

**ELEMENTS POUR**

**UN DIAGNOSTIC**

**SUR L'ECOLE**

**Document général  
préparatoire au grand débat  
sur l'école - 2003-2004  
(octobre 2003)**

**Rapport remis au Haut conseil de l'évaluation de l'école**

Par

**Jean-Claude Hardouin**

Professeur des universités

**André Hussenet**

Inspecteur général de l'éducation nationale

**Georges Septours**

Inspecteur général de l'éducation nationale

Avec la collaboration de

**Norberto Bottani**

Directeur de la recherche en éducation – Genève

Le 17 octobre 2003

## **avertissement**

Ecrire sur l'école ? « Vaste programme » pourraient dire de jeunes érudits. Soit l'on peut écrire une somme monumentale, un gros dictionnaire pédagogique, une description volumineuse des structures, des contenus d'enseignement, des pratiques pédagogiques. L'on a tenté de le faire, et parfois l'ouvrage est devenu un classique.

Notre objet est tout autre. La France, une fois de plus, s'interroge sur son école, dit ses doutes, ses perplexités. L'opinion publique est prise à témoin pour trancher dans des débats idéologiques sans issue ou pour arbitrer des querelles de spécialistes.

Il nous a semblé utile, à la demande du Haut conseil de l'évaluation de l'école, de nous limiter à quelques questions de fond et de ne pas rechercher une impossible exhaustivité. Nous l'avons fait en exposant, avec une froideur excessive peut-être, les réalités de l'école en ce début de siècle, l'école immergée dans la société, sa gestion et son organisation et l'école aux prises avec les grandes ambitions de formation des jeunes, ses pratiques pédagogiques et ses résultats. Nous avons pour cela fait appel au souvenir de nos lectures, études, livres, comptes rendus de recherches, publications fort nombreuses en France et à l'étranger, notamment les rapports du Haut conseil, du Comité national d'évaluation, du Haut comité économie, emploi, éducation et de l'Inspection générale.

Ils figurent dans les bibliographies classiques que nous ne reproduisons pas.

Nous avons utilisé nos propres observations, et nous nous sommes appuyés, autant que la matière le permettait, sur les données chiffrées des publications officielles de l'OCDE, des services de l'Union Européenne, de l'INSEE, de la direction de l'évaluation et de la prospective du ministère en charge de l'éducation. Nous avons réputé indiscutables ces données.

Certains regretteront tels ou tels oublis ; la plupart sont volontaires. D'autres pourront manifester leur désaccord avec les choix faits d'exposer telle réalité de l'école et non telle autre. Nous assumons ces choix.

Puissent-ils aider tous ceux qui le souhaiteront à échanger, avec lucidité et modération, sur notre école.

Elle ne mérite pas l'anathème passionnel et pas davantage le dithyrambe poétique. Elle demande à tous, élèves, professeurs, parents le respect ; et elle veut le mériter. Demain plus qu'aujourd'hui. Pour cela, elle appelle de ses vœux les bonnes réformes qu'elle juge nécessaires.

\*

## **Sommaire**

<b>UN REGARD SUR L'ECOLE : (En guise d'introduction)</b>	<b>p.12</b>
I. UNE EVOLUTION REMARQUABLE.	p.13
1-1 La résultante d'une volonté politique forte.	p.13
1-2 Le collège unique a du mal à se mettre en place.	p.14
1-3 La croissance du taux d'accès au baccalauréat de la décennie 1985-1995.	p.15
1-4 Une évolution spectaculaire.	p.15
II - UNE PROGRESSION BRUSQUEMENT STOPPEE.	p.16
2-1 Le taux de passage 3°-2° va baisser.	p.16
2-2 Le « retournement de tendance » de 1996.	p.17
2-3 Le « décrochage » de la voie générale.	p.17
2-4 L'objectif des 80%.	p.18
<b>TITRE I : L'ECOLE : UNE INSTITUTION DANS LA SOCIETE</b>	<b>p.20</b>
<b>CHAPITRE 1 : LE SYSTEME EDUCATIF ET L'EMPLOI</b>	<b>p.21</b>
I -LE DIPLÔME PASSEPORT POUR L'EMPLOI.	p.21
1-1 Un lien étroit entre le niveau du diplôme et l'emploi.	p.21
1-2 Les sorties du système éducatif.	p.23
II - L'EMPLOI DES JEUNES LA FRANCE ET L'EUROPE.	p.25
2-1 Les comparaisons avec les pays de l'Union Européenne.	p.25
2-2 Confirmation du lien entre le diplôme et l'emploi.	p.25
2-3 Un enjeu : la construction d'un Espace européen de la formation.	p.26
III- POUR L'AVENIR EN FRANCE, QUELS DIPLÔMES POUR QUELS BESOINS EN TERME D'EMPLOIS ?	p.26
2-1 Des difficultés d'insertion prévisibles.	p.27
2-2 L'effort à faire pour le système éducatif.	p.27

<b>CHAPITRE 2 : LA RECHERCHE D'EQUITE</b>	<b>p.29</b>
I – DES OBJECTIFS D'EQUITE	p.29
II – PERFORMANCES SCOLAIRES ET ORIGINE SOCIO-ECONOMIQUE	p.30
2-1 L'accès aux formations post – baccalauréat	p.30
2-2 Un déterminisme aux racines profondes	p.30
2-3 Les disparités s'accroissent	p.30
2-4 Le redoublement	p.31
2-5 L'accès à la classe de seconde	p.31
III – UNE ECOLE ATTENTIVE ?	p.31
3-1 Une scolarisation de masse	p.31
3-2 Les politiques de traitement inégalitaire en faveur des enfants	p.32
3-3 La carte scolaire	p.33
IV – DES PROGRES SONT POSSIBLES	p.33
4-1 Les procédures pédagogiques	p.34
4-2 La recherche de la qualité	p.34
4-3 Le travail auprès des familles	p.34
4-4 La formation tout au long de la vie	p.34
4-5 Une politique active en faveur des élèves atteints d'un handicap	p.35
<b>CHAPITRE 3 : LES QUESTIONS DE SOCIETE A L'ECOLE</b>	<b>p.36</b>
I – LA SANTE DES ELEVES, L'ABSENTEISME, LA VIOLENCE.	p.36
1-1 Quelle prise en charge et avec quels moyens	p.36
1-2 La santé	p.37
1-3 L'absentéisme	p.39
1-4 La violence	p.40
II – LA POLITIQUE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE	p.41

2-1 La scolarisation des élèves en situation de handicap	p.41
2-2 Les effets de la politique de lutte contre l'échec scolaire en milieu populaire	p.43
III – FILLES – GARCONS. DES DIFFERENCES FORTES	p.44
3-1 L'orientation en fin de 3°	p.44
3-2 L'orientation en fin de 2° et de 1°	p.45
3-3 L'orientation après la terminale	p.46
3-4 L'apprentissage	p.46
IV – PUBLIC - PRIVE	p.47
4-1 L'évolution dans le temps de la part du privé	p.47
4-2 Les échanges entre le public et le privé	p.48
4-3 Caractéristiques des établissements privés	p.49
<b>CHAPITRE 4 : LES COÛTS DU SYSTÈME ÉDUCATIF.</b>	<b>p.51</b>
I - LA DÉPENSE INTÉRIEURE D'ÉDUCATION.	p.51
1-1 La dépense d'éducation.	p.51
1-2 Les coûts par élève.	p.52
1-3 Les comparaisons internationales pour la dépense d'éducation.	p.57
II - LE BUDGET DE L'EDUCATION NATIONALE, PREMIER BUDGET DE L'ÉTAT : UN BUDGET DE PERSONNELS	p.58
2-1 Le premier budget de l'Etat.	p.58
2-2 Les marges de manœuvre budgétaires sont extrêmement réduites.	p.58
<b>CHAPITRE 5 : PILOTER L'ECOLE</b>	<b>p.61</b>
I – UNE MATIERE COMPLEXE.	p.61
II - UN CHALLENGE ADMINISTRATIF.	p.62
III - UN SYSTEME CENTRALISE ?	p.63

