



RAPPORT ANNUEL

Octobre 2001

1. LA MISE EN PLACE DU HAUT CONSEIL ET SES PREMIERES ACTIVITES

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a, à peine, un an d'existence puisqu'il a été créé par décret du 27 octobre 2000 (annexe 1) et a été installé, le 15 novembre 2000, par le Ministre de l'Education nationale.

Lors de cette installation, celui-ci a insisté sur l'importance que revêtaient à ses yeux les travaux d'évaluation du système éducatif et sur la nécessité de renforcer un puissant pôle d'évaluation au sein du Ministère. Il a également exprimé le souhait de voir compléter ce pôle par une instance indépendante composée de représentants de la société française, de représentants des usagers et des personnels de l'Ecole et d'experts français et européens, instance qui soit à même de juger de la qualité et de la pertinence de tous les travaux d'évaluation de notre système éducatif. Dans cet esprit, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école n'a qu'un nombre relativement restreint de membres (voir sa composition en annexe 2), ce qui doit lui permettre de pouvoir travailler efficacement.

Lors de cette première réunion d'installation, le Haut Conseil a débattu de ses missions, arrêté ses méthodes de travail et esquissé son premier programme de travail.

1.1. Les missions du Haut Conseil

Celui-ci a, pour l'essentiel, une mission d'expertise des outils d'évaluation et des résultats des évaluations du système éducatif. **Il n'est pas chargé d'évaluer l'Ecole, mais de faire l'état de l'évaluation de celle-ci.**

La demande d'évaluation de l'Ecole est particulièrement importante, tant de la part des décideurs, que des « usagers » de l'école et de l'ensemble de la société. Il est d'autant plus important de la satisfaire que des enjeux essentiels s'attachent à une évaluation de qualité, comme facteur de l'amélioration du système, comme outil de pilotage de celui-ci et comme élément du nécessaire débat démocratique sur l'éducation.

D'entrée de jeu, plusieurs membres du Haut Conseil ont insisté sur le fait que l'usage des évaluations actuelles – qui sont souvent de grande qualité et novatrices, comme par exemple sur

des questions comme l'évaluation des établissements – leur posait problème. Ils se demandent comment ces évaluations et leurs résultats sont reçus par le public, voire par les professionnels. Ils ont donc jugé indispensable que le Haut Conseil fasse rapidement un état de la culture de l'évaluation au sein des différentes catégories de personnels et d'usagers de l'Education nationale.

La question de l'appréciation de l'usage des évaluations, des tensions qu'elles peuvent générer doit donc être explicitement abordée par le Haut Conseil, à chaque fois qu'il examinera les évaluations conduites dans un domaine donné.

De même, le problème de la diffusion des évaluations et de la communication conduite à partir de celles-ci, le conduira à s'interroger, non seulement sur la qualité des travaux réalisés, mais aussi sur leur lisibilité et sur les conditions de leur diffusion.

C'est dans ce contexte que le Haut Conseil a envisagé ses trois missions, étant précisé que son champ de compétence s'étend à l'ensemble du système éducatif, de la maternelle au troisième cycle et comprend, bien sûr, et la formation initiale, et la formation continue :

- une mission d'**expertise** des outils et des travaux existant, tant au ministère de l'Education nationale qu'ailleurs, et tant au plan national qu'international ;
- une mission de **synthèse** de ce que disent la recherche et les études sur tel ou tel sujet ;
- une mission de **proposition** : il a le devoir de "s'auto-saisir" dès lors que des lacunes lui apparaîtront. Si tel est le cas, il lui appartient de faire construire des outils d'évaluation.

Le Conseil, qui bénéficie d'une totale indépendance, travaillera ainsi, à la fois, sur "auto-saisine" et sur saisine du Ministre auprès duquel il est placé.

Ses travaux auront un débouché public grâce à un rapport annuel – rapport sur l'état de l'évaluation de l'école et non sur l'état de l'école. En outre, chaque fois qu'il le jugera nécessaire, le Conseil pourra également nourrir le débat public par des interventions. En tout état de cause, le principe d'une publicité totale des travaux du Conseil a d'emblée été retenu.

Comme le prévoit le décret créant le Haut Conseil, son président remet le rapport annuel de celui-ci au Ministre de l'Education nationale et le présente au Conseil Supérieur de l'Education.

1.2. Les méthodes de travail

La première réunion du Haut Conseil lui a permis d'esquisser ce que seraient ses méthodes de travail. Sa première année de fonctionnement a permis de les préciser.

Le principe retenu a été de ne pas multiplier les réunions plénières.

Pour chacun des sujets qu'il a décidé d'inscrire à son programme de travail, le Haut conseil désigne un ou des rapporteurs extérieurs qu'il charge de réaliser une synthèse des travaux, des outils et des résultats disponibles, d'en examiner la qualité et la pertinence, et de faire un état de leur usage. Ces experts sont, en outre, invités à faire toute proposition qu'ils jugent utile en vue d'une amélioration de la qualité et de l'usage des évaluations dans le domaine traité. Tout au long des quelques mois nécessaires, la préparation de chacun des rapports est suivie par le président, le secrétaire général et quelques membres du Haut Conseil.

Le rapport écrit, élaboré à l'issue de cette mission d'expertise, est ensuite examiné et discuté au cours d'une réunion plénière. A l'issue de cette discussion, le Haut Conseil arrête un avis sur le sujet traité.

Chaque domaine abordé par le Haut Conseil donne ainsi lieu à un **Avis**, qui présente l'état de l'évaluation dans le domaine, porte un jugement sur les travaux et les outils d'évaluation disponibles, propose la réalisation de travaux d'études ou d'outils qui feraient défaut, et fait toute recommandation propre à faciliter le développement des évaluations et de leur usage dans le domaine.

Ces avis sont systématiquement rendus publics par le président du Haut conseil, lors d'un point de presse, puis très largement diffusés. Le rapport du ou des experts qui a permis d'étayer l'avis est également rendu publié et édité.

Un sujet abordé par le Haut Conseil donne ainsi lieu à deux publications, celle d'un avis qui engage le Haut Conseil et celle d'un rapport « établi à la demande du Haut Conseil », rapport qui n'engage que son ou ses auteurs.

Les avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école et les rapports établis à sa demande sont en outre systématiquement mis en ligne sur le site créé dès janvier 2001 : <http://cisad.adc.education.fr/hcee>, site sur lequel sont également présentés le programme de travail et les activités du Haut Conseil.

Cette méthode de travail est maintenant bien éprouvée et devrait être pérennisée.

Pour établir les rapports qui lui ont permis d'étayer ses premiers avis, le Haut Conseil a sollicité des experts qui ne faisaient pas partie de ses membres et qui n'avaient pas – ou n'avaient plus – de responsabilités décisionnelles au sein du système éducatif : universitaires, responsables du système éducatif en retraite, consultants extérieurs.

