



RAPPORT ANNUEL

Année 2002

1. UNE DEUXIEME ANNEE D'ACTIVITE DU HAUT CONSEIL	2
1-1. La question décisive : celle d'un usage effectif des évaluations.	2
1-2. Le programme de travail de l'année.	3
1-3. Les activités de l'année.	3
1-4. Le mode de travail du Haut Conseil.	4
2 LES REGLES DE FONCTIONNEMENT DU HAUT CONSEIL	5
2-1 La publicité des travaux du Conseil	5
2-2 Les rapports établis à la demande du Hcéé	5
2-3 Les avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école	5
3 LES AVIS RENDUS DEPUIS LA CREATION DU HAUT CONSEIL	6
3-1. L'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves - mars 2001	6
3-2. Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans - juin 2001	8
3-3. Les forces et les faiblesses de l'évaluation du système éducatif français	11
3-4. L'évaluation des lycées - janvier 2002	15
3-5. L'évaluation des enseignements à l'université - février 2002	18
4. LE PROGRAMME DE TRAVAIL DE L'ANNEE A VENIR	21
• L'appréciation des compétences en lecture/écriture des élèves et des jeunes et de l'évolution dans le temps de ces compétences	21
• Qu'évalue-t-on avec les épreuves des baccalauréats professionnels ?	21
• L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée	21
5 L'ECHO RENCONTRE PAR LES TRAVAUX DU HAUT CONSEIL	22
5.1 Un effort important de diffusion des travaux	22
5.2 L'impact de cet effort	22

1. UNE DEUXIEME ANNEE D'ACTIVITE DU HAUT CONSEIL

Il y a un an, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école présentait son premier rapport d'activité. Il y faisait état de la méthode de travail arrêtée, rappelait les résultats de ses premiers travaux et présentait les avis qui en étaient issus.

Les deux premiers de ces avis ont concerné deux questions importantes touchant à l'efficacité de notre système éducatif :

- **l'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves ;**
- **l'appréciation et la certification des acquis des élèves en fin de collège : le diplôme du brevet et les évaluations-bilans ;**

Le troisième a proposé un premier bilan d'ensemble des **forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif français**.

Ces avis sont repris ci-après.

1-1. La question décisive : celle d'un usage effectif des évaluations.

Cet avis de synthèse insistait sur deux points qu'il est utile de rappeler aujourd'hui :

Il constatait tout d'abord que "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."

Il mettait surtout l'accent sur le fait que "la variété des dispositifs d'évaluation en place et la richesse de leurs résultats contrastent avec la faiblesse de leurs usages" et que "la question majeure, aujourd'hui, est celle du très faible usage de ces évaluations".

Partant de ces constats, le Haut conseil considérait "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".

Le Haut Conseil donnait deux exemples, dont la nature et les promoteurs sont différents, pour illustrer ce constat : "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" et "les indicateurs de performance des lycées, régulièrement rendus publics depuis huit ans, qui n'ont pas encore été utilisés comme point d'appui pour développer un processus de régulation du fonctionnement de ces établissements".

Ils ont, l'un et l'autre, donné lieu à des sujets abordés cette année. Le premier est encore en cours d'examen, un avis a été rendu sur le second en janvier

1-2. **Le programme de travail de l'année.**

Conformément à ce qu'il avait retenu l'an dernier, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a publié deux avis qui viennent clore son premier programme de travail :

- **l'évaluation des lycées**
- **l'évaluation des enseignements à l'université.**

Les avis correspondant figurent ci-après.

Le Haut Conseil a surtout engagé l'examen des sujets qu'il avait décidé de traiter à l'issue de sa première discussion sur les forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif.

Ces sujets avaient été envisagés en fonction de deux critères : 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.

Avaient alors été retenus pour 2002 trois domaines :

- **l'évaluation des enseignants des premier et second degrés ;**
- **l'évaluation des pratiques éducatives ;**
- **l'évaluation des acquis des étudiants.**

Comme on l'avait pressenti en présentant le précédent rapport annuel, ce sont des sujets qui se sont avérés très longs à traiter.

L'information sur les procédures et les travaux d'évaluation les concernant peut en effet être longue à recueillir et le Haut Conseil se fait un devoir de ne pas se contenter d'un examen de l'état de l'évaluation dans les domaines qu'il aborde, mais tient à assortir chacun de ses avis, de propositions concrètes de procédures ou d'expérimentations qui puissent contribuer à l'expérimentation et au pilotage du système éducatif à différents niveaux.

Les délais d'élaboration des rapports que le Haut Conseil fait établir pour étayer ses discussions s'en trouvent allongés d'autant et des compléments d'information peuvent être jugés nécessaires pour mettre au point des avis, que le Haut Conseil souhaite rendre à l'unanimité de ses membres.