IV - LA QUESTION DE L'EPLE.	p.64
V - L'AFFAIRE DE LA « CARTE SCOLAIRE ».	p.65
VI - LA PLACE DES PARENTS.	p.65
VII - LA GESTION PAR L'EXPERIMENTATION.	p.66
VIII - LA GESTION PAR LE CONTRAT ET L'EVALUATION.	p.66
IX - LES CADRES DE L'« ENTREPRISE » ECOLE.	p.67
<b>TITRE II : L'ECOLE, UNE AVENTURE PEDAGOGIQUE</b>	<b>p.69</b>
<b>CHAPITRE 6 : L'ECOLE</b>	<b>p.70</b>
I - LA FRANCE A FAIT LE CHOIX D'UNE SCOLARISATION PRECOCE.	p.70
1-1 La montée du préélémentaire et l'amélioration des conditions d'accueil.	p.70
1-2 Les personnels, le fonctionnement, la pédagogie.	p.72
II - UNE ECOLE PRIMAIRE RESPECTEE ET APPRECIEE.	p.73
2-1 Des évolutions marquantes et des points de grande stabilité.	p.73
2-2 Les résultats : des progrès nécessaires.	p.76
<b>CHAPITRE 7 : LE COLLEGE</b>	<b>p.80</b>
I - LE COLLEGE : UNE ENTITE AUTONOME.	p.80
1-1 Le collège est effectivement le premier cycle du secondaire, du lycée.	p.80
1-2 Le collège n'est pas uniforme.	p.81
1-3 Une conception particulière.	p.81
II - MOYENS ACCORDES AU COLLEGE ET RESULTATS OBTENUS.	p.82
2-1 Les moyens.	p.82
2-2 Les résultats.	p.83
III - DES QUESTIONS RECURRENTES A TRAITER.	p.86
3-1 Pourquoi le collège est-il perçu comme le maillon sensible ?	p.86

3-2 Les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont trop brutales.	p.86
3-3 Quel tronc commun pour le collège unique, pour tous et pour chacun ?	p.87
3-4 La sectorisation.	p.87
<b>CHAPITRE 8 : LES LYCEES.</b>	<b>p.90</b>
I – LE SYSTEME DES TROIS VOIES ET SES DERIVES.	p.90
1-1 L'organisation du premier cycle	p.90
1-2 La population des bacheliers augmente et change de texture	p.91
1-3 La question des « frontières » entre bacs	p.94
1-4 L'évolution des passages du BEP vers les bacs	p.94
1-5 La vie scolaire et l'apprentissage	p.95
II – LA STRUCTURE DES LYCEES	p.95
2-1 La seconde de détermination	p.95
2-2 La structure du lycée, quelle polyvalence ?	p.96
III – L'EVOLUTION DES PARCOURS	p.99
3-1 Evolution des vœux émis par les familles en fin de 3°	p.99
3-2 Les taux d'accès aux niveaux V et IV de formation	p.100
3-3 Les flux d'élèves de la 3° à la terminale	p.101
IV – LA CERTIFICATION	p.101
<b>CHAPITRE 9 : L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.</b>	<b>p.105</b>
I - LES EFFECTIFS D'ÉTUDIANTS DANS LE SUPÉRIEUR.	p.105
1-1 Un accroissement général du nombre d'étudiants en Europe depuis 25 ans.	p.105
1-2 Le bond des effectifs dans l'enseignement supérieur.	p.106
1-3 Des évolutions d'effectifs très contrastées selon les filières.	p.106
II - L'ORIENTATION APRES LE BAC.	p.110

2-1 Le choix français de l'accès libre à l'entrée de l'université.	p.110
2-2 L'orientation des nouveaux bacheliers.	p.110
2-3 Les motivations des nouveaux bacheliers inscrits en 1 <sup>o</sup> année de DEUG	p.112
<b>III - LES TAUX D'ÉCHEC EN DEUG EST-CE LE SEUL DÉFI ?</b>	<b>p.114</b>
<b>CHAPITRE 10 : LES EVOLUTIONS PEDAGOGIQUES</b>	<b>p.119</b>
I - UNE AFFAIRE DE SPECIALISTES ?	p.119
II - DES DISCIPLINES EN INTROSPECTION.	p.120
III - DES DISCIPLINES EN INTERACTION	p.121
IV - ET DES SAVOIRS ORGANISES.	p.122
V - MAIS DES CARENCES ET DES IMPERFECTIONS.	p.123
<b>CHAPITRE11 : ENSEIGNER, UN METIER</b>	<b>p.125</b>
I - DES PROFESSEURS TRES NOMBREUX.	p.125
1-1 Des masses impressionnantes.	p.126
1-2 Les multiples corps de professeurs.	p.126
1-3 Des corps divers pour le service de la pédagogie ?	p.128
II - LE RECRUTEMENT ET LA FORMATION.	p.129
2-1 Le débat en France et en Europe.	p.129
2-2 La question des concours de recrutement.	p.130
2-3 Des difficultés de recrutement dans un proche avenir.	p.130
2-4 Des épreuves adaptées ?	p.131
2-5 Des contenus de formation en débat.	p.132
2-6 Au delà de la formation initiale.	p.132
III. DES CONDITIONS CORRECTES POUR EXERCER LE METIER ?	p.133

3-1 Les déçus du métier.	p.133
3-2 Une charge de travail raisonnable ?	p.133
3-3 Ces effectifs bien lourds !	p.134
3-4 Une inutile solitude.	p.134
3-5 En matière de GRH : « Peut mieux faire » !	p.136

<b>APPENDICE</b>	p.137
------------------	-------

Le regard de Norberto Bottani sur le système d'enseignement français	p.138
--	-------

LA SITUATION PARTICULIERE DES DOM ET DES TOM	p.144
--	-------

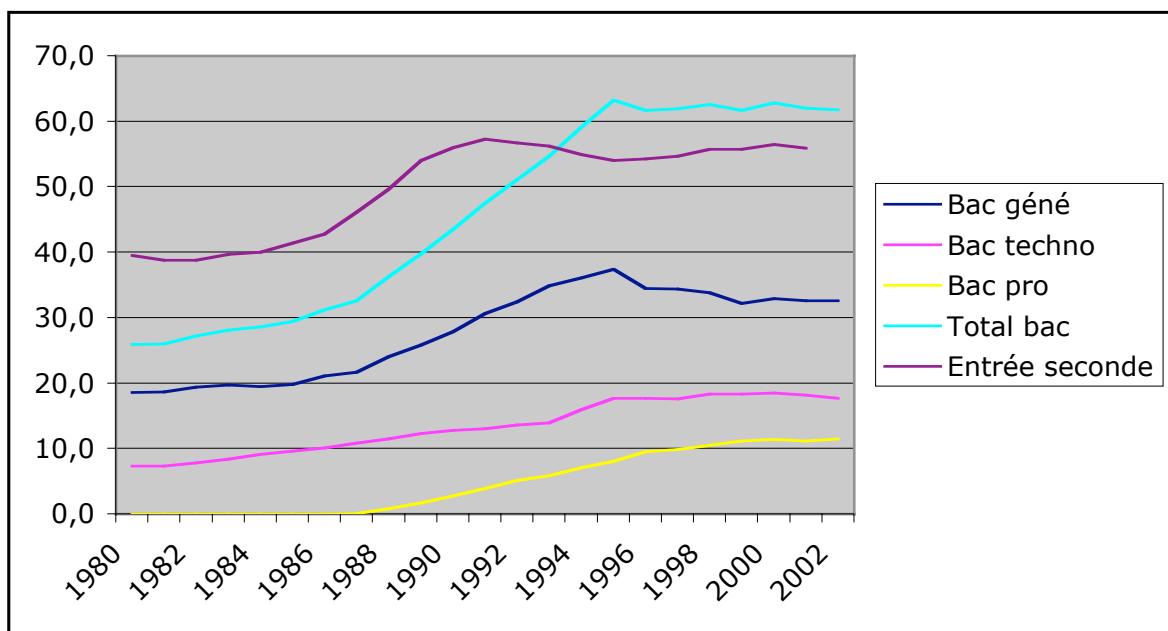
<b>GLOSSAIRE</b>	p.146
------------------	-------

\*

**UN REGARD SUR L'ECOLE :**

**EN GUISE D'INTRODUCTION**

Toute l'histoire des politiques scolaires menées depuis 1975 présente la particularité d'une parfaite lisibilité. Elle s'illustre dans les courbes décrivant l'évolution des taux d'accès par génération aux différents baccalauréats.