1.3. Le premier programme de travail du Haut Conseil

Dès sa deuxième réunion plénière, le 18 janvier 2001, le Haut Conseil a arrêté un premier programme de travail qui a été immédiatement rendu public et présenté à la presse.

Ce premier programme de travail a fait l'objet d'une longue discussion. En effet, les sujets ne manquent pas et le parti a été pris de retenir pour commencer, à la fois, des thèmes « courts » qui permettent au Haut Conseil de s'inscrire rapidement dans les débats sur l'éducation, et des thèmes plus « longs » dont le traitement s'étendrait au-delà d'une année.

Le premier sujet s'inscrivait dans la mission de synthèse du Haut Conseil, et correspondait à une demande du Ministre qui souhaitait disposer d'un éclairage sur **la question de la taille des classes et de son impact sur les apprentissages**. Un tel éclairage était d'autant plus essentiel que des moyens particulièrement importants ont été consacrés en France à la diminution de la taille des classes au cours des dernières années, sans que cette pratique ait vraiment relevé d'une politique fondée sur des études et des recherches.

Le Haut Conseil a également décidé de s'interroger très vite sur les **évaluations des acquis des élèves**, évaluations dont les enjeux sont décisifs pour les élèves eux-mêmes (évalués individuellement par le biais des examens) et pour le pilotage d'ensemble du système (qui requiert des bilans périodiques de ce que savent et savent faire les élèves, à différents moments-clefs des cursus). Il a retenu pour ce premier examen **le niveau de la fin du collège**, à la fois pour des raisons de fond – ce niveau marque la fin de la scolarité obligatoire et un palier important d'orientation – et pour des raisons plus conjoncturelles – il était important que le Haut Conseil prenne parti, sur ce point, au moment où le Ministre arrêtrait ses orientations quant au collège.

Il a, par ailleurs, dès sa première réunion, arrêté le principe de dresser un premier bilan d'ensemble des « **forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif français** » qui puisse être présenté à l'occasion de son premier rapport.

Il a également voulu aborder une question qui fait l'objet, à juste titre, d'une demande sociale très forte : l'évaluation des établissements. Il a retenu, pour ce faire, **l'examen des évaluations des lycées et de l'usage de ces évaluations**, en considérant qu'il existait, sur ce sujet, de premières réponses de la part du ministère, réponses en partie publiques, mais qui sont encore très insuffisantes quant à leur usage effectif.

Enfin, il a paru important d'envisager dès la première année, une question relative à l'enseignement supérieur. Après débat, c'est l'examen des **évaluations des enseignements universitaires** qui a été retenu.

1.4 – Les activités de l'année.

Les sujets retenus ont immédiatement été mis en chantier, des experts ont été désignés et le suivi de leurs travaux organisé selon la méthode évoquée plus haut. Pour prendre position sur ces sujets, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école se sera réuni cinq fois en séance plénière, au cours de sa première année d'existence :

- Dès **le 18 janvier 2001**, il a envisagé la question que le Ministre avait souhaité le voir aborder : celle de l'« **effet de la taille des classes sur l'efficacité de l'enseignement et les acquis des élèves** ». Cette question particulièrement débattue dans le système éducatif a donné lieu au premier avis. La discussion qui a permis d'établir cet avis s'est appuyée sur un rapport de synthèse des recherches disponibles à ce sujet demandé au professeur Denis MEURET, de l'université de Bourgogne.

Au cours de cette même réunion le Haut Conseil a "auditionné" Roger DAVIS, directeur des études à l'Ecole supérieure de commerce d'Amiens, qui a présenté ses réalisations en matière d'évaluation des comportements professionnels au sein des formations qu'il dirige. Cette audition a été jugée d'autant plus intéressante qu'elle proposait une ouverture vers un champ d'évaluation beaucoup moins exploré que celui des connaissances et sur lequel le Haut Conseil se réserve de revenir de façon plus complète.

- **le 10 mai 2001**, a été discuté et élaboré l'avis sur « **l'appréciation et la certification des acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans** », en s'appuyant sur un rapport demandé à deux experts : Michel SALINES, inspecteur d'académie honoraire et Pierre VRIGNAUD, chercheur à l'Institut national d'études du travail et d'orientation professionnelle du Conservatoire national des arts et métiers
- **le 30 août 2001**, l'avis envisageant « **les forces et les faiblesses de l'évaluation du système éducatif français** » a été élaboré, en se fondant notamment sur le rapport établi par le recteur Claude PAIR.

Les trois avis rendus à l'issue de ces réunions ont tous fait l'objet d'un consensus de la part de l'ensemble des membres du Conseil. Ceux-ci souhaitent qu'il en soit toujours de même à l'avenir, étant précisé que les organisations qui ont désigné certains d'entre eux sont bien évidemment libres de prendre position sur les sujets traités par le Haut Conseil et sur les avis qu'il rend – ce que plusieurs d'entre elles ont naturellement fait lorsqu'elles l'ont jugé utile.

Deux sujets relevant du premier programme de travail sont encore en cours de traitement :

- l'un d'entre eux, « **les évaluations des lycées et l'usage de ces évaluations** » a été débattu lors d'une **réunion plénière qui s'est tenue le 11 octobre 2001**, à partir d'un rapport établi par Pierre DASTE, inspecteur général de l'administration de l'Education nationale et de la recherche honoraire. L'avis issu de ce débat et le rapport seront prochainement rendus publics.
- Le dernier, « **l'évaluation des enseignements universitaires** », sera examiné lors d'une réunion qui aura lieu courant novembre. Le rapport qui nourrira la discussion a été confié à Jacques DEJEAN, consultant auprès de plusieurs établissements d'enseignement supérieur.

2. LES AVIS

AVIS N° 1 - mars 2001

L'EFFET DE LA REDUCTION DE LA TAILLE DES CLASSES SUR LES PROGRES DES ELEVES

La question de l'influence de la taille des classes sur l'efficacité de l'enseignement et les progrès des élèves est largement débattue dans notre système éducatif. Il est assez couramment admis qu'une réduction de la taille des classes doit entraîner des effets positifs, et sa revendication fait souvent partie des mesures que les enseignants et les parents d'élèves appellent de leurs vœux.

La France a consacré, de fait, des moyens importants à une réduction sensible de la taille des classes : de 1966 à 1999, cette taille a diminué en moyenne de 43,7 élèves à 25,5 élèves (71%) en maternelle, de 28 à 22,3 élèves (26%) en élémentaire, de 27,5 à 24,2 élèves (14%) dans le premier cycle du second degré et de 30,8 à 28,8 élèves (3%) dans le second cycle général et technologique. Encore cette dernière réduction sous-estime-t-elle l'effort réel, puisque, dans ces lycées, le nombre d'élèves par enseignant a diminué plus nettement, notamment parce que, au sein de classes aussi grandes qu'auparavant, les élèves se voient proposer plus souvent des enseignements en petits groupes ou optionnels (de 1990 à 1995, ce taux est passé de 13,8 élèves pour un enseignant à 11,8, soit une baisse de 17 %). Le même type d'évolution peut être constaté dans la plupart des pays développés. Par ailleurs, des politiques volontaristes de réduction de la taille des classes sont conduites dans certains de ces pays, en particulier aux Etats-Unis.