1-3. **Les activités de l'année**

Cinq réunions plénières ont permis ou permettront d'aborder les sujets évoqués ci-dessus :

- **le 11 octobre 2001**, la discussion du rapport établi par Pierre DASTE, inspecteur général honoraire a permis de déboucher sur l'avis n° 4 sur l'évaluation des lycées, rendu public en janvier 2002.
- **Le 7 décembre 2001**, c'est l'évaluation des enseignements dans les universités qui a été examinée en prenant appui sur le rapport établi par Jacques DEJEAN, consultant, professeur de management à l'ESIEE. L'avis issu de cette discussion a été rendu public en février 2002.

Dans le même temps, les experts sollicités pour les autres sujets engageaient leurs travaux :

- **le 31 mai 2002**, Yves CHASSARD, directeur d'études chez Bernard BRUHNES consultants et Christian JEANBRAU, professeur agrégé faisaient une première présentation du rapport qu'ils ont établi au sujet de l'évaluation des enseignants des premier et second degrés

Au cours de cette réunion, le Haut Conseil a souhaité compléter son information sur ce domaine sensible, et a décidé de n'arrêter son avis à ce sujet qu'après avoir examiné l'état de l'évaluation des pratiques éducatives.

- C'est ce qu'il a fait le **25 octobre 2002**, lors d'une réunion au cours de laquelle Alain ATTALI, inspecteur général honoraire et Pascal BRESSOUX, professeur à l'université Pierre Mendès-France à Grenoble, ont présenté le rapport établi au sujet de l'évaluation des pratiques éducatives.

Les avis relatifs à l'un et à l'autre de ces deux domaines devraient ainsi être rendus en début d'année 2003.

- Enfin, la dernière réunion plénière de l'année 2002 prévue le **12 décembre**, permettra d'examiner le dernier sujet du programme de travail actuel : l'évaluation des acquis des étudiants, sur la base d'un rapport de Yves LICHTENBERGER, président de l'Université de Marne-la-Vallée et de Marc ROMAINVILLE, professeur à la faculté universitaire de Namur (Belgique).

1-4. **Le mode de travail du Haut Conseil**

La méthode de travail arrêtée par le Haut Conseil de l'évaluation de l'école lors de sa création reste la même : pour chaque sujet traité, un ou des experts sont sollicités pour établir un rapport. La discussion de celui-ci étaye la réflexion conduisant à l'élaboration d'un avis. L'avis du HCéé et le rapport du ou des experts sont ensuite rendus publics ensemble.

Un incident survenu après la réunion plénière du 31 mai dernier a conduit le Haut Conseil à préciser et à formaliser cette méthode de travail. En particulier chaque membre du HCéé, ainsi que les personnes qui assistent à ces réunions avec voix consultative se sont engagés à respecter la confidentialité des travaux, tant que le résultat définitif de ceux-ci n'est pas rendu public par le président.

Les membres du HCéé tiennent d'autant plus au respect des règles de fonctionnement qu'ils se sont ainsi données qu'elles doivent assurer à leurs avis et recommandations une solidité et une crédibilité qu'ils souhaitent exemplaires. On trouvera ci-après ces règles de fonctionnement

2 LES REGLES DE FONCTIONNEMENT DU HAUT CONSEIL

2-1 La publicité des travaux du Conseil

Les débats du Haut Conseil ne sont pas publics, les compte rendus qui peuvent en être établis par le secrétariat général sont, tout comme les projets de rapports ou les documents préparatoires des avis, des documents de travail internes au HCéé.

Les avis du Haut Conseil, et les rapports établis à sa demande sont rendus publics par le président, après avoir été remis au(x) ministre(s). Il en est de même du rapport d'activité annuel.

Le Haut Conseil prend la responsabilité politique de ses avis et des analyses et recommandations qui figurent dans son rapport annuel.

En revanche, les rapports établis à sa demande et publiés par ses soins en accompagnement des avis qu'il rend, sont de la responsabilité des rapporteurs et n'engagent pas le HCéé. Les rapporteurs sont libres de les utiliser, comme ils le souhaitent, une fois qu'ils ont été rendus publics à condition d'en indiquer l'origine.

2-2 Les rapports établis à la demande du HCéé

Pour tout sujet qu'il inscrit à son ordre du jour, un ou plusieurs experts sont retenus sur proposition du président, pour élaborer un rapport qui nourrira les réflexions du Haut Conseil.

Ce rapport doit, d'une part, établir un diagnostic du sujet traité (recension critique et synthèse des études sur le sujet, ou état de l'évaluation dans le domaine et opinion des intéressés sur cette évaluation, etc...) et faire toute proposition jugée utile par le ou les rapporteurs.

