



**HAL**  
open science

## Qualité et efficience de l'école primaire française : éléments de comparaisons spatiales et temporelles

Elisaveta Bydanova, Alain Mingat, Bruno Suchaut

### ► To cite this version:

Elisaveta Bydanova, Alain Mingat, Bruno Suchaut. Qualité et efficience de l'école primaire française : éléments de comparaisons spatiales et temporelles. 2008, 20 p. halshs-00204597

**HAL Id: halshs-00204597**

**<https://shs.hal.science/halshs-00204597>**

Submitted on 15 Jan 2008

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



## Les Documents de Travail de l'IREDU

Working Papers

---

**Institut de Recherche sur l'Éducation**

*Sociologie et Économie de l'Éducation*

Institute for Research in the Sociology and Economics of Education

**Qualité et efficacité de l'école primaire française  
Éléments de comparaisons spatiales et temporelles**

Lisa BYDANOVA, Alain MINGAT, Bruno SUCHAUT

Janvier 2008  
DT 2008/1

# Qualité et efficacité de l'école primaire française

## Eléments de comparaisons spatiales et temporelles

Lisa Bydanova, Alain Mingat, Bruno Suchaut  
Irédú-CNRS et Université de Bourgogne

Janvier 2008

*Les auteurs tiennent à remercier Madame Michèle Jacquot, chef du bureau du Compte de l'Education, DEPP A3, Ministère de l'Education nationale, pour son aide lors de la collecte de données nécessaires à ce travail.*

La question de la qualité de l'école primaire française est plus que jamais d'actualité au regard de la publication récente (à la fin de l'année 2007), des résultats peu encourageants des dernières évaluations internationales PIRLS<sup>1</sup> et PISA<sup>2</sup>. Le niveau des apprentissages des élèves est au centre de la question dans la mesure où il concerne l'objectif prioritaire du système éducatif qui est de transmettre aux élèves des connaissances et des compétences. C'est donc principalement en référence à cet objectif que l'on peut juger de la qualité de notre école. Une première image du niveau d'acquisition apparaît à travers les évaluations internationales qui permettent de situer notre pays par rapport à d'autres pays comparables sur le plan économique. Les résultats de l'école ne peuvent toutefois s'apprécier qu'au regard des ressources mobilisées pour le fonctionnement du système éducatif. Il est alors indispensable de chiffrer les dépenses relatives à l'école primaire et d'identifier les facteurs qui ont déterminé leur évolution dans le temps.

L'objectif principal de ce texte est de présenter des éléments factuels sur les résultats de l'école primaire française. Notre réflexion portera sur deux dimensions complémentaires, à savoir la qualité et l'efficacité, celles-ci seront examinées dans une double perspective comparative (temporelle et spatiale). Dans une première partie, nous mobiliserons les données des enquêtes internationales pour apprécier les résultats des élèves français et leur évolution dans le temps sur ces 15 dernières années. La seconde partie sera consacrée aux coûts de l'enseignement primaire et plusieurs aspects seront abordés. Dans un premier temps, l'évolution des coûts au cours de ces 30 dernières années sera examinée en fonction des différents niveaux d'enseignement. Dans un second temps, une analyse des facteurs explicatifs de cette évolution sera conduite. Les comparaisons internationales seront ensuite mobilisées pour situer notre pays au plan international sur cet aspect économique. Une troisième partie traitera la question de l'efficacité quantitative et qualitative de notre école primaire. Pour conclure, des hypothèses sur les causes de la situation actuelle de notre école primaire seront avancées.

---

<sup>1</sup> Progress in International Reading Literacy Study.

<sup>2</sup> Programme for International Student Assessment.

## I L'évolution du niveau des élèves

Notre pays a participé à plusieurs programmes d'évaluation des acquis des élèves depuis une quarantaine d'années mais la participation française n'est toutefois pas systématique puisque seulement 13 présences sur 27 enquêtes internationales ont été répertoriées dans un récent rapport (Bottani, Vrignaud, 2005). Outre cette présence irrégulière française, une difficulté supplémentaire surgit pour établir des comparaisons temporelles puisque les niveaux scolaires, les pays et les disciplines évaluées varient d'une enquête à l'autre. Nous avons ciblé pour notre questionnement trois enquêtes initiées par l'I.E.A.<sup>3</sup>, à savoir l'enquête nommée « Reading Literacy » de 1990-1991 et les enquêtes PIRLS<sup>4</sup> de 2001 et de 2006. Ces trois études ont l'intérêt de cibler la même dimension des acquis des élèves, à savoir la compréhension en lecture et le même niveau scolaire, soit la 4<sup>ème</sup> année de l'élémentaire. La mise en relation des trois enquêtes permet de mesurer l'évolution des performances relatives de notre pays sur une période de 15 ans. Il n'est pas possible, compte tenu d'une part de la participation irrégulière de la France aux enquêtes et, d'autre part, des âges des élèves ciblés par ces études, d'obtenir la même comparaison pour les mathématiques. Cela ne constitue pas vraiment un inconvénient majeur dans la mesure où les classements des pays sont souvent très proches d'une discipline à l'autre (Duru-Bellat, Suchaut, 2005). Le tableau 1 présente les résultats en mettant en évidence la position de la France à la fois en termes de score et de classement.

Il apparaît clairement que le classement relatif de la France est moins bon en 2001 (18<sup>ème</sup> sur 35 pays) qu'en 1990 (4<sup>ème</sup> sur 24 pays), même si l'écart en terme de score est pratiquement le même, soit environ 25 points au-dessus de la moyenne. En 1990, la France n'était devancée que par la Finlande (score de 569), les Etats-Unis (score de 547) et la Suède (score de 539). Si l'on ne prend en compte que les pays communs à ces deux enquêtes, soit 16 pays, le constat est identique ; la France est en 3<sup>ème</sup> position en 1990 et en 11<sup>ème</sup> en 2001. Le score moyen des élèves français est en outre légèrement inférieur à la moyenne des scores de ces 16 pays (score moyen de 529). Entre 2001 et 2006, la France perd des places dans le classement, mais celui-ci reste stable si l'on considère que les pays ayant participé aux deux enquêtes : 16<sup>ème</sup> place en 2001 et 17<sup>ème</sup> en 2006. Pour ces deux mêmes années, en terme de score, la France a perdu 3 points, mais cette différence n'est pas statistiquement significative.

---

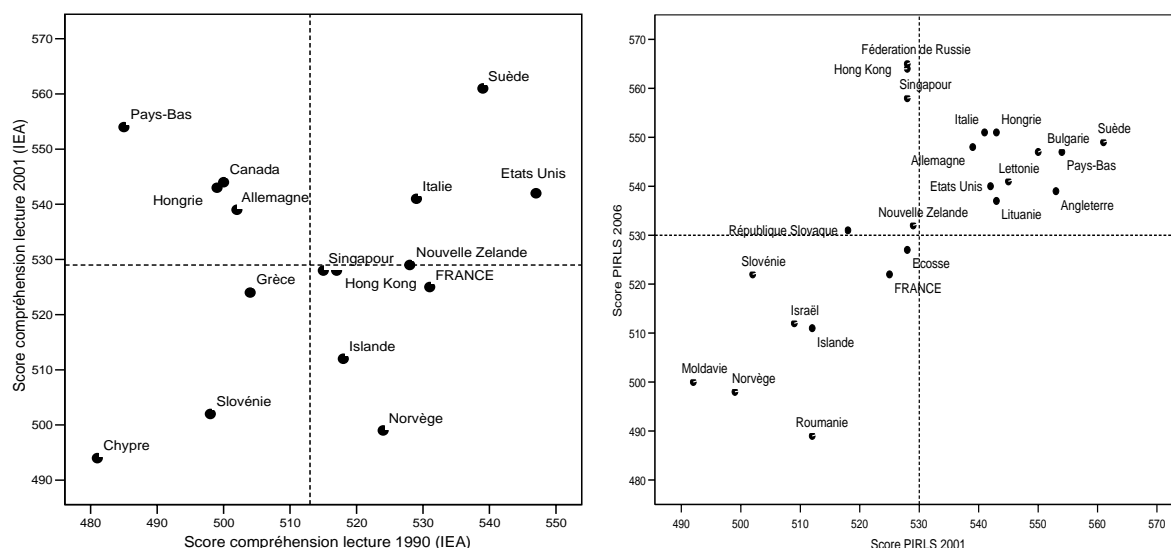
<sup>3</sup> International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

<sup>4</sup> Progress in International Reading Literacy Study.

