



# AVIS

## DU HAUT CONSEIL DE L'ÉVALUATION DE L'ÉCOLE

### ÉLÉMENTS DE DIAGNOSTIC SUR LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS

Émettre en quelques lignes un avis sur l'ensemble du fonctionnement et des résultats du système scolaire n'est pas sérieusement possible. Aussi, pour que cet avis nourrisse le nécessaire débat entre l'ensemble des acteurs concernés, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a choisi de ne pas rechercher l'exhaustivité, mais de mettre l'accent sur des problèmes et des enjeux qui lui semblent véritablement engager l'avenir immédiat et plus lointain, en laissant de côté de nombreuses questions de société qui seront forcément débattues.

Il l'a fait après avoir pris connaissance d'une première version du rapport de messieurs Hardouin, Hussenet, Septours et Bottani, et en prenant appui sur les travaux réalisés ou synthétisés par la DEP et sur les avis qu'il a rendus au cours des trois dernières années.

Il a également fait appel aux comparaisons avec les systèmes éducatifs des pays voisins du nôtre. Chacun d'eux est bien évidemment le résultat d'une histoire ainsi que de son environnement social, culturel et économique, mais la confrontation fait ressortir des points communs et des différences ; elle ouvre surtout des pistes de réflexion qui seront reprises ci-dessous.

**Le débat est d'autant plus nécessaire que notre pays a donné une réelle priorité à l'éducation à laquelle il consacre aujourd'hui près de 7 % de sa richesse nationale : plus de 100 milliards d'euros au total – un doublement en 25 ans en euros constants – dont les deux tiers proviennent de l'État et un cinquième des collectivités locales.**

La France apparaît comme un des pays où le lien entre la première qualification acquise en milieu scolaire et la vie professionnelle est le plus fort, à l'entrée dans la vie active comme tout au long de la vie. Alors que le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur demeure relativement faible et bien inférieur à la moyenne nationale, quelle que soit la conjoncture économique, celui des jeunes peu ou pas qualifiés est l'un des plus élevés des pays développés. Notre pays sait moins que d'autres donner une place aux jeunes sortis

précocement du système de formation initiale, et, en France plus qu'ailleurs, la possession d'un diplôme d'enseignement supérieur est une protection durable. C'est sans doute pour cette raison que l'on a parfois accusé – à tort évidemment – le système éducatif de « former des chômeurs ».

#### Les objectifs assignés au système éducatif

Pour juger de l'état actuel du système scolaire français, il faut bien connaître son passé et essayer d'anticiper sur ce que l'on attend de lui dans un avenir proche. Si, depuis la révolution française, les évolutions ont été le produit des besoins de la société, si ces besoins ont conduit à assurer le développement du niveau moyen de nos concitoyens, ce n'est véritablement qu'au lendemain de la Libération qu'est apparue une volonté forte de démocratisation, c'est à dire la volonté de réduire le déterminisme social de l'accès aux formations supérieures.

En 1989, la Loi d'orientation sur l'éducation disposait en son article 3 deux objectifs importants : « *La Nation se fixe comme objectifs de conduire d'ici dix ans l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du certificat d'aptitude professionnelle ou du brevet d'études professionnelles et 80% au niveau du baccalauréat* »<sup>1</sup>.

Lorsque ces objectifs ont été fixés, le système scolaire était déjà engagé, depuis plusieurs années, dans une profonde évolution entamée dès le début des années 1980 et qui visait à accélérer la progression des taux de sortie de formation initiale au niveau baccalauréat et plus, et à réduire les taux de sortie de niveau inférieur ou égal à celui du CAP-BEP.

L'objectif affiché était de réduire l'écart qui s'était créé avec la plupart des pays de niveau de développement comparable au nôtre et de répondre aux besoins de notre économie. L'ambition était élevée puisqu'en 1982 – 7 ans avant le vote de la Loi d'orientation –

1. L'accès au niveau baccalauréat s'entend comme l'accès à une classe terminale préparant à l'un des baccalauréats.

70% des Français âgés de 25 à 64 ans étaient titulaires du seul certificat d'études primaires ou n'avaient aucun diplôme et que seuls 16% d'entre eux étaient sortis du système éducatif avec un niveau supérieur ou égal à celui du baccalauréat.

## Où en sommes nous aujourd'hui ?

◆ **Les sorties sans qualification** n'ont pas été totalement supprimées et elles représentent encore 7 à 8% d'une génération. Elles concernent très majoritairement des jeunes issus de milieux très défavorisés.

Si l'on s'en tient à la définition de la non qualification, c'est à dire la sortie avant la dernière année de CAP ou de BEP, on est passé de 1990 à 2001 de 82.000 à 60.000 sorties annuelles. L'objectif de la loi n'a donc pas été atteint, mais il faut mesurer le chemin parcouru en trente ans : au début des années 1970, c'était près d'un élève sur trois qui était considéré comme sortant sans qualification.