L'élaboration de ce rapport est suivie par le président et quelques membres du HCéé, en un petit groupe qui oriente les recherches du (des) rapporteur(s), et discute diagnostic et propositions.

Une fois cette phase terminée le projet du rapport est présenté par le(s) rapporteur(s) en réunion plénière du HCéé.

La discussion à laquelle il donne lieu permet au Conseil de débattre du sujet traité et de poser les premières lignes de l'avis qu'il rendra sur le sujet. A cette occasion, le Conseil peut demander au(x) rapporteur(s) des compléments d'information.

A l'issue de cette discussion, le(s) rapporteur(s) donne(nt) une forme définitive à leur rapport.

Ils s'engagent tout comme les membres du HCéé à garder celui-ci confidentiel jusqu'à ce qu'il soit rendu public en même temps que l'avis du Haut Conseil.

2-3 Les avis du Haut Conseil de l'évaluation de l'école

Chaque sujet traité par le HCéé donne lieu à un avis.

Cet avis dont les lignes de force sont élaborées en séance plénière, à partir de la discussion d'un rapport et de tout autre élément d'information jugé utile, prend sa forme définitive à l'issue d'une discussion entre le président, le secrétariat général et les membres du Conseil.

Les documents de travail et les avis restent confidentiels tant que ces derniers n'ont pas été rendus publics par le président.

3 LES AVIS RENDUS DEPUIS LA CREATION DU HAUT CONSEIL

3-1. L'effet de la réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves - mars 2001

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://cisd.adc.education.fr/hce> 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.

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.

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 presqu'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.

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.

...d'autant plus que d'autres politiques peuvent être plus efficientes

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 « efficiente », 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 efficientes, 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.

3-2. Apprécier et certifier les acquis des élèves en fin de collège : diplôme et évaluations-bilans - juin 2001

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.

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.

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 différencierées : 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 différencierées ;
- 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.

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.

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-diagnostics – particulièrement développées dans le système éducatif français – dont les finalités sont distinctes : les évaluations-diagnostics 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.

◦

◦ ◦

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 comparables au nôtre.

3-3. Les forces et les faiblesses de l'évaluation du système éducatif français

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".

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.

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 effet 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.

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..

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.

3-4. L'évaluation des lycées - janvier 2002

Evaluer les établissements scolaires est, par rapport à ce qui se pratique dans nombre de pays comparables, une préoccupation relativement récente en France. C'est pourtant un domaine qui fait l'objet d'une forte demande de la part des usagers de l'École. Ce sont, en effet, la fréquentation d'un établissement et l'appréciation – fondée ou non – du fonctionnement et des résultats de celui-ci, qui donnent un contenu concret à leur opinion sur le système éducatif. C'est, par ailleurs, dans les établissements, que se joue la plus ou moins grande qualité de l'acte éducatif. Le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a donc souhaité faire un point sur l'état des travaux d'évaluation et de leur usage à ce sujet. Il l'a fait en envisageant l'évaluation des lycées.

Pour étayer ses discussions sur cette question, le Haut Conseil a demandé un rapport de synthèse à Pierre DASTÉ, rapport public qui peut être consulté sur le site du Haut Conseil : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique "publications".

De nombreux travaux ont été développés ces dernières années, mais une démarche d'évaluation mieux coordonnée et plus globale doit être renforcée.

Dans l'état actuel des choses, de nombreuses approches de la question ont été effectuées depuis un peu plus d'une dizaine d'années par différentes instances du ministère de l'Éducation nationale, voire par les collectivités territoriales. Les inspections générales ont conduit les opérations dites des « 100 lycées » d'enseignement général et technologique, d'une part, des « 100 lycées » professionnels, d'autre part ; l'Inspection Générale de l'Administration de l'Education Nationale et de la Recherche réalise un suivi permanent des établissements publics locaux d'enseignement ; l'évaluation des enseignements dans les académies, initiée il y a maintenant deux ans, fait une large place aux établissements. Dans l'académie de Lille, des audits de tous les établissements du second degré ont été effectués sur l'initiative d'un recteur et, en Ile de France, une évaluation de la polyvalence des lycées a été tentée. La DEP, puis la DPD, ont mis au point et publient depuis huit ans des indicateurs de performance des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels, fondés sur le déroulement des scolarités et les résultats au baccalauréat de leurs élèves. Ces indicateurs sont exprimés en termes de « valeur ajoutée » de l'établissement. Ils commencent à faire l'objet d'un suivi et d'une exploitation diachronique et ils sont complétés par un ensemble d'indicateurs de pilotage fournis aux établissements. Des rectorats développent parallèlement – et parfois concurremment – de tels dispositifs d'indicateurs.

