DEPP.

Afin de réduire le creusement des inégalités estivales, Jean-Michel Blanquer a instauré les « Vacances apprenantes », un dispositif aux formes

⁵⁰ Cooper, Charlton, et al. 2000 ; Pokorni et al. 2004.

⁵¹ Jarousse, Leroy-Audouin, Suchaut, 1999 ; Tronçin, 2005 ; Note d'information, n° 23.17. DEPP.

variées comprenant : l'école ouverte buissonnière, l'été du pro, les colos apprenantes, les stages de réussite et les quartiers d'été. En 2020, les « Vacances apprenantes » avaient bénéficié à près d'un million d'élèves. En avril 2023 dernier, Pap Ndiaye a annoncé une augmentation de 100 000 heures dédiées aux stages de réussite – qui visent à consolider les acquis fondamentaux – proposés prioritairement sur les vacances de printemps, début juillet, fin août et durant les vacances de la Toussaint.

La durée des vacances d'été n'est pas une spécificité française

L'étude réalisée par Eurostat en 2022 sur l'organisation annuelle du temps scolaire en Europe⁵² permet de situer la France parmi les 37 pays participants au programme⁵³. Il est possible d'en tirer trois principaux enseignements :

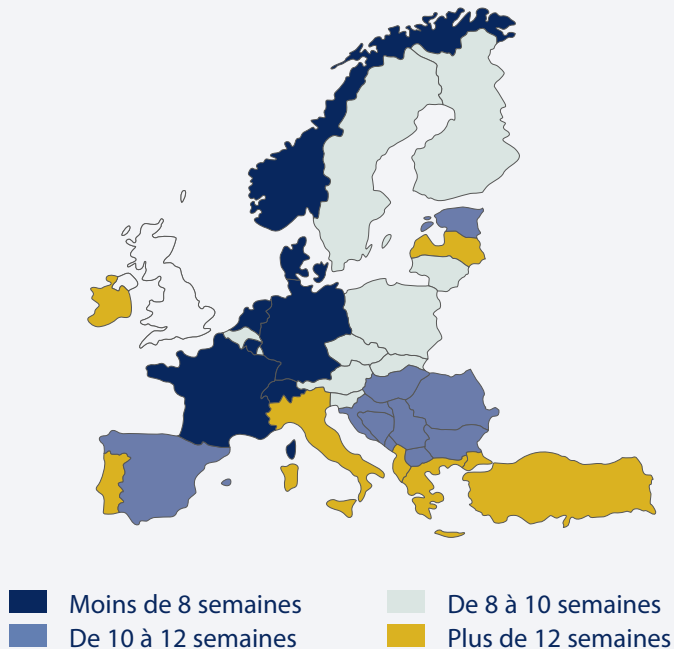
- **Les vacances estivales françaises sont relativement courtes comparativement aux autres pays** : selon les pays et les régions, la durée des vacances d'été varie de 6 semaines à 13 semaines. Avec moins de 8 semaines de congés l'été, la France figure parmi les pays dont les vacances d'été sont les moins longues.

⁵² European Commission / EACEA / Eurydice, 2022. *The Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2022/2023. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union.*

⁵³ 27 États membres de l'UE + Albanie, Bosnie-et-Herzégovine, Suisse, Islande, Liechtenstein, onténégro, Macédoine du Nord, Norvège, Serbie et Turquie.

Durée des vacances d'été en Europe dans l'enseignement primaire et secondaire général

(En semaines)



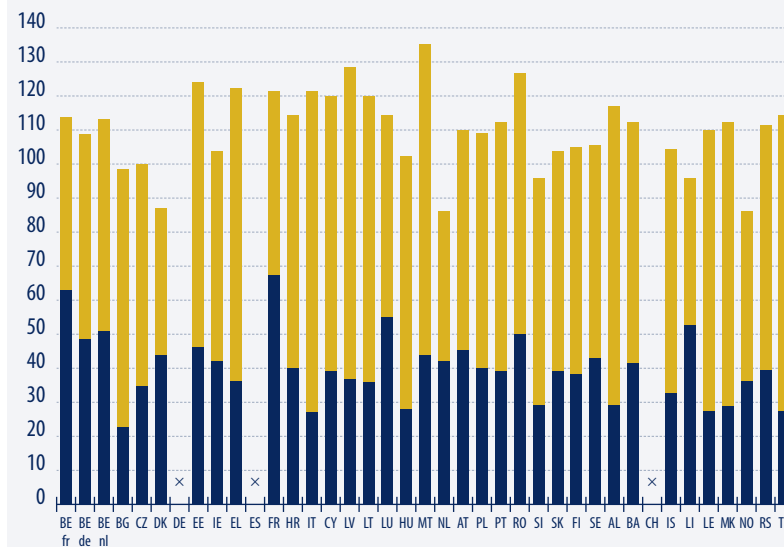
Source : Eurydice.

• **Les vacances intermédiaires françaises sont plus importantes qu'ailleurs** : la France est le seul pays, avec la Belgique francophone, à compter plus de 60 jours de vacances hors vacances d'été, alors que la majorité des pays en compte moins de 40.

• **Le nombre de jours de vacances est parmi les plus importants** : seuls sept pays parmi les 37 pays étudiés comptent plus de 120 jours de vacances, dont la France.

Nombre minimum de jours de vacances pendant l'année scolaire dans l'enseignement primaire

(CITE 1 - 2022/2023 - en jours)



Vacances hors vacances d'été
 Vacances d'été
 × Données non disponibles

Si la France compte parmi les pays où les élèves disposent du plus grand nombre de jours de vacances, ce sont les quatre congés intermédiaires de deux semaines (Toussaint, Noël, Février, Pâques) et non la durée des congés d'été qui rendent notre pays singulier.

Ainsi, plus qu'une réforme globale de l'organisation du temps scolaire visant à réduire la durée des vacances d'été pour l'ensemble des élèves, qui serait coûteuse et pourrait conduire à une nouvelle « guerre scolaire », l'augmentation de programmes spécifiques ciblés sur les élèves les moins favorisés d'une part, et sur l'entraînement de compétences stratégiques d'autre part, apparaît plus efficace.

Proposition 7

Renforcer le dispositif des vacances apprenantes pour limiter l'accroissement des inégalités scolaires durant les vacances d'été.

4 Faire de la compréhension écrite une priorité absolue

Dans *La lettre ouverte aux futurs illettrés*, Paul Guth écrivait qu'« autrefois, les illettrés étaient ceux qui n'allaient pas à l'école. Aujourd'hui ce sont ceux qui y vont ». Doit-on réellement se féliciter de la démocratisation de l'accès à l'instruction si nous n'offrons pas aux enseignants les moyens de faire acquérir à tous les élèves les compétences requises pour poursuivre une scolarité réussie à l'issue de l'école primaire ?

Pour répondre au fléau que représente l'illettrisme, de nombreux pays ont élaboré des contenus d'enseignement au niveau pré primaire visant à développer les fondations de l'acquisition de la lecture conformément aux conclusions issues de la littérature internationale. Ces conclusions mettent en évidence le pouvoir émancipateur d'un savoir précocement acquis à l'école :

le niveau d'acquis en début de scolarité influence très fortement les apprentissages ultérieurs, l'accès aux diplômes et l'insertion professionnelle⁵⁴.

L'apprentissage de la lecture est la compétence la plus importante à développer à l'école puisqu'elle constitue le premier prédicteur de la réussite scolaire des élèves. En effet, un élève qui a du retard en lecture à la fin de la première année de scolarisation est un décrocheur en puissance⁵⁵.