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a donc décidé – répondant en cela à un souhait du ministre de l'Education nationale – de faire le point sur ce que la recherche et les études permettent de conclure sur cette question. Il a, pour ce faire, demandé un rapport de synthèse sur « les recherches sur la baisse de la taille des classes » à Denis MEURET, professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Bourgogne. Ce rapport est public et disponible ; il peut être consulté sur le site du Haut Conseil de l'évaluation de l'école : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique "publications". La discussion à laquelle il a donné lieu au sein du Haut Conseil conduit celui-ci à formuler l'avis suivant.

1 – Une question qui appelle des recherches et des études dans notre pays

L'essentiel des travaux scientifiques de qualité sur lesquels il est aujourd'hui possible d'asseoir des réflexions et des décisions sur ce sujet est réalisé dans d'autres pays – notamment aux Etats-Unis – et porte donc sur d'autres systèmes éducatifs que le nôtre. Une question aussi débattue et dont les enjeux éducatifs et financiers sont particulièrement élevés devrait faire l'objet de davantage de recherches et d'études dans le contexte spécifique du système éducatif français.

Ces études et recherches devraient porter non seulement sur les effets que l'on peut attendre d'une réduction de la taille des classes « en général », mais aussi sur des questionnements plus fins.

Par exemple, alors que les dédoublements de classes sont de plus en plus nombreux et que l'on promeut le travail en groupes de taille réduite et différenciée selon les activités et les moments, ne faut-il pas envisager d'apprécier l'effet de ce type d'alternance entre grands et petits groupes ? Ne

faut-il pas étudier cet effet plus particulièrement à certains niveaux réputés difficiles de la scolarité, comme le collège, ou pour certaines activités où la performance du système éducatif français est moyenne, comme l'enseignement des sciences ? Quels sont les mécanismes à l'œuvre lorsque l'on procède à des réductions de la taille des classes ? Quels sont les éventuels bénéfices des élèves (acquis cognitifs ou non) ? Y a-t-il des effets spécifiques – selon les activités ou les disciplines – de la combinaison de tailles plus ou moins réduites des groupes d'élèves et de diverses mesures de politique éducative (aide individualisée aux élèves, technologies de l'information et de la communication en éducation, ...).

Par ailleurs, constate-t-on une gestion différente par l'enseignant d'un « groupe-classe » plus réduit, une meilleure intégration des élèves au système et à ses règles ? Cela ouvre-t-il la possibilité aux enseignants de développer des pratiques différentes et plus efficaces, et utilisent-ils effectivement cette possibilité ? Cela procure-t-il une plus grande « sérénité » qui rendrait plus favorables les conditions d'apprentissage ?

Enfin, on ne dispose guère aujourd'hui de travaux sur l'effet que peut avoir la réduction de la taille des classes sur les enseignants eux-mêmes : leur santé, leur « stress », leur absentéisme, toutes choses susceptibles de contribuer à expliquer la place de cette question dans les plates-formes revendicatives, voire une partie des effets positifs que l'on attribue à une réduction de la taille des classes.

2 – Une forte réduction de la taille de certaines classes peut avoir des effets positifs

Bien que souvent conduites dans d'autres contextes que le nôtre, les recherches actuellement disponibles – recherches qui portent surtout sur l'enseignement primaire et secondairement sur le collège – convergent vers quelques conclusions importantes. Ainsi il semble exister un **effet positif – mais faible – sur les progrès des élèves, effet observé presque uniquement dans les petites classes de l'enseignement primaire, qui semble ne se produire que si l'on procède à une forte réduction de la taille des classes, et qui n'est vraiment visible que pour les enfants de familles défavorisées**. Cet effet semble durable, même après que les élèves ont rejoint de grandes classes.

3 – Pour être efficace, une politique de réduction de la taille des classes doit donc être très sélective....

Ainsi, si l'on décide de conduire une politique de réduction de la taille des classes, il faut, pour qu'elle ait une chance d'être efficace, qu'elle soit très « ciblée » en direction des **seules petites classes du primaire** (pour nous le Cours Préparatoire) **des écoles où est concentrée la population la plus défavorisée**. Encore faut-il, si l'on veut bénéficier des effets positifs d'une telle politique, consentir un effort important – donc coûteux – de réduction de la taille de ces classes, en envisageant d'**aller vers des classes ayant nettement moins de 20 élèves**.

Il serait donc concevable d'expérimenter une disposition respectant ces trois critères, de l'évaluer au bout de deux ans, puis de l'étendre si elle est aussi efficace que ce que laissent attendre les études.

Une telle expérimentation permettrait aussi d'associer à **une politique de réduction ciblée de la taille des classes, d'autres mesures**, par exemple, une formation des enseignants les mettant à même de tirer le meilleur parti de petites classes en y développant des pratiques adaptées (en effet la seule réduction de la taille des classes ne saurait entraîner mécaniquement le développement de telles pratiques).

En tout cas, une politique touchant d'autres niveaux de scolarité ou une politique à visée plus générale n'ont pas, d'après les recherches disponibles, d'effets positifs, **ce qui invalide la pratique de réduction de la taille des classes « au fil de l'eau » ou délibérée, telle qu'elle a été réalisée ces dernières années en mettant à profit la baisse démographique.**

4 – ...d'autant plus que d'autres politiques peuvent être plus efficaces

Il faut, de plus, se poser la question de savoir si une politique de réduction de la taille des classes – même très sélective – est plus intéressante, par rapport à son coût, c'est-à-dire est plus « efficace », que d'autres mesures de politique éducative, comme par exemple, l'aide individualisée aux élèves ou des mesures en direction des enseignants (formation, animation, évaluation, etc...).

On dispose de peu de travaux permettant des comparaisons fondées en la matière. Tout au plus peut-on tirer des impressions de recherches conduites – une fois encore – aux Etats-Unis et qui laissent penser que certaines **politiques s'avèrent plutôt plus efficaces, voire efficaces ou équitables, que la réduction de la taille des classes.**

◦

◦

◦

Cela incite, en tout cas, à n'envisager cette politique de réduction de la taille des classes que de la façon très sélective – et dans un premier temps, expérimentale – qui a été évoquée plus haut, et après s'être posé la question de savoir si les sommes qui y seraient consacrées ne peuvent pas être mieux utilisées autrement.

APPRECIER ET CERTIFIER LES ACQUIS DES ELEVES EN FIN DE COLLEGE : DIPLOME ET EVALUATIONS-BILANS.