Un ensemble de données, d'indicateurs et d'éléments pertinents sur les établissements a ainsi été constitué. Leur élaboration a été l'occasion d'avancées intéressantes, comme la notion et la mise au point d'indicateurs de "valeur ajoutée", mais ils seraient améliorés si

l'on pouvait tenir compte du niveau des élèves lorsqu'ils entrent dans un lycée et mesurer leurs progrès au cours de la scolarité dans celui-ci. Par ailleurs, il serait souhaitable de mieux prendre en compte tous les éléments du fonctionnement et tous les objectifs assignés aux lycées : les enseignements, la vie scolaire, l'apprentissage de la citoyenneté, l'orientation, l'insertion, etc..

De nombreux travaux existent donc, des outils sont disponibles, mais une démarche cohérente et coordonnée qui s'appuierait sur ces outils et ces travaux pour promouvoir une évaluation effective globale de chaque lycée est absente. Cette démarche, qui devrait impliquer une auto-évaluation, mais ne pas s'y limiter, est encore à mettre en place. Le Haut Conseil doit, une fois de plus, déplorer, sur ce sujet, la faible coordination des travaux, l'absence de capitalisation de leurs résultats, et la modestie, pour ne pas dire l'inexistence, de leurs usages, en particulier dans les établissements eux-mêmes.

Une démarche effective d'évaluation des lycées doit partir d'une appréciation correcte de leur fonctionnement et de leurs résultats et déboucher sur des actions d'amélioration.

Tous les lycées n'offrent pas, de fait, la même qualité de service. Si chacun l'admet en privé, le reconnaître officiellement va encore souvent à l'encontre d'une idéologie largement partagée par les acteurs du système éducatif.

Or, pour accroître l'efficacité d'ensemble du système éducatif et lui assurer un fonctionnement plus équitable, il faut se donner les moyens de rendre équivalente – et la meilleure possible – la qualité du service offert par chaque lycée, c'est-à-dire de faire en sorte que tous fassent progresser tous leurs élèves, et ceci quels que soient le contexte, le niveau d'entrée et les caractéristiques de leurs élèves et les formations qu'ils offrent.

Il faut pour cela, dépasser le constat des différences pour avancer des hypothèses d'interprétation et dégager des pistes d'amélioration.

L'évaluation des lycées doit donc s'appuyer sur des éléments de comparaison qui constituent un stimulant indispensable, et sur des données plus spécifiques, propres au projet et à l'environnement de chaque établissement. Elle doit s'inscrire dans une procédure précise.

Le Haut Conseil propose que cette procédure :

- fasse appel à une équipe extérieure à l'établissement ;
- prenne appui, d'une part, sur les données et indicateurs existant actuellement, étant précisé que ceux-ci doivent évoluer dans le sens évoqué plus haut, et, d'autre part, sur des éléments complémentaires recueillis sur la base d'une grille d'analyse à définir ;
- comporte une auto-évaluation pratiquée par l'établissement ;
- donne lieu à débat avec l'équipe éducative et au Conseil d'administration ;
- se traduise par un rapport public.

Cette procédure d'évaluation devrait déboucher obligatoirement sur un programme d'actions élaboré par le lycée et les autorités de tutelle, et qui les engagerait.

Ce programme d'actions devrait, d'une part, être intégré au projet d'établissement prévu par la loi et, d'autre part, être un élément pris en compte pour établir ou infléchir la lettre de mission du chef d'établissement.

Le Haut Conseil insiste sur la nécessité de donner à cette démarche un caractère public et ceci pour plusieurs raisons. Si le service public lui-même ne fournit pas d'éléments

d'évaluation, le marché le fera, et le fera sur des critères qui tendront plus à la promotion de certains lycées qu'à l'amélioration de tous ; publier, c'est ainsi contribuer à la réduction des inégalités. La transparence constitue pour le système – et pour un lycée – une forte incitation à agir ; publier, c'est se donner des atouts pour que l'on tire parti des évaluations, c'est augmenter les chances qu'elles débouchent effectivement sur des programmes d'actions.

Mettre en place une telle démarche suppose une volonté politique nationale

Une telle démarche, que le Haut Conseil appelle de ses vœux, ne peut être initiée, puis pérennisée, qu'à condition que les responsables politiques nationaux en fassent une obligation pour les lycées et leurs autorités de tutelle. Ceci implique qu'une politique nationale soutienne l'exécution et la réussite des programmes d'actions destinés à remédier aux problèmes constatés à l'occasion de l'évaluation de chaque lycée. Si tel n'était pas le cas le caractère public de ces évaluations risquerait d'accentuer les disparités entre établissements.