Un lecteur faible durant ses premières années de scolarisation le restera dans presque tous les cas⁵⁶. Ainsi, un élève qui a du retard en lecture à la fin du CP a 90 % de risques d'être en difficulté à la fin de l'école primaire⁵⁷, puis au collège. Et les conséquences de faibles acquisitions initiales en lecture conduisent à de moindres acquisitions en vocabulaire⁵⁸ et à des difficultés en compréhension⁵⁹, ainsi que sur l'ensemble des autres compétences.

Il faut donc faire de l'apprentissage de la lecture une priorité absolue durant les premières années de scolarisation et affirmer qu'il ne peut y avoir d'épanouissement personnel et d'intégration sociale réussie sans une maîtrise absolue de la lecture.

⁵⁴ Schweinhart, Lawrence J., "Benefits, Costs, and Explanation of the High/Scope Perry Preschool Program.", *High/Scope Educational Research Foundation* (2003). *Society for Research in Child Development. Web; Exceptional returns*, Robert G. Lynch).

⁵⁵ Carnine, 1998.

⁵⁶ Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M. (1996). "Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis", *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17. Torgesen, J. K. & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological process throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. Metsala & L. Erhi (Eds.). *Word Recognition in Beginning Reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

⁵⁷ Morlaix S., Suchaut B. (2007). Évolution et structure des compétences des élèves à l'école élémentaire et au collège : une analyse empirique des évaluations nationales. *Cahiers de l'IREDU*, N° 68 IREDU, mai 2007, 259 p.

⁵⁸ Nagy, Herman, & Anderson, "Learning Words from Context", *Reading Research Quarterly*, Vol. 20, No. 2 (Winter, 1985), pp. 233-253.

⁵⁹ Brown, A.L., A.S. Palincsar, and L. Purcell. "Poor Readers: Teach, Don't Label." In U. Neisser, ed., *The School Achievement of Minority Children: New Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc., 1986, 105-143.

Extrait de la Lettre aux instituteurs et institutrices Jean Jaurès, La dépêche - 15 janvier 1888.

Comment donnerez-vous à l'école primaire l'éducation si haute que j'ai indiquée ? [...]. Il faut d'abord que vous appreniez aux enfants à lire avec une facilité absolue, de telle sorte qu'ils ne puissent plus oublier de la vie et que, dans n'importe quel livre, leur œil ne s'arrête à aucun obstacle. Savoir lire vraiment sans hésitation, comme nous lisons vous et moi, c'est la clef de tout. Est-ce savoir lire que de déchiffrer péniblement un article de journal, comme les érudits déchiffrent un grimoire ?

J'ai vu, l'autre jour, un directeur très intelligent d'une école de Belleville, qui me disait : « Ce n'est pas seulement à la campagne qu'on ne sait lire qu'à peu près, c'est-à-dire point du tout ; à Paris même, j'en ai qui quittent l'école sans que je puisse affirmer qu'ils savent lire. »

Vous ne devez pas lâcher vos écoliers, vous ne devez pas, si je puis dire, les appliquer à autre chose tant qu'ils ne seront point par la lecture aisée en relation familière avec la pensée humaine. Qu'importent vraiment à côté de cela quelques fautes d'orthographe de plus ou de moins, ou quelques erreurs de système métrique ? Ce sont des vétilles dont vos programmes, qui manquent absolument de proportion, font l'essentiel.

J'en veux mortellement à ce certificat d'études primaires qui exagère encore ce vice secret des programmes. Quel système déplorable nous avons en France avec ces examens à tous les degrés qui suppriment l'initiative du maître et aussi la bonne foi de l'enseignement, en sacrifiant la réalité à l'apparence ! Mon inspection serait bientôt faite dans une école. Je ferais lire les écoliers, et c'est là-dessus seulement que je jugerais le maître.

Les activités non cognitives, durant les premières années de scolarité, doivent être mises au service de l'apprentissage des fondamentaux : « aucune preuve robuste n'a pu être apportée d'un lien causal entre les capacités non-cognitives et la réussite scolaire. Nous en savons encore moins sur la possibilité de développer les capacités non-cognitives de jeunes individus par une intervention qui poursuivrait cet objectif. [...] Il n'y a pas une seule capacité non cognitive qui prédit des caractéristiques à long terme⁶⁰ ».

Si nous persévérons dans la posture qui tend à mettre sur un pied d'égalité les activités cognitives et non cognitives, notre système éducatif demeurera inefficace et inéquitable, et les élèves issus de milieux modestes en seront les premiers affectés.

Les méthodes d'apprentissage de la lecture sont connues et consensuelles au sein de la communauté scientifique

À la demande du Congrès américain (2000) le National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) a fait la synthèse de plus de 100 000 recherches sur les politiques de lutte contre l'illettrisme.

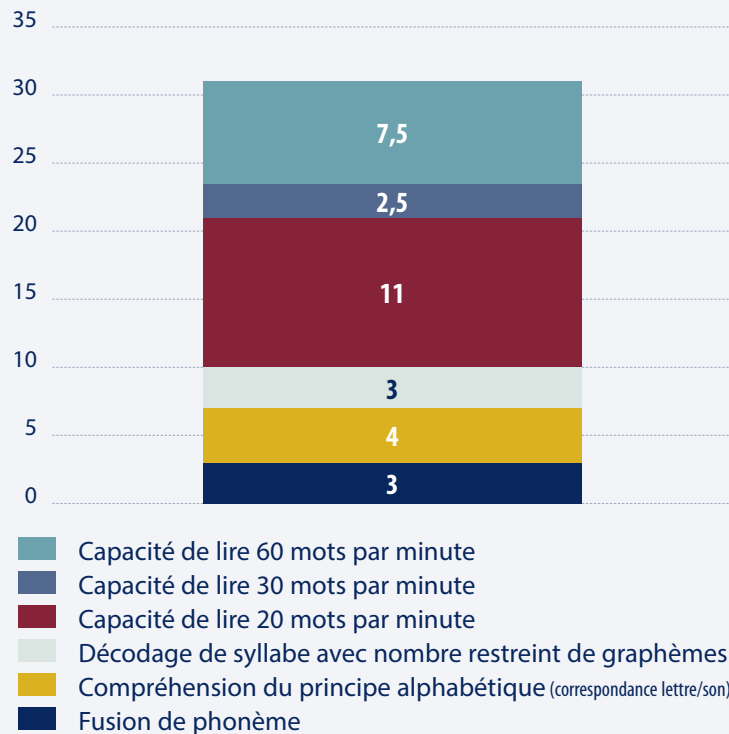
Les conclusions du rapport sont les suivantes :

- Travailler la conscience phonologique, compétence indispensable à l'apprentissage de la lecture (capacité à reconnaître, identifier et manipuler les syllabes et phonèmes du langage parlé) ;

⁶⁰ The impact of non-cognitive skills on outcomes for young people. Literature review. Institute of Education, 21 novembre 2013.

- Enseigner systématiquement et explicitement le code alphabétique (correspondance graphèmes-phonèmes);
- Travailler la fluence de lecture (précision, rapidité, automatisation);
- Travailler la compréhension.

Temps d'engagement nécessaire à l'acquisition de chaque compétence conduisant à la compréhension écrite



Source : Temps disponible et temps nécessaire pour apprendre à lire : le défi des 35 heures, B. Suchaut et A. Bougnères, 2015.

Grâce aux travaux de recherche en éducation réalisés ces quarante dernières années, nous disposons désormais de programmes pour enseigner aux enfants à décoder un texte avec précision et fluidité. Cela rend la défaillance de notre système éducatif d'autant plus intolérable.