Taux d'accès aux différentes voies du baccalauréat et taux d'accès à la seconde.

Lorsqu'en 1975, René Haby instaure le « collège unique », cette décision n'intervient pas comme un coup de tonnerre dans un ciel serein : elle s'inscrit dans un long programme engagé dès le début du XX<sup>e</sup> siècle (et même avant) et qui n'est pas encore achevé.

## I. UNE EVOLUTION REMARQUABLE.

**1-1 La décision de 1975 est la résultante d'une volonté politique forte, née à la Libération, d'accélérer la démocratisation de l'accès aux plus hauts niveaux de formation.**

◆ Jusqu'alors en effet et malgré l'œuvre accomplie par les III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> républiques, la forte segmentation pédagogique qui subsiste recouvre tout simplement une segmentation sociale réelle : aux enfants des catégories socioprofessionnelles (PCS) favorisées, les études longues (le petit et le grand lycées), aux enfants des PCS défavorisées, les études courtes (le court complémentaire et le collège d'enseignement technique).

En 1975, un jeune Français sur quatre environ obtient le baccalauréat<sup>1</sup> et un jeune Français sur cinq (20%) poursuit des études supérieures.

De ce strict point de vue, notre pays est alors à la traîne et se situe loin derrière les autres pays développés comparables : Etats-Unis, Royaume Uni, Allemagne, Japon.

Plus grave encore, ces performances plutôt médiocres semblent s'être stabilisées après la forte croissance qui a suivi la Libération et qui a concerné les générations de la guerre et de l'après guerre : de 1958 à 1968, le taux d'accès au baccalauréat avait doublé, passant de 10% à 20% d'une génération avant de stopper sa progression.

La décision du collège unique est en conséquence logique, nécessaire et courageuse mais elle est aussitôt combattue par tous ceux qui pensent que l'on a déjà trop bradé le baccalauréat et que l'enseignement supérieur scolarise beaucoup trop d'étudiants.

	<b>Population française de 25-64 ans en 1982</b>	<b>Population française de 25-64 ans en 2000</b>
<b>Licence et plus</b>	4%	14%
<b>BTS, DUT</b>	4%	10%
<b>Niveau baccalauréat</b>	8%	13%
<b>Niveau CAP</b>	14%	28%
<b>CEP ou rien</b>	70%	38%

**Evolution du niveau de sortie du système éducatif de 1982 à 2000**

## **1-2 Six ans plus tard, en 1981, lorsqu'Alain Savary devient ministre, force est de constater que le collège unique a du mal à se mettre en place.**

◆ Plus de 20% des collégiens connaissent encore une « orientation » précoce à la fin de la classe de 5° vers le collège d'enseignement technique (CET) devenu lycée d'enseignement professionnel (LEP aujourd'hui lycée professionnel, LP).

C'est à ce moment, fin 1982, qu'un recensement va donner une photographie alarmante du niveau de formation initiale de la population française alors que le ministre précédent, Christian Beullac, avait pour la première fois courageusement essayé de placer l'école devant ses obligations en matière de qualification.

Ainsi en 1982, près des trois quarts de la population active française (les « 25-64 ans ») sont sortis du système éducatif sans qualification et moins de 20% de cette population possède un niveau supérieur ou égal au baccalauréat (sans en posséder nécessairement le diplôme) : la France est alors en retard sur ses principaux partenaires.

Fort de ce constat, Alain Savary d'abord, Jean-Pierre Chevènement ensuite vont prendre une série de décisions confortées ultérieurement par René Monory :

- promouvoir en fin de 3° (dès la rentrée 1982) le passage en classe de 2° ;
- supprimer le palier d'orientation de fin de 5° sauf à la demande explicite des familles<sup>2</sup> ;
- créer en 1988 du baccalauréat professionnel devant permettre d'amener une fraction de plus en plus importante des titulaires du BEP au baccalauréat.

<sup>1</sup> Autour de 20% d'une génération obtient le baccalauréat général et de 5% un baccalauréat technologique.

<sup>2</sup> Pour adoucir cette décision vécue par beaucoup comme un traumatisme, on invente les classes de 4° et 3° technologiques, d'abord au LEP, avec mise en extinction des certificats d'aptitude professionnel (CAP) en 3 ans post 5°, classes qui ensuite, très rapidement, vont être transférées au collège.

La décision de 1982 vise à reporter au-delà de la classe de 3°, la possibilité de commencer une formation professionnelle de niveau V (CAP, brevet d'études professionnelles, BEP), la voie professionnelle s'inscrivant entièrement dans le second cycle de l'enseignement secondaire.

### **1-3 la croissance du taux d'accès au baccalauréat de la décennie 1985-1995.**

C'est l'ensemble cumulé de ces décisions, soutenues par un discours politique fort et sans fausses notes de Jean-Pierre Chevènement à François Bayrou, en passant par Lionel Jospin et Jack Lang, qui explique **la croissance spectaculaire du taux d'accès au baccalauréat de la décennie 1985-1995**, les « dix glorieuses ».

	<b>1985</b>	<b>1995</b>
<b>Bac. général</b>	19.8%	37.4%
<b>Bac. technologique</b>	9.6%	17.7%
<b>Bac. professionnel</b>	0	8.1%
<b>Total</b>	29.4%	63.2%

**Proportion de bacheliers par génération**

Pendant ces dix années, le pourcentage de bacheliers généraux par génération va doubler, ainsi que le pourcentage de bacheliers technologiques. De plus, grâce au baccalauréat professionnel, la France va atteindre 63% de bacheliers contre 30% dix ans plus tôt.

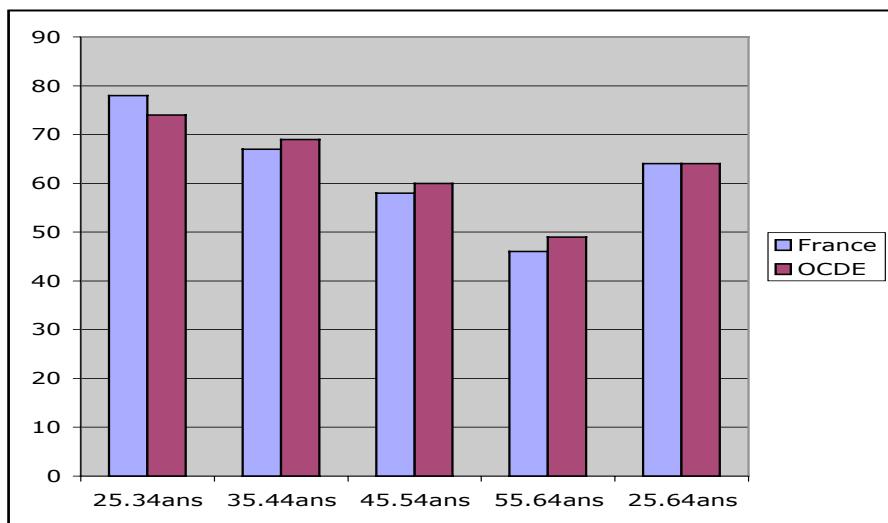
Il faut par ailleurs remarquer qu'en parallèle, c'est tout le système éducatif qui évolue dans la même direction puisque durant cette décennie, le pourcentage de jeunes quittant le système éducatif sans qualification va être divisé par deux pour se stabiliser autour de 7% (contre près de 25% en 1975).

L'impact de ces « dix glorieuses » sur le niveau de qualification de la population française va s'avérer très important et s'observe très bien aujourd'hui. Le tableau page 14 montre que le pourcentage d'adultes ayant un niveau supérieur ou égal au baccalauréat en 2000 a plus que doublé par rapport à 1982 (37% contre 16%), idem pour le niveau CAP pendant que le pourcentage d'adultes sortis de l'école sans qualification a été lui, divisé par deux (de 70% à 35%).

### **1-4 Une évolution spectaculaire.**

On observe donc une évolution spectaculaire en moins de 20 ans qui illustre bien le rapport qu'il y a entre le flux de sortie du système éducatif et l'état de certification de la population française ; la rapidité d'impact est bien évidemment directement liée à un différentiel entre le flux de sortie du système scolaire et le flux des départs de la vie active.

Par comparaison avec les autres pays, il est intéressant de noter que **les bacheliers des années 1985-1995** ont aujourd'hui entre 25 et 35 ans et de comparer comment se situe cette tranche d'âge par rapport à la moyenne des pays de l'organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).