**Ce chiffre de 60.000 est en tout état de cause trop élevé. Tout doit être mis en œuvre pour le réduire et l'objectif de la loi maintenu, même s'il constitue un idéal qu'aucun système éducatif n'a pu atteindre. Le Haut Conseil tient à rappeler avec force qu'aucune qualification ultérieure ne peut être sérieusement construite sur une formation initiale insuffisante.**

Le Haut conseil signale par ailleurs que la définition française de la non qualification devrait être précisée afin d'éviter bien des confusions <sup>2</sup>.

En adoptant la nomenclature internationale (Classification Internationale Type de l'Éducation-97), on peut dire aujourd'hui (chiffres de 2001) que 15% d'une génération environ ne valide pas son passage dans le second cycle de l'enseignement secondaire (elle n'obtient donc ni un CAP ou un BEP, ni un baccalauréat) contre une moyenne de l'ordre de 18% pour l'ensemble des pays de l'OCDE (7% au Japon, 28% aux Etats-Unis). Ce chiffre donne une image plus exacte de la population en échec à la sortie du système.

◆ **S'agissant du second objectif de l'article 3 de la loi d'orientation (80 % d'une génération au niveau du baccalauréat), les choses apparaissent plus compliquées.**

Après une très forte progression de 1985 à 1995 qui a conduit, durant l'année 1994-95, 71.2% de la classe d'âge au niveau du baccalauréat, soit à moins de dix points de la cible (63.2% de cette même classe d'âge obtenant le diplôme lui-même), la croissance s'est brutalement arrêtée et les taux apparaissent aujourd'hui stabilisés autour de 69% pour le niveau bac et de 62% pour l'obtention du diplôme.

Après la progression rapide, le système s'est installé depuis les années 1997-1998 dans une apparente stagnation dont il faudra bien analyser les causes et qui, à ce jour, n'a pas suscité de réactions satisfaisantes de la part de l'institution.

Taux de bacheliers par génération et taux d'accès au niveau bac					
	1980-81	1984-85	1994-95	1995-96	2001-02
Bac gén.	18,7 %	19,8 %	37,4 %	34,5 %	32,6 %
Bac techno.	7,3 %	9,6 %	17,7 %	17,7 %	17,7 %
Bac pro.	0,0 %	0,0 %	8,1 %	9,5 %	11,5 %
<b>Total bacheliers</b>	<b>25,0 %</b>	<b>29,4 %</b>	<b>63,2 %</b>	<b>61,7 %</b>	<b>61,8 %</b>
<b>Taux d'accès niveau bac</b>	<b>34,4 %</b>	<b>35,0 %</b>	<b>71,2 %</b>	<b>68,5 %</b>	<b>69,2 %</b>

Les chiffres ci-dessus montrent une baisse significative des taux de bacheliers généraux par génération (de l'ordre de 5 points), correspondant à un retour de dix ans en arrière (en 1992, 32,4% des jeunes Français obtenaient un baccalauréat général), une stabilité pour les bacheliers technologiques et une poursuite de la progression, mais ralentie, pour les baccalauréats professionnels.

Ce changement de tendance du milieu des années 1990 est né d'une baisse des taux de passage de la classe de 3<sup>ème</sup> du collège vers la classe de 2<sup>nde</sup> du lycée général et technologique, apparue au début des années 1990. Les difficultés actuelles trouvent donc leur source non seulement au lycée mais également en amont, au collège et à l'école. Elles trouvent aussi leur source en dehors de l'École.

◆ Avant d'aller plus loin, la première question à se poser est de savoir si cet état actuel, en apparence stable, est acceptable tant **du point de vue de la démocratisation** nécessaire que des besoins connus à court et moyen termes.

**La progression des « dix glorieuses » (1985-1995) a réduit le différentiel existant entre la probabilité d'obtenir un baccalauréat suivant que l'on est issu d'un milieu favorisé (cadre) ou au contraire du monde ouvrier.**

Aujourd'hui, 87% des enfants de cadres supérieurs obtiennent le baccalauréat contre 45% des enfants d'ouvriers non qualifiés. Cet écart reste important, mais très inférieur à ce qu'il était au début des années 80 où ces taux étaient respectivement de 75% et de 20%. On est donc passé en 20 ans d'un rapport d'un enfant d'ouvrier à près de quatre enfants de cadre à un rapport d'un pour deux ; les inégalités se sont donc réduites. Mais au-delà de la différence de chance d'obtenir le baccalauréat, c'est la nature même du baccalauréat obtenu qui n'est pas identique selon l'origine sociale : **pour les enfants de cadres supérieurs, la répartition par génération entre les trois types de baccalauréats, général, technologique et professionnel, est respectivement de 71%, 12% et 4%, alors que cette répartition pour les enfants d'ouvriers est de 16%, 16% et 13%.**

<sup>2</sup>. 60 000 sorties sans qualification, 94 000 sorties sans diplôme ; les deux nombres ne s'additionnent pas et le premier n'est pas totalement inclus dans le second. Si on ne possède pas le baccalauréat, dans la nomenclature française, on peut être un diplômé non qualifié ou un qualifié non diplômé.

Ces différences très sensibles ont bien évidemment des conséquences lourdes en termes d'insertion mais surtout de poursuites d'études supérieures.