Sur un plan plus technique, les instances nationales du ministère doivent, quant à elles, définir la méthode. Il devrait s'agir :

- du déroulement et du rythme de la procédure ;
- de la composition de l'équipe extérieure qui devrait comprendre des inspecteurs, des responsables et des enseignants d'autres établissements, et éventuellement d'autres académies, mais aussi des personnes extérieures à l'enseignement scolaire (universitaires, responsables ou salariés d'entreprises, parents, etc.), ainsi que des représentants des collectivités territoriales ;
- des outils qui devraient contribuer à nourrir le travail de l'équipe et le débat avec l'établissement : par exemple, un noyau d'indicateurs dont feraient partie les indicateurs de performance, une grille d'analyse qualitative, une liste minimale de documents à consulter, de personnes ou d'instances à rencontrer, etc. ;
- des mesures à développer pour permettre aux acteurs des lycées de pratiquer une auto-évaluation effective.

C'est au niveau académique que doit être animé le dispositif d'évaluation des lycées

Rendre opérationnelle l'évaluation de plus de 4 000 lycées publics et privés sous contrat ne saurait se réaliser du seul niveau national. C'est au niveau académique que l'on peut effectivement organiser la démarche d'évaluation des lycées, constituer les équipes, combiner et capitaliser les résultats des évaluations.

C'est aussi au niveau académique que l'on peut organiser l'aide et la formation qui permettent à chaque établissement de procéder à son auto-évaluation, d'interpréter les évaluations, et de contribuer à l'élaboration de son programme d'actions. C'est ensuite, toujours à ce même niveau académique, que l'on est le mieux à même d'organiser la diffusion et la publication des évaluations des lycées et des programmes d'actions qui en seront issus. C'est également ce même niveau académique qui est déterminant pour promouvoir ces programmes d'action et veiller à leur mise en œuvre.

Enfin, c'est au niveau académique que l'on peut, en tenant compte de l'environnement et des contraintes, dégager des priorités : quels lycées aider en priorité ? quelles actions mettre en œuvre ? quelles conséquences tirer en matière d'attribution de moyens ? faut-il envisager de revoir les structures de certains lycées, leurs aires de recrutement ? faut-il repenser la politique d'orientation ? etc..

Il semble au Haut Conseil que cette évaluation des lycées, suivie d'une programmation d'actions, devrait devenir une pratique aussi « naturelle » que la préparation de la rentrée pour le système éducatif. Elle permettrait de concrétiser ce qui est une obligation légale prévue (article 18 de la loi d'orientation de 1989) et qui n'est pas satisfaite actuellement. Ce faisant, cette démarche contribuerait grandement à l'amélioration de l'efficacité et de l'équité de l'éducation dispensée par les lycées d'enseignement général et technologique et par les lycées professionnels.

3-5. L'évaluation des enseignements à l'université - février 2002

Après avoir traité trois sujets touchant à l'enseignement scolaire et effectué une première synthèse sur les forces et faiblesses de l'évaluation du système éducatif français, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école a décidé d'aborder l'état de l'évaluation dans l'enseignement supérieur en envisageant l'évaluation des enseignements à l'université.

Pour étayer ses discussions sur cette question, le Haut Conseil a demandé un rapport à Jacques DEJEAN, rapport public qui peut être consulté sur le site du Haut Conseil : <http://cisad.adc.education.fr/hcee> à la rubrique "publications".

L'évaluation des enseignements à l'université est rare. Lorsqu'elle existe, elle n'est pas soutenue.

Une telle évaluation est pourtant prévue par un arrêté de 1997 qui lui assigne deux objectifs : permettre à chaque enseignant de prendre connaissance de l'appréciation des étudiants sur les aspects pédagogiques de son enseignement et permettre une appréciation de l'organisation des études dans chaque cursus de formation. L'arrêté précise que la procédure de cette évaluation sera garantie par une instruction ministérielle et sera mise en place dès la rentrée universitaire 1997-1998. Il envisage certains aspects de cette procédure en disposant notamment que cette évaluation prend en compte l'appréciation des étudiants.

Des réalisations intéressantes ont pu être mises en place, mais elles restent très souvent informelles, partielles et confidentielles. Elles ne sont pas connues, ou très peu, y compris dans l'université où elles se déroulent. Il n'en existe aucun recensement, ni diffusion, ni évaluation et il est possible qu'elles aient connu un reflux ces dernières années, à la fois parce qu'elles n'ont pas été suivies d'effets visibles, et parce qu'elles n'ont fait l'objet d'aucune impulsion politique ou administrative. L'instruction ministérielle prévue par l'arrêté de 1997 n'a jamais été prise et l'existence d'une procédure d'évaluation des enseignements ne joue aucun rôle dans les relations entre les universités et le ministère. La responsabilité de celui-ci, en particulier de son administration centrale, dans cette situation est donc grande.