La fin du collège correspond généralement à la fin de la scolarité obligatoire. Certes, la très large majorité des élèves poursuivent aujourd'hui leur formation initiale bien au-delà, mais la fin du collège constitue un des moments décisifs de leur cursus, celui où, après avoir peu ou prou suivi la même scolarité, ils connaissent une orientation qui les engage vers une formation initiale plus ou moins longue et plus ou moins professionnalisée. Apprécier et certifier les acquis des élèves à ce niveau constitue un double enjeu de politique éducative : il s'agit, d'abord, de vérifier si le système fait accéder tous les élèves à la maîtrise des savoirs, savoir-faire et savoir-être citoyens de base ; il s'agit, en même temps d'évaluer si chacun des élèves a bien acquis les compétences de ce "socle commun".

Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a donc décidé d'examiner les outils qui s'efforcent, dans l'état actuel des choses, de répondre à ces deux aspects : d'une part, les évaluations-bilans des acquis des élèves en fin de troisième que le ministère de l'Éducation nationale a organisées à diverses reprises au cours des deux dernières décennies ; d'autre part, le brevet, auquel la grande majorité des élèves de troisième se présentent. Pour étayer son avis sur ces sujets, il a demandé un rapport de synthèse à Michel SALINES et Pierre VRIGNAUD, rapport public et qui peut être consulté sur le site du Haut Conseil : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique "publications".

La discussion à laquelle il a donné lieu au sein du Haut Conseil conduit celui-ci à formuler l'avis suivant, qui devrait contribuer aux réflexions en cours, à la suite des annonces récentes du Ministre sur le collège et le brevet.

1 - Le brevet remplit mal les fonctions qui devraient être les siennes, tout en gardant une certaine valeur symbolique.

Le brevet n'est plus un diplôme national et a perdu de son sens. Cette formule, brutale, résume le sentiment du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Les conditions actuelles d'organisation et surtout de pilotage de cet examen, ne lui permettent pas de remplir ses fonctions.

Vu la forme des épreuves actuelles, les modalités d'élaboration des sujets, les très fortes disparités des appréciations des élèves entre établissements et entre enseignants (disparités qui ne concernent pas le seul contrôle continu), l'absence à peu près générale d'harmonisation de la notation (y compris souvent au plan de chaque département), sans parler de l'hétérogénéité des séries, le brevet peut difficilement apprécier de façon fiable et cohérente les acquis des élèves en fin de troisième et encore moins donner des indications utiles à leur orientation.

L'absence d'un pilotage national de l'examen est manifeste : il ne fait pas l'objet d'un véritable suivi au niveau national et l'administration centrale ne dispose pas d'un fichier des résultats qui lui permettrait de réaliser des études de nature à alimenter le pilotage du système éducatif, comme elle peut le faire pour le baccalauréat.

Pour autant, l'administration centrale, comme l'inspection générale de l'éducation nationale, ne se désintéresse pas du brevet : les derniers textes relatifs à celui-ci sont récents (arrêté et circulaire de 1999) et témoignent d'une volonté d'en "recadrer" les pratiques d'organisation et de correction,

notamment en ce qui concerne le contrôle continu ; ils en réaffirment le caractère national. Comme c'est trop souvent le cas, ces textes semblent malheureusement peu connus, et ne sont pas appliqués.

Cependant, sur le terrain, le brevet reste un examen considéré comme important par beaucoup d'enseignants et d'élèves. Les inspections académiques utilisent parfois ses résultats comme outil de pilotage des collèges. Par ailleurs, il conserve une valeur symbolique forte, notamment aux yeux des familles populaires ou modestes, ceci bien qu'il ne bénéficie plus d'une reconnaissance de la part des employeurs.

2 – Il faut certifier ce que sait chaque élève en fin de scolarité obligatoire.

Cela implique de reconstruire une certification terminale du collège. Le Haut Conseil considère que cette certification doit prendre la forme d'un diplôme national de fin de collège qui, par rapport au brevet actuel, retrouve sa valeur et sa dignité. A cette fin, il recommande de s'appuyer sur les principes suivants :

- favoriser un examen unique, ce qui conduit à supprimer les actuelles séries technologiques et professionnelles, peu valorisées (quitte à ce que des élèves puissent repasser tout ou partie des épreuves après avoir quitté le collège) ;
- conserver un caractère mixte aux modalités de l'examen, qui associent un contrôle terminal et un contrôle continu, mais à la condition expresse d'en harmoniser au maximum les conditions de réalisation et d'appréciation, afin de dégager ce contrôle continu de contingences locales ;
- veiller à ce que l'obtention du diplôme garantisse bien l'acquisition des savoirs, savoir-faire et savoir-être citoyens de base. Il n'appartient pas au Haut Conseil de définir précisément les épreuves, ni le partage entre celles qui relèveraient du contrôle continu et celles qui relèveraient du contrôle terminal ; cependant, il lui paraît indispensable qu'on évalue toutes les dimensions du socle de base, ce qui implique que les épreuves fassent une place à des dimensions comme les langues vivantes et les compétences à communiquer ;
- envisager que l'examen puisse donner lieu à des certifications différenciées : d'une part, si l'élève ne maîtrise qu'une partie des compétences du socle commun, cela lui serait validé, même s'il n'obtient pas le diplôme ; d'autre part, certaines compétences ou dimensions ne figurant pas dans le socle pourraient lui être reconnues. La combinaison des deux modalités déboucherait non seulement sur la délivrance ou non du diplôme, mais aussi sur un "profil" ou un "bilan de compétences" maîtrisées par l'élève, et propre à favoriser ultérieurement son orientation et son insertion professionnelles. La mise au point d'épreuves standardisées complétant des "épreuves classiques", épreuves dont le contenu et l'organisation sont à définir, irait dans le sens de ces certifications différenciées ;
- restaurer une organisation et un suivi effectifs aux plans national et académique : sujets ancrés sur les programmes du collège, harmonisation des conditions de passation et des corrections, tant du contrôle continu que du contrôle terminal, collecte des résultats permettant études et analyses, etc. .

Ainsi rebâtie cette certification de fin de collège serait un élément informatif sur l'élève, susceptible d'intervenir dans son orientation, sans pour autant qu'elle soit sélective pour la poursuite de ses études, d'autant que ce qu'elle évaluera ne sera pas toujours un pré-requis pour la formation ultérieure.

Elle serait également un élément de pilotage du système, utile à la réflexion et à l'action des équipes pédagogiques, comme à l'appréciation publique des performances des collèges. Le

diplôme national du brevet doit en effet permettre d'asseoir des indicateurs permettant des comparaisons fondées entre ces établissements.

Cela suppose que le ministère de l'Education nationale clarifie les objectifs du collège, et surtout, mette beaucoup plus l'accent qu'il ne l'a fait ces dernières décennies sur le brevet, ce qui serait de nature à favoriser la réussite d'un collège rénové.

3 – La France bénéficie d'une longue tradition des évaluations-bilans en fin de collège, mais celles-ci ne permettent pas vraiment d'apprécier l'évolution dans le temps du niveau des élèves.