**Pourcentage de la population ayant terminé le deuxième cycle de l'enseignement secondaire.**

Pour la première fois en 1995, pour les 25-34 ans, le niveau de certification scolaire apparaît supérieur à la moyenne de l'OCDE alors que pour les générations plus âgées, il est inférieur.

Cette décennie en a effacé trois : grâce aux performances atteintes, la France a rattrapé son retard et s'apprêtait à s'installer dans une position de leader.

## **II - UNE PROGRESSION BRUSQUEMENT STOPPÉE.**

**2-1 A partir de 1992, le taux de passage 3<sup>e</sup>-2<sup>e</sup> va baisser pendant quatre années consécutivement, faiblement certes, mais suffisamment pour enrayer cette remarquable progression.**

Alors que les années Monory - Jospin avaient été marquées par une très forte augmentation du taux d'accès au lycée général et technologique (de 42.0% à 57.3% de 1986 à 1991, soit 15 points en cinq ans), au moment où est mise en œuvre la Loi d'orientation qui voulait « graver dans le marbre » les évolutions en cours, tout semble se dérégler comme sous l'effet d'une croissance devenue trop rapide.

Si les années 1980 expliquent et illustrent les « dix glorieuses », les années 1990 sont caractérisées par une stagnation et un retour en arrière concentrés sur la seule voie générale ; en 2002, 32.6% des jeunes Français ont obtenu un baccalauréat général, c'est-à-dire le même pourcentage que dix ans plus tôt (32.4%).

## 2-2 Le « retournement de tendance » de 1996.

A cause de l'inertie du système, le dérèglement de 1992 n'apparaîtra qu'en 1996. Cette année-là, pour la seconde fois dans l'histoire du système éducatif, le pourcentage de jeunes français obtenant le baccalauréat va baisser<sup>3</sup>.

	1995	1996
Bac général	37.4%	34.5%
Bac technologique	17.7%	17.7%
Bac professionnel	8.1%	9.5%
Total	63.2%	61.7%

Pourcentage de bacheliers par générations

Ce retournement de 1996 était prévisible depuis 1992. S'il n'apparaissait pas dès 1995 (3 ans après la mise en œuvre d'une réforme des secondes), c'est grâce à la décision de 1994 de supprimer le redoublement de fin de première (le doublement était laissée à l'appréciation des familles)<sup>4</sup>, qui va retarder d'un an la diminution du taux d'accès au baccalauréat général.

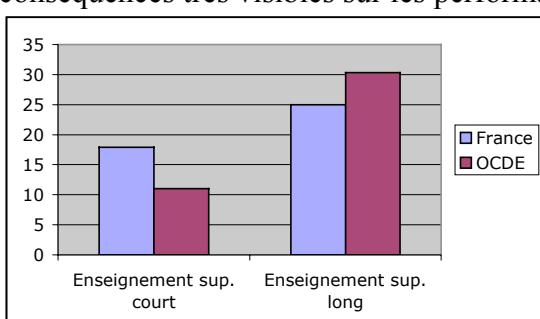
Il faut tout d'abord observer que c'est la voie générale qui explique à elle seule le décrochage, puisque la voie technologique est restée constante et que la voie professionnelle a poursuivi sa progression depuis sa création.

La voie générale va donc s'engager dans une phase de récession qui ne semble pas aujourd'hui totalement terminée<sup>5</sup>.

De 1995 à 2002, le taux de bacheliers généraux par classe d'âge est passé de 37.4% à 32.6% soient cinq points de moins, nous renvoyant au début des années 1990.

## 2-3 Le « décrochage » de la voie générale.

Bien entendu, le **décrochage de la voie générale** et le report de la croissance de l'accès au baccalauréat sur les seules voies technologiques et professionnelles ont dès maintenant des conséquences très visibles sur les performances de notre enseignement supérieur.



Taux d'obtention par génération d'un diplôme d'enseignement supérieur (2001)

Comme un quart de siècle plus tôt, notre pays semble renouer avec une logique malthusienne pour les formations les plus élevées, donnant la priorité aux formations

<sup>3</sup> Le seul précédent, qui n'avait duré qu'un an était l'année 1969 qui faisait suite au cru très atypique de 1968.

<sup>4</sup> On notera que cette décision, pourtant très controversée, n'avait eu aucune incidence sur ce qui n'est pas étudié ici, c'est-à-dire le taux de réussite à l'examen.

<sup>5</sup> Une étude très complète serait nécessaire pour comprendre ce qui s'est passé. Il serait en particulier intéressant de voir si le phénomène s'est reproduit à l'identique sur tout le territoire ou si au contraire il s'est concentré sur des zones particulières.

courtes et à spectre étroit au détriment des formations longues à fort potentiel, à l'inverse de ce que font la plupart des pays qui nous sont comparables.

Ce recentrage sur les voies technologiques et professionnelles, visible dès la classe de seconde (augmentation de l'orientation vers les BEP), va à l'encontre de bien des idées reçues. Pour beaucoup, la France fait la part trop belle aux formations générales et ne développe pas suffisamment les formations professionnelles courtes. La réalité est rigoureusement inverse, comme nous le verrons tout au long de ce rapport.

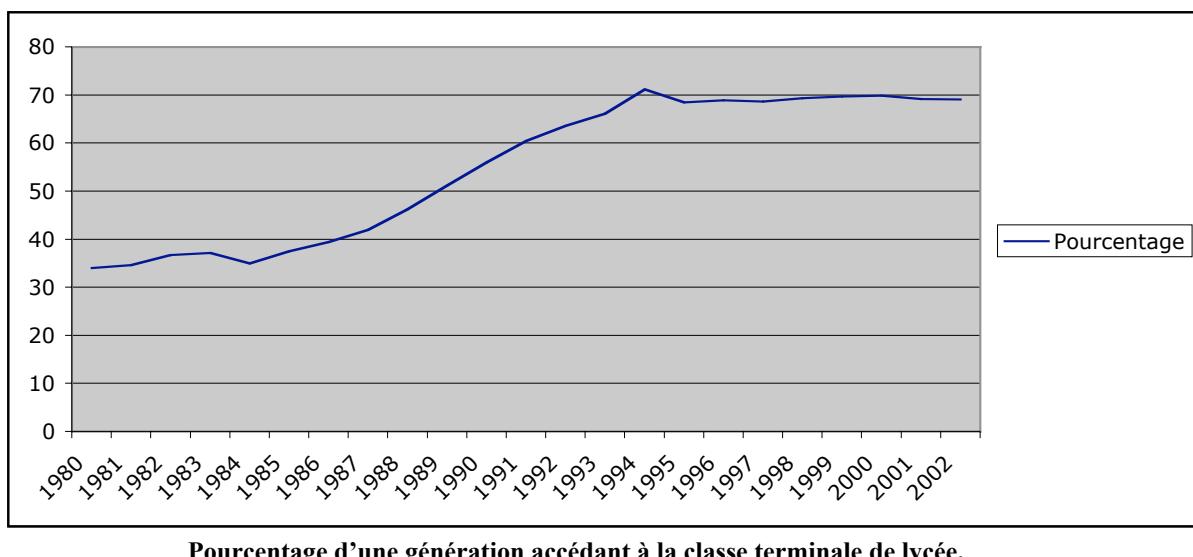
Tout semble se passer comme si les « dix glorieuses » n'avaient été qu'une parenthèse, comme si, effrayé par son « audace », le système s'était remis en situation de protéger ce qui constituerait une « élite » en demandant aux voies technologiques et professionnelles de poursuivre seules, l'œuvre de démocratisation.

Depuis l'installation de cette situation de recul, il s'est déjà écoulé plus de cinq ans<sup>6</sup>. Il fallait peut-être ce laps de temps pour comprendre que l'on n'était pas face à un accident mais devant un comportement durable dont on ne sortira pas sans tout d'abord réaffirmer nos besoins en termes de qualifications supérieures avant de se donner les moyens de les atteindre.

## 2-4 L'objectif des 80%.

Un mot enfin pour revenir sur **l'objectif des 80%** d'une génération au niveau du baccalauréat, annoncé par Jean-Pierre Chevènement, réaffirmé par René Monory, inscrit dans la Loi d'orientation de 1989 par Lionel Jospin, poursuivi par Jack Lang et François Bayrou.