Enfin, lorsque des procédures d'évaluation ont été mises en place, elles s'apparentent plus souvent à une évaluation des formations qu'à une évaluation des enseignements proprement dite. L'une et l'autre sont certes peu dissociables, mais la première, qui concerne une filière ou un diplôme, est plus collective et, de ce fait, mieux acceptée que la seconde, qui risque de remettre en cause chaque enseignant dans sa pratique.

Des obstacles importants et des enjeux mal perçus.

De nombreux facteurs viennent contrecarrer le développement d'une évaluation des enseignements. On peut citer : la multiplication des tâches que doivent assurer les enseignants-chercheurs, le fait que leur formation et les critères du déroulement de leurs carrières font de l'enseignement une activité secondaire par rapport à la recherche, et la perte des repères traditionnels vis à vis des étudiants, dont le nombre a considérablement augmenté et qui sont animés par des projets professionnels très divers.

Pour les universitaires qui ont mis en place une évaluation des enseignements, l'absence de suites de celle-ci, que ce soit dans le domaine de l'aide, de la formation, voire de la carrière, risque de conduire au découragement. Les hésitations et la passivité de l'administration centrale qui n'a jamais cherché à lever les ambiguïtés de l'arrêté de 1997 ni à le mettre en application ont conforté les hésitants et encouragé les opposants.

Enfin, les enjeux d'une évaluation des enseignements sont trop peu perçus par les responsables politiques et les universitaires eux-mêmes, même quand ils sont sensibles au fait que l'Université doit assumer le double défi de la massification et de la diversification de ses missions.

Tout cela se traduit par une réflexion insuffisante sur l'évaluation des enseignements, ce qui ne permet pas la constitution de compétences, et par une relative pauvreté des outils et pratiques qui sont mis en place.

Le Haut Conseil estime indispensable de remédier à cette situation, pour deux raisons au moins. La première concerne la politique éducative : l'amélioration des enseignements universitaires constitue un enjeu essentiel aujourd'hui si l'on veut voir croître la réussite des étudiants et la qualité des diplômés de l'enseignement supérieur. Les universités et leurs enseignants devraient être incités à s'en préoccuper alors que, depuis plusieurs années, la réussite des étudiants ne progresse guère et, qu'aujourd'hui, leurs effectifs stagnent, voire régressent, dans un contexte marqué par la concurrence européenne et par la concurrence de la formation continue. La seconde touche à la politique générale d'évaluation des services publics : il serait paradoxal, au moment où celle-ci se développe et s'étend, que le service public national d'enseignement supérieur reste à l'écart de ce mouvement.

La nécessité, à tous les niveaux, d'une volonté politique effective...

Pour que ces enjeux soient effectivement perçus par tous les intéressés, il faut qu'une volonté politique ferme se manifeste d'abord au plus haut niveau. Elle est indispensable pour impulser un débat national qui puisse convaincre tous les intéressés que l'évaluation des enseignements ne s'oppose en rien à l'autonomie des établissements ou au statut des enseignants-chercheurs, mais constitue une nécessité professionnelle et est un gage d'efficacité. Cette volonté politique devrait également manifester que la qualité de l'enseignement, mission essentielle des universités, est déterminante.

Par ailleurs, chaque université devrait, par un débat interne, préciser et rendre publiques les articulations qu'elle entend établir entre les différentes missions qui lui sont confiées. Ceci permettrait aux enseignants-chercheurs d'éviter d'avoir à faire individuellement les compromis nécessaires pour arbitrer entre un nombre croissant de tâches.

...que des mesures concrètes doivent prolonger.

Si une telle volonté politique est nécessaire, elle n'est certainement pas suffisante si l'on veut dépasser le stade du discours.

C'est pourquoi, le Haut Conseil propose qu'un ensemble de mesures vienne appuyer cette volonté politique et permettre de la traduire en actes.

Ces mesures devraient d'abord encourager les expériences positives dont un certain nombre de responsables d'universités ou d'unités de formation et de recherche ont pris l'initiative, et en faire des points d'appui pour élaborer les grandes lignes d'une démarche d'évaluation et en proposer les outils :

- en recensant ces expériences, en les reconnaissant et en les valorisant par le biais d'une large publicité, et en soutenant les réseaux et les individus qui les promeuvent ;
- en organisant la mutualisation et en apportant à celles qui le souhaiteraient une assistance extérieure qui viendrait renforcer et conforter l'intervention essentielle des pairs et des étudiants ;
- en proposant un cadre théorique et des outils (questionnaires, etc.) qui permettent de concrétiser l'intervention des pairs et des étudiants, mais aussi celle de tiers que le débat national évoqué précédemment aura précisé.