Le système éducatif français dispose, en matière d'évaluations-bilans, d'un matériau important – beaucoup plus important que dans la plupart des autres pays. Il a été publié sous des formes et à des degrés de détail divers selon les enquêtes et les années. Il est fondé sur les résultats à des épreuves standardisées d'échantillons représentatifs d'élèves, et apporte de nombreux éclairages sur ce que savent les élèves en fin de troisième, sans permettre cependant de répondre de façon totalement satisfaisante et complète à la question de savoir ce qu'a été l'évolution des compétences des élèves en fin de scolarité obligatoire au cours des dernières décennies.

La méthode employée consiste principalement à évaluer les acquis correspondant aux objectifs pédagogiques de la classe de troisième pour déterminer dans quelle mesure les objectifs fixés par les programmes sont atteints. On se place ainsi dans une perspective essentiellement scolaire, et les changements – fréquents – d'objectifs des programmes créent des difficultés pour les comparaisons temporelles. Cela gêne l'utilisation de ces évaluations pour un pilotage à moyen terme du système éducatif dans son ensemble.

Sans entrer dans une analyse technique détaillée, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école note que la fiabilité statistique des évaluations-bilans françaises est élevée et a toujours fait l'objet d'une attention soutenue, mais que leur défaut majeur réside dans le manque de référence aux concepts et méthodes fréquemment utilisés pour la mesure en éducation. Par ailleurs des évaluations-bilans assises sur les compétences de base nécessaires dans notre société – ce qui supposerait de préciser ces dernières – ne sont pas disponibles.

4 – Il faut suivre l'évolution des acquis de l'ensemble des élèves en fin de scolarité obligatoire.

Cela implique d'améliorer et de rendre comparables des évaluations-bilans à ce moment clef de la formation initiale, et ceci en s'appuyant sur l'expérience déjà acquise.

- en distinguant de façon radicale les évaluations-bilans et les évaluations-diagnostic – particulièrement développées dans le système éducatif français – dont les finalités sont distinctes : les évaluations-diagnostic ont pour objectif de connaître les acquis d'un élève ou d'une classe, à différents moments, afin de mettre en place des mesures pédagogiques adaptées, alors que les évaluations-bilans visent à recueillir des informations d'ensemble sur les acquis des élèves à partir d'un échantillon représentatif, en vue d'établir un bilan, d'étudier une évolution, etc. ;
- en réalisant à périodicité régulière des évaluations-bilans et en alternant, au fil des périodes, les champs de connaissances et de compétences évaluées, de façon à pouvoir suivre l'évolution de chacun d'entre eux, sans mettre en place des dispositifs trop lourds ;

- en renforçant la fiabilité de la mesure, par un usage plus grand de la psychométrie et par un souci beaucoup plus marqué de la comparabilité temporelle dans la construction des épreuves, et par une meilleure maîtrise des conditions de passation de ces épreuves ;
- en envisageant des évaluations assises sur les compétences de base nécessaires dans notre société ;
- en améliorant la présentation de leurs résultats, qui doivent être rendus plus compréhensibles aux acteurs et aux responsables du système éducatif, ainsi qu'à l'opinion.

-
o

o o

Il ne faut pas se dissimuler que la mise en œuvre d'un programme aussi ambitieux et le respect des exigences évoquées impliquent de renforcer très sensiblement les moyens que le système éducatif français consacre aujourd'hui à son dispositif d'évaluation. C'est ce que font la plupart des pays étrangers comparables au nôtre.

LES FORCES ET LES FAIBLESSES DE L'EVALUATION DU SYSTEME EDUCATIF FRANCAIS

L'appréciation des forces et des faiblesses de l'évaluation du système éducatif français peut être considérée comme la tâche permanente du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. C'est pourquoi, il lui a paru important, dès sa création, d'esquisser un premier tableau général de ces forces et faiblesses, tableau qui se précisera chaque fois qu'il abordera des thèmes nouveaux et qui devrait évoluer en fonction des échos que rencontreront ses recommandations.

Pour étayer son premier avis sur ce sujet d'ensemble, le Haut Conseil a demandé un rapport de synthèse à Claude PAIR, rapport public qui peut être consulté sur le site du Haut Conseil : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique "publications".

1 – En France, des pratiques diversifiées d'évaluation de l'Ecole sont aujourd'hui largement développées.

Les deux formes principales d'évaluation que connaît traditionnellement le système éducatif sont la notation des élèves et l'évaluation individuelle des prestations professionnelles des personnels. Leur validité est certainement discutable et elles n'ont jamais fait l'objet, elles-mêmes, d'une véritable évaluation. Le système éducatif français a préféré, plutôt qu'améliorer ces deux formes traditionnelles, les compléter par des travaux et des outils nouveaux. Les pratiques d'évaluation - et la diffusion des résultats des évaluations - ont ainsi connu un développement important au cours des deux dernières décennies.

Aujourd'hui, le système éducatif français présente, relativement à la plupart des systèmes éducatifs étrangers et par rapport aux autres services publics nationaux, une image favorable quant à la variété et à la qualité des évaluations qui y sont conduites. Certains outils ou réalisations y connaissent des développements particuliers, voire originaux, comme les évaluations diagnostiques "de masse" des acquis des élèves, organisées à plusieurs moments clefs de la scolarité, ou les indicateurs de performance des lycées fondés sur une appréciation de la "valeur ajoutée" de ces établissements. Il est vrai que, dans ce dernier cas, l'appréciation est imparfaite du fait de l'absence d'évaluation des progrès des lycéens.

Le coût de l'ensemble de ces travaux d'évaluation devrait être connu et diffusé et le Haut Conseil souhaite qu'il soit apprécié de façon plus fine et plus exhaustive qu'il l'a été jusqu'ici.

Ceci dit, l'évaluation du système éducatif français se présente sous la forme d'un foisonnement de travaux et de dispositifs variés qui se sont ajoutés les uns aux autres, sans constituer véritablement un ensemble organisé et cohérent qui permette de répondre, à la fois et à tous les niveaux, aux deux objectifs de l'évaluation : rendre compte aux citoyens et aux « usagers » de l'état du système éducatif, et donner aux responsables et aux acteurs les moyens d'une régulation et d'un pilotage.

2 – La question majeure, aujourd'hui, est celle du très faible usage de ces évaluations.

La variété des dispositifs en place et la richesse de leurs résultats contrastent avec la faiblesse de leurs usages.

A part la notation des élèves qui intervient très fortement, en particulier dans la certification et l'orientation et qui mériterait d'être améliorée, les diverses évaluations sont très peu utilisées. Deux exemples de dispositifs dont la nature et les promoteurs sont différents l'illustrent. L'évaluation des personnels, qui mobilise une part importante de la force de travail des corps d'inspection et qui n'est ni assez homogène ni fondée sur les résultats, ne sert guère qu'à la notation "statutaire" de ces personnels et débouche rarement sur des infléchissements de leurs pratiques. Les indicateurs de performance des lycées, régulièrement rendus publics depuis huit ans, n'ont pas encore été utilisés comme point d'appui pour développer un processus de régulation du fonctionnement de ces établissements.