Cet objectif est défini par l'accès à la classe terminale de lycée avant passage du baccalauréat ou diplôme d'un niveau correspondant, toutes formations confondues (enseignement agricole, apprentissage...) ; la courbe ci-après est bien entendu semblable à celle correspondant à la somme des trois baccalauréats, avec une très forte croissance de 1984 à 1994 (on prend comme référence l'année d'entrée en terminale et non pas celle du passage de l'examen) qui culmine à 71.2%, c'est à dire à moins de dix points de l'objectif.



Pourcentage d'une génération accédant à la classe terminale de lycée.

<sup>6</sup> Il semble que les mesures prises pour le lycée en 1998 et 1999 n'aient pas permis de redresser la situation. Il apparaît même qu'elles l'aient aggravée.

Lorsqu'on observe la progression de dix points entre 1991 et 1994, de 60.5% à 71.2%, il est évident que sans le retournement de tendance l'objectif de la Loi de 1989 aurait été facilement atteint avant l'an 2000.

Peut-être est-ce justement cette progression trop rapide qui a conduit à la pause actuelle.

\*

Avant un nouveau départ ?

Cette lecture de la politique éducative au travers du seul taux d'accès au baccalauréat peut choquer. On lui oppose souvent le problème des « autres », de ceux qui n'obtiennent pas le baccalauréat.

En réalité, tous ces problèmes sont liés, l'objectif des 80% restant incontournable à condition de ne pas renoncer à donner une qualification à tous les sortants du système éducatif.

Il est tout aussi important d'essayer de réduire à zéro (objectif idéal) les sorties infra CAP – BEP tout en assurant l'accès au baccalauréat au maximum d'élèves car ces futurs bacheliers deviendront les étudiants dont la France a besoin. Les bacheliers généraux assurent en effet pour l'instant, l'essentiel du flux d'étudiants atteignant le niveau licence et plus et ce flux demeure insuffisant.

Cela signifie qu'il est essentiel de ne pas renoncer à permettre, voire à renforcer, l'accès aux études longues pour les bacheliers technologiques d'abord et professionnels ensuite.

\*

**TITRE 1 :**

**L'ECOLE, UNE INSTITUTION**

**DANS LA SOCIETE**

# **CHAPITRE 1 : LE SYSTEME EDUCATIF ET L'EMPLOI**

La qualité de la formation du capital humain est un moteur essentiel de la croissance de nos économies ; c'est l'une des rares certitudes que l'on possède en ce domaine. Le rôle de l'école est décisif.

La formation des jeunes est d'autant plus déterminante que l'on ne peut manquer d'être préoccupé par la diminution de leur nombre partout en Europe : le nombre de jeunes de 20-29 ans qui avait augmenté jusqu'en 1990 décline depuis. Les jeunes de moins de 30 ans représentent aujourd'hui 36% de la population de l'Union Européenne (UE) contre 46% en 1975. La proportion des jeunes est relativement homogène dans les Etats membres, mais c'est en Allemagne qu'ils sont les moins nombreux (33%) et en Irlande qu'on enregistre le pourcentage le plus élevé (47%). La France, avec un taux de 39%, se situe un peu au-dessus de la moyenne, mais avec des disparités régionales (variant de 44% dans le Nord-Pas-de-Calais à 36% dans le Sud Ouest, atteignant 52% dans les DOM).

Il n'entre pas dans le champ de ce chapitre de discuter des finalités ultimes du système éducatif, mais d'apporter plus simplement un éclairage essentiellement factuel sur l'insertion des jeunes dans la vie professionnelle, en rapport avec l'offre de formations qui est proposée par le système éducatif, partant du principe que la formation ne devrait laisser personne sur le côté du chemin menant à l'emploi.

La relation entre la formation et l'emploi est complexe. Elle est le résultat d'une confrontation, « en information incomplète » pour chaque individu, entre d'une part, une offre de formations de plus en plus diversifiées, au point d'en rendre la lisibilité difficile, essentiellement issue du système éducatif et d'autre part, une demande de la part du système économique et social (entreprises, administrations...) pour répondre à ses besoins en matière d'emploi, avec des références en termes de métiers le plus souvent mal connus des futurs candidats à l'embauche.

Comment améliorer la relation entre l'offre et la demande, sans pour autant considérer que l'une doive s'ajuster systématiquement sur l'autre de manière prioritaire, exclusive ou instantanée ? Quelles perspectives pour l'avenir et quels enseignements en tirer pour le système éducatif ?

## **I -LE DIPLÔME PASSEPORT POUR L'EMPLOI.**

### **1-1 Un lien étroit entre le niveau du diplôme et l'emploi**

#### **Le diplôme et le taux de chômage**

Un fait est certain et toutes les observations le confirment, la réussite scolaire continue de peser lourdement sur la réussite sociale et professionnelle future. Le taux de chômage des jeunes diminue beaucoup avec le niveau du diplôme.

Les jeunes quittant l'école sans diplôme ont été les premiers touchés, depuis la fin des années 1970, par la montée du chômage. L'évolution de la conjoncture économique affecte naturellement le marché du travail, mais le bagage scolaire influence durablement la carrière professionnelle. La non obtention d'un diplôme apparaît fortement pénalisante sur le marché du travail et la situation des moins diplômés est toujours préoccupante cinq ans après la fin de leurs études.

	Professions supérieures et chefs d'entreprise	Professions intermédiaires, artisans, commerçants, agriculteurs	Employés, ouvriers	Au chômage	(Contingent ou) Sans activité d'ordre professionnel	Ensemble	Taux de chômage
Grande école	76	13	4	3	4	100	3
Doctorat, DEA, DESS	64	19	7	7	3	100	7
Licence, maîtrise	27	39	21	6	7	100	7
DUT, BTS	5	48	38	5	4	100	5
Paramédical et social	2	93	2	1	2	100	1
DEUG	11	32	34	10	13	100	11
<b>Diplômés du supérieur</b>	<b>28</b>	<b>38</b>	<b>23</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>100</b>	<b>6</b>
Bac général	3	23	52	8	14	100	9
Bac technologique	0	24	57	11	8	100	12
Bac professionnel	1	17	68	5	9	100	6
CAP/BEP (scolaires)	0	8	70	14	8	100	15
CAP/BEP (apprentis)	1	9	70	11	9	100	12
<b>Diplômés du secondaire</b>	<b>1</b>	<b>16</b>	<b>63</b>	<b>10</b>	<b>10</b>	<b>100</b>	<b>11</b>
Brevet	1	8	52	19	20	100	24
Aucun diplôme	0	4	47	27	22	100	35
<b>Ensemble</b>	<b>12,6</b>	<b>24,2</b>	<b>43,5</b>	<b>10,4</b>	<b>9,3</b>	<b>100,0</b>	<b>11,5</b>

Situation professionnelle des jeunes sortis de formation initiale en mars 2002 depuis environ cinq ans (en %) (France métropolitaine)

Les derniers résultats de l'enquête Emploi réalisée en France (MEN, mars 2002) montrent que plus d'un quart des jeunes sans diplôme sont chômeurs 5 ans environ après la fin de leur formation initiale, contre 13% des titulaires de CAP et BEP et 8% des bacheliers.

La situation est nettement plus favorable pour les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur (taux de chômage autour de 5%) qui, en outre, trouvent le plus vite un emploi, en particulier un emploi stable ; cinq ans après la fin de leurs études, ils exercent quatre fois plus souvent que les bacheliers une profession supérieure ou intermédiaire.

### Le diplôme et la nature de la profession

L'accès à une profession supérieure ou intermédiaire en début de carrière dépend « avant tout » du niveau de diplôme obtenu, plus que de l'origine sociale du diplômé, cela étant cependant moins vrai pour les diplômés du supérieur court.

Toutefois, par rapport aux jeunes diplômés du supérieur long général, ce sont les formations sélectives professionnelles courtes (institut universitaire de technologie - IUT, brevet de technicien supérieur - BTS) qui permettent un accès plus rapide et plus stable à l'emploi, mais avec une qualification moindre (il existe peu de sortants diplômés du diplôme d'études universitaires générales (DEUG), celui-ci n'étant pas conçu comme un diplôme de sortie).