#### ◆ **Quels sont les besoins de l'économie en niveaux de qualification ?**

L'estimation de ces besoins est toujours un exercice difficile tant les hypothèses sont nombreuses. Depuis les années 80, le ministère de l'éducation nationale demande à intervalles réguliers au BIPE de tenter, au travers de divers scénarii, d'estimer les besoins à moyen terme de notre pays selon les niveaux de sorties du système éducatif. Ces travaux ont déjà nourri le débat (ils ne sont pas étrangers à la fixation des objectifs de la Loi d'orientation) et ils se sont affinés avec le temps.

L'examen des différents scénarii établis pour 2010 à partir de diverses hypothèses sur la croissance et le comportement des entreprises (notamment la part accordée aux promotions internes), fait apparaître une grande réactivité aux niveaux de qualification le plus haut et le plus bas : les écarts les plus importants entre scénarii se situent, d'une part, pour les sorties au niveau bac+3 et plus, et d'autre part, pour les sorties au niveau du diplôme national du brevet ou rien.

Mais une conclusion simple peut être tirée : dans tous les scénarii, **la nécessité d'augmenter les sorties avec un diplôme d'enseignement supérieur est incontournable et les sorties infra-baccalauréat doivent encore être réduites.**

**La plupart des scénarii conduisent à estimer à 70% d'une génération la proportion de bacheliers nécessaire pour l'année 2010 (contre 61 % aujourd'hui) et à 45% d'une génération celle des diplômés de l'enseignement supérieur (contre 38 % aujourd'hui). A l'opposé, les sorties infra-baccalauréat ne devraient pas excéder 30 % d'une génération.**

Les futurs bacheliers de 2010 sont, cette année, entrés en classe de 6<sup>ème</sup> et les futurs diplômés de l'enseignement supérieur de 2010 sont déjà à la fin du collège ou au lycée.

◆ Il est à noter enfin que les taux de certification (obtention d'un diplôme) observés aujourd'hui en France dans le second cycle de l'enseignement secondaire, ne nous placent pas dans une situation particulièrement favorable en matière d'accès à l'enseignement supérieur.

Avec 61 % d'une génération accédant au baccalauréat, nous sommes en 2001 juste dans la moyenne des pays de l'OCDE (62 % pour l'ensemble de ces pays) ; mais avec 37 % d'une génération obtenant un BEP ou un CAP (dont la moitié en reste à ce niveau) nous sommes très au-dessus de la moyenne OCDE qui est de 9 %.

**Ainsi, contrairement à une idée reçue, nous ne formons donc pas plus de jeunes susceptibles d'accéder à l'enseignement supérieur que les autres**

**pays, mais nous formons beaucoup plus de diplômés du premier niveau de qualification.**



À partir de l'instant où le système scolaire semble s'installer durablement dans un état qui n'était pas souhaité par le pouvoir politique et qui ne correspond pas aux besoins sociaux et économiques, c'est l'ensemble de notre dispositif qui doit être interpellé.

#### **La scolarité obligatoire.**

Celle-ci est actuellement organisée en deux temps, séparés par une rupture très (et sans doute trop) marquée : le temps de l'école élémentaire – précédée par l'école maternelle que tous les enfants fréquentent aujourd'hui à partir de trois ans au moins – et le temps du collège – unique – à l'issue duquel la quasi-totalité des élèves poursuivent leur formation selon des voies différenciées.

#### **L'école primaire**

S'agissant de notre enseignement primaire, plusieurs points doivent être notés.

◆ **Tout d'abord, l'existence d'une école maternelle pratiquement unique au monde et à laquelle les Français sont très attachés.**

Le développement de la scolarisation en maternelle – qui concerne aujourd'hui tous les enfants de trois ans – a joué un rôle incontestable dans l'amélioration des résultats de notre système éducatif. L'efficacité de la scolarisation à partir de deux ans fait l'objet de travaux qui ne convergent pas toujours, est sujette à débats, et il n'est pas certain que nous disposions à ce jour de suffisamment d'éléments pour trancher. D'une façon générale, la recherche scientifique sur les processus cognitifs, sociaux, émotionnels et physiques chez les jeunes enfants, sur les interactions entre leurs différentes modalités d'accueil et le milieu familial, devrait permettre d'éclairer ces débats.

#### ◆ **Quel degré de maîtrise des apprentissages fondamentaux ?**

Sans qu'il soit question de réduire les apprentissages fondamentaux à la seule maîtrise de la langue française (article premier de la Loi d'orientation), on a pris comme indice les compétences en lecture des élèves, envisagées à partir des différentes évaluations conduites aux plans national et international.

La réponse à la question : « quel est le pourcentage d'élèves qui, à la fin de l'enseignement primaire, maîtrisent la lecture et l'écriture de la langue française ? » est nécessairement complexe et beaucoup de précautions doivent être prises avant de prétendre à une réalité scientifique incontestable.