C'est pourquoi le Haut conseil considère que la création des conditions propres à permettre le développement des usages des dispositifs d'évaluation actuels est aujourd'hui un enjeu au moins aussi décisif, en termes de progrès, que la recherche d'une amélioration de la qualité de ces dispositifs. Il est indispensable de mettre l'accent - et de faire porter les efforts - sur ces conditions..

Promouvoir un meilleur usage des dispositifs existant pour évaluer les politiques conduites et pour piloter le système éducatif à tous les niveaux - national, académique et local - suppose, de la part des évaluateurs, un effort important de communication, de diffusion et de vulgarisation de leurs travaux, de leurs outils et de leurs résultats, et, de la part des responsables et des acteurs, une réelle volonté d'intégrer ces outils et ces résultats dans les processus de régulation du système.

Pour encourager cet usage, un effort important en moyens tant humains que matériels est indispensable. Pour ce faire, le Haut Conseil recommande, indépendamment de ce qu'il conclura des thèmes qu'il inscrit à son programme de travail (cf. ci-dessous) :

- que la publication des résultats des travaux et la mise à disposition des outils d'évaluation soient systématiquement accompagnées, d'une part, par des informations qui permettent aux responsables et aux acteurs d'en débattre et de se les approprier et, d'autre part, d'une formation qui leur en facilite l'usage ;
- que soit régulièrement établies des synthèses de l'état de la connaissance dans des termes tels qu'elles soient réellement utiles aux responsables et aux acteurs du système éducatif ;
- que toute politique ou toute mesure nouvelle envisagée dans le système éducatif soit explicitement articulée avec un ou des dispositifs d'évaluation, et que ses conditions de mise en œuvre précisent l'usage qui doit être fait de ces dispositifs, notamment de ceux existant déjà ;
- qu'une formation professionnelle ciblée des enseignants soit développée dans tous les IUFM et en formation continue, notamment sur la question spécifique de la notation et de l'évaluation des élèves.

En tout état de cause, seul leur usage effectif, permettra aux dispositifs d'évaluation, quels que soient leurs concepteurs, d'être améliorés et de constituer progressivement un ensemble cohérent au service du pilotage du système.

3 – Le dispositif d'évaluation lui-même a des points faibles qui constituent autant de marges de progrès à explorer.

Tout d'abord, dans le légitime souci de rendre compte, qui constitue l'un des objectifs de l'évaluation, le ministère de l'Education nationale a engagé un effort important - et positif - pour apprécier et faire connaître les résultats du système éducatif et de ses composantes.

Le fait que ces travaux restent trop peu utilisés pour la régulation et le pilotage tient, pour une part, à ce qu'ils éclairent sur les résultats, mais pas encore - ou tout au moins pas encore assez - sur les processus qui conduisent à ces résultats, processus dont la connaissance et l'analyse sont indispensables pour réguler et agir. L'exemple de l'évaluation des lycées, déjà évoqué plus haut, illustre bien ce constat.

Au-delà de cette appréciation générale, et sans qu'il soit question ici de prétendre à l'exhaustivité, 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 qui est beaucoup moins abordée en France qu'à l'étranger. 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.

Pour sa part, le Haut Conseil se propose de faire un point plus poussé sur certaines de ces questions dont il précisera le contenu au cours des mois qui viennent:

- celle de l'évaluation des lycées ;
- celle de l'évaluation des enseignements universitaires ;
- celle de l'évaluation des pratiques éducatives ;
- celle de l'évaluation des enseignants du premier et du second degrés ;
- et celle de l'évaluation des acquis des étudiants..

4 – Il faut multiplier les travaux d'évaluation du système éducatif, accroître le nombre et la diversité des lieux où ils peuvent être réalisés.

Le Haut Conseil ne peut qu'approuver et soutenir la volonté ministérielle clairement affichée de confirmer et renforcer un puissant « pôle d'évaluation » au sein du ministère de l'Education nationale. La proximité d'un tel pôle avec les lieux où se décide et se réalise à tous les niveaux l'action éducative est certainement un facteur qui doit favoriser le développement des usages effectifs des travaux réalisés et une bonne adéquation de ceux-ci aux questions que le système éducatif doit résoudre.

Encore faut-il que l'on veille à organiser et exploiter des synergies entre les différentes instances qui, d'une façon ou d'une autre, y contribuent : corps d'inspection, direction de la programmation et du développement, rectorats et organismes tels le Comité national d'évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, ce qui n'est pas le cas aujourd'hui.

De ce point de vue, les évaluations des académies qui sont en cours actuellement, et pour lesquelles une approche des inspections générales prend notamment appui sur des données issues des travaux et des dispositifs de la direction de la programmation et du développement, semblent au Haut Conseil une amorce intéressante d'une telle synergie ; ceci d'autant plus que la démarche de contractualisation engagée avec les académies devrait s'articuler avec ces évaluations.

Mais il semble également au Haut Conseil qu'il serait souhaitable que d'autres "pôles", de toute nature – universitaires, administratifs ou privés – développent des travaux d'évaluation du système éducatif qui viendraient compléter et conforter ceux conduits au sein du ministère ou à sa périphérie. Ce sont la multiplication de tels travaux, leur confrontation et leur mise en perspective qui permettront, de façon relativement assurée, d'une part, un compte rendu du fonctionnement et des résultats du système éducatif aux "usagers" de l'école et à l'opinion, et, d'autre part, une régulation et une amélioration du fonctionnement de ce système.

°

° °

Promouvoir un usage plus intensif et efficace des évaluations et développer la qualité et la variété de celles-ci à hauteur des besoins impliquent des moyens importants dans plusieurs domaines.

Tout d'abord, en renforçant les structures en charge de l'évaluation au sein du ministère et à sa périphérie, et en dédiant des moyens particuliers à l'animation des dispositifs d'évaluation et aux formations qui doivent les accompagner.

Ensuite, en suscitant le développement de nouveaux pôles d'évaluation et la multiplication des travaux, par exemple grâce à des appels à projets.

Enfin, en favorisant la confrontation et la capitalisation des travaux des uns et des autres, ce à quoi le Haut Conseil s'efforce, pour sa part, de contribuer.

3. LE PROGRAMME DE TRAVAIL DES MOIS A VENIR

Les grandes lignes de ce programme de travail ont été envisagées à l'occasion de la discussion des forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif français et sont évoquées plus haut dans l'avis rendu à ce sujet.

Pour faire un choix parmi l'ensemble des nombreux domaines qu'il était possible - et qu'il sera à terme nécessaire - d'aborder, deux critères ont été pris en compte : d'une part, la relative faiblesse des évaluations ou de leur usage dans le domaine considéré et, d'autre part, la capacité présumée de faire progresser les évaluations ou leur usage dans ce domaine.