Tableau 1 : Comparaison des performances de la France dans les enquêtes internationales en compréhension en lecture

	Reading Literacy 1990	PIRLS 2001	PIRLS 2006 <sup>5</sup>
Nombre de pays	24	36	44
Score mini sur l'ensemble des pays	394	327	302
Score maxi sur l'ensemble des pays	569	561	565
Score moyen sur l'ensemble des pays	507	500	500
<b>Score de la France</b>	<b>531</b>	<b>525</b>	<b>522</b>
<b>Position de la France</b>	<b>4<sup>ème</sup></b>	<b>18<sup>ème</sup></b>	<b>27<sup>ème</sup></b>
<b>Ecart de score de la France à la moyenne</b>	<b>+ 24</b>	<b>+ 25</b>	<b>+22</b>

Les deux graphiques suivants permettent de visualiser l'évolution temporelle des résultats entre 1990 et 2001 et entre 2001 et 2006 ; seuls les pays ayant participé aux deux enquêtes sont représentés sur chaque graphique<sup>6</sup>.



Graphiques 1 et 2 : Evolution du niveau moyen des élèves de 4<sup>ème</sup> année primaire en compréhension en lecture entre 1990 et 2001 et entre 2001 et 2006

Si l'on ne prend en compte que les 13 pays qui ont participé aux 3 enquêtes<sup>7</sup>, les résultats de la France se dégradent nettement entre 1990 et 2006. Notre pays affiche un score supérieur de 13 points au score moyen de ces pays en 1990, de 6 points inférieur en 2001, et de 16 points

<sup>5</sup> L'enquête PIRLS 2006 concerne en fait 39 pays, mais pour deux d'entre eux, les données sont distinguées par région/état. Pour la Belgique sont distinguées les communautés flamande et française et pour le Canada les résultats sont déclinés selon 5 provinces. La France est ainsi classée en 27<sup>ème</sup> position sur 44. En 2001, ce sont en fait 35 pays qui sont concernés, mais deux provinces du Canada sont distinguées.

<sup>6</sup> Les lignes pointillées représentent les valeurs moyennes des deux indicateurs.

<sup>7</sup> Pays-Bas, Slovaquie, Hongrie, Allemagne, Singapour, Hong-Kong, Islande, Norvège, Nouvelle Zélande, Italie, France, Suède, Etats-Unis.

inférieur en 2006. D'autres pays, comme l'Allemagne et les Pays-Bas, voient, au contraire, leurs performances relatives augmenter sur la même période. Au niveau de la dispersion des résultats, la France se situe parmi les pays qui se caractérisent plutôt par une homogénéité des performances des élèves. Si l'on classe les pays en fonction de ce degré d'homogénéité (du plus homogène au plus hétérogène), sur la base de l'écart-type des scores, notre pays occupe la 7<sup>ème</sup> place en 1990 (sur 24), la 10<sup>ème</sup> place en 2001 (sur 36) et la 12<sup>ème</sup> en 2006 (sur 44).

L'enquête PIRLS fournit également un indicateur qui identifie la proportion d'élèves les plus en difficulté dans le domaine de la lecture - compréhension<sup>8</sup>. La France affiche un pourcentage de 5% pour cet indicateur en 2001 et de 4% en 2006, soit des valeurs convenables quant on les compare à celles relevées dans les pays voisins. En revanche, la proportion de l'élite scolaire<sup>9</sup> est plus faible dans beaucoup d'autres pays : respectivement 7 et 5% pour la France en 2001 et 2006, 15 et 11 % pour la Suède, 20 et 15 % pour l'Angleterre. Ces résultats sur l'école primaire peuvent être complétés par ceux issus des évaluations qui concernent des élèves plus âgés, comme l'enquête PISA<sup>10</sup> qui porte sur les élèves âgés de 15 ans. Le niveau de compétences à l'âge de 15 ans dépend de l'expérience scolaire accumulée depuis l'entrée à l'école et donc en partie de la scolarité primaire. Sur la base des enquêtes 2000 et 2006, on constate là encore une dégradation des résultats des élèves français. Le score de la France était de 505 en 2000, il est de 488 en 2006, cette baisse de performances étant statistiquement significative. Les analyses menées sur le niveau des apprentissages font apparaître clairement une situation qui évolue défavorablement depuis ces 15 dernières années. Ce constat doit être nécessairement complété par l'étude des coûts associés au fonctionnement de l'école primaire. On pourrait en effet faire l'hypothèse que cette baisse des performances serait la conséquence d'une diminution des ressources affectées au niveau primaire.

## **II Les coûts et le financement de l'enseignement primaire**

Nous allons dans un premier temps examiner la situation du secteur primaire au regard des autres niveaux d'enseignement dans une perspective temporelle.

### ***La situation de l'enseignement primaire dans le secteur scolaire***

Il importe tout d'abord de décrire l'évolution des effectifs dans les différents niveaux d'enseignement. Compte tenu des aspects démographiques, les évolutions entre 1974 et 2005 sont contrastées. Ainsi, le niveau primaire voit-il ces effectifs se réduire de plus d'un million entre 1974 et 2000 (baisse de 15 %) et augmenter légèrement des effectifs (+ 284 000 entre 2000 et 2005). Dans le secondaire, on remarque une accroissement des effectifs entre 1974 et 1994 (+ 820 000 élèves, soit une augmentation de 17 %), puis une stagnation est observée. Dans l'enseignement supérieur, la dynamique de croissance est beaucoup plus forte, les

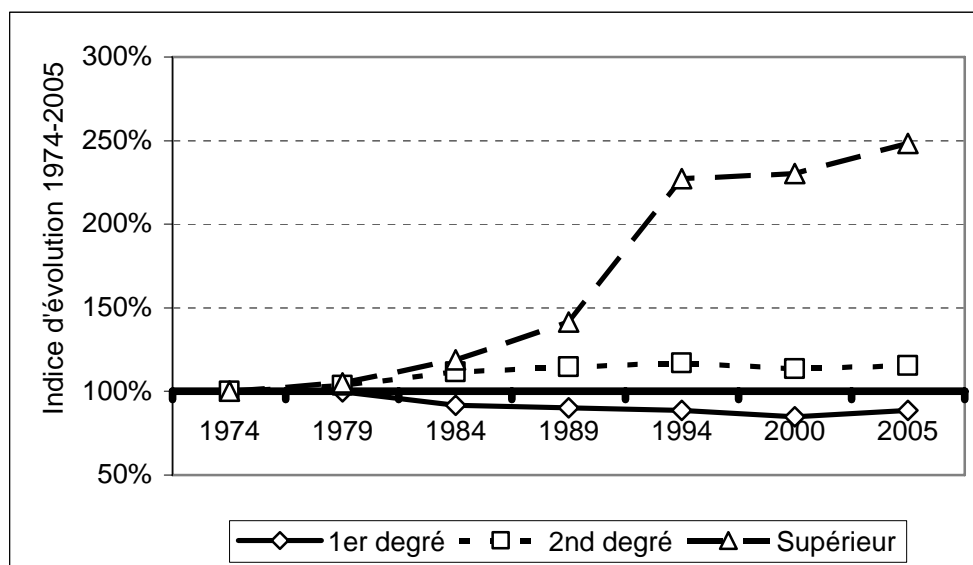
---

<sup>8</sup> Il s'agit des élèves qui ont obtenu un score inférieur à 400 points.

<sup>9</sup> Les élèves qui ont obtenu le score supérieur à 625.

<sup>10</sup> Programme for International Student Assessment.

effectifs doublant entre 1984 et 1994 (+ 1 million d'étudiants) avec une tendance à la stabilité par la suite (+ 200 000 entre 1994 et 2005). Le Graphique 3 illustre ces évolutions.