En croisant les évaluations les plus récentes qui permettent de mesurer le degré de compréhension

de l'écrit, à des âges très différents, on peut avancer les points suivants :

– huit à neuf élèves et jeunes sur dix ont, à des degrés divers, une maîtrise de la lecture qui leur permet de bénéficier des enseignements qui leur sont dispensés, puis de participer à la vie sociale et professionnelle ;

– en revanche, à tous les niveaux, 10 à 15% des élèves sont en plus ou moins grande difficulté de compréhension face à l'écrit et près de la moitié de ces derniers peut être considérée en très grande difficulté ;

– cette proportion d'élèves en grande et très grande difficulté n'a pas sensiblement augmenté au cours des dernières années, mais elle n'a pas non plus diminué et sur ce point comme sur d'autres, notre système éducatif connaît un palier ;

– au niveau des comparaisons internationales, l'enquête PIRLS fait apparaître pour la France des résultats qui sont globalement plutôt un peu inférieurs à la moyenne des pays comparables au nôtre (Union européenne et autres pays de l'OCDE). Mais la dispersion des résultats est plus faible en France. Les écarts entre filles et garçons y sont moindres et la proportion de « mauvais lecteurs » y est relativement modeste.

#### ◆ **Le début de l'école primaire : un cycle dont les enjeux sont forts.**

Tous les travaux disponibles convergent pour montrer que le moment des apprentissages fondamentaux, ceux qui ont lieu au « cycle II » de l'école primaire, c'est-à-dire à l'articulation entre la dernière année d'école maternelle – la Grande section que tous les enfants fréquentent – et les deux premières années de l'école élémentaire – le CP et le CE1 – est essentiel dans une scolarité.

Une lenteur ou une difficulté d'apprentissage au cours préparatoire compromet gravement le déroulement de la carrière scolaire ultérieure, surtout si elle est sanctionnée par un redoublement de cette première année d'école élémentaire, redoublement qui est en contradiction avec la politique des cycles. C'est à ce moment que se constitue un « noyau dur » d'élèves qui, ne maîtrisant pas les procédures élémentaires nécessaires aux apprentissages, ont du mal, à chaque niveau de la scolarité, à bénéficier des enseignements, et constituent vraisemblablement ensuite l'essentiel des jeunes que l'on peut considérer comme en danger d'illettrisme, lorsqu'ils participent à 17 ans à la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD).

Ce constat n'est pas nouveau, et des mesures ont été prises au cours des dernières décennies : la création des cycles et les politiques successives donnant une priorité forte à la lecture ont permis un maintien des performances des élèves en fin d'école élémentaire, alors même que les redoublements diminuaient. Ce mouvement semble arrêté aujourd'hui et les comparaisons réalisées à l'entrée en 6<sup>ème</sup> ne font plus

ressortir d'évolution notable, tant en ce qui concerne la proportion d'élèves en difficulté de lecture (de l'ordre de 15 %) que celle de ceux dont les lacunes sont quasi-générales dans tous les domaines de la lecture (3 à 4 %).

**Le Haut Conseil propose d'évaluer la politique des cycles et d'explorer plus avant, et surtout d'expérimenter – dans l'esprit de ce qui a été réalisé en 2002-2003 au cours préparatoire – des mesures qui devraient intéresser, notamment et sans exclusive, l'ensemble du cycle II, depuis la grande section de maternelle jusqu'au CE1, et non pas le seul CP. Ces mesures ne devraient pas se limiter à l'affectation de moyens<sup>3</sup>, mais envisager des actions touchant à l'organisation des apprentissages et à leur progression.**

Le développement de la recherche sur les pratiques enseignantes les plus efficaces au regard des progrès des élèves, la diffusion auprès des enseignants de recommandations et de guides pour l'action, de repères susceptibles d'aider à organiser plus efficacement le déroulement des activités en classe, tels qu'ils ont été proposés par le Haut Conseil dans son avis sur l'évaluation des pratiques enseignantes du premier et du second degré devraient trouver à ce moment-clé du cursus scolaire, un de leurs points d'application prioritaires.

La mise à disposition des personnels intervenant dans ce cycle, d'outils d'évaluation des compétences et des acquis des élèves destinés à repérer et à faire la part entre des difficultés d'apprentissage – qui doivent faire l'objet d'un traitement pédagogique en classe – des dysfonctionnements du développement cognitif – qui impliquent l'intervention de spécialistes du développement de l'enfant – et de problèmes qui peuvent être de nature sociale ou médicale – qui supposent d'autres mesures – permettrait d'agir à l'école et parfois hors de l'école, dès le début des apprentissages, sans attendre que la difficulté se constitue et stigmatise les jeunes élèves. Ces outils sont à développer en prenant appui sur les travaux visant à mieux apprécier les compétences des enfants à différents niveaux de leur développement.

**Cela suppose que les progressions et les objectifs de chaque cycle de l'école soient parfaitement définis en liaison avec la poursuite des apprentissages au collège.**

#### **Le collège**

Il est depuis plusieurs années au centre de toutes les polémiques. Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école souhaite donc que l'on observe le plus objectivement possible son fonctionnement et ses performances avant d'en débattre et surtout de trancher.