Les diplômés des grandes écoles, mais également les troisièmes cycles universitaires se distinguent par leur accès bien plus fréquent à une profession supérieure, cadres supérieurs, ingénieurs, professeurs, professions libérales. Ces postes représentent respectivement plus de 80% et de 70% des emplois qu'ils occupent, contre 30% pour les titulaires d'une licence ou d'une maîtrise et seulement 8% pour les diplômés du supérieur court (IUT, BTS).

### **Des risques de déclassement ?**

Selon certaines observations, on assisterait à un relâchement du lien diplôme - qualification, c'est-à-dire à certain « déclassement » des diplômes en début de vie active. On constate un déplacement des diplômes, durant la dernière décennie, vers des emplois de moins en moins qualifiés, à l'exception notable des diplômes de l'enseignement supérieur long qui conserveraient un lien fort avec leur cible professionnelle logique, la position de cadre.

Si la possession d'un diplôme constitue, en général, un atout pour entrer sur le marché du travail, le poste obtenu ne correspond pas toujours au niveau de qualification théorique définie pour le diplôme en question. La mesure de l'écart entre le niveau théorique de qualification du diplôme et celui, constaté, de l'emploi est un exercice difficile. L'approche « *adéquationniste* » fondée sur la définition d'une norme supposée établir une correspondance entre diplôme et catégorie professionnelle d'emploi est, à juste titre, jugée insuffisante, pour apprécier le déclassement. Surtout, elle ne permet pas d'appréhender plus globalement la valorisation réelle du diplôme tout au long de la durée de la vie professionnelle du diplômé (déclassement par rapport à la catégorie socioprofessionnelle, par rapport au salaire, par rapport à l'opinion propre du titulaire de l'emploi...).

Quelle que soit l'approche, il apparaît que les bachelors technologiques ou professionnels sont plus souvent « moins déclassés » sur le marché du travail que les bachelors généraux et qu'il en va de même en faveur des diplômés universitaires de technologie (DUT) et des BTS.

### **L'influence de la situation économique**

Il est vrai qu'il faut aussi compter avec une forte similitude d'évolution entre le taux de chômage et le taux de déclassement, la bonne conjoncture économique favorisant même nettement le « reclassement ».

De façon générale, l'emploi des jeunes est très sensible à l'évolution de la conjoncture économique. Le différentiel de chômage entre les plus récemment sortis de formation initiale et les plus anciens s'accentue en période de ralentissement économique, au détriment des premiers.

En outre, le recours aux contrats temporaires peut accroître l'emprise de la conjoncture et allonger la période qui court entre la sortie de formation initiale et l'emploi stable.

## **1-2 Les sorties du système éducatif**

Le diplôme facilite beaucoup l'accès à l'emploi : face à ce constat et compte tenu des évolutions du marché du travail, comment le système éducatif doit-il et peut-il réagir, sachant qu'il n'est pas le seul à être concerné ?

Observons que le système éducatif a beaucoup œuvré :

### **L'élévation des niveaux de formation et de qualification : 40% des sortants diplômés du supérieur**

Le système éducatif français a permis une forte élévation des niveaux de formation et de qualification, en même temps qu'une avancée de la démocratisation pour l'accès à l'enseignement supérieur. En l'espace d'une décennie, les chances de devenir étudiant ont plus que doublé et elles ont triplé pour les enfants d'ouvriers dont le handicap relatif tend à

diminuer (la proportion des enfants d'ouvriers qui poursuivent des études supérieures est passée de 10% à 30%). La population française comprend 30% de bacheliers contre 13% en 1975.

En 2001, parmi les 770.000 jeunes qui achevaient leur formation initiale, 284.000 soit près de 40% sortaient diplômés de l'enseignement supérieur, dont 148.000 de l'enseignement supérieur long. Vingt ans auparavant, ils n'étaient respectivement que 110.000 et 45.000. Sur ce point, le système éducatif a correctement rempli sa mission.

### **Mais 20% des sortants sans diplôme de second cycle du secondaire**

Mais, malgré cette ouverture de l'accès à des niveaux de plus en plus élevés d'enseignement à de nouvelles catégories d'élèves, de fortes inégalités subsistent tant pour la réussite scolaire que pour celle, souvent liée, de l'insertion et des parcours professionnels. Pour s'en tenir à l'examen des conditions favorables à l'insertion professionnelle, trop de jeunes sortent encore du système éducatif sans qualification.

Ainsi, 160.000 jeunes sortent du système éducatif diplômés au mieux d'un brevet, soit environ 20% des sortants qui se trouvent donc dépourvus de diplôme de second cycle du secondaire (CAP, BEP ou baccalauréat). Ils étaient 200.000 dans ce cas en 1990 et près de 300.000 en 1980. Parmi eux, les sortants sans qualification (niveaux VI et V bis, c'est-à-dire ceux qui sortent d'une classe du premier cycle, ce qui est rare, ou bien avant la dernière année d'un CAP ou BEP) sont environ 60.000, soit un peu moins de 8% des sortants de formation initiale (certes, ils étaient deux fois plus nombreux dans ce cas vers 1980, et quatre fois plus dans les années 1960). Les sorties sans qualification sont souvent le fait de jeunes ayant rencontré des difficultés précoce au cours de leur scolarité primaire: selon les enquêtes, malgré la baisse des redoublements enregistrés dans le premier degré durant les années 90, les deux tiers de ces jeunes avaient redoublé à l'école élémentaire et avaient terminé leurs études primaires avec un niveau de compétences insuffisant en français et en mathématiques.

Les données portant sur les entrées en sixième en 1995, confirment aussi l'importance du facteur social (les sorties sans qualification touchent 26.6% des enfants d'inactifs, pour 8% des enfants d'employés ou d'ouvriers, 2.5% des enfants d'agriculteurs et 1.2% des enfants de cadres).

### **La recherche d'une meilleure intégration entre la formation initiale, la formation professionnelle continue et l'apprentissage.**

La nécessité d'améliorer la formation initiale « classique » (hors alternance) paraît, même s'il faut le regretter, d'autant plus nécessaire en France que la formation continue et l'apprentissage demeurent, malgré les progrès accomplis et les volontés affichées, insuffisamment développée. Il faut savoir en outre, que la formation continue bénéficie avant tout aux salariés déjà les mieux pourvus en diplômes.

Par ailleurs, les formations par apprentissage (365.000 apprentis) restent fortement concentrées sur le niveau V qui regroupe plus de 70% des apprentis, bien qu'elles connaissent une progression élevée dans le supérieur (plus de 50.000 apprentis en 2001 contre 20.000 en 1995, majoritairement au niveau III).

L'apprentissage est reconnu favoriser les chances d'insertion professionnelle (7 apprentis sur dix ont un emploi 7 mois après avoir quitté le centre de formation pour apprentis (CFA), dont les deux tiers sur des emplois non aidés par l'Etat). Cependant, celles-ci, comme pour les formations classiques, s'accroissent avec les niveaux du diplôme et de la formation : les apprentis faiblement diplômés ou pas diplômés continuent de rencontrer des difficultés pour s'insérer puisque moins de la moitié d'entre eux occupent un emploi non

aidé. C'est particulièrement vrai pour le niveau V bis (sortant de premières années de CAP ou de BEP) pour lesquels le taux des emplois non aidés est seulement de 40%. Au contraire, les taux d'insertion des niveaux III et IV (BTS, brevet professionnel BP...) paraissent très proches aux environs de 80%.

C'est donc vers une approche plus globale, et non séparée, entre formation initiale « classique », formation continue, et apprentissage (en intégrant également les dispositifs de validations d'acquis) que le système éducatif est appelé à évoluer encore. Mais cela implique sans doute de changer certains axiomes de fonctionnement.

## **II - L'EMPLOI DES JEUNES LA FRANCE ET L'UNION EUROPEENNE (UE)**

### **2-1 Dans les comparaisons avec les pays de l'Union Européenne, pour l'emploi des jeunes, la France n'est pas toujours la mieux placée :**

#### **L'insertion professionnelle des jeunes reste fragile au sein de l'UE**

Au sein de l'UE, près du quart de la population fréquente l'école ou poursuit des études, proportion analogue à celle de la France et les jeunes sont partout en moyenne plus qualifiés que leurs aînés.