Graphique 3 : Evolution (base 100 en 1974) des effectifs par ordre d'enseignement (1974-2005)

D'une certaine manière, cette dynamique des effectifs a des conséquences sur la dimension financière. Le Tableau 2 décrit l'évolution entre 1974 et 2005 de la Dépense Intérieure d'Education (DIE<sup>11</sup>) selon les niveaux d'enseignement. Outre les dépenses clairement identifiées par niveau d'enseignement, le tableau reprend les dépenses pour la formation continue (non ventilées par niveau) ainsi que certaines autres dépenses globales pour le système (également non ventilées par niveau). Entre 1974 et 2005, la dépense intérieure d'éducation en monnaie courante passe de 84,4 milliards de francs (correspondant à 12,9 milliards d'euros) à 117,9 milliards d'euros, soit une multiplication par un facteur 9,1 sur la période. La valeur de la monnaie ayant évolué, il est préférable de raisonner en monnaie constante, ce que proposent les données du tableau.

Tableau 2 : Structure de la DIE par niveaux d'enseignement (millions d'euros prix 2005)

	1974		1984		1994		2000		2005		Ratio 2005/1974
	M €	%	M €	%	M €	%	M €	%	M €	%	
<b>Premier degré</b>	<b>16790</b>	<b>30,8</b>	<b>20339</b>	<b>28,0</b>	<b>27430</b>	<b>27,0</b>	<b>31319</b>	<b>27,0</b>	<b>32 085</b>	<b>27,2</b>	<b>1,91</b>
Second degré	23501	43,1	33219	45,4	46313	45,1	52744	45,4	52 515	44,5	2,23
Supérieur	7932	14,5	11209	15,3	17238	16,8	19518	16,8	20 593	17,5	2,60
Formation continue	5672	10,4	7520	10,3	10481	10,2	11129	9,6	10 786	9,1	1,90
Non ventilé	653	1,2	870	1,2	1223	1,2	1353	1,2	1 949	1,7	2,98
<b>Total courant</b>	<b>54548</b>	<b>100,0</b>	<b>73157</b>	<b>100,0</b>	<b>102684</b>	<b>100,0</b>	<b>116062</b>	<b>100,0</b>	<b>117 928</b>	<b>100,0</b>	<b>2,16</b>

Source : Calculs basés sur les comptes de l'éducation : 1974 - 2005

<sup>11</sup> DIE : effort consenti par la collectivité nationale pour le fonctionnement et le développement du système éducatif en France métropolitaine et les D.O.M.

En monnaie constante (prix de 2005), le volume des ressources pour le secteur passe de 54,5 milliards d'euros en 1974 à 117,9 milliards d'euros en 2005, soit une augmentation selon un facteur de 2,16. Dans ce contexte, la part du primaire diminue de 30,8 % à 27,2 % mais cette diminution concerne principalement les 10 premières années de la période. Le volume des ressources pour le premier degré progresse donc à un rythme légèrement inférieur à celui de l'ensemble de la DIE (facteur d'augmentation de 1,91 contre 2,16 pour l'ensemble). Les ressources pour le niveau secondaire progressent un peu plus vite que pour l'ensemble mais c'est surtout l'enseignement supérieur qui voit ses ressources progresser de façon sensible (la part de l'enseignement supérieur passe de 14,5 % en 1974 à 17,5 % en 2005, le coefficient de progression étant de 2,60 sur l'ensemble de la période). Il importe toutefois de mettre ces évolutions en perspective avec celles des effectifs scolarisés (tableau 3).

*Tableau 3 : Evolution comparée des ressources et des effectifs par niveau d'études (1974-2005)*

	Rapport entre 2005 et 1974		
	Effectifs (a)	DIE (b)	Rapport DIE / Effectifs
Primaire	0,89	1,91	2,15
Secondaire	1,15	2,23	1,94
Supérieur	2,48	2,60	1,05

Le résultat auquel on aboutit est bien différent. En effet, la situation favorable de l'enseignement supérieur observée précédemment est maintenant contredite par ces informations. A ce niveau d'études, la croissance des financements (en valeur monétaire constante) est du même ordre de grandeur que celle des effectifs, alors que ce n'est pas le cas pour le secondaire et plus encore pour le primaire. Le niveau primaire apparaît quant à lui clairement favorisé puisque ses effectifs baissent de 11 % sur la période, tandis que ses ressources augmentent de 94 %. Une façon plus directe de mettre en regard les dépenses et les effectifs consiste à mesurer des coûts unitaires de scolarisation (tableau 4). Ceux-ci sont habituellement calculés sur la base des seules dépenses courantes qui représentent en 2005 91,5 % de la dépense totale dans le premier degré, 89,0 % dans le second degré et 89,9 % dans le supérieur.

*Tableau 4 : Coûts unitaires de scolarisation (en euros de 2005) par niveau d'études après ventilation des dépenses non affectées (1974 – 2005)*

Niveaux d'études	1974	1984	1994	2000	2005	Ratio 2005/1974
1er degré	2 430,9	3 440,3	4 252,2	5 003,2	5 462,8	2,25
2nd degré	4 368,4	6 045,1	7 676,2	8 875,8	10 620,0	2,43
Supérieur	9 068,4	10 265,4	8 676,5	9 708,0	10 171,3	1,12

*Source : Calculs basés sur les comptes de l'éducation : 1974 - 2005*

On retrouve ici la dégradation relative de la situation de l'enseignement supérieur, alors que son coût unitaire de fonctionnement était plus du double de celui du second degré en 1974, il se trouve être inférieur à ce dernier pour l'année 2005. Le coût unitaire de fonctionnement de



l'enseignement primaire passe en valeur monétaire de 2005, de 2 431 euros en 1974 à 5 463 euros en 2005 (une augmentation par un facteur de 2,25).

### *Les facteurs explicatifs de l'évolution des coûts de l'école primaire*

Nous avons considéré jusqu'à présent le premier degré et son financement de façon globale. Nous pouvons maintenant distinguer le préélémentaire (école maternelle) et l'élémentaire (du CP au CM2) d'une part, le financement de l'Education Nationale et celui des collectivités territoriales, d'autre part. Le Tableau 5 reprend les dépenses des administrations publiques (Education Nationale et collectivités territoriales, soit les communes, les départements et les régions). Le financement du premier degré est partagé entre l'Etat et les collectivités territoriales et que ces dernières assument un rôle croissant à cet égard. Ainsi, en 1984 (période de la première loi de décentralisation), les collectivités territoriales assuraient 34 % de la dépense totale, alors que ce chiffre a augmenté progressivement pour atteindre 43,5 % en 2005 (l'Etat assure donc 56,5 % du total). Si la quasi-totalité des dépenses d'investissement (dont les constructions scolaires et l'équipement des écoles) est assurée par les collectivités territoriales (les communes), celles-ci assurent aussi une part importante et croissante des dépenses courantes. Les communes prenaient en charge 29,8 % des dépenses courantes en 1984 et cette proportion est estimée à 37,8 % en 2005.

On constate aussi une forte augmentation, dans le temps et en valeur monétaire constante, du niveau des ressources publiques par élève dans le primaire. Depuis le milieu des années 90, la maternelle et l'élémentaire ont des coûts unitaires très proches, alors que dans les années 80, l'enseignement élémentaire était environ 20 % plus cher que le préélémentaire.

*Tableau 5 : Dépenses des administrations publiques du premier degré \* (courantes et capital) par type de financeur (euros de 2005, 1974-2005)*

	1974	1984			1994			2000			2005		
	Total	Mat.	Elém.	Total	Mat.	Elém.	Total	Mat.	Elém.	Total	Mat.	Elém.	Total
Dépenses courantes	11 902	4 848	10 051	15 804	6 993	10 904	18 977	8 349	12 523	22 011	10 623	15 371	27 113
Education Nationale	8 289	3 139	7 203	11 094	4 348	7 248	12 496	5 122	8 109	14 152	6 371	9 583	16 870
Collectivités territoriales	3 613	1 709	2 848	4 711	2 645	3 657	6 481	3 228	4 414	7 859	4 253	5 788	10 243
Dépenses en capital													
Collectivités territoriales	1 819	186	845	1 036	221	1 143	1 368	284	1 495	1 786	434	2 283	2 727
<b>Total</b>	<b>13 721</b>	<b>5 034</b>	<b>10 896</b>	<b>16 841</b>	<b>7 213</b>	<b>12 047</b>	<b>20 345</b>	<b>8 634</b>	<b>14 018</b>	<b>23 797</b>	<b>11 057</b>	<b>17 654</b>	<b>29 840</b>
% Education Nationale dans total	60,4	62,3	66,1	65,9	60,3	60,2	61,4	59,3	57,8	59,5	57,6	54,3	56,5
% Collectivités territoriales dans total	39,6	37,7	33,9	34,1	39,7	39,8	38,6	40,7	42,2	40,5	42,4	45,7	43,5
% Collectivités territoriales dans les dépenses courantes	30,4	35,3	28,3	29,8	37,8	33,5	34,2	38,7	35,2	35,7	40,0	37,7	37,8
<b>Effectifs</b>	<b>7 411,4</b>	<b>2 461,4</b>	<b>4 233,4</b>	<b>6 804,5</b>	<b>2 548,5</b>	<b>3 943,2</b>	<b>6 561,7</b>	<b>2 416,8</b>	<b>3 828,3</b>	<b>6 301,3</b>	<b>2 609,5</b>	<b>3 924,6</b>	<b>6 585,5</b>
<b>C.U. de fonctionnement</b>	<b>1 606</b>	<b>1 970</b>	<b>2 374</b>	<b>2 323</b>	<b>2 744</b>	<b>2 765</b>	<b>2 892</b>	<b>3 455</b>	<b>3 271</b>	<b>3 493</b>	<b>4 071</b>	<b>3 917</b>	<b>4 117</b>