Sur 100 élèves entrés en 6<sup>ème</sup> en 1995, six ans plus tard, en 2001, 59 étaient entrés au lycée général et technologique et 36 au lycée professionnel. Pratiquement aucun n'était encore au collège et seuls 5 étaient

<sup>3</sup>. Avis n°1 sur l'effet de la réduction des tailles des classes ; avis n°7 sur l'évaluation des pratiques enseignantes dans les premier et second degrés.



sortis du système éducatif. Cela signifie donc que 95 % au moins des élèves parcourent le collège dans sa totalité et accèdent au second cycle (ils étaient 75% un quart de siècle auparavant) sans que les évaluations du ministère de la Défense, qui après avoir concerné tous les garçons touchent maintenant toute une génération, fassent apparaître de baisse de niveau.

Si l'on fait le constat que le collège constitue aujourd'hui le dernier segment de la scolarité obligatoire et qu'à la fin de cette scolarité, tous les élèves ont vocation à s'engager dans une formation qualifiante, non limitée aux voies générales des lycées classiques, cinq points méritent d'être soulignés :

– le caractère « **unique** » du collège, entendu au sens où tous les élèves le fréquentent et ne s'orientent dans une voie de formation générale, technologique ou professionnelle qu'à l'issue de cette fréquentation, constitue un point fort de notre système éducatif et doit être maintenu. Les comparaisons internationales y incitent en mettant en lumière, d'un côté, la relative faiblesse et les fortes inégalités de résultats que connaissent vers 15 ans les jeunes des pays qui, comme l'Allemagne, pratiquent toujours une orientation précoce vers la fin du primaire, et, d'un autre côté, le bon niveau et la relative homogénéité de résultats que connaissent au même âge, les jeunes des pays qui poursuivent au contraire une scolarité obligatoire continue et uniforme, et souvent sans redoublement.

– la **rupture est très forte** entre notre école primaire et notre collège : beaucoup a été fait pour donner de la cohérence aux programmes de l'une et de l'autre, pour clarifier le fait que les apprentissages doivent se poursuivre au collège, pour aménager l'accueil de nouveaux élèves dans ces établissements, mais il faut sans doute aller plus loin, en s'inspirant là aussi d'exemples étrangers tels que ceux que l'on vient d'évoquer.

– il faut aussi **expérimenter en fin d'école et en début de collège**, en posant les questions des conditions de travail et de vie des élèves et du rapprochement des pratiques enseignantes dans ces établissements. Le moment du début du collège devrait également être un des points d'application prioritaires des recommandations faites par le Haut Conseil au sujet des pratiques enseignantes.

– un autre point, de nature différente, se doit d'être évoqué à propos du collège, celui de la **mixité sociale** de la population qu'il accueille. Cette question a un double enjeu, un enjeu citoyen (les catégories sociales se côtoient de moins en moins à l'École) et un enjeu scolaire (les effets de contexte ont une influence sur l'enseignement délivré et sur les progrès des élèves). Or, les disparités de fréquentation entre les collèges sont maintenant bien connues et vont plutôt en s'aggravant : un collège sur douze accueille en moyenne des élèves issus pour

près de la moitié des catégories sociales les plus favorisées (alors qu'elles ne représentent que 15 % de la population totale des collèges) et un sur cinq accueille en moyenne deux tiers d'élèves issus des catégories sociales les plus défavorisées (alors qu'elles représentent 45 % de la population totale). Cette situation tient, pour une large part, à la répartition de la population sur le territoire et il est manifeste que le « respect de la sectorisation » ne peut à lui seul la faire évoluer, d'autant plus que ce respect de la sectorisation est souvent « refusé » par les catégories sociales les plus favorisées. **Cette question, délicate et complexe, doit être débattue.**

– **les objectifs de fin de collège** – ou pour mieux dire, **de fin de scolarité obligatoire** – devraient être clairement explicités en conciliant deux approches très différentes de l'« empilement académique des disciplines », encore trop fréquent dans nos programmes : quelle doit être « la base commune des savoirs, savoir-faire et savoir-être citoyens de base » que doit détenir un jeune en fin de scolarité obligatoire et quelle doit être la base de compétences sur laquelle il pourra construire ensuite une formation qualifiante ? <sup>4</sup>. Cette question devrait faire l'objet d'un traitement particulier dans le cadre du débat national sur l'avenir de l'école : **il importe que la société française dise clairement à son École ce qu'elle attend d'elle, pour tous, à ce moment essentiel. Le degré d'atteinte de ces objectifs doit être certifié, pour attester de ce que sait chaque élève en fin de scolarité obligatoire, pour l'aider à s'orienter vers une formation qualifiante, et pour contribuer à l'évaluation de chaque collège.**

Cette réflexion essentielle doit être conduite compte tenu de ce que sont aujourd'hui les acquis de nos élèves de 15 ans (étude PISA) : des résultats dans la moyenne des pays de l'OCDE, pour ce qui concerne la lecture (avec, il faut le noter, des résultats relativement meilleurs lorsqu'il s'agit de tâches faciles, comme prélever de l'information dans un texte, et des résultats relativement faibles, lorsqu'il est question de tâches de plus haut niveau, telles que donner son avis et s'emparer d'un texte comme support de réflexion personnelle), au-dessus de la moyenne pour les mathématiques, et tout juste à la moyenne pour les sciences.