Elles devraient ensuite contribuer à leur donner du sens et une valeur importante :

- en donnant systématiquement une place à l'évaluation des formations et à celle des enseignements, ainsi qu'à leurs résultats, dans les procédures d'habilitation et de contractualisation ;
- en demandant au Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, d'intégrer pleinement les évaluations des enseignements et des formations à ses évaluations des établissements ;
- en donnant aux universités qui mettent effectivement en œuvre une évaluation de leurs enseignements, les moyens d'en avoir un "retour" par des formations, des aides, ceci, en particulier, dans le cadre de la politique contractuelle ;
- en réfléchissant aux modalités par lesquelles l'évaluation des enseignements devrait avoir des conséquences sur la carrière des enseignants-chercheurs. Il conviendrait au moins d'encourager les universités à utiliser la part des promotions dont elles disposent au profit d'enseignants qui régulent et améliorent leur enseignement grâce à l'évaluation.

Elles devraient enfin comprendre un effort effectif de formation à l'enseignement des jeunes enseignants-chercheurs au moment où un nombre important de ceux-ci va être recruté pour remplacer les départs en retraite des années prochaines.

◦

◦ ◦

Il serait certainement vain, en la matière, de procéder par instruction générale. L'expérience en a déjà prouvé la vanité. En revanche, il semble au Haut Conseil qu'il est possible, en alliant volonté politique et mesures concrètes, de s'appuyer sur ce qui existe pour en démontrer le bien-fondé et l'intérêt, et l'étendre.

Cela suppose certainement une conviction commune, une large concertation et une action combinée du ministère de l'Education nationale, du Comité National d'Évaluation des établissements publics à caractère scientifique, culturel et professionnel, de la Conférence des Présidents d'Université et, bien sûr, des universités elles-mêmes

4- LE PROGRAMME DE TRAVAIL DE L'ANNEE A VENIR

Le Haut Conseil se propose d'aborder trois nouveaux sujets, sans les hiérarchiser.

- **L'appréciation des compétences en lecture/écriture des élèves et des jeunes et de l'évolution dans le temps de ces compétences.**

Il s'agit d'un sujet essentiel, dont le ministre a fait une de ses priorités et sur lequel on dispose aujourd'hui de nombreux travaux conduits par le ministère de l'Education nationale, par des institutions qui lui sont rattachées, par le ministère de la Défense, ainsi que par divers organismes scientifiques. Des évaluations internationales viennent compléter cet ensemble.

Le HCéé se propose de dégager les lignes de force de ce que l'on sait et ignore aujourd'hui dans ce domaine, d'aider à lire et à articuler les divers travaux disponibles, de juger de leur pertinence et de proposer des orientations pour un développement cumulatif de ceux-ci. Les priorités à retenir dans les opérations à conduire, les pratiques éducatives et la formation des enseignements en découleront.

- **Qu'évalue-t-on avec les épreuves des baccalauréats professionnels ?**

Les baccalauréats professionnels et le parcours qui y conduit ont fait l'objet de réflexions du Haut Conseil éducation-économie-emploi et donnent lieu actuellement à une expérimentation. Quelles sont les compétences et les connaissances requises pour réussir ces épreuves ? Sont-elles les mêmes - et surtout de même niveau dans les spécialités de la production et dans celles des services ? Comment se situent-elles par rapport à celles des baccalauréats généraux et technologiques ? Certaines des conclusions devraient aider à définir les modalités de la validation des acquis de l'expérience.

- **L'évaluation de l'orientation à la fin du collège et au lycée**

L'orientation est à la fois insuffisamment connue et décisive. Il s'agirait de faire un premier état de l'évaluation des processus mis en œuvre (élaboration du projet de l'élève, aide à celui-ci, rôle des différentes parties prenantes - famille et système éducatif -, propositions des conseils de classes, procédures de décision et d'appel), des personnels (notamment les professeurs et conseillers d'orientation-psychologues) qui en sont chargés et des résultats obtenus, ainsi que de proposer les conditions d'une amélioration de ce service.

5 L'ECHO RENCONTRE PAR LES TRAVAUX DU HAUT CONSEIL

5.1 Un effort important de diffusion des travaux

Le HCéé réalise un important effort de diffusion de ses travaux.

Ses avis sont rendus publics lors de points de presse du président, points de presse au cours desquels les rapports établis à la demande du Haut Conseil sont également présentés par leurs auteurs. L'écho rencontré est en règle générale excellent.