Plusieurs expérimentations conduites en France ou à l'étranger ont démontré que l'échec en lecture pouvait être divisé par deux si les bonnes méthodes étaient utilisées.

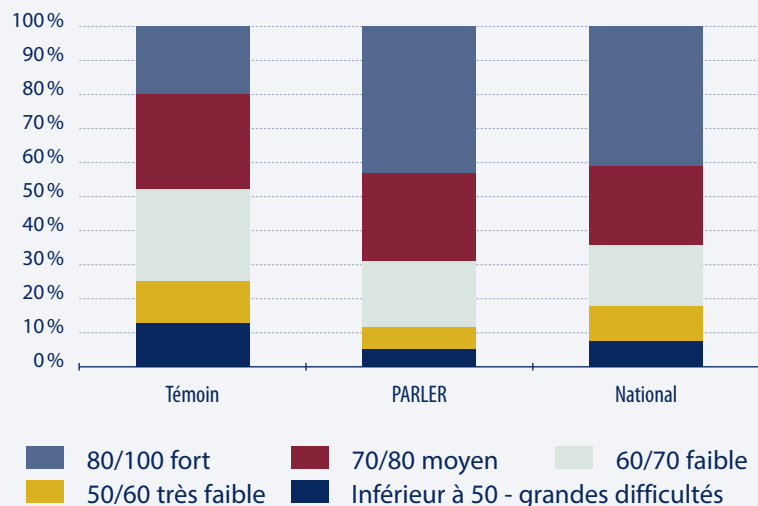
Le dispositif PARLER

L'expérimentation « PARLER », conduite par Michel Zorman, s'est déroulée entre 2005 et 2008 sur la dernière année de l'école maternelle et sur les deux premières années de l'école primaire dans des écoles ZEP de Grenoble. L'enseignement s'est focalisé sur le travail de la conscience phonologique, du code alphabétique et de la compréhension dans le cadre de séances très structurées. Le travail était réalisé en petits groupes homogènes (4-6 élèves) et les séances étaient très structurées (30 min/jour, 3 fois/sem).

L'expérimentation a donné des résultats encourageants :

- Le nombre d'élèves forts a été multiplié par deux par rapport au groupe témoin.
- Le nombre d'élèves en grande difficulté scolaire a été divisé par deux par rapport au groupe témoin.

Comparaison des résultats en compréhension de l'écrit des élèves des groupes Témoin et PARLER en rapport avec l'évaluation nationale de CE2



Source : Colloque « Langages et réussite éducative : des actions innovantes », Présentation et évaluation programme PARLER, 11 mars 2009.

Le programme Lecture

Le programme LECTURE exploitait les conclusions du National Reading Panel et s'inscrivait dans la continuité du projet PARLER. Conduit entre 2011 et 2013, ce programme a été dispensé dans 59 écoles maternelles (3 569 élèves) et dans 28 écoles élémentaires (1 113 élèves), principalement localisées dans les ZEP.

L'évaluation scientifique⁶¹ réalisée a démontré l'efficacité du programme dans sa lutte contre les difficultés scolaires et l'illettrisme. L'évaluation observe une réduction de moitié de la part d'élèves en difficulté, passant de 15 % à 7 %. Les évaluateurs estiment que ce projet « fournit des éléments utiles en termes de recherche et d'action pédagogique ».

Le projet Hartsfield

Joseph Torgesen a mis en place sur une période de 5 ans (1993-1999) un projet de changement global de l'organisation et des enseignements d'une école élémentaire en Floride fréquentée par des élèves issus de milieux modestes, dans le but d'améliorer leur niveau en lecture. La proportion d'élèves en grand difficulté scolaire a été divisée par 8, elle est passée de 32 % à 4 %. Le programme reposait sur trois grands principes :

- L'adoption d'un programme d'enseignement de la lecture fondé sur la recherche. Il s'agissait d'un programme d'enseignement explicite systématique centré sur les compétences précoces essentielles, comme la conscience phonémique ;
- L'évaluation des progrès des élèves et l'adaptation des enseignements aux besoins individuels des élèves. L'école a fait passer des tests de conscience phonologique pour les élèves de GS au milieu de l'année afin d'identifier les élèves en difficulté. Pour ces enfants, des entraînements phonologiques en petits groupes ont été mis en place pendant des sessions de 20 minutes par jour, 4 jours par semaine. Une évaluation a été effectuée en fin d'année pour déterminer parmi les élèves ceux qui avaient

⁶¹ *Projet Lecture, rapport d'évaluation, DEPP, Laboratoire EMC, Iredu ; Fonds d'expérimentation pour la jeunesse, février 2014.*

besoin d'assister à un programme d'été. Une troisième évaluation a été faite au début de CP pour déterminer les élèves ayant besoin d'une aide supplémentaire.

Le projet s'est ainsi attaché à supprimer toutes les sources de perte de temps et à développer le travail en petits groupes pour maximiser le temps d'apprentissage.

Comme le processus d'apprentissage de la lecture est progressif et long, il faut, particulièrement pour les élèves les plus fragiles, commencer à se familiariser avec les bases de la lecture dès la maternelle afin de compenser les écarts langagiers abyssaux constatés au sein des familles.

En février 2023, Louis Maurin, directeur de l'Observatoire des inégalités, appelait⁶², à repousser d'une année l'enseignement de la lecture pour réduire les inégalités face à son enseignement. Il y développait le fait qu'« *il n'existe que deux manières de réduire les inégalités face à la lecture [...] la première est de développer le vocabulaire des enfants de milieux populaires dès les premières années de leur vie, ce qui demande des moyens considérables pour des effets incertains*⁶³ [...], la seconde serait de repousser d'un an l'âge d'apprentissage de la lecture à l'école, qui serait plus juste et plus efficace ».

La conviction qu'il faudrait repousser l'âge d'entrée dans l'apprentissage de la lecture est notamment inspirée du modèle finlandais qui n'enseigne les formes écrites de la langue qu'à l'âge de sept ans. Elle repose, en France, sur l'idée qu'il serait d'abord préférable de « *présenter par la parole*

⁶² *L'enseignement précoce de la lecture, creuset des inégalités sociales à l'école, février 2023, Louis Maurin.*

⁶³ « *Lutter contre les inégalités dès la petite enfance : évaluation à grande échelle du programme Parler Bamin* », Clément de Chaisemartin et al., Notes IPP n° 72, Institut des politiques publiques, juin 2021.

le monde et ses fonctionnements, en faisant naître le plaisir de la langue qui induirait un désir de textes et un désir de savoir»⁶⁴ avant de favoriser, plus tardivement, l'apprentissage de la lecture.

D'emblée, la proposition de repousser l'âge d'apprentissage de la lecture suscite plusieurs interrogations. Aujourd'hui, certains enfants – particulièrement ceux issus de milieux favorisés – savent décoder dès l'âge de cinq ans alors que d'autres ne sauront lire qu'à l'âge de huit ans. Mais, dans un système où l'apprentissage de la lecture serait repoussé en classe de CE1, que devrions nous faire des élèves maîtrisant le décodage, préalablement à son enseignement formel en classe ? Devrait-on envisager que ces élèves sautent une classe, créant *de facto* une inégalité éducative structurelle dès les premières années de scolarisation ?

Il est nécessaire d'éviter de s'enfermer dans de faux dilemmes. Le décodage et l'extension du vocabulaire sont deux composantes nécessaires à la compréhension en lecture. Un consensus existe au sein de la communauté scientifique, il repose sur deux principes :

- 1) Le travail sur la fluidité de lecture permet aux élèves de se concentrer sur la compréhension de l'écrit ;
- 2) L'étendue du vocabulaire améliore la compréhension et facilite la poursuite des apprentissages.