\* Pour toutes les années à l'exception de 1974, on distingue le niveau préélémentaire (Mat.), élémentaire (Elém.), et total qui est la somme des deux plus l'enseignement spécial du premier degré

Source : *Calculs basés sur les comptes de l'éducation : 1974 - 2005*

Il importe à présent d'essayer d'identifier les éléments qui expliquent la forte augmentation des coûts unitaires dans le primaire. Rappelons qu'en valeur monétaire constante (euros de 2005), le coût unitaire de fonctionnement passe de 1 606 euros de 2005 en 1974 à 4 117 euros pour l'année 2005, soit une multiplication par facteur de 2,6. Deux raisons principales peuvent expliquer les évolutions constatées. En premier lieu, il est possible que le contexte d'enseignement se soit globalement amélioré, par exemple en réduisant le rapport élèves-maître, ou bien en utilisant davantage de personnels d'appui (pédagogique ou technique), ou bien encore en augmentant la disponibilité de moyens d'enseignement pour les élèves et les enseignants. Ce serait donc davantage de facteurs de production scolaire qui seraient mobilisés pour le fonctionnement de l'école. En second lieu, le coût de ces facteurs de production scolaire a pu augmenter, soit pour des raisons spécifiques à l'école (on emploie des enseignants plus diplômés et donc plus rémunérés), soit pour des raisons plus générales tenant notamment à l'augmentation du pouvoir d'achat des salariés dans le pays, les enseignants ne faisant pas exception à ce mouvement d'ensemble. Le tableau 6 permet d'obtenir une estimation de la décomposition des principaux effets ayant influé sur l'évolution du coût unitaire de fonctionnement de l'enseignement du premier degré.

*Tableau 6 : Synthèse du poids des facteurs ayant influencé l'évolution des coûts unitaires dans le premier degré, 1974 – 2005*

	1974	1984	1994	2000	2005	Ratio 2005/1974
<b>Coût unitaire de fonctionnement (euros 2005)</b>	<b>1 606</b>	<b>2 323</b>	<b>2 892</b>	<b>3 493</b>	<b>4 117</b>	<b>2,56</b>
Dépenses salariales unitaires (euros 2005)	1 193	1 838	2 366	2 910	3 219	2,70
Dépenses salariales enseignement	1 126	1 730	2 192	2 711	2 956	2,63
Dépenses salariales annexes	67	108	174	199	263	3,90
Autres dépenses unitaires (euros 2005)	413	485	526	583	898	2,17
Rapport élèves-maître du 1 <sup>er</sup> degré public	25,5	18,7	18,7	18,0	16,8	1,52
Proportion des professeurs des écoles	0	0	11	45	85	-
Coefficient d'impact salarial de la revalorisation	100	100	102	108	115	1,15
Coefficient de gain de pouvoir d'achat	100	113	140	157	150	1,50
PIB/habitant (euros 2005)	16 061	18 528	22 743	25 763	27 408	1,71

L'évolution constatée du coût unitaire de fonctionnement de 1 606 euros par élève en 1974 à 4117 euros en 2005 (en euros constants) demande à ne pas être interprétée de façon globale car tous les indicateurs mentionnés, d'une part ne connaissent pas nécessairement la même dynamique sur la période et, d'autre part, ne sont pas influencés par les mêmes facteurs. En ce qui concerne tout d'abord les dépenses non salariales<sup>12</sup>, elles évoluent de 413 euros par élève en 1974 à 898 euros en 2005, soit une multiplication par un facteur de 2,17 sur cette période. Pour cet agrégat, l'interprétation est immédiate : les élèves ont bénéficié d'un volume sensiblement plus élevés de biens et services, tant dans la dimension pédagogique que de ce qui lui est périphérique pour assurer le fonctionnement des services.

<sup>12</sup> Il s'agit des dépenses de transport scolaire, de livres et de fournitures, de cantines etc...

Les dépenses salariales connaissent une évolution de 1 193 euros en 1974 à 3 219 Euros en 2005. Il est dans notre questionnaire tout à fait pertinent de distinguer dans ces dépenses, d'une part les coûts associés aux personnels enseignants et, d'autre part les coûts relatifs aux personnels qui assurent les services annexes. L'évolution concernant le coût unitaire salarial spécifique des services annexes se traduit par une variation de 67 euros en 1974 à 263 euros en 2005, une multiplication par un facteur 3,90 sur la période. Cette évolution résulte a priori, à la fois d'une augmentation du rapport entre le nombre de ces personnels et celui des élèves (davantage de services assurés) et d'une augmentation du niveau moyen de salaire de ces personnels lorsque celui-ci est exprimé en valeur monétaire constante (gain de pouvoir d'achat).

La part principale de l'évolution globale du coût unitaire revient aux personnels d'enseignement. Il est estimé que l'évolution spécifique des dépenses salariales d'enseignement correspond à des valeurs de 1 126 euros en 1974 et de 2 956 euros en 2005, soit une multiplication par un facteur de 2,63 sur la période considérée. Cette augmentation globale de la masse salariale unitaire de ces personnels résulte, d'une part de variations dans le rapport élèves-maître (il est passé de 25,5 en 1974 à 16,8 en 2005<sup>13</sup>, manifestant un coefficient spécifique d'augmentation du coût unitaire de 1,52<sup>14</sup>) et, d'autre part, de l'augmentation du niveau moyen de salaire des personnels concernés. L'évolution du niveau moyen de rémunération de ces personnels résulte à son tour de deux composantes, l'une spécifique concernant la création du corps des professeurs des écoles en 1990<sup>15</sup>, et l'autre plus générale qui correspond aux gains de pouvoir d'achat des salariés de la fonction publique.

La première composante peut être évaluée sur la base de la proportion des professeurs des écoles au sein des enseignants du premier degré (elle est estimée à 11 % en 1994 pour atteindre 45 % en 2000 et 85 % en 2005). On doit aussi tenir compte des niveaux salariaux respectifs à ces deux corps de fonctionnaires (instituteurs et professeurs des écoles<sup>16</sup>). Les chiffres de notre estimation montrent que l'impact spécifique de la revalorisation des enseignants du premier degré sur les coûts unitaires serait de l'ordre de 15 % en 2005. La seconde composante est a priori difficile à évaluer de façon directe. Nous avons procédé de façon indirecte en adoptant un raisonnement par déduction. L'amélioration du rapport élèves-maître implique une hausse du coût unitaire de fonctionnement de 52 % et la revalorisation une augmentation de 15 %, ces deux facteurs combinés entraînent alors un accroissement du coût unitaire de 75,3 % sur la période 1974-2005 (soit un facteur d'augmentation de 1,75). Comme notre estimation du facteur global d'augmentation du coût unitaire salarial d'enseignement est de 2,63, on en déduit que le facteur relatif au gain de pouvoir d'achat sur

---

<sup>13</sup> La diminution forte de cette statistique entre 1974 et 1984 provient pour une part essentielle de l'amélioration des conditions d'encadrement dans le préscolaire (il y avait 40 enfants par enseignant en 1974).

<sup>14</sup> Cette augmentation, et donc le poids de facteur, aurait été sensiblement moins importante si on avait utilisé les années 1984-2005, plutôt que les années 1974-2005, comme période de référence pour conduire cette analyse.

<sup>14</sup> Décret n° 90-680 du 1er août 1990.