### **Les lycées : la préparation à la vie active ou à l'enseignement supérieur**

**Le lycée** a connu une grande réforme en 1991, mise en œuvre de 1992 à 1996, qui concernait les voies générales et technologiques mais pas la voie professionnelle. L'objectif affiché et poursuivi était d'assurer pour les élèves une meilleure lisibilité de l'articulation de toutes les séries avec l'enseignement supérieur et un rééquilibrage des flux devant

<sup>4</sup>. Avis n°2 sur l'appréciation et la certification des acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans.

permettre, d'une part, d'enrayer la diminution du flux des élèves vers les études scientifiques et, d'autre part, l'émergence d'une vraie série littéraire.

Pour des raisons qui ne sont pas à ce jour bien identifiées et qui sont peut-être extérieures au lycée, les objectifs recherchés n'ont pas été atteints. L'état actuel n'est pas satisfaisant, d'autant plus que par la diminution du nombre des séries, compensée peu à peu par l'émergence d'un panel important d'options et de spécialités, nous sommes parvenus à une architecture à la fois plus complexe et plus coûteuse.

On doit aussi pointer les difficultés de fonctionnement de la classe de seconde générale et technologique, qui a enregistré une baisse du taux d'accès et qui connaît un taux de redoublement important. Placée entre les deux niveaux d'orientation les plus importants (fin de 3<sup>ème</sup> et fin de 2<sup>nde</sup>), elle contribue aux déséquilibres dans les voies générale et technologique sur lesquels nous allons revenir.

◆ **La voie générale** tout d'abord, a non seulement vu sa progression stoppée mais connaît même un retrait très préoccupant et qui ne peut être accepté.

La série S, qui a fusionné trois anciennes séries (C, D, E), a connu une progression qui reste insuffisante pour fournir tous les étudiants scientifiques souhaités, d'autant plus que cette série a continué à jouer le rôle de série d'excellence préparant à **toutes** les études supérieures, scientifiques ou non.

La série ES a connu, quant à elle, une véritable explosion quantitative à l'opposé de la série L, qui connaît aujourd'hui, pour des causes à identifier, les plus grandes difficultés.

L'évolution du flux de la série L n'est pas acceptable, tant du point de vue de l'intérêt des élèves que de ceux du pays. Une réflexion urgente s'impose et, en tout état de cause, il n'apparaît pas que la suppression – un temps envisagée – des mathématiques constitue une bonne réponse.

◆ **La voie technologique** a été en apparence simplifiée et elle ne connaît pas aujourd'hui de baisse comparable à celle de la voie générale. Mais il est à noter que cette voie reste profondément marquée par des évolutions très contrastées.

D'un côté, les séries STI et STL, dont il faut souligner la mauvaise lisibilité, souffrent d'une attractivité insuffisante malgré un réel potentiel de poursuites d'études supérieures. Un bachelier STI a plus de chances d'obtenir en trois ans un diplôme de l'enseignement supérieur qu'un bachelier ES ou L, et pourtant ces séries continuent de ne pas attirer les lycéens et surtout les lycéennes. La quasi-absence des filles dans les séries STI met bien en évidence les difficultés très persistantes de leur orientation vers les filières scientifiques du type sciences de la matière et sciences pour l'ingénieur, à l'exception notable des sciences du vivant.

À l'inverse, la série STT, que l'on a peut-être imprudemment implantée dans au moins trois lycées sur quatre, connaît une évolution excessive ; à l'évidence, l'orientation vers cette voie est moins dictée par un choix des élèves que par des considérations qui laissent à penser que l'on confie implicitement à cette série, la mission de servir d'appoint pour atteindre des objectifs quantitatifs. Une réflexion est nécessaire sur l'ensemble du champ technologique et professionnel tertiaire, notamment sur le lien entre le baccalauréat STT et les baccalauréats professionnels tertiaires.

Enfin, la série SMS a connu une forte évolution et il devient en conséquence urgent de lui assurer, enfin, de véritables débouchés au-delà du baccalauréat.

◆ Comme il a été dit précédemment, **la voie professionnelle** et notamment la voie professionnelle courte sous statut scolaire, occupe une place plus importante qu'il n'y paraît. Trop importante ?

Comme pour la voie technologique, deux conceptions cohabitent :

– D'un côté, un grand nombre de diplômés dans le secteur de la production, en général bien adaptés au marché de l'emploi, mais avec une attractivité insuffisante.

– De l'autre, le secteur des services accueillant les élèves (trop sans doute) dans des formations plus larges, mais avec une adaptation au marché de l'emploi plus préoccupante.