C'est donc dans ce subtil équilibre entre temps efficace dédié à l'enseignement de la lecture et temps efficace dédié à la « découverte du monde », eu égard aux acquis initiaux des élèves, que réside l'art d'un enseignement efficace et plus équitable.

La fluence de lecture est corrélée à la capacité à comprendre un texte. En effet, si le décodage ne se fait pas suffisamment rapidement, la phrase décodée sera oubliée avant même que l'élève puisse accéder à sa compréhension : « *une personne qui lit vite a automatisé bon nombre des*

⁶⁴ *Lecture : pour dépasser la querelle, Christian Montelle.*

processus sous-jacents impliqués dans la lecture et peut donc consacrer son attention consciente au sens du texte plutôt qu'aux processus eux-mêmes». Offrir le temps nécessaire à l'apprentissage d'un décodage rapide et précis est donc fondamental pour tous les élèves. Et ce temps nécessaire variera notamment selon l'origine socio-économique des élèves. Il apparaît donc plus judicieux, conformément aux conclusions issues de la littérature internationale, de l'anticiper pour, le cas échéant, pouvoir l'étaler sur plusieurs années, que de vouloir le retarder, ce qui contribuerait à accroître davantage encore les inégalités.

Parallèlement au décodage, la compréhension du texte lu est étroitement liée à l'étendue du vocabulaire de l'enfant. C'est une évidence : *« si vous ne reconnaissez ni ne comprenez un mot en l'entendant, vous ne le comprendrez pas en le lisant »*⁶⁵.

En ce sens, Alain Bentolila déplorait que *« l'école ait eu trop tendance à abandonner l'apprentissage systématique du vocabulaire (...) L'étude des mots hors contexte, le questionnement sur leur sens propre, leur fixation en mémoire sont depuis trop longtemps considérés comme des exercices inutiles, voire dangereux ». Il appelait à analyser « sans complaisance cet a priori selon lequel la lecture suffirait, à elle seule, à faire acquérir du vocabulaire et à le fixer »*⁶⁶.

⁶⁵ Sticht, T.G. *Auditing and reading: A developmental model*. (1975).

⁶⁶ *Le vocabulaire : pour dire et lire*, Alain Bentolila, novembre 2011, Ressources pour l'école primaire, Eduscol.

La compréhension en lecture : l'effet Matthieu

Surmonter le désavantage initial des enfants issus des milieux les moins favorisés en vocabulaire est l'un des plus grands défis auquel les systèmes éducatifs sont confrontés pour restaurer l'égalité des chances.

À l'entrée au cours préparatoire, les enfants au vocabulaire le plus pauvre connaissent une moyenne de 500 mots environ quand les enfants au vocabulaire le plus riche connaissent environ 2500 mots. Le gain lexical annuel moyen après l'âge de 6 ans pouvant être estimé à 400 mots par an, il y a déjà, à partir de ce niveau, l'équivalent de 5 années de différence entre les élèves les moins bien pourvus et les élèves les mieux pourvus. Aujourd'hui, l'école se révèle incapable de compenser ces écarts qui ne font que croître d'année en année⁶⁷.

Les travaux de recherche sur le vocabulaire s'accordent à dire que la bonne compréhension d'un texte nécessite qu'une personne connaisse le sens de 90 à 95 % des mots du texte⁶⁸ : ce seuil de compréhension permettant au lecteur de cerner correctement le sens des mots inconnus.

En conséquence, durant la scolarité – et tout au long de la vie ensuite – les élèves qui connaîtront le sens de 90 % des mots d'un texte en comprendront le sens global, et parce qu'ils l'auront compris, ils apprendront le sens des 10 % de mots restants. À l'inverse, les élèves ne maîtrisant pas l'immense majorité des mots

⁶⁷ Graves, M.F., Brunetti, G.J., & Slater, W.H. (1982). *The reading vocabularies of primary-grade children of varying geographic and social backgrounds*.

⁶⁸ Nagy, W.E., et Scott, J. (2000). *Vocabulary Processes in Kamil, M. et al, Handbook of Reading Research*, vol. III. Mahwah, N.J. : Erlbaum.

d'un texte manqueront d'une part, l'occasion de comprendre le contenu du texte et d'autre part, l'occasion d'apprendre le sens de nouveaux mots. Ce processus a été qualifié d'effet Matthieu⁶⁹.

Quelle ambition devrions-nous avoir en termes de développement du vocabulaire ?

Dans une étude publiée en 2003⁷⁰, Donal Hirsch a établi le nombre de mots qu'un élève devrait acquérir chaque jour pour atteindre le niveau d'un élève performant à l'entrée à l'université.

Il relève qu'à dix-sept ans, un élève performant à l'entrée à l'université maîtrise environ 80 000 mots – qu'il a donc acquis entre l'âge de deux ans et l'âge de dix-sept ans – soit en 5 475 jours (365 jours × 15 années). En divisant le nombre de jours par le nombre de mots maîtrisés, il établit qu'un bon élève à l'entrée à l'université aurait appris environ 15 mots par jour durant quinze années, soit plus de 5 000 mots par an⁷¹.

Si l'on considère qu'il est possible d'enseigner explicitement aux élèves quelques 400 mots par an à l'école⁷², nous réalisons à quel point l'ambition à laquelle doit s'astreindre l'école n'est qu'un début.

Pour que tous les élèves accèdent à un bon niveau de compréhension à l'issue de leur scolarité, ils doivent donc apprendre beaucoup plus de

⁶⁹ La qualification d'effet Matthieu est dû aux travaux de Keith Stanovich en référence à l'évangile de Matthieu : « On donnera à celui qui a, et il aura en abondance ; mais on enlèvera à celui qui n'a pas ce qu'il a ».

⁷⁰ *Reading Comprehension Requires Knowledge – of Words and the World Scientific Insights into the Fourth-Grade Slump and the Nation's Stagnant Comprehension Scores*, E.D. Hirsch, Jr 2003.

⁷¹ McKeown, Beck, Omanson et Pople (1985) ont établi que rencontrer une fois un mot n'était pas suffisant pour accéder à sa compréhension : quatre rencontres avec un mot n'améliorent pas de manière fiable la compréhension de la lecture, en revanche 12 rencontres le permettent.

⁷² Beck, I.L., McKeown, M.G., & Kucan, L. (2002) *Bringing Words to Life*. New York: Guilford Press.

mots chaque année, par des moyens accessoires, en dehors de l'école. La nécessité d'une politique éducative globale associant le tissu associatif, le monde culturel, les collectivités locales, les familles, voire les entreprises, prend ici tout son sens. Et particulièrement, les actions en faveur du soutien à la parentalité, dans le domaine de l'éducation, apparaissent comme une voie d'action à privilégier.

5 Individualiser les enseignements pour s'adapter aux besoins des élèves

Au sein d'une même classe, les enseignants sont confrontés à des élèves disposant de compétences très hétérogènes. La différenciation des réponses apportées à des besoins divers devient ainsi l'un des enjeux majeurs de l'exercice du métier d'enseignant.

À titre d'illustration, à l'entrée au CP⁷³, sur un groupe de 100 élèves, toutes choses égales par ailleurs :

- L'élève né en décembre serait classé 50^e et celui né en janvier classé 30^e ;
- Le classement serait du même ordre pour un élève dont le père est ouvrier et pour celui dont le père exerce une profession de cadre supérieur ;
- Une fille serait mieux classée qu'un garçon, mais avec un avantage beaucoup moins important que les précédents.