<sup>16</sup> Dans ce texte, ce dernier point est une estimation car nous ne connaissons pas précisément la structure des âges des deux corps.

la même période est de 1,48 (2,63 – 1,75), manifestant un gain de 50 % sur l'ensemble de la période.

Ce constat doit être interprété avec une double perspective. La première consiste à rapprocher l'évolution du niveau de rémunération des enseignants (indépendamment de la revalorisation) de l'évolution générale de la richesse du pays (mesurée par le PIB par habitant). On observe alors que le gain de PIB par habitant (en valeur monétaire constante) est de 71 % sur la période tandis que la progression du pouvoir d'achat des enseignants (des fonctionnaires en général) n'aurait été que de 50 % sur la période. La seconde perspective renvoie à la question de l'évolution entre 1974 et 2005. Les données estimées dans l'avant dernière ligne du tableau précédent suggèrent que la progression n'a pas été linéaire et que si la période allant de 1974 à 2000<sup>17</sup> a été globalement favorable (gain de pouvoir d'achat des enseignants, même si celui-ci est inférieur à l'évolution de la richesse nationale), ce n'est pas le cas de la période allant de 2000 à 2005 qui manifeste probablement une baisse du pouvoir d'achat des enseignants du premier degré.

Nous pouvons à présent revenir à l'analyse de l'évolution des dépenses salariales annexes. Si on applique le coefficient de gain de pouvoir d'achat des enseignants (hors impact de la création du corps des professeurs des écoles) aux personnels ayant des fonctions annexes à l'enseignement, on aboutit alors à ce que le facteur global de 3,90 résulte d'une augmentation salariale de 50 % (gain de pouvoir d'achat) et d'une augmentation en quantité par un facteur 2,40. Selon ces estimations, cela suggère qu'il y a eu une forte augmentation du nombre de ces personnels, notamment depuis 1994 et surtout depuis l'année 2000. Il faut bien sur considérer les chiffres du tableau précédent comme des ordres de grandeur mais qui permettent néanmoins d'expliquer la très forte augmentation du coût unitaire de l'enseignement du premier degré en France au cours des 30 dernières années. Le tableau 7, à titre de synthèse, propose une répartition des 2 511 euros d'augmentation du coût unitaire (en euros de 2005) entre 1974 et 2005 en fonction des différents facteurs. On distingue ce qui tient à des améliorations du contexte de scolarisation (davantage de biens et services, meilleur rapport élèves-maître, meilleur niveau de formation des enseignants, ..) de ce qui est lié à des augmentations de prix.

*Tableau 7 : Décomposition de l'augmentation du coût unitaire de scolarisation du premier degré entre 1974 et 2005*

	Ecart entre 2005 et 1974	Contexte de scolarisation	Augmentation des prix
<b>Coût unitaire de fonctionnement public (euros 2005)</b>	<b>2 511</b>	<b>1685</b>	<b>826</b>
Autres dépenses unitaires (euros 2005)	485	485	
Dépenses salariales annexes (euros 2005)	196	138	58
Dépenses salariales enseignement (euros 2005)	1830		
Rapport élèves-maître du 1 <sup>er</sup> degré public		795	
Impact salarial de la revalorisation		268	
Gain de pouvoir d'achat			767

<sup>17</sup> Nous utilisons ici les données dont nous disposons dans le tableau, et il est bien sûr possible que les dates effectives soient par exemple 1999 ou 2001 pour le «pic» de pouvoir d'achat.

Les aspects d'amélioration du contexte d'enseignement comptent pour environ les deux tiers (1 685 / 2 511) de l'augmentation globale du coût unitaire entre 1974 et 2005, alors que les augmentations de prix comptent pour le tiers restant. A l'intérieur des facteurs d'amélioration du contexte scolaire, la réduction du rapport élèves-maître (795 euros de 2005) a le poids le plus important suivi par l'augmentation des dépenses non salariales (485 euros) ; vient ensuite, mais avec un poids inférieur (268 euros), l'impact de la réforme visant à la transformation progressive du corps des instituteurs en professeurs des écoles. Nous terminerons cette section relative aux coûts de l'école primaire en mobilisant une perspective comparative internationale.

### *Les coûts unitaires dans une perspective comparative internationale*

Ici également, la mise en perspective des statistiques d'un système éducatif d'un pays donné avec celles d'autres pays est toujours intéressante mais sujette à des difficultés méthodologiques. En effet, il n'existe pas une manière unique de procéder et pour donner davantage de robustesse à l'analyse, nous utiliserons de façon complémentaire les trois méthodes les plus couramment employées dans la littérature sur le sujet. La première consiste à mesurer la dépense unitaire dans chacun des pays et à l'exprimer dans une unité monétaire commune en prenant soin de faire l'évaluation en termes de parité de pouvoir d'achat (PPA) pour éviter les questions liées à la variabilité des taux de change; on compare alors la valeur du coût unitaire dans un pays donné avec celle observée dans les autres pays. Les chiffres obtenus par la première méthode restent caractérisés par une relation assez forte avec le niveau de richesse des différents pays (fut-elle évaluée en parité de pouvoir d'achat), la seconde méthode diminue l'influence de cette relation avec le niveau de richesse des différents pays en proposant une estimation du coût unitaire qui contrôle l'effet de ce facteur contextuel «parasite». Sur le plan pratique, ce revient à estimer, pour un pays donné, le niveau de coût unitaire qu'a, en moyenne, un pays de même niveau de PIB par habitant; on compare alors les valeurs, observées et estimées, pour un même pays. La troisième méthode consiste à calculer directement le rapport entre la valeur du coût unitaire de scolarisation observé dans un pays et celle de son PIB par habitant; ce rapport, qui est une mesure du coût unitaire exprimé en unités de PIB par habitant, est alors la base de comparaison entre pays. Le tableau suivant propose les éléments de comparaison des coûts unitaires de scolarisation aux niveaux du préscolaire, de l'élémentaire (primaire dans la classification internationale) et du secondaire dans les pays de l'OCDE et de l'Union Européenne<sup>18</sup>.

Les deux dernières lignes du tableau (chiffres en gras) rendent compte de la situation de la France selon les trois méthodes mentionnées et pour chacun des niveaux d'enseignements. D'un point de vue strictement statistique, la seconde méthode est probablement la plus pertinente (U.S.D. estimé en parité de pouvoir d'achat). Selon cette méthode, les coûts unitaires de scolarisation de la France seraient très proches de la moyenne de l'Union européenne au niveau préscolaire (rapport de 0,98 entre valeur observée et estimée) et seraient à un niveau plutôt faible dans l'enseignement primaire (rapport de 0,83 manifestant un écart de 17 % en dessous de la référence internationale). A l'inverse, les coûts seraient relativement élevés au niveau secondaire, le rapport entre valeurs observées et estimées étant alors de 1,15

---

<sup>18</sup> Les données de base concernant ce tableau sont extraites de « Regards sur l'Education », OCDE, 2006.

(la valeur observée en France se situe 15 % au-dessus de la référence comparative internationale).

Tableau 8 : *Eléments de comparaison des coûts unitaires de scolarisation (2003)*

	Pré primaire			Primaire			Secondaire			Rapport Secondaire / Primaire
	USD en PPA	USD en PPA Estimés	En PIB/tête	USD En PPA	USD en PPA Estimés	En PIB/tête	USD en PPA	USD en PPA Estimés	En PIB/tête	
<b>France</b>	<b>4 744</b>	<b>4 860</b>	<b>16,7</b>	<b>4 939</b>	<b>5 916</b>	<b>17,4</b>	<b>8 653</b>	<b>7 554</b>	<b>30,5</b>	<b>1,75</b>
Allemagne	4 865	4 768	17,6	4 624	5 753	16,7	7 173	7 332	26,0	1,55
Belgique	4 663	5 071	15,5	6 180	6 288	20,5	7 708	8 058	25,6	1,25
Danemark	4 824	5 144	15,7	7 814	6 415	25,5	8 183	8 230	26,7	1,05
Etats-Unis	7 755	5 983	20,7	8 305	7 895	22,1	9 590	10 236	25,6	1,15
Italie	6 116	4 638	23,0	7 366	5 524	27,7	7 938	7 022	29,9	1,08
Japon	3 766	4 823	13,4	6 350	5 851	22,6	7 283	7 465	25,9	1,15
Norvège	3 895	5 950	10,5	7 977	7 836	21,4	10 919	10 156	29,3	1,37
Royaume-Uni	7 153	5 012	24,2	5 851	6 184	19,8	7 290	7 917	24,6	1,25
Suède	4 091	5 002	13,9	7 291	6 165	24,7	7 662	7 891	26,0	1,05
Suisse	3 558	5 456	10,7	8 131	6 965	24,5	12 209	8 976	36,8	1,50
Moyenne OCDE	4 508		18,4	5 450		20,5	6 962		26,0	1,28
Moyenne UE-19	4 589		19,4	5 399		20,4	6 961		26,0	1,29
<b>France/moyenne UE</b>	<b>1,03</b>		<b>0,86</b>	<b>0,91</b>		<b>0,85</b>	<b>1,24</b>		<b>1,17</b>	<b>1,36</b>
<b>France / sa valeur estimée</b>		<b>0,98</b>			<b>0,83</b>			<b>1,15</b>		