Les avis du HCéé sont par ailleurs diffusés à quelque 1 200 exemplaires en direction des responsables nationaux, régionaux et locaux du système éducatif, ainsi que de l'encadrement du ministère ; les élus, les partenaires du système éducatif et les principales institutions intéressées en sont également destinataires.

Enfin, le site du HCéé est particulièrement consulté. Il a reçu 1 200 visites entre janvier et juillet 2002, avec bien évidemment des pointes lorsqu'un avis est rendu public.

5.2 L'impact de cet effort

Cet effort important de diffusion vise à contribuer à atteindre les deux finalités de l'évaluation : rendre compte aux citoyens et aux usagers du système éducatif, donner aux responsables et aux acteurs les moyens d'une régulation et d'un pilotage.

L'écho rencontré par la diffusion des travaux est -on vient de le voir- plutôt important, mais c'est - ici aussi - la seconde finalité qui est la plus décisive.

De ce point de vue, le HCéé ne peut que se féliciter de voir ses avis et recommandations repris par les ministres.

Deux points lui semblent particulièrement importants dans les annonces du Ministre Luc Ferry :

- la volonté de renforcer le pôle d'évaluation du ministère et de mieux coordonner l'action de ses diverses composantes ;
- la mise en œuvre, d'une véritable politique d'expérimentation par le ministère dans des CP de milieux social défavorisé, selon les recommandations que le HCéé avait faites dans son premier avis sur "l'effet d'une réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves".

COMPOSITION du HAUT CONSEIL DE L'EVALUATION DE L'ECOLE
 au 1^{er} décembre 2002

Président : Claude THÉLOT

Membres proposés par un organisme		
Titulaires	Suppléants	Organismes
M. Bernard DEPIERRE		Assemblée Nationale
M. Jean-Claude CARLE		Sénat
M. René REGNAULT		Association des maires de France
M. Michel BERSON		Assemblée des départements de France
Mme Marie-Thérèse GEFFROY		Association des régions de France
M. le président du CNE		Conseil national de l'évaluation
M. Eric CORBEAUX	Mme Annick KIEFFER	CGT
M. Catherine DUCARNE	M. Jean-Michel MARTIN	CFDT
M. Patrick BRUNIER	M. Xavier ROYER	MEDEF
M. Jean-Jacques HAZAN	Mme Dominique PADRO	FCPE
M. Christian JANET	M. Bertrand TINE	PEEP
M. Jean-Marc DELAYE	M. Christophe ABRAHAM	UNAPEL
Mme Bernadette GROISON	M. Christian COUTURIER	SNUIPP/FSU
Mme Gisèle JEAN	M. Jacques DEGOUYS	SNES/FSU
Mme Paulette MAILLARD	Mme Corine RIOUT-TANGUY	SE/UNSA
M. Laurent SIRANTOINE	Mme Raymonde PIECUCH	SGEN
M. Christian PELLETIER	M. Serge ANTÉS	SNALC
M. Philippe TOURNIER	Mme Catherine GUERRAND	SNPDEN
M. Stéphan BABONNEAU		UNL
M. Yassir FICHTALI	David DENIS	UNEF/CNELIA
M. Eric FAVEY	M. Arnold BAC	Association éducative complémentaire de l'enseignement public

Personnalités qualifiées	
M. Gilles BERTRAND	Professeur à l'université de Bourgogne
M. Norberto BOTTANI	Département de l'instruction publique –chef du SRED - Genève
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. Jean-Marie de KETELE	Professeur au laboratoire de pédagogie expérimentale – Louvain la Neuve
M. Pierre LENA	Membre de l'Académie des Sciences
M. Yves LICHTENBERGER	Professeur à l'université de Marne-la-Vallée
Mme Martine REMOND	Chercheuse en psychologie des apprentissages et de l'évaluation à l'INRP
M. Nicholas TATE	Ancien directeur de la Qualification and curriculum Authority de Londres
M. Alejandro TIANA	Président de l'Association internationale pour l'évaluation des acquis des élèves (IEA)
M. Claude THELOT	Conseiller maître à la Cour des Comptes

Membres avec voix consultative	
Mme Geneviève BECQUELIN	Doyenne de l'IGEN
M. Yvon ROBERT	Chef du Service de l'IGAENR
Mme Claudine PERETTI	Directeur de la Programmation et du Développement au ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

Secrétaire général : Jean-Claude ÉMIN, chargé de la sous-direction de l'évaluation au ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche

Les avis du HCéé et les rapports qu'il fait établir sont consultables sur son site Web :

<http://cisad.adc.education.fr/hcee>