Quant à la voie professionnelle longue (baccalauréat professionnel), elle connaît les mêmes déséquilibres que le niveau CAP-BEP. Beaucoup de diplômés pour peu d'élèves, d'un côté, et peu de diplômés pour trop d'élèves de l'autre : sur plus de cinquante baccalauréats professionnels, trois du domaine tertiaire accueillent à eux seuls près de la moitié des élèves préparant un baccalauréat professionnel ; dans le même temps, les baccalauréats professionnels du secteur du bâtiment et du génie civil accueillent moins de 4% de la totalité des élèves. D'un côté, les filles, de l'autre, les garçons !

Il est dangereux de vouloir continuer à promouvoir un enseignement professionnel de niveau V et IV si l'on n'est pas en mesure d'assurer un fort rééquilibrage en faveur des spécialités à forte professionnalisation, confirmée par l'emploi.

Enfin, avec à peine plus de 50% des titulaires d'un BEP accueillis, soit dans un baccalauréat technologique, soit dans un baccalauréat professionnel, on maintient un taux de sortie trop élevé au niveau BEP.

Il est en conséquence nécessaire, outre le rééquilibrage évoqué plus haut, d'assurer un meilleur accès au niveau baccalauréat pour les titulaires d'un diplôme de niveau V.

**Les sorties à ce niveau, qui devrait être le niveau minimum de qualification obtenu en formation initiale, apprentissage compris, ne devraient pas, à**

**terme, excéder 20% d'une génération, les sorties de niveau inférieur étant, elles, réduites à zéro.**

## L'entrée dans le supérieur

Dans le cadre de cet avis sur l'état de l'école, le Haut Conseil n'avait pas vocation à s'exprimer longuement sur l'enseignement supérieur, mais souhaite néanmoins attirer l'attention sur deux points.

◆ Il faut tout d'abord réaffirmer que malgré des efforts réels faits depuis plusieurs années, **la dépense moyenne par étudiant est relativement faible en France**, ceci parce que la dépense en direction des étudiants des universités reste insuffisante : **le financement de l'enseignement universitaire français est un des plus médiocres parmi les pays développés comparables.**

Un étudiant à l'université (hors IUT) **tous cycles confondus**, coûte à la nation à peu près autant qu'un collégien et les deux tiers de ce que coûte un élève préparant un BEP. On peut même estimer que notre pays consacre à ses étudiants de premier cycle universitaire à peu près la moitié de ce qu'il consacre à un collégien et le tiers, au plus, de ce qu'il consacre à un élève de classe préparatoire.

Un tel déséquilibre est bien entendu choquant mais surtout révélateur de l'ambition que nous avons pour notre université.

◆ **Une université qui fonctionne mieux que l'on veut bien le dire** : lorsque l'on parle de l'échec massif en premier cycle, il faut y regarder de plus près : près d'un étudiant sur deux obtient ce diplôme en 2 ans ; ils sont deux tiers au bout de 3 ans et trois quarts après 5 ans (80 % si on ne considère que les bacheliers généraux).

En effet, il faut noter que les taux de réussite au DEUG sont fortement dépendants de la nature du bac obtenu et, s'il y a problème au niveau des premiers cycles universitaires, c'est du côté des bacheliers technologiques qu'il faut l'analyser : sur cinq bacheliers STT s'inscrivant à l'université en premier cycle, un seul s'inscrit « un jour » en second cycle, soit un taux trois fois inférieur à celui de tous les autres baccalauréats confondus.

Seuls les STS et les IUT sont en mesure d'offrir des poursuites d'études adaptées aux bacheliers STT. Or, si près d'un bachelier STT sur deux trouve une place en STS, moins de 9% d'entre eux sont accueillis dans les IUT, ce qui oblige les autres à tenter leur chance en DEUG, avec les probabilités de réussite extrêmement faibles que l'on vient d'évoquer.

Il y a là un problème majeur qui n'évolue pas depuis 20 ans : l'accueil insuffisant des bacheliers STT en IUT (à l'inverse de ce qui se passe pour les bacheliers STI) les conduit à une orientation par défaut vers le premier cycle universitaire, et ceci est une cause essentielle de dysfonctionnement de notre dispositif post-baccalauréat.

Enfin, il faut se rappeler que si l'on veut obtenir un plus grand nombre de diplômés de niveau licence et plus (enseignement supérieur long), deux approches non exclusives, sont possibles :

- augmenter le nombre de bacheliers généraux qui sont mieux préparés aux études longues ;
- et/ou assurer une meilleure réussite des bacheliers technologiques (et professionnels ?) dans l'enseignement supérieur et envisager les conditions de leur accès au second cycle.

## Les personnels

Le Haut Conseil a dû, faute de temps, centrer sa réflexion et ses analyses sur le personnel enseignant.