Il s'agit de :

- **L'évaluation des pratiques éducatives :**

En première analyse, une recension de ce qui existe sur le sujet s'imposera sans doute (comme il a été fait sur la question de l'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves). Cette recension devra s'intéresser à ce qui est disponible en la matière dans les pays étrangers. Elle ne devrait pas porter uniquement sur les pratiques déclarées comme innovantes, mais devrait comprendre l'évaluation des usages de certains "outils professionnels" mis à disposition des enseignants, comme les outils d'évaluation diagnostique de la DPD (protocoles nationaux d'évaluation de masse et banque d'outils d'évaluation) par exemple.

Le sujet devrait porter sur les pratiques éducatives à l'École, donc ne pas être limité aux seules pratiques pédagogiques, sans pour autant envisager les pratiques hors de l'École.

- **L'évaluation des enseignants du premier et du second degrés.**

Il a semblé indispensable au Haut Conseil d'aborder de front une des évaluations traditionnelles - et coûteuses - largement pratiquée dans notre système éducatif, et dont il a pu juger (cf. l'avis sur les forces et faiblesses du système éducatif français) qu'elle n'avait jamais vraiment fait l'objet elle-même d'une évaluation. Le choix a logiquement été de centrer le sujet sur les enseignants du primaire et du secondaire.

- **L'évaluation des acquis des étudiants.**

Comment évalue-t-on ces acquis, aussi bien dans le domaine proprement cognitif que dans celui de compétences professionnelles plus précisément finalisées ?

Les trois thèmes retenus restent, dans leur formulation actuelle, relativement larges ; ils seront précisés en même temps que le Haut Conseil recherchera les experts qui établiront un rapport à leur sujet.

4. L'ECHO RENCONTRE PAR LES AVIS DU HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE

Ce premier rapport d'activité serait incomplet s'il n'abordait pas la question des retombées que peuvent avoir sur le système éducatif et sur les travaux d'évaluation de celui-ci, les avis et recommandations du Haut Conseil.

Comme indiqué plus haut, les avis du Haut Conseil sont rendus publics lors de points de presse de son président. Les deux premiers l'ont été en février et en juin derniers. Le troisième sera présenté à la presse début novembre, en même temps que ce premier rapport annuel.

Le Haut Conseil note avec satisfaction que ses deux premiers avis ont fait l'objet de nombreux comptes rendus dans les organes de presse (agences, presse écrite, parlée et télévisuelle). Il voit là, bien évidemment, une confirmation de la forte demande d'évaluation de l'Ecole qui émane de l'ensemble de la société française.

En tout état de cause, il estime qu'une bonne reprise de ses avis par les médias est de nature à inciter les responsables du système éducatif, à tous les niveaux, à les prendre en compte et à favoriser le développement des travaux d'évaluation dans notre pays.

Il est bien évidemment difficile de juger dès aujourd'hui de ces deux derniers points. On peut cependant noter un certain nombre d'éléments positifs.

Le premier avis du Haut Conseil, celui relatif à « l'effet de la taille des classes sur l'efficacité de l'enseignement et les acquis des élèves » a manifestement, vu son sujet, été largement discuté chez les acteurs et les « usagers » de l'Ecole. Si, dans l'immédiat, le programme de recherches et d'expérimentation que cet avis appelait de ses vœux n'a pas été engagé – ce que le Haut Conseil regrette – **le fait qu'un certain nombre de responsables locaux ait utilisé les conclusions de l'avis pour nourrir les discussions conduites pour préparer la rentrée constitue un indice intéressant.**

Quant au second avis, **les propositions relatives aux évolutions que pourrait connaître le diplôme national du brevet ont été examinées par le groupe de travail qui se penche sur la mise au point du Brevet d'études fondamentales (le B.E.F.) annoncé par le Ministre.** Toujours sur ce sujet, le Haut Conseil note avec satisfaction **le souci manifesté par la Direction de la programmation et du développement de mieux distinguer**, dans les travaux qu'elle conduit sur l'évaluation des élèves, **les évaluations diagnostiques**, outils professionnels mis à la disposition des enseignants pour apprécier les points forts et les points faibles de chacun de leurs élèves, **et les évaluations-bilans** destinées, elles, à mesurer les acquis des élèves à un moment donné et à en suivre l'évolution dans le temps. De même **la volonté de rééquilibrer ces activités au profit des évaluations-bilans, seules à même de fournir aux décideurs nationaux des outils de pilotage et de régulation du système doit être jugée positivement.**

Notons par ailleurs que le Ministère vient de lancer – conjointement avec le Commissariat général du Plan, d'une part, et la Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale, d'autre part – deux appels à projets de recherches, portant respectivement sur l'« évaluation du système d'éducation et de formation » et « éducation et formation : disparités territoriales et régionales ». Les travaux issus de ces appels à projets devraient accroître notre connaissance des phénomènes éducatifs.

Pour être mieux à même de juger sur le moyen terme de l'impact de ses avis et recommandations, le Haut Conseil se propose de faire, dans les deux ou trois ans qui suivront chacun de ses avis, un

nouveau point rapide de la question traitée, prenant en compte les effets concrets et visibles qu'auront pu avoir ces avis et recommandations.

Enfin, le haut Conseil ne peut, à l'issue d'une première année d'activité que rappeler deux propositions majeures sur lesquelles il est revenu – et reviendra sans doute encore – à de nombreuses reprises : **la nécessité d'accroître les moyens consacrés aux travaux d'évaluation dans notre pays**, moyens relativement moins importants que ceux alloués à ces travaux dans nombre de pays comparables, et le caractère impératif qui s'attache à **faire travailler en synergie les différentes instances qui se consacrent à l'évaluation**, notamment au Ministère de l'Education nationale.

ANNEXE I

Décret no 2000-1060 du 27 octobre 2000 relatif à la création du Haut Conseil de l'évaluation de l'école NOR : MENK0002671D

Le Premier ministre,
Sur le rapport du ministre de l'éducation nationale,
Vu le code de l'éducation ;
Vu le décret no 97-1149 du 15 décembre 1997 portant organisation de l'administration centrale du ministère de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie ;
Vu le décret no 98-1048 du 18 novembre 1998 relatif à l'évaluation des politiques publiques ;
Vu le décret no 2000-298 du 6 avril 2000 relatif aux attributions du ministre de l'éducation nationale ;
Vu l'avis du Conseil supérieur de l'éducation en date du 21 septembre 2000,
Décrète :

Art. 1er. - Il est créé auprès du ministre de l'éducation nationale un Haut Conseil de l'évaluation de l'école.

Art. 2. - Le Haut Conseil donne un avis sur le programme annuel des évaluations produites et diffusées par le ministère de l'éducation nationale, notamment celles conduites par la direction de la programmation et du développement. Il se prononce sur les méthodologies utilisées à l'occasion de ces évaluations. Les résultats de ces évaluations sont débattus devant le Haut Conseil.

Le Haut Conseil expertise les évaluations externes du système éducatif. Il peut en faire réaliser. Il dispose, pour ce faire, de crédits d'études.

Le Haut Conseil fait une synthèse des différents travaux d'évaluation sur le système éducatif. Il a également pour mission de proposer l'élaboration d'outils nécessaires à l'évaluation du système éducatif, afin de favoriser le débat public sur l'éducation.