Mais, partout également en Europe, les jeunes sont plus touchés par le chômage, ils éprouvent des difficultés à entrer sur le marché du travail et leur insertion est souvent tardive et progressive (il existe une période de transition délicate entre la sortie de l'école et l'obtention d'un emploi stable); mais la France n'est pas toujours la mieux placée :

Ainsi, au sein de l'UE, 19% des jeunes de 15-24 ans sortis du système éducatif et présents sur le marché du travail sont sans emploi ; avec 23,9%, la France se situe parmi les taux les plus élevés. Ce pourcentage est de 7% parmi les adultes âgés de 25-64 ans (9,1% pour la France).

Partout également, on observe qu'à niveau d'études égal, les femmes sont davantage touchées par le chômage que les hommes.

#### **L'importance des emplois temporaires**

Partout en Europe, les jeunes sont davantage concernés par les emplois temporaires. Au sein de l'UE, la proportion d'emplois temporaires par groupe d'âge est presque le triple (3 pour 1) chez les jeunes de 15-24 ans, par rapport aux adultes, avec des situations différentes selon les pays : elle est de 4 pour 1 en France, de 3 pour 1 en Italie et en Allemagne et de 2 pour 1 au Royaume Uni.

En France, au Portugal, en Finlande et en Suède, plus d'un jeune salarié sur trois a un emploi temporaire. En Espagne, c'est le cas des deux tiers des jeunes salariés.

### **2-2 Confirmation du lien entre le diplôme et l'emploi.**

Partout au sein des pays de l'UE, les observations confirment que le diplôme facilite l'emploi : en général, les chances d'avoir un emploi augmentent avec le niveau d'études. Une constante apparaît commune aux pays de l'Union : le taux de chômage est nettement

plus faible pour les diplômés de l'enseignement supérieur. Au sein de la population âgée de 25-64 ans, il est en moyenne de 4% (France 5%) contre 7% pour les diplômés du secondaire supérieur (France 8%) et 11% pour les jeunes ayant achevé au mieux leur niveau de scolarité obligatoire (France 13.8%).

### **2-3 Un enjeu : La construction d'un Espace européen de la formation.**

L'insertion professionnelle des jeunes sortants du système éducatif reste fragile en Europe comme en France. On constate en même temps que les systèmes de formation sont assez différents et peu harmonisés en Europe.

En outre, le niveau des dépenses d'éducation, globalement partout élevé au sein de l'UE, ne paraît pas non plus être le déterminant majeur de la réussite scolaire et professionnelle.

Pour en accroître les performances, notamment du point de vue de cette fragilité de l'insertion professionnelle des jeunes, la confrontation entre les systèmes d'éducation s'avère inévitable.

Une première étape importante dans la construction d'un « Espace européen de la formation » est en cours de réalisation dans l'enseignement supérieur. Les diplômes sont définis en unités de crédits comparables et transférables ; ils sont délivrés à trois niveaux de sortie communs aux pays membres de l'UE, correspondant à trois grades : la Licence au niveau bac+3, le Master au niveau bac+5 et le Doctorat au niveau bac+8 (le système LMD). La France est déjà engagée dans ce nouveau dispositif européen.

La qualité de l'investissement en capital humain n'est pas seulement un enjeu national.

## **III- POUR L'AVENIR EN FRANCE, QUELS DIPLÔMES POUR QUELS BESOINS EN TERME D'EMPLOIS ?**

Quelles sont les perspectives pour l'insertion professionnelle des jeunes sortants du système éducatif (horizon 2010) et quelles en seraient les implications pour le système éducatif ?

Des études prospectives récentes conduites en collaboration entre le Ministère de l'éducation nationale et le bureau d'investigation et de la prévision économique (BIPE) ont permis d'estimer sur la période 2000-2010 les besoins de l'économie française en matière de recrutements de jeunes sortant du système éducatif, y compris par professions et secteurs d'activité.

La fragilité des hypothèses et la complexité de la relation emploi - formation invitent à la prudence. Au-delà du scénario choisi sur le taux de croissance prévisible de l'économie, les résultats sont très sensibles à l'importance des départs à la retraite, selon l'âge retenu, mais aussi de manière très significative, aux comportements des entreprises dans leur arbitrage entre l'embauche de chômeurs, de femmes reprenant une activité ou de jeunes sortant du système éducatif. Mais les résultats sont également très liés au degré de développement de la promotion interne des personnels au sein des entreprises (en rapport avec les politiques de formation tout au long de la vie).

## **2-1 Des difficultés d'insertion prévisibles.**

Le flux d'entrée dans l'emploi des jeunes sur la décennie 1990 et 2000 était de l'ordre de 560.000 par an. Pour les prochaines années, les prévisions de sortie du système éducatif sont estimées autour de 750.000 jeunes par an. En se situant aux alentours de ce chiffre, selon les scénarios, les estimations des besoins en recrutement de jeunes laissent penser que des difficultés d'insertion restent probables globalement. Et si l'offre d'emploi pour les jeunes est effectivement inférieure à la demande, l'insertion des plus faibles sera toujours très délicate et le déclassement persistant.

Par ailleurs, les prévisions selon les secteurs d'activité font apparaître que la part des services devrait continuer d'augmenter dans l'emploi total : plus rapidement en faveur des services marchands en cas de conjoncture haute que pour les services administrés (éducation, santé, action sociale, services domestiques, action sociale et administration...), qui seraient plus sollicités en cas de conjoncture basse.

En revanche, la part de l'industrie et de la construction continuerait de baisser.

### **Mais, des risques de tension au profit des hauts niveaux de diplôme et au détriment des plus bas.**

Sachant la sensibilité des résultats aux hypothèses retenues dans les scénarios, il apparaît toutefois que ce sont les variations en besoins de formation aux deux extrémités de la chaîne qui seront les plus marquantes au cours des dix prochaines années : les sortants du système éducatif titulaires d'un « Bac+3 ou plus » sont en nombre nettement insuffisant (un écart de 10 points par rapport aux besoins) dans les hypothèses de scénarios favorables, mais ils ne sont jamais excédentaires par rapport aux besoins dans les hypothèses de scénarios défavorables. Le contraste est très significatif pour les niveaux les plus faibles des sortants (DNB au mieux, CAP ou BEP) dont le nombre est excédentaire.

Ainsi, la part actuelle des titulaires d'un niveau V (CAP, BEP) est supérieure aux prévisions de besoins, tandis que celle des niveaux bac et surtout bac+2 et plus est insuffisante. L'augmentation du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur paraît s'imposer comme une exigence forte du développement économique. A cet égard, l'enseignement supérieur professionnalisé constitue un atout pour rentrer plus facilement dans la vie active.

## **2-2 L'effort à faire pour le système éducatif.**

Les prévisions sur la structure par niveau de diplôme des besoins en recrutements mettent en évidence que la tendance à l'élévation des niveaux de diplôme devra se poursuivre, si l'on veut coller au plus près aux besoins de l'économie.

Au cours des quinze dernières années, le système éducatif a fait preuve d'une très grande capacité d'adaptation en développant considérablement, par un choix délibéré, la professionnalisation des formations à tous les niveaux. L'enrichissement de la carte des formations et des diplômes offerts sur tout le territoire national est probant. Cela vaut tout particulièrement pour l'enseignement supérieur professionnelisé court, mais aussi de plus en plus pour l'enseignement supérieur long.

Mais, le système éducatif français peut être caractérisé comme « un système d'offre » de formations, sous l'impulsion de l'Institution scolaire et universitaire, mais aussi de celle

des corps enseignants. Le risque existe alors d'aboutir à un excès de diversification de formations spécialisées, peut-être concurrentes ou devenues inadaptées. « Le mode de régulation » de la carte des formations tant en niveau de formation, qu'en spécialités ainsi qu'en terme d'implantation géographique sur le territoire mérite toute l'attention des partenaires.

\*

## CHAPITRE 2 : LA RECHERCHE D'EQUITE

L'Ecole de la Nation ne peut pas tolérer que l'offre de formation, que la qualité des maîtres, que les modes d'accès au savoirs, ne soient pas les mêmes pour tous. Il ne peut pas y avoir une école de deuxième classe cheminant à quelques coudées derrière une école de première classe.

Tel est le principe permanent, à nouveau exprimé dans le premier article de la loi d'orientation de 1989.