La situation respective des coûts unitaires dans le primaire et le secondaire est d'une certaine façon confirmée lorsqu'on calcule le rapport des coûts unitaires de ces deux niveaux d'études (colonne de droite dans le tableau); ce rapport vaut en effet 1,75 pour la France contre seulement 1,36 pour la moyenne de l'Union Européenne, aucun pays n'ayant en fait une valeur plus élevée que la France pour ce rapport au sein des pays de l'Union. On notera enfin que ces conclusions ne sont pas contredites par l'utilisation des deux autres méthodes, les chiffres obtenus suggérant une appréciation relativement homogène selon l'une ou l'autre des trois méthodes utilisées. Il reste à présent à mettre en relation les coûts et les résultats de notre école primaire, c'est cette analyse de l'efficacité que nous allons présenter dans cette troisième section en mobilisant également la dimension comparative.

### III Efficience quantitative et qualitative de l'école primaire

Une première chose est d'identifier l'intensité de l'effort public pour le secteur éducatif. Pour cela, il est préférable de prendre en compte le volume des ressources publiques d'éducation en proportion du PIB plutôt que la part des dépenses publiques pour le secteur au sein des dépenses publiques globales. En effet, l'importance des dépenses varie d'un pays à l'autre (le poids des dépenses publiques étant, en France, parmi les plus élevés des pays de l'OCDE). Le niveau des dépenses publiques d'éducation est en France un peu plus élevé (5,9 % du PIB) que la moyenne des pays de l'OCDE ou de l'Union Européenne (5,5 %). Cela dit, cette moyenne est assortie d'une assez forte dispersion : des pays comme l'Allemagne (4,7 %),

l'Italie (4,9 %) ou plus encore le Japon (3,7 %) ont des niveaux de dépenses publiques pour l'éducation sensiblement inférieurs au chiffre observé pour la France, alors que les pays scandinaves présentent des chiffres plus élevés (entre 7,5% et 8,3 %). En 2003, la France affecte 11,0 % de ses dépenses publiques totales et 5,9 % de son Produit Intérieur Brut au financement public de l'éducation (tableau 9).

Tableau 9 : Comparaisons internationales des dépenses publiques d'éducation (2003)

Pays	Dépenses publiques d'éducation			% Financement final (primaire et secondaire)			
	% des dépenses publiques	% du PIB	E.V.S. <sup>19</sup> (Années)	Central	Régional	Local	Total
<b>France</b>	<b>11,0</b>	<b>5,9</b>	<b>16,8</b>	<b>74</b>	<b>14</b>	<b>12</b>	<b>100</b>
Allemagne	9,7	4,7	17,4	10	69	21	100
Belgique	11,8	6,1	19,6	15	80	5	100
Danemark	15,1	8,3	19,0	29	12	59	100
Etats-Unis	15,2	5,7	16,9	1	1	99	100
Italie	9,9	4,9	17,0	81	6	14	100
Japon	10,7	3,7	17,2	1	81	18	100
Norvège	15,7	7,6	18,4	10	29	62	100
Royaume-Uni	11,9	5,4	20,7	25	-	75	100
Suède	12,8	7,5	20,3	-	-	-	-
Suisse	13,0	6,0	16,8	-	57	43	100
Moyenne OCDE	13,3	5,5	17,4	33	28	39	100
Moyenne U.E.(19 pays)	11,2	5,5	17,7				

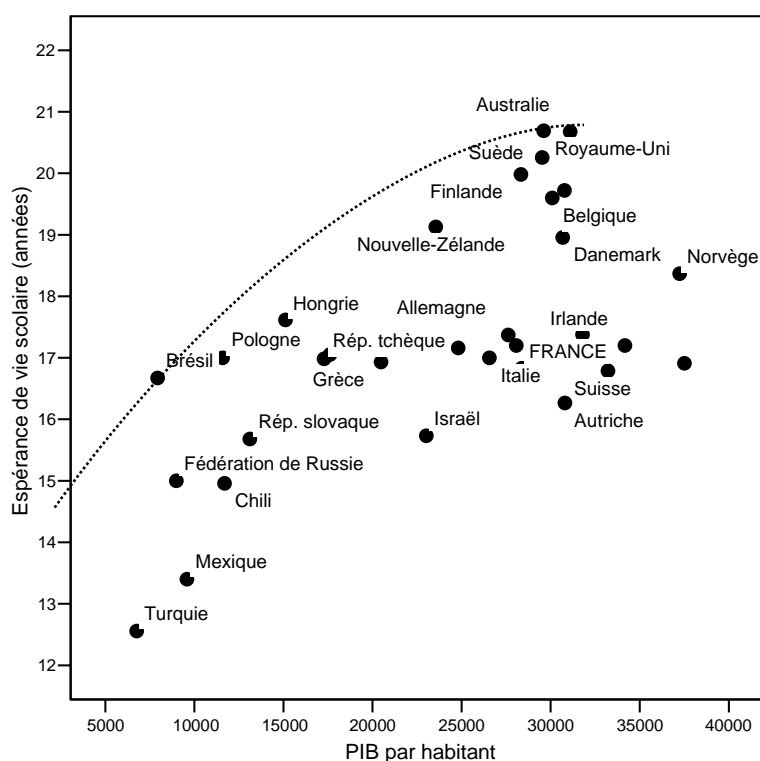
Source : « Regards sur l'éducation, 2006 », OCDE 2006: Tableaux B 4.1, C 1.1, B 4.3a (web)

En contrepartie des dépenses engagées, les systèmes éducatifs produisent des résultats qui sont de différentes natures. En premier lieu, quand les jeunes sont encore scolarisés, les résultats peuvent se mesurer, soit de façon quantitative (avec des taux ou des durées moyennes de scolarisation), soit de façon qualitative par le niveau des apprentissages (dimension examinée auparavant dans ce texte). En second lieu, on peut aussi apprécier les résultats des investissements financiers quand les jeunes ont quitté l'école, soit en mesurant la contribution de l'éducation reçue à la croissance économique (ou à la cohésion sociale), soit en examinant dans quelle mesure les jeunes les plus éduqués ont des comportements sociaux différents des autres. Nous nous limiterons ici au fonctionnement interne du système éducatif en ciblant tout d'abord le développement quantitatif global des systèmes sur la base de l'Espérance de Vie Scolaire (E.V.S.).

### *L'efficience quantitative*

D'un pays de l'OCDE à l'autre, cet indicateur varie de 12,6 années (Turquie) à 20,7 années (Australie et Royaume-Uni); la valeur pour la France est de 16,8 années (la valeur moyenne des pays de l'UE est de 17,7 années). Le graphique 4 illustre, pour l'année 2003, la relation entre l'E.V.S. et le niveau de développement économique des pays (exprimé en PIB par habitant en dollars des Etats-Unis et en parité de pouvoir d'achat).

<sup>19</sup> E.V.S. : Estimation du nombre d'années de scolarisation et de formation continue (à l'exclusion des programmes pour enfants de moins de 5 ans). Il s'agit dans le tableau des valeurs correspondant à l'année 2004.