En conséquence, entre une fille née au mois de janvier issue de milieu social favorisé et un garçon né en décembre, issu de milieu social modeste il existe des différences d'acquisitions très marquées auxquelles l'enseignant doit s'adapter.

⁷³ *Le rôle de l'école maternelle dans les apprentissages et la scolarité des élèves*, Bruno Suchaut Irédu-CNRS et Université de Bourgogne Conférence pour l'A.G.E.E.M. Bourges, 30 janvier 2008.

Dans cette perspective, l'organisation de l'école en cycles d'apprentissage, issue de la loi du 10 juillet 1989, impose que les objectifs d'acquisition soient appréciés de manière pluriannuelle, pour permettre à chaque élève de progresser à son rythme. Consensuel, le principe de cette organisation est pourtant balbutiant dans sa réalisation depuis plus de trente ans.

Redoublement en milieu de cycle, absence de coordination entre les enseignants, absence de continuité et de cohérence pédagogique du travail des élèves tout au long du cycle, absence de généralisation d'une politique de suivi des élèves par un seul enseignant au sein d'un cycle, sont autant d'éléments démontrant qu'une véritable politique effective d'enseignement par cycle n'a jamais été réellement mise en œuvre.

La définition formelle des différents cycles a toujours été un intense sujet de discussion. À titre d'exemple, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République instaura le cycle 3, à cheval entre l'école élémentaire et le collège, quand, dans le même temps, elle redéfinissait le cycle 1, suivant en cela les recommandations émanant du Haut Conseil de l'Éducation⁷⁴ qui critiquait l'incohérence d'un cycle à cheval entre l'école maternelle et l'école élémentaire⁷⁵.

In fine, dix années plus tard, l'instruction en grande section de maternelle est désormais obligatoire et les classes de GS, CP et CE1 ont été dédoublées mais les cycles 1 (PS-MS-GS) et 2 (CP, CE1, CE2) demeurent inchangés.

La discussion relative à la cohérence de l'organisation formelle des cycles de l'école n'apparaît pas essentielle. En revanche, l'une des questions à se poser est de savoir si notre système éducatif, par son organisation et grâce aux outils qu'il déploie permet une réelle adaptation des enseignements aux différents rythmes d'apprentissage des élèves.

⁷⁴ Haut conseil de l'éducation, 2007.

⁷⁵ D'autant plus que la scolarisation en grande section de maternelle n'était pas obligatoire à l'époque.

A minima, l'instauration de trois évolutions apparaissent consubstantielles de la mise en œuvre d'une politique éducative visant à s'adapter aux différents rythmes d'apprentissage des élèves.

5.1. MULTIPLIER LES ÉVALUATIONS NATIONALES TOUT AU LONG DU PARCOURS SCOLAIRE

En 2017, le candidat Emmanuel Macron souhaitait « *introduire, au début de chaque année, des bilans personnalisés, de la classe de grande section à la troisième, afin que les enseignants disposent d'une base fiable et utile pour mesurer les progrès de chaque élève, et qu'ils choisissent les meilleurs outils pour un enseignement adapté aux besoins de chacun* »⁷⁶. Cette promesse de campagne a été partiellement tenue puisque des évaluations nationales ont été introduites à la rentrée de CP, de CE1, de sixième ainsi qu'en milieu d'année de CP ; un test de positionnement en classe de seconde ou en première année de CAP, a également été instauré. Dans le prolongement de cet engagement, Pap Ndiaye a annoncé l'instauration de nouvelles évaluations au début du cycle 3, c'est-à-dire en classe de CM1 ainsi qu'au collège en classe de quatrième.

Les réticences à l'instauration de ces évaluations sont extrêmement fortes au sein de notre système éducatif. On rappellera que l'abandon des évaluations de CE1 et de CM2 avait été l'une des premières mesures du ministre de l'Éducation nationale Vincent Peillon en 2012 au prétexte d'une prétendue nécessaire distinction entre deux types d'évaluation : celles dont l'enseignant a besoin pour adapter son enseignement en fonction des acquis de ses élèves et celle destinée au pilotage du système éducatif.

L'instauration de ces évaluations est un acquis précieux pour un pilotage plus efficace de notre système éducatif.

⁷⁶ Le programme d'Emmanuel Macron pour l'éducation. Pour une école qui garantisse la réussite de tous et l'excellence de chacun, 2017.

- Au sein des classes, elles doivent permettre aux enseignants de mieux apprécier les compétences des élèves ainsi que leurs progressions afin de fixer un schéma prescripteur « diagnostic-action », permettant de pouvoir s'adapter davantage aux rythmes de progression des élèves ;
- Au niveau central, ces évaluations permettront d'ajuster le contenu des programmes scolaires et des modules de formations initiales et continues.

Le regard des enseignants sur l'évaluation repères CP-CE1 réalisée en septembre 2022

Afin d'apprécier le ressenti des enseignants sur les évaluations réalisées en français et en mathématiques à l'entrée de la classe de CP et de CE1, un questionnaire leur a été adressé à l'issue de la campagne d'évaluation⁷⁷. Les retours des enseignants sont positifs :

- En début de CP comme en début de CE1, selon les exercices proposés, la part des enseignants étant « tout à fait d'accord » ou « plutôt d'accord » avec la pertinence des exercices proposés oscille entre 69 % et 89 % ;
- En début de CP comme en début de CE1, 74 % des enseignants sont satisfaits de la durée des séquences de français et de mathématiques ;
- Les fiches de restitution individuelles transmises aux enseignants suite au passage des évaluations sont jugées pertinentes par 76 % des enseignants ;
- Enfin, 83 % des enseignants estiment que l'évaluation leur a permis de confirmer des difficultés d'élèves et 57 % considèrent qu'elle leur a permis de déceler des difficultés.

L'instauration d'une politique éducative visant à prévenir et à remédier le plus précocement possible la construction de l'échec scolaire, imposerait l'instauration d'évaluations nationales à tous les niveaux de la scolarité primaire en début, milieu et fin d'année. Par souci de cohérence, des évaluations devraient être instaurées en fin d'année de CE2 (dernière classe du cycle 2) et en début de classe de GS, qui constitue le début de la politique de dédoublement des classes.

Concernant les évaluations d'ores et déjà instaurées, les résultats et les analyses qui en découlent devraient être transmis plus rapidement aux enseignants, aux inspecteurs de l'Éducation nationale et aux directeurs d'école. Aujourd'hui, un cinquième de l'année scolaire s'est déjà écoulé lorsque les résultats des évaluations réalisés en début de CP ou à l'entrée en sixième sont envoyés. Les analyses statistiques perdent donc une partie de leur intérêt pour les enseignants qui ont déjà élaborés des stratégies de remédiation pédagogiques.

L'une des principales conséquences de cet envoi tardif est que les groupes de besoin constitués pour l'heure de soutien et d'approfondissement supplémentaire – dans le cadre de l'évolution de la classe de sixième – seront *de facto* constitués à partir du ressenti des enseignants et non sur l'analyse objective du niveau réel des élèves. Partant de ce constat, l'instauration d'une nouvelle évaluation nationale en fin de CM2 apparaîtrait judicieuse. Elle permettrait de laisser suffisamment de temps à la réalisation du traitement statistique, pour renseigner objectivement les enseignants de sixième sur les compétences réellement acquises par leurs élèves à l'école élémentaire, dès le début de l'année.