Il a déjà eu l'occasion de souligner que les fonctions enseignantes « *doivent rester structurées par l'enseignement dans la classe ou l'atelier, [mais que] les modalités de cet enseignement sont ... très différentes selon les niveaux, les voies de formation (générale, technologique ou professionnelle), les établissements et les contextes, ... et que d'autres activités – qui diffèrent selon les niveaux d'enseignement, les établissements et les contextes, et dont certaines supposent un travail d'équipe – sont associées à l'enseignement individuel en classe. Il a insisté sur la nécessité de « les préciser et d'en définir éventuellement le degré d'obligation »<sup>5</sup>.*

– c'est sans doute là un premier point de réflexion majeur : il faut – compte tenu de ce qui a été évoqué plus haut – ouvrir la réflexion sur l'évolution des métiers, en prenant en compte l'évolution de la société, du public accueilli, de la transformation des savoirs et de leurs modes de transmission. Ceci, en précisant **les contours et les modes d'exercice des fonctions enseignantes, comme des fonctions des autres personnels, aux différents niveaux du système éducatif**, et en les spécifiant mieux par niveau, sans pour autant « enfermer » les carrières enseignantes dans un seul niveau.

– il est pour le moins paradoxal, alors que la formation des enseignants est un sujet permanent de débat – et de réformes ! – dans notre pays, **que près d'un enseignant sur deux en poste actuellement n'ait pas bénéficié d'une véritable formation initiale, ce qui est le résultat d'un recours excessif à la précarité, plutôt qu'à une véritable programmation des recrutements**. Le fait qu'une part importante des corps enseignants sera renouvelée au cours de la décennie doit être l'occasion, à la fois, de revoir les conditions de recrutement et de formation, y compris en IUFM, en fonction des divers contours et modes d'exercices du métier de professeur, et de repenser la façon dont les ressources humaines sont réparties dans notre système éducatif, en faveur de l'enseignement supérieur.

– enfin, dans le cadre de la formation continue – qui devrait être une obligation professionnelle – une organisation du soutien et des aides à apporter aux

<sup>5</sup>. Avis n°6 sur l'évaluation des enseignants des premier et second degrés.

enseignants dans l'exercice de leur métier doit être envisagée en liaison avec les recherches sur les pratiques efficaces au regard de la seule aune qui vaille : les progrès des élèves. Le Haut Conseil renvoie à ce sujet à son avis sur l'évaluation des pratiques enseignantes et insiste sur **la nécessité de fournir aux enseignants des recommandations et des guides d'action issus des recherches**, et de les inciter à les utiliser en fonction de la diversité des publics et afin qu'ils puissent développer des échanges et des travaux en commun.

## L'évaluation

Le Haut Conseil a déjà constaté que la variété et la richesse des résultats des dispositifs d'évaluation et de pilotage disponibles aujourd'hui dans notre système éducatif contrastaient avec la faiblesse de leurs usages<sup>6</sup>.

À ce sujet trois points peuvent également être soulignés :

– le Haut Conseil estime que parmi les marges à explorer figurent la question de l'évaluation des pratiques éducatives, pédagogiques ou non, ainsi que celle de l'évaluation des établissements scolaires, beaucoup moins abordée en France qu'à l'étranger, alors que nos établissements sont de plus en plus autonomes<sup>7</sup>. L'une et l'autre devraient permettre de mieux apprécier le fonctionnement du système éducatif au plus près des élèves, c'est-à-dire dans les établissements et les classes, là où l'enjeu d'une régulation efficace est le plus essentiel.

– il faut multiplier les travaux de connaissance du fonctionnement du système éducatif et d'évaluation de ses résultats, accroître le nombre et la diversité des lieux où ils peuvent être réalisés.

– enfin, le ministère devrait développer une politique systématique d'expérimentations contrôlées. Seules de telles expérimentations sont susceptibles, à condition de prendre le temps nécessaire à leur évaluation

objective, de permettre de faire des choix motivés et efficaces et d'arrêter des priorités de politique éducative.

## Pour conclure

Il s'est évidemment avéré impossible d'aborder tous les thèmes ; le Haut Conseil a fait le choix de sélectionner les problèmes qui lui semblent devoir être débattus et de donner son avis sur ces derniers.

À la lecture, certains n'hésiteront pas à penser que décidément notre système éducatif est en très grande difficulté et qu'il est temps d'en changer, probablement pour retrouver ce qu'ils croient avoir été un âge d'or où tout allait « pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles ».

**Pourtant, ceux qui liront sérieusement ce texte y verront la confiance que nous pouvons avoir en notre École et en ses personnels ; nous possédons aujourd'hui un système performant et robuste qui a connu ces dernières années une réussite exceptionnelle mais qui souffre maintenant comme souffrent la plupart des autres systèmes éducatifs comparables. Le haut niveau de performances atteint aujourd'hui par notre système éducatif explique en partie les difficultés qu'il connaît et permet certainement de les surmonter.**

Notre École n'est pas seule au monde, notre réflexion doit s'inscrire dans notre environnement international et avant tout européen, avec confiance et ambition.



6. Avis n°3 sur les forces et les faiblesses de l'évaluation du système éducatif français.

7. Avis n°4 sur l'évaluation des lycées.

## Avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Directeur de la publication : **Christian FORESTIER**

Secrétariat général : 3/5 boulevard Pasteur 75015 – PARIS

Tel : 01 55 55 77 14

Mèl : hcee@education.gouv.fr

ISSN en cours

Conception et impression – DEP/Bureau de l'édition