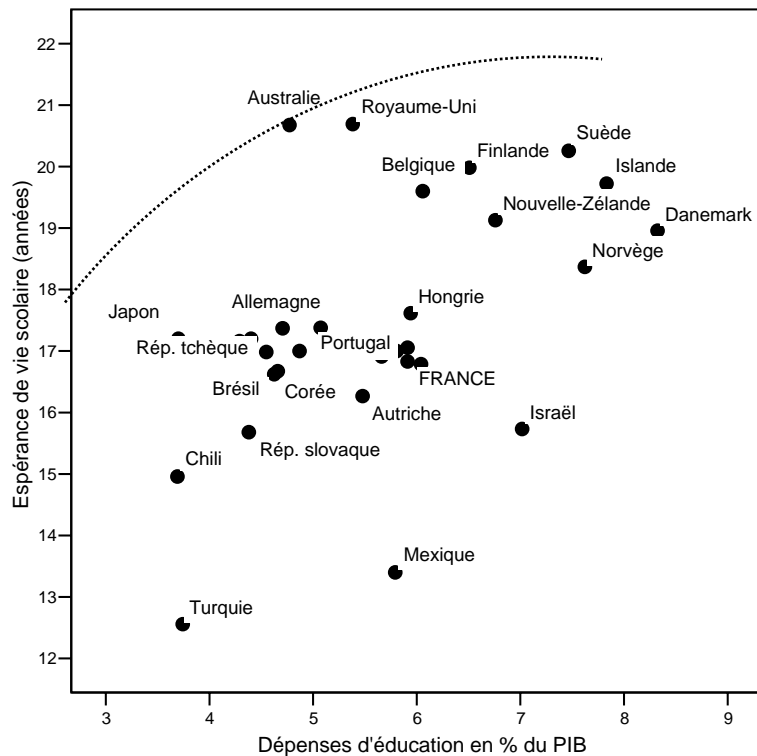
Graphique 4 : Espérance de Vie Scolaire selon le PIB par habitant (USD en PPA), 2003

Les données de ce graphique montrent qu'il y a bien une liaison croissante entre l'espérance de vie scolaire et le développement économique des pays, mais qu'il existe aussi une dispersion assez forte de l'E.V.S. lorsqu'on se situe au même niveau de PIB par habitant. La courbe en pointillés sur le graphique représente une pseudo frontière d'efficacité, c'est-à-dire le niveau maximum de l'E.V.S. pour chacun des niveaux de PIB par habitant. Parmi les pays proches de cette frontière, on peut citer le Brésil et la Pologne pour les pays à revenu intermédiaire et l'Australie, la Nouvelle-Zélande et la Suède pour les pays très développés. La France n'est pas très bien classée en matière d'efficacité, elle affiche en effet une E.V.S. de 16,8 années alors que sa valeur pourrait atteindre environ 20 années. Le constat en matière d'efficacité quantitative correspond au précédent sur l'efficacité qualitative, à savoir que la France occupe une place peu enviable sur le plan international. Il est maintenant intéressant d'examiner dans quelle mesure ce développement quantitatif de l'éducation dans les différents pays dépend du niveau de leur financement public pour le secteur (graphique 9). Selon ces données, le volume des dépenses publiques pour l'éducation exerce certes un rôle pour prédire le développement quantitatif des systèmes, mais la relation globale reste relativement modeste ( $R^2 = 0,23$ ). On observe en effet que des pays ayant un même niveau de dépenses publiques pour l'éducation ont des développements quantitatifs variés.

Ainsi, si on prend le cas d'Israël, ce pays est caractérisé par une E.V.S. de 15,7 années et une dépense publique d'éducation qui correspond à 7 % du PIB. La situation d'Israël peut être comparée à celles de la Finlande et de la Suède, pays qui présentent un niveau de dépense publique équivalent mais qui offrent une E.V.S. supérieure à 20 années d'études. A l'inverse, la Slovaquie affiche une E.V.S. équivalente à celle d'Israël (15,7 années) mais ses dépenses



publiques ne correspondent qu'à 4,4 % du PIB du pays. Ceci témoigne d'une assez grande variété du niveau d'efficacité des pays dans l'usage des ressources publiques consacrées à leur secteur scolaire. La situation de la France est médiocre dans la mesure où l'efficacité maximum suggère une E.V.S. supérieure à 20 années compte tenu de son niveau de mobilisation des ressources. A titre de comparaison, l'Allemagne a une E.V.S. comparable à celle de la France mais réalise ce résultat en mobilisant 20 % de crédits publics en moins.



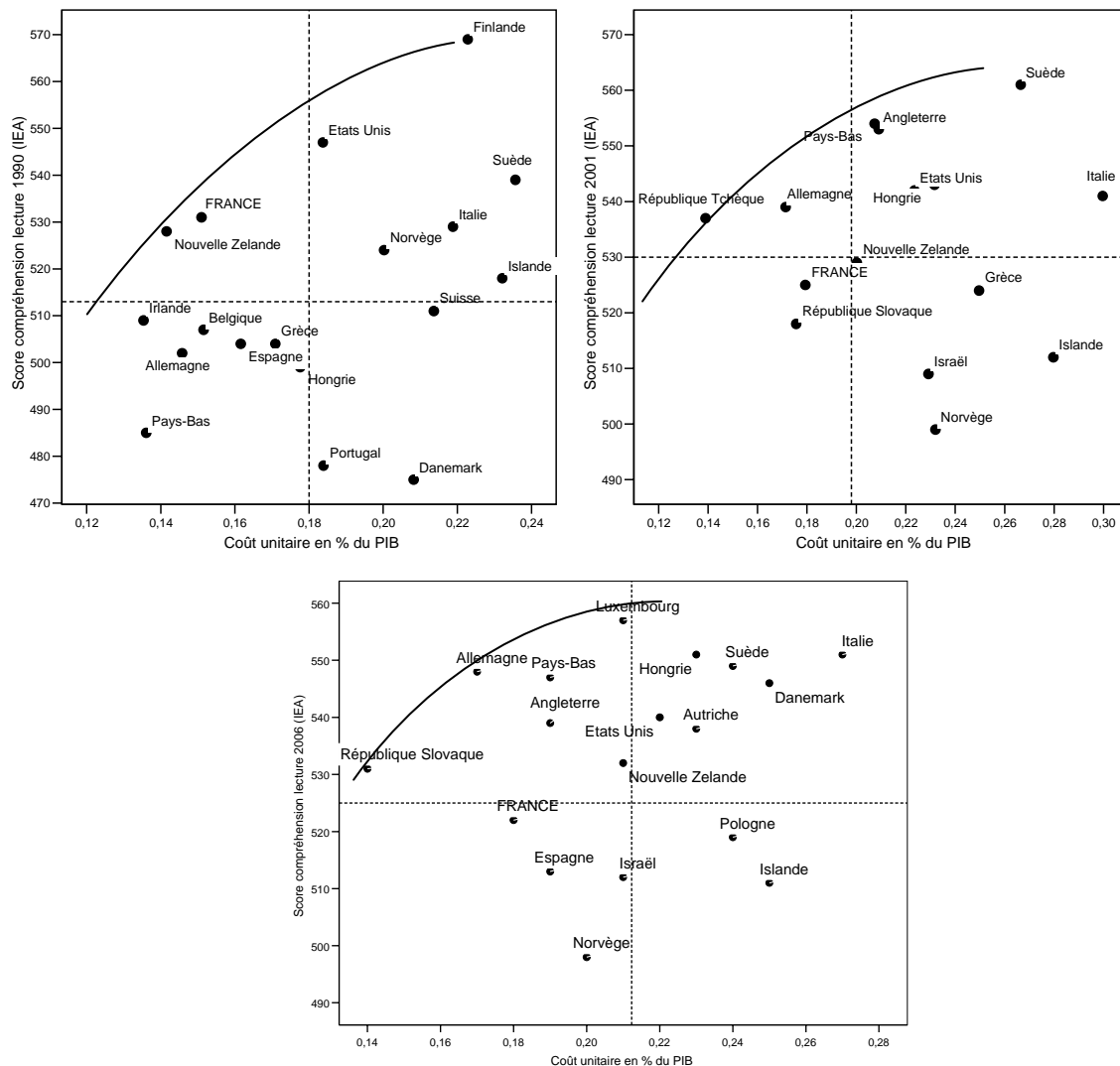
Graphique 5 : *Espérance de vie scolaire selon la part des dépenses publiques d'éducation dans le PIB, 2003*

Concernant l'organisation globale du système, il est également intéressant d'observer la structure de son financement en distinguant ce qui vient du niveau central ou national de ce qui trouve son origine au niveau déconcentré (régional ou local). A cet égard, la situation des différents pays est très variée (tableau 9). Alors que dans un certain nombre d'entre eux (Allemagne, Etats-Unis, Finlande, Japon, Norvège) l'éducation primaire et secondaire est financée de façon très majoritaire aux échelons administratifs décentralisés, ce n'est pas le cas de l'Italie et de l'Irlande où plus de 80 % du financement final est assuré par le niveau central; ce n'est pas non plus le cas de la France où les trois quarts du financement du primaire et secondaire proviennent du niveau central. Il existe bien en France des transferts financiers entre le niveau central et les échelons décentralisés (régions ou départements) mais ceux-ci apparaissent pour des montants relativement modestes.