La situation est parfaitement similaire pour l'entrée à l'école élémentaire. Les enseignants de CP ont déjà mis en œuvre des stratégies de remédiation, fondées sur leur ressenti ou sur les évaluations diagnostics qu'ils sont susceptibles de mettre en œuvre à titre individuel lorsque leurs sont transmis les résultats issus des évaluations à l'entrée au CP. Les résultats de ces évaluations nationales peuvent donc apparaître inutiles pour

⁷⁷ Évaluations 2022. Repères CP, CE1. Premiers résultats. Document de travail n° 2022-E06, novembre 2022.

certaines enseignantes. Partant de ce constat, l'instauration d'une nouvelle évaluation nationale en fin de GS apparaîtrait judicieuse.

Mais la priorité est la mise en place d'évaluations nationales en début de GS.

Il est possible d'identifier dès la GS la plupart des futurs lecteurs en difficulté. Suite à l'adoption du « *Education for All Handicapped Children Act* » en 1975, la question s'est posée aux États-Unis de savoir comment identifier tôt les élèves susceptibles de développer des troubles de l'apprentissage de la lecture. Les critères retenus à l'époque étaient assez incertains, mais il est désormais bien établi⁷⁸ que le niveau de conscience phonémique est le prédicteur le plus fort du niveau de lecture à venir.

Si la précision de la prédiction n'est pas totale⁷⁹, l'instauration d'un test d'évaluation de la conscience phonologique permettrait de mieux identifier les élèves qui ont, dès la maternelle, besoin d'une attention particulière pour avoir une chance d'apprendre à lire⁸⁰. L'instauration d'un tel outil « *permettrait à l'enseignant de concentrer son attention sur les progrès de certains élèves en particulier, capables comme les autres d'entrer dans la lecture, mais déjà lésés par un niveau de langage trop insuffisant* ».

Proposition 8

Instaurer en début de classe de GS un test d'évaluation de la conscience phonologique.

⁷⁸ Share, Jorm, Mac Lean & Matthews, 1984; Felton, 1992; Juel, 1988; Perfetti, Beck, Bell & Hugues, 1987; Share et al., 1984. Lundberg, Frost & Peterson, 1988; Wagner, et al. 1997.

⁷⁹ Les « faux négatifs », qui manifestent des difficultés plus tard alors qu'ils n'avaient pas été identifiés comme « à risque », représentent en moyenne 20% des individus qui finissent en grande difficulté.

⁸⁰ Torgesen, *American Educator*, Spring/Summer 1998, *Catch them before they fall*.

5.2. METTRE À DISPOSITION DES ENSEIGNANTS DES COURBES DE PROGRESSION ADAPTÉES AU NIVEAU DE CHAQUE ÉLÈVE

L'adaptation de l'enseignement au rythme d'apprentissage de l'élève suppose en premier lieu que les enseignants aient une connaissance précise des compétences individuelles de leurs élèves, mais cette seule condition n'est pas suffisante.

Le corollaire de l'instauration de ces évaluations est la transmission aux enseignants de courbes de progression adaptées, eu égard au niveau initial de chaque élève, sur l'évolution des compétences essentielles à la maîtrise des fondamentaux. Autrement dit, les enseignants devraient savoir à quel niveau de compétences ils doivent raisonnablement conduire chaque élève : il est inconséquent de penser que les objectifs d'apprentissage, durant les premières années de scolarisation puissent être les mêmes pour un enseignant ayant une majorité d'élèves en difficulté et en un enseignant n'en ayant presque aucun.

Ces objectifs personnalisés et adaptés au niveau de chaque élève pourraient conduire à renforcer l'exigence que les enseignants ont pour chacun de leurs élèves. Les objectifs assignés seraient plus en adéquation avec la réalité vécue au quotidien au sein de la classe, et seraient fondés sur les progressions réellement obtenues au sein des classes par les enseignants. La création de l'outil de mesure d'impact du travail de l'enseignant sur la progression des élèves trouverait là sa légitimité.

Toutefois, l'impact de tels outils restera vain si notre système éducatif ne se donne pas les moyens d'organiser la territorialisation du changement grâce à la mise en place d'un accompagnement de proximité dans les actions quotidiennes des enseignants. Un plus grand soutien accordé aux enseignants est une des conditions essentielles de l'amélioration de l'efficacité de l'École française.

Proposition 9

Mettre à la disposition des professeurs de GS, CP et CE1 des courbes de progressions fondées sur les résultats obtenus par les enseignants les plus efficaces dans la réduction des inégalités, sur chaque compétence prédictive de l'enseignement des savoirs fondamentaux.

5.3. ACCOMPAGNER LES ENSEIGNANTS PAR UN TUTORAT DE PROXIMITÉ

Actuellement, l'organisation de notre système éducatif ne permet d'apporter aucune réponse à près d'un enseignant sur trois (29,6%) « *qui déclare ressentir une impression d'impuissance, d'isolement ou de fatalisme* » face à la grande difficulté scolaire⁸¹.

Absence de travail collaboratif, trop faible nombre d'inspection pédagogique, remédiation pensée pour l'essentiel en dehors du temps scolaire, faiblesse de la formation initiale et continue, absence d'accompagnement des jeunes enseignants... La marge de manœuvre est donc immense.

Au sein de notre école, l'observation des enseignants se résume pour l'essentiel à trois inspections pédagogiques qui se déroulent dans le cadre des rendez-vous de carrière. La dimension formative de ces inspections est fortement limitée⁸² : pour 60% des enseignants les inspections sont plus une source d'angoisse qu'un vecteur d'amélioration de leurs pratiques au sein de la salle de classe.

⁸¹ Les représentations de la grande difficulté scolaire par les enseignants, 16 mai 2007, DEPP.

⁸² L'enquête OCDE-TALIS montre que 60% des enseignants français perçoivent l'inspection comme un exercice purement administratif qui n'a de conséquences que sur leur avancement et non comme un vecteur d'amélioration de leurs pratiques au sein de la salle de classe.

Cette situation a été confirmée par l'enquête Talis⁸³ qui montre l'incapacité de notre système éducatif à accompagner et soutenir les enseignants.

- Concernant les nouveaux enseignants, l'enquête relève que 40,5% des nouveaux enseignants ne bénéficient d'aucune action d'accompagnement lorsqu'ils arrivent dans leur premier établissement, contre seulement 11,6% en Corée du sud ou 1,3% au Danemark ;
- Concernant les enseignants et selon eux, seuls 33,9% considèrent bénéficier d'un encadrement par le chef d'établissement et/ou par des enseignants expérimentés contre 87,7% pour les enseignants coréens. Et seuls 31% pratiquent le co-enseignement avec des enseignants expérimentés, contre 56,2% en Corée du sud ;
- 59,2% des chefs d'établissement considèrent que les enseignants n'ont accès à aucun programme de tutorat⁸⁴ au sein de leur établissement⁸⁵.

Comment peut-on laisser perdurer une organisation ou l'élément clé du système, l'enseignant, est si peu accompagné lorsqu'il est affecté dans un établissement ou lorsqu'il constate son incapacité à faire progresser certains de ses élèves ?

Certains enseignants éprouvent le besoin d'être accompagnés par des professionnels capables de les conseiller concrètement, de leur montrer les gestes efficaces et de leur proposer des solutions pour faire progresser les élèves en difficulté.

Dans cette perspective, plusieurs pays européens ont mis en place des « tuteurs » pour offrir aux enseignants une expertise en matière d'évaluation des difficultés et leur proposer des mesures de remédiation

⁸³ Talis est une enquête internationale qui s'intéresse aux environnements d'enseignement et d'apprentissage dans les établissements. Elle interroge les enseignants et les chefs d'établissement sur leur travail, leur établissement et leurs classes.

⁸⁴ Par tutorat, Talis entend ici « une structure de soutien dans les établissements ou les enseignants expérimentés aident les enseignants moins expérimentés ».