Le Haut Conseil établit un rapport annuel sur l'état de l'évaluation du système éducatif et sur l'impact des recommandations de ses précédents rapports. Le président du Haut Conseil présente ce rapport annuel au Conseil supérieur de l'éducation. Le rapport, les avis et les recommandations du Haut Conseil sont rendus publics.

Le Haut Conseil se réunit au moins deux fois par an. Il se réunit en outre à la demande du ministre, de son président ou de la majorité de ses membres.

Art. 3. - Le Haut Conseil comprend trente-cinq membres nommés par le ministre de l'éducation nationale pour une durée de trois ans.

- a) Un député et un sénateur ;
- b) Un maire, un conseiller général et un conseiller régional désignés sur proposition d'une association représentative, respectivement des maires, des présidents de conseil général et des présidents de conseil régional ;
- c) Le président du Conseil national de l'évaluation ;
- d) Deux représentants des salariés et deux représentants des employeurs désignés sur proposition des organisations les plus représentatives ;
- e) Trois représentants des parents d'élèves, désignés sur proposition des organisations les plus représentatives ;
- f) Six représentants des personnels enseignants de l'enseignement public, désignés sur proposition des fédérations ou confédérations syndicales, compte tenu du nombre de voix obtenues lors de l'élection des représentants du personnel dans les commissions administratives paritaires et au comité technique paritaire des personnels titulaires et stagiaires de statut universitaire ;
- g) Un représentant des chefs d'établissement d'enseignement public désigné sur proposition de l'organisation professionnelle la plus représentative ;
- h) Un représentant des élèves de lycée désigné sur proposition de l'organisation la plus représentative et un représentant des étudiants désigné sur proposition de l'organisation la plus représentative ;
- i) Un représentant d'une association éducative complémentaire de l'enseignement public, désigné sur proposition du Conseil national des associations éducatives complémentaires de l'enseignement public ;
- j) Douze personnalités qualifiées, françaises ou étrangères, choisies pour leur compétence en matière d'évaluation et d'éducation.

Pour chacun des membres prévus aux d, e, f, g et i du présent article, un suppléant est désigné dans les mêmes conditions que le titulaire afin de le remplacer en cas d'empêchement. Pour chacun des membres prévus au h, un suppléant est désigné respectivement après avis des deux principales organisations représentatives des étudiants et des deux principales organisations représentatives des lycéens.

Les mandats des membres mentionnés aux a, b, d, e, f, g, h, i et j ainsi que, le cas échéant, ceux de leurs suppléants sont renouvelables une fois.

Art. 4. - Le président du Haut Conseil est nommé par le ministre de l'éducation nationale parmi les personnalités mentionnées au j de l'article 3 ci-dessus.

Art. 5. - En cas de décès ou de démission d'un membre titulaire ou suppléant du Haut Conseil, il est pourvu à son remplacement dans les mêmes conditions pour la durée du mandat restant à courir.

Art. 6. - Le doyen de l'inspection générale de l'éducation nationale, le chef de service de l'inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche et le directeur de la programmation et du développement du ministère de l'éducation nationale participent aux travaux du Haut Conseil avec voix consultative.

Le Haut Conseil peut entendre tout expert sur les questions qui relèvent de sa compétence.

Un secrétaire général, nommé par le ministre de l'éducation nationale, assure l'organisation des travaux du Haut Conseil.

Art. 7. - Les frais occasionnés par les déplacements et les séjours des membres du Haut Conseil et des experts sont remboursés dans les conditions prévues par la réglementation en vigueur dans le service public.

Art. 8. - Le ministre de l'éducation nationale et le ministre délégué à l'enseignement professionnel sont chargés, chacun en ce qui le concerne, de l'exécution du présent décret, qui sera publié au Journal officiel de la République française.

Fait à Paris, le 27 octobre 2000.

Lionel Jospin
Par le Premier ministre :
Le ministre de l'éducation nationale,
Jack Lang
Le ministre délégué
à l'enseignement professionnel,
Jean-Luc Mélenchon

ANNEXE II

COMPOSITION du HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE au 15 octobre 2001

Président : Claude THÉLOT

Membres proposés par un organisme		
Titulaires	Suppléants	Organismes
M. Jean-Pierre BAEUMLER		Assemblée Nationale
M. Jean-Claude CARLE		Sénat
M. René REGNAULT		Association des maires de France
M. Bernard CAZEAU		Assemblée des départements de France
Mme Marie-Thérèse GEFFROY		Association des régions de France
M. Yves COUSQUER		Conseil national de l'évaluation
M. Eric CORBEAUX	Mme Annick KIEFFER	CGT
M. Alain CHARBONNIER	M. Jean-Michel MARTIN	CFDT
M. Alain DUMONT	M. Xavier ROYER	MEDEF
M. Jean-Jacques HAZAN	Mme Dominique PADRO	FCPE
M. Christian JANET	M. Bertrand TINE	PEEP
Mme Thérèse PALPEIL	M. Yves-Marie LANOE	UNAPEL
Mme Bernadette GROISON	M. Christian COUTURIER	SNUIPP/FSU
Mme Gisèle JEAN	M. Thierry DRUAIS	SNES/FSU
Mme Paulette MAILLARD	Mme Corine RIOUT-TANGUY	SE/UNSA
M. Laurent SIRANTOINE	Mme Raymonde PIECUCH	SGEN
Mme Annie QUINIOU	M. Serge ANTES	SNALC
M. Jean-Philippe DECROUX	Mme Catherine GUERRAND	SNPDEN
M. Yassir FICHTALI		UNEF
M. Eric FAVEY	M. Arnold BAC	Ligue de l'enseignement

Personnalités qualifiées	
M. Christian BAUDELOT	Professeur de sociologie à l'Ecole normale supérieure
M. Gilles BERTRAND	Professeur à l'université de Bourgogne
Mme DURU-BELLAT	Professeure à l'université de Bourgogne
M. André FLIELLIER	Professeur de psychologie à l'université de Nancy-II
M. Hervé HAMON	Ecrivain-éditeur
M. Pierre LENA	Membre de l'Académie des Sciences
M. Yves LICHTENBERGER	Professeur à l'université de Marne-la-Vallée
M. Ulf LUNDGREN	Ancien directeur de l'agence d'évaluation de Suède
Mme Martine REMOND	Chercheuse en psychologie des apprentissages et de l'évaluation à l'INRP
M. Nicholas TATE	Ancien directeur de la <i>Qualification and curriculum Authority</i> de Londres
M. Alejandro TIANA	Président de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis des élèves (IEA)
M. Claude THÉLOT	Conseiller maître à la Cour des Comptes

Participants avec voix consultative	
Mme Geneviève BECQUELIN	Doyenne de l'IGEN
M. Yvon ROBERT	Chef du Service de l'IGAENR
M. Jean-Richard CYTERMANN	Directeur de la Programmation et du Développement

Secrétaire général : Jean-Claude ÉMIN