### *L'efficacité qualitative*

La mesure de l'efficacité qualitative consiste à mettre en relation les ressources utilisées par le système éducatif et le niveau de connaissance des élèves. Il est d'usage d'utiliser les coûts

unitaires pour rendre compte des ressources allouées à l'école ; ces coûts unitaires, pour être directement comparables d'un pays à l'autre demandent à être exprimés de manière relative et non pas absolue puisque les pays n'ont pas le même niveau de développement économique. Les coûts sont en effet d'autant plus élevés que les pays ont un PIB également élevé et, pour tenir compte de ce mécanisme, les coûts unitaires sont exprimés en pourcentage de PIB par habitant. Les graphiques suivants présentent pour une vingtaine de pays engagés dans les enquêtes de 1990 (Reading Literacy), 2001 (PIRLS) et 2006 (PIRLS), l'évolution des relations entre les coûts et les résultats des élèves. Les données collectées sur les coûts permettent de cibler des années presque équivalentes à celles qui correspondent aux enquêtes sur les acquis des élèves. La France affiche une valeur de 0,15 en 1994 et de 0,18 en 2001 et en 2006 ; aux trois périodes considérées, et compte tenu de son niveau de richesse, notre pays dépense donc plutôt moins pour son école primaire que d'autres pays (Finlande, Suède, Italie, Islande notamment). Certains pays, comme l'Allemagne ou la Nouvelle Zélande présentent quant à eux des coûts unitaires plus réduits que ceux relevés pour la France. La lecture des graphiques est riche d'enseignements quand on se focalise sur l'efficacité des systèmes éducatifs et à son évolution dans le temps.



Graphiques 6, 7 et 8 : Evolution de l'efficacité qualitative de l'école primaire de 1990 à 2006

Certains pays obtiennent de bons résultats compte tenu des ressources mobilisées, ils s'approchent des frontières d'efficience matérialisées sur les graphiques par les courbes. Les pays qui peuvent ici être considérés comme efficaces sont l'Irlande, la Nouvelle-Zélande, les Etats-Unis et la France pour l'année 1990 et la République Tchèque, les Pays-Bas, l'Angleterre et la Suède pour l'année 2001. En 2006, les pays les plus efficaces sont l'Allemagne, la République Slovaque et le Luxembourg. A l'inverse, d'autres pays obtiennent des résultats faibles au regard des coûts engagés pour leur école primaire et ils s'éloignent fortement de la frontière d'efficience ; c'est le cas du Portugal, de l'Islande, de la Norvège, du Danemark ou bien encore d'Israël. Il est également instructif de comparer la situation d'un même système éducatif à plus de quinze années d'intervalle. On remarque ainsi que certains pays comme l'Allemagne réalisent des gains d'efficience significatifs sur cette période. Ce n'est pas le cas de la France son classement n'a pas évolué favorablement alors que les coûts unitaires ont augmenté. Même si les données mobilisées ne sont pas parfaites<sup>20</sup>, les comparaisons internationales permettent de s'interroger sur l'efficience actuelle de notre école primaire.

## Conclusion

L'examen de la qualité des apprentissages des élèves français dans une perspective comparative ne permet pas de conclure à une amélioration du niveau global des élèves de l'école primaire française. La position de notre pays dans le contexte international s'est même plutôt dégradée au cours de ces quinze dernières années dans le domaine de la langue écrite. Quand on met en relation ce niveau d'acquisition avec les ressources allouées, on observe là encore une situation peu favorable de la France dans le contexte international. Cela se traduit par une faible efficience, à la fois qualitative et quantitative. Pourtant, l'augmentation des coûts unitaires a plutôt avantagé l'école primaire eu égard aux accroissements des effectifs d'élèves aux différents niveaux d'enseignement. Les conditions d'enseignement se sont donc progressivement améliorées au cours de ces trente dernières années (meilleurs taux d'encadrement, augmentation des moyens, revalorisation des salaires...) sans que le niveau d'acquisition des élèves connaisse une progression notable.

L'élément central qui découle des observations analysées dans ce texte est sans aucun doute l'incapacité de notre école primaire à transformer efficacement les ressources en résultats. Si les facteurs de ce dysfonctionnement ne sont pas immédiatement identifiables, on peut toutefois s'interroger sur l'efficacité des mécanismes associés à la gestion pédagogique, au pilotage et à l'évaluation de notre système éducatif. Celui-ci parvient difficilement à mettre en place les réformes portant sur les activités d'enseignement et les pratiques pédagogiques au sein des écoles. Or, ce sont bien ces pratiques qui influencent directement les apprentissages des élèves. La politique des cycles à l'école primaire est, à ce titre, un exemple illustratif de la faiblesse de notre institution scolaire dans ce domaine (Ferrier, 1998). Dans un même temps, certaines pratiques restent persistantes alors que l'on connaît leur inefficacité ; le recours au

---

<sup>20</sup> Les pays participants aux enquêtes ne sont pas toujours les mêmes, les disciplines testées et les niveaux scolaires ciblés sont également variables, si bien qu'il est très difficile d'avoir, pour un même pays des mesures comparables au fil des années.

redoublement en est une illustration caractéristique (Paul, Tronçin, 2004). De nombreuses mesures ou dispositifs ont été initiés à différents échelons (national ou local) pour lutter contre l'échec scolaire sans que ces actions ne produisent de réels effets sur les élèves. Les recherches ont clairement mis en évidence le désavantage associé à des dispositifs qui écartent, même temporairement, les élèves en difficulté du contexte habituel de la classe (Suchaut, 2005). Pour conclure, l'ensemble de ces remarques conduit à s'interroger sur le fonctionnement actuel de l'école primaire française et ses modalités de gestion pédagogique, d'évaluation et de pilotage.

## **Bibliographie**

Bottani N., Vrignaud P. (2004), *La France et les évaluations internationales des acquis des élèves*, Paris, HCEE, OCDE.

Duru-Bellat M., Suchaut B. (2005), Organisation and context, efficiency and equity of educational systems. What PISA tells us, *European Educational Research Journal*, 4 (3), pp. 181-194.

Eurydice (2005), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2005*. In Eurydice [En ligne]. [http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0\\_integral/052FR.pdf](http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/0_integral/052FR.pdf) (Page consultée le 09 février 2007).

Ferrier J. (1998), *Améliorer l'efficacité de l'école primaire*, Rapport remis à Ségolène Royal, Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, MENRT.

MEN DEPP (1990), *Les dossiers Education et Formations : le compte de l'éducation années 1974 - 1988*, 8.

MEN DEPP (1998), *Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure, années 1994 – 1997, Les dossiers*, 105.

MEN (2001), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : édition 2001*, Paris, Ministère de l'Éducation Nationale

MEN DEPP (2002), *Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure, années 1998 – 2001, Les dossiers*, 140

MEN DEPP (2005), *Le compte de l'éducation 2005*, version électronique fournie par MEN DEPP A3

MEN (2006), *Le coût de l'éducation en 2005. Evaluation provisoire du compte, Note d'information*, 06.28, novembre.

MEN (2006), *Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche : édition 2006*. Paris, Ministère de l'Éducation Nationale

OCDE (2001), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2001*.

OCDE (2003), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2003*.

OCDE (2006), *Regards sur l'éducation : les indicateurs de l'OCDE 2006*.

Paul J.-J., Tronçin T. (2004), *Les apports de la recherche sur l'impact du redoublement comme moyen de traiter les difficultés scolaires au cours de la scolarité obligatoire*, Rapport au Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole, n° 14, 46 p.

Suchaut B. (2005), Un regard sur l'efficacité des dispositifs de lutte contre l'échec scolaire, *Regards sur l'actualité*, 310, pp. 51-58.