⁸⁵ OCDE, base de données TALIS 2018.

individualisées. Le tutorat n'a pas pour seule vertu de permettre l'amélioration des pratiques pédagogiques en classe. Il comporte également une dimension psychologique de motivation des professeurs, trop souvent en proie au doute et découragés face à la tâche qui leur incombe. La confiance placée par le tuteur dans le rôle de l'enseignant et sa capacité à lui offrir des solutions pour résorber l'échec scolaire est de nature à renforcer l'effet pygmalion, à découpler ses efforts et son efficacité.

Pour la constitution d'un nouveau corps dédié à la lutte contre l'échec et les inégalités scolaires : l'instauration d'un tutorat de proximité

Au-delà des modalités organisationnelles, l'enjeu fondamental est de parvenir à un recrutement de tuteurs qui remplissent effectivement les missions sur lesquelles ils sont attendus, sans quoi il serait impossible d'atteindre l'objectif. Ces tuteurs, spécialistes des pratiques pédagogiques doivent être capables d'apporter des solutions concrètes aux enseignants, en leur montrant les pratiques à adopter en classe dans une véritable logique d'accompagnement. Pour recruter ces tuteurs, plusieurs options pourraient être envisageables. Nous en énonçons deux mais il appartiendrait à l'administration de l'Éducation nationale d'en dessiner plus singulièrement les contours :

- Restructurer le corps des inspecteurs de l'éducation nationale : l'efficacité d'une telle mesure réside dans la qualité de la formation dont ils bénéficieront et dans leur capacité à changer leur culture de travail et leurs habitudes ;
- Recruter à temps plein des enseignants à fort effet-maître positif ou les décharger en partie de leurs obligations d'enseignement pour leur proposer un rôle d'encadrement intermédiaire : certains enseignants ayant fait la démonstration de la qualité de

leurs pratiques pédagogiques et pouvant attester de la validation de modules de formations continues pourraient utilement jouer ce rôle de tuteur au sein de leur établissement tout en conservant des activités d'enseignement.

Ainsi constitué, les tuteurs compteraient parmi les acteurs qui auront le plus d'impact sur le niveau des élèves.

Proposition 10

Instaurer un véritable tutorat de proximité en charge de la lutte contre l'échec et les inégalités scolaires.

5.4. FAVORISER L'INDIVIDUALISATION DES ENSEIGNEMENTS DURANT LE TEMPS SCOLAIRE

L'individualisation des enseignements est consubstantielle de la démocratisation de l'accès à l'enseignement, qui induit une plus grande hétérogénéité du niveau des élèves. Elle s'impose comme une évidence⁸⁶, mais les dispositifs visant à la mettre en œuvre restent hésitants.

Le soutien individualisé peut prendre deux formes : le travail individuel effectué dans la classe sous forme d'enseignement différencié et/ou la mise en place de dispositifs d'accompagnement hors la classe⁸⁷, mis en place au sein des établissements.

⁸⁶ La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 instaure les cycles d'apprentissages et vise à « placer l'élève au centre du système éducatif » ; la loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005 crée le socle commun de connaissance et de compétences que chaque élève doit maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire ; la loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 souhaite accompagner tous élèves dans leurs parcours scolaires ».

Plusieurs travaux de recherche ont démontré l'efficacité incertaine de mesures d'accompagnement hors la classe⁸⁸ qui ne permettent quasiment jamais aux élèves faibles de progresser. Eu égard aux connaissances que nous avons sur le sujet, il apparaîtrait donc pertinent de ne plus les considérer comme des solutions prioritaires⁸⁹.

Pour être réellement efficace, l'individualisation des enseignements doit se concentrer sur le temps scolaire.

À titre d'exemple, « *alors que huit heures seront consacrées en classe à l'apprentissage d'une notion, un élève faible aurait besoin de seize heures, alors qu'un élève fort n'aurait besoin que de quatre heures et un élève moyen de huit heures. Il y a donc à la fois un excédent de temps pour les élèves forts et un déficit pour les élèves faibles* »⁹⁰. Ainsi, l'enseignement en cours magistral permet insuffisamment de répondre aux besoins des élèves les plus en difficulté et des élèves les plus avancés.

Dans les systèmes éducatifs les plus performants, l'individualisation de l'enseignement a pris la forme du travail en petits groupes de niveau, conformément à ce que les travaux de recherche préconisent.

Les enseignants français sont encore insuffisamment formés à ces méthodes d'enseignement. Aujourd'hui, la plupart des enseignements sont délivrés face à l'ensemble de la classe, alors même que les disparités

⁸⁷ Concernant ces différents dispositifs, la Cour des comptes dressait, en 2015, un réquisitoire sévère. Elle pointait l'absence de cohérence globale des dispositifs, l'absence de pilotage administratif et budgétaire et l'absence d'évaluation de leur impact. Par ailleurs, elle évaluait le coût de ces différents dispositifs à 2 milliards d'euros quand les dotations budgétaires affectées ne représentaient que 110 millions d'euros.

⁸⁸ Piquée 2002, Piquée Suchaut, 2002, Danner, Duru Bella, Le Bastard 2001.

⁸⁹ Les explications probables de la faible efficacité de ces dispositifs sont vraisemblablement à chercher dans le déficit d'attente pour les élèves plus faibles, la stigmatisation et/ou la fatigue des élèves, la perturbation liée aux différences d'approches pédagogiques, ou l'utilisation de pratiques pédagogiques inefficaces.

⁹⁰ Suchaut B., Bougnères A. et Bouguen A., (2014), 7 minutes pour apprendre à lire : à la recherche du temps perdu.

de niveaux, particulièrement en CP, notamment en capacités d'attention, de vocabulaire, de langage et en compréhension orale, privent les élèves qui en auraient le plus besoin de l'accès au discours de l'enseignant.

- En 2013, l'enquête (TALIS) montrait qu'un nombre limité d'enseignants français déclarait donner des travaux différents aux élèves qui ont des difficultés d'apprentissage et à ceux qui peuvent progresser plus vite (22 % en France, contre 44 % en moyenne dans les pays de l'enquête TALIS, ou encore 63 % en Angleterre)⁹¹ ;
- En 2018, cette même enquête révélait que les enseignants français apparaissent comme les moins bien préparés pour s'adapter à l'hétérogénéité des niveaux des élèves : seuls 17,3 % des enseignants se sentent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour enseigner à des élèves de niveaux différents, contre 57,3 % pour les enseignants coréens ou 67,5 % pour les enseignants anglais⁹².

L'individualisation des enseignements touche le cœur de la culture et des pratiques professionnelles des enseignants. Elle suppose une formation spécifique visant à apprendre aux enseignants à faire travailler les élèves en groupe de niveau pour pouvoir ainsi augmenter l'intensité de travail, quand le reste de la classe est en autonomie. Cela ne suppose pas de moyens supplémentaires, en revanche cela suppose que les enseignants s'accaparent totalement les résultats issus des évaluations, dans une démarche diagnostic-action, afin de pouvoir mieux s'adapter aux besoins spécifiques de chaque élève.

⁹¹ OCDE, base de données TALIS 2013.

⁹² OCDE, base de données TALIS 2018.

Lutter contre les inégalités scolaires dès l'école maternelle

Proposition 1

Expérimenter au sein des zones d'éducation prioritaires des programmes de forte stimulation cognitive dès le plus jeune âge (4 à 6 ans), grâce à un encadrement resserré en lien avec les familles.

Refonder la politique d'affectation des enseignants

Proposition 2

Recruter sur profil tous les enseignants de GS, CP, CE1 en priorisant les classes dédoublées au sein des REP et REP +.

Proposition 3

Instaurer un outil de mesure de l'efficacité du travail des enseignants, ayant en charge l'enseignement des fondamentaux, sur la progression des élèves.

Proposition 4

Inciter fortement les enseignants les plus efficaces, c'est-à-dire ceux dont il est constaté que la progression des élèves est supérieure à la moyenne nationale, à enseigner dans les écoles et dans les quartiers où les élèves ne bénéficient pas au sein de leur famille de stimulations suffisantes.

Renouveler l'approche des politiques éducatives dédiées à l'utilisation du temps scolaire

Proposition 5

Dédoubler les classes de moyenne section de maternelle afin de constituer un bloc de quatre années (MS, GS, CP, CE1) dédié à la maîtrise des fondamentaux dans les réseaux d'éducation prioritaire.

Proposition 6

Poursuivre la politique de plafonnement de la taille des classes hors zone d'éducation prioritaire sur le bloc de classe MS-GS-CP-CE1 pour aligner les taux d'encadrement sur la moyenne des pays de l'OCDE.

Proposition 7

Renforcer le dispositif des vacances apprenantes pour limiter l'accroissement des inégalités scolaires durant les vacances d'été.

Proposition 10

Instaurer un tutorat de proximité en charge de la lutte contre l'échec et les inégalités scolaires.

Individualiser les enseignements pour s'adapter aux besoins des élèves**Proposition 8**

Instaurer en début de classe de GS un test d'évaluation de la conscience phonologique.

Proposition 9

Mettre à la disposition des professeurs de GS, CP et CE1 des courbes de progression normées, fondées sur les performances des enseignants les plus efficaces, sur chaque compétence prédictive de l'apprentissage des savoirs fondamentaux.

L'auteur de la note remercie toutes les personnes avec qui il a échangé de manière formelle ou informelle sur les questions éducatives au fil des mois. En particulier, les membres des rectorats, les personnels de la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) les chercheurs en sciences de l'éducation à Paris, Lyon, Lausanne, tous les chefs d'établissement et enseignants ayant participé aux nombreux ateliers de discussions publiques sur ces sujets. Ainsi que les personnels des associations engagées dans la lutte contre l'échec scolaire.

Il remercie particulièrement **Ali Saïb**, magistrat à la cour des comptes, ancien recteur d'académie-Chancelier des universités de Caen puis d'Aix-Marseille et ancien conseiller Éducation, Enseignement supérieur et Recherche au cabinet du Premier ministre (2014-2017), **Christophe Sanchez**, directeur des programmes à la fondation française Break Poverty Foundation, ainsi que le délégué général d'Agir pour l'école qui ont, grâce à leurs relectures attentives, permis d'enrichir le document.

Institut Montaigne
59 rue La Boétie, 75008 Paris
Tél. +33 (0)1 53 89 05 60
institutmontaigne.org

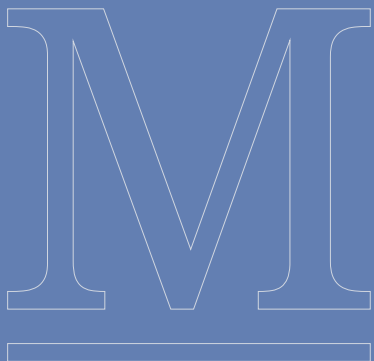
Imprimé en France
Dépôt légal : septembre 2023
ISSN : 1771-6756

ABB France	Compagnie Plastic Omnium	Katalyse	RATP
AbbVie	Conseil supérieur du notariat	Kea & Partners	RELX Group
Accenture	Crédit Agricole	Kearney	Renault
Accuracy	D'Angelin & Co.Ltd	Kedge Business School	Rexel
Adeo	Dassault Systèmes	KKR	Ricol Lasteyrie
ADIT	De Pardiou Brocas	KPMG S.A.	Rivolier
Air France - KLM	Maffei	Kyndryl	Roche
Air Liquide	Doctolib	La Banque Postale	Rokos Capital
Airbus	ECL Group	La Compagnie Fruitière	Management
Allen & Overy	Edenred	Linedata Services	Roland Berger
Allianz	EDF	Lloyds Europe	Rothschild & Co
Amazon	EDHEC Business School	L'Oréal	RTE
Amber Capital	Egis	Loxam	Safran
Amundi	Ekimetrics France	LVMH - Moët-Hennessy - Louis Vuitton	Sanofi
Antidox	Enedis	M.Charraire	SAP France
Antin Infrastructure Partners	Engie	MACSF	Schneider Electric
Archery Strategy Consulting	EQT	MAIF	Servier
ArchiMed	ESL & Network	Malakoff Humanis	SGS
Ardian	Ethique & Développement	Mazars	SIER Constructeur
Arqus	Eurogroup Consulting	Média-Participations	SNCF
AstraZeneca	FGS Global Europe	Mediobanca	SNCF Réseau
August Debouzy	Fives	Mercer	SNEF
Avril	Getlink	Meridiam	Sodexo
AXA	Gide Loyrette Nouel	Michelin	SPVIE
Bain & Company France	Google	MicroPort CRM	SUEZ
Baker & McKenzie	Groupama	Microsoft France	Taste
BearingPoint	Groupe Bel	Mitsubishi France S.A.S	Tecnet Participations
Bessé	Groupe M6	Moelis & Company	SARL
BG Group	Groupe Orange	Moody's France	Teneo
BNP Paribas	Hameur et Cie	Morgan Stanley	The Boston Consulting Group
Bolloré	Henner	Natixis	Group
Bona fidé	Hitachi Energy France	Natural Grass	Tilder
Bouygues	HSBC Continental Europe	Naval Group	Tofane
Brousse Vergez	IBM France	Nestlé	TotalEnergies
Brunswick	IFPASS	OCIRP	Unibail-Rodamco
Capgemini	Inkarn	ODDO BHF	Unicancer
Capital Group	Institut Mérieux International SOS	Oliver Wyman	Veolia
CAREIT	Interparfums	Ondra Partners	Verlingue
Carrefour	Intuitive Surgical	Onet	VINCI
Casino	Ionis Education Group	Optigestion	Vivendi
Chubb	iQo	Orano	Wakam
CIS	ISRIP	PAI Partners	Wavestone
Cisco Systems France	Jantet Associés	Pelham Media	Wendel
Clifford Chance	Jolt Capital	Pergamon	White & Case
Club Top 20	Kantar Public	Prodware	Willis Towers Watson
CMA CGM		Publicis	France
CNP Assurances		PwC France & Maghreb	Zurich
Cohen Amir-Aslani		Raise	

Les classements internationaux montrent que la France est l'un des pays les plus inégalitaires de l'OCDE depuis de nombreuses années : c'est-à-dire que la part de la performance scolaire expliquée par l'origine socio-économique y est plus prononcée qu'ailleurs.

Dans la continuité des politiques éducatives engagées ces dernières années, l'Institut Montaigne formule, dans cette note, dix propositions pour favoriser la réduction des inégalités scolaires et la réussite de tous, durant les premières années de scolarisation.

Ambitions renouvelées pour les savoirs dispensés à l'école maternelle, réforme de la politique d'affectation des enseignants, poursuite de la politique de dédoublement de la taille des classes dans les réseaux d'éducation prioritaire, instauration d'un véritable accompagnement des enseignants au sein des classes, création de nouvelles évaluations nationales pour mieux prévenir l'accroissement des inégalités et la construction de l'échec scolaire... Les marges de manœuvre existent pour hisser notre pays au rang des plus ambitieux en matière d'équité scolaire.



10 €

ISSN : 1771-6756

NAC2309-01