### I - DES OBJECTIFS D'EQUITE

Ce principe, commun à tous nos partenaires immédiats de l'UE et quelques autres, conduit à définir des objectifs d'équité.

Ces objectifs peuvent être concurremment ou séparément :

- l'égalité des chances ou l'équité d'accès de tous les jeunes scolarisés à un niveau déterminé ;
- une même école pour tous, offrant à tous les élèves les mêmes conditions d'apprentissage ;
- des objectifs communs, à chaque niveau d'enseignement, pour obtenir des résultats identiques pour tous les élèves.

L'on pourrait ajouter des chances égales pour tous d'exploiter avec le même succès, les compétences acquises pour s'insérer socialement et professionnellement, après l'école.

Les politiques scolaires suivies pour atteindre ces objectifs, sont différentes selon les valeurs qui les inspirent. L'on peut cependant déceler, dans tous les systèmes scolaires que nous venons de citer, deux grandes lignes de force :

- Améliorer l'égalité pour tous et pour chacun, afin de répondre correctement aux appétences scolaires, au goût de l'effort et du savoir, aux intelligences diverses et de conduire chaque jeune au plus haut de ses capacités.
- Et, en même temps, stimuler les performances plus remarquables de certains qui parcourront des cursus d'excellence.

Cette double démarche de l'école, en France notamment, lui a parfois valu le qualificatif « d'ascenseur social ». L'histoire des élites de notre pays abonde d'exemples d'enfants issus de milieux modestes qui ont connu dans toutes les voies de la réussite, économique, politique, scientifique, des destins riches, parfois exceptionnels. « *Ce que je suis, je le dois à l'école* », disent-ils.

L'on voit qu'il s'agit ici de traiter un aspect de l'école plus difficile à cerner, et surtout à mesurer, que bien d'autres.

Quels sont, en effet, les contours exacts des milieux socio-économiques, socioculturels dont l'on traite ? Ces contours - les définitions sociologiques - sont-ils intangibles, immuables au fil des ans, alors que les évolutions internes de nos sociétés sont bousculées

par des phénomènes nouveaux ? Citons, par exemple, l'accès à l'information, les modes de communication, le « village planétaire » ?

Les sorties sans qualification du système scolaire en 2003 ont-elles le même sens, les mêmes conséquences qu'il y a 20 ou 30 ans ?

Dès lors, mesure-t-on avec la même précision dans les différentes époques les poids relatifs des divers groupes sociaux ? En dessine-t-on de la même manière les frontières ?

La lecture d'études et des données chiffrées, de l'INSEE par exemple, nous invite à la prudence. Les indices d'équité sont nombreux<sup>7</sup> ; leur interprétation n'est pas aisée. Et la notion même d'équité, de justice en matière scolaire est loin d'être univoque.

Nous limiterons donc ce chapitre à quelques mesures de performances ; mais nous n'ignorons pas les difficultés de méthode qui existent pour comparer ces mesures dans le temps et dans l'espace.

Parce qu'elles présentent quelques complexités supplémentaires, nous n'analysons pas dans ce chapitre les variables garçons - filles. Pour les mêmes raisons et à l'exception des zones d'éducation prioritaire, nous ne traitons pas des différences de scolarité en fonction des territoires de la République.

## II - PERFORMANCES SCOLAIRES ET ORIGINE FAMILIALE DES ELEVES

« *Le milieu socio-économique reste l'un des principaux facteurs qui influencent la performance des élèves* ». Le constat, établi par les études de l'OCDE, avec constance depuis des années, reste vrai en 2002 en France ; la part du **déterminisme social** y est considérable. L'objet de ce rapport n'est pas d'en analyser les causes mais d'en constater les manifestations à l'école.

Quelques éléments de mesure suffisent pour l'illustrer.

**2-1 L'accès aux formations post-bacca**lauréat n'est ouvert qu'à un peu plus de 30 % des enfants d'ouvriers non qualifiés ou d'inactifs. Mais 80 % des enfants de cadres poursuivent des études supérieures.

**2-2** Ce déterminisme a des **racines profondes**. Ainsi, à niveau comparable en français et en mathématiques lors des évaluations effectuées en 6°, un enfant de cadre présente 4 fois moins de risque de sortir du cursus sans qualification qu'un enfant de parents inactifs ou à faibles revenus. Et l'on a déjà dit combien pèsent sur la réussite professionnelles et l'insertion sociale la longueur et la nature des études ainsi que la possession du diplôme.

**2-3** Les **disparités s'accroissent** lors du passage des élèves de l'école primaire au collège.

---

<sup>7</sup>Projet SOCRATES S O 2 . Groupe européen de recherche sur l'équité des systèmes éducatifs : « *L'équité des systèmes éducatifs européens. Un ensemble d'indicateurs* » ; Université de Liège, non encore publié.

L'écart moyen des performances entre enfants de cadres et enfants d'ouvriers est considérable en CE2. Ces performances sont, en français 79.8 et 67.5 respectivement ; elles ne sont que 60.3 pour les enfants d'inactifs. Le résultat des performances en mathématiques est semblable : 73.8 et 63.4 (54.4 pour les enfants d'inactifs).

L'écart est encore plus grand à l'entrée en Sixième : 78 et 63 en français (59.2 pour les enfants d'inactifs) ; en mathématiques les performances des enfants issus de milieux modestes sont aussi très inférieures : 74.9 et 59.1 (53.7 pour les enfants d'inactifs)<sup>8</sup>.

**2-4** Les enfants de milieux défavorisés **redoublent** plus souvent lors des premières années de collège ; 44 % de ces enfants entrés en Sixième en 1995 ont redoublé au moins une fois cette classe ou la classe de Cinquième. Seuls 5 % des enfants de cadre ont connu cette difficulté.

**2-5** 90 % des enfants de cadre accèdent à une **classe de Seconde** générale ou technologique ; seuls 42 % des enfants d'ouvriers ou d'inactifs poursuivent en cette classe leur scolarité.

Au regard de l'équité, ces quelques mesures de performance, ne peuvent pas donner aujourd'hui satisfaction ; il convient donc de poursuivre avec plus de détermination la recherche d'équité. Les remarques qui vont suivre montrent que la tâche est possible car des progrès ont été accomplis ; il faut donc les amplifier.

### III - UNE ECOLE ATTENTIVE ?

Peut-on parler d'indifférence à l'inéquité ?

Non ; l'école tente de relever un défi alors même qu'elle ne dispose pas de toutes les armes pour le faire ; la tâche dépend largement de la situation socioculturelle et des avancées ou reculs économiques du pays. Il ressort d'une étude à publier sur « *l'équité des systèmes éducatifs européens* » qu'aucun des systèmes étudiés (UE + Suisse et Norvège) n'arrive à palier les difficultés scolaires liées à l'environnement familial de l'élève.

L'école use en France de plusieurs moyens pour gommer, autant qu'elle le peut, les inégalités.

**3-1.**Elle assure une **scolarisation de masse**. Un des articles les plus discutés de la loi de 1989 donne à la Nation l'ambition de conduire 80 % de l'ensemble d'une classe d'âge et dans un délai de 10 ans, au niveau du baccalauréat (article 3).

Des progrès considérables ont été accomplis en une quinzaine d'années. Si 34% seulement d'une classe d'âge accédaient au baccalauréat en 1980, ils étaient 70% en 1994, 69% en 2001 dont 62.8% seulement pour les jeunes préparés dans les établissements relevant du ministère de l'éducation nationale. L'effort gigantesque accompli a profité à toutes les couches sociales, dans des proportions fort différentes, il est vrai.

---

<sup>8</sup> Rapport n° 3 du CERC, mars 2003.

Ces avancées quantitatives notables se sont faites sans que le niveau des connaissances baisse ; la mesure des performances scolaires à divers niveaux et sur plusieurs périodes permet de l'affirmer.

Si 89% des enfants de cadres nés de 1974 à 1978 sont aujourd’hui titulaires d’un baccalauréat, seulement 46% des enfants d’ouvriers ont obtenu ce diplôme. Mais ils n’étaient que 30% de la génération 1969-1973, moins de 20% pour les jeunes de 1964-1968, 15% pour ceux de 1959-1963.

Il convient de noter que cette considérable croissance du nombre des bacheliers issus de familles modestes a surtout concerné les baccalauréats technologiques et dans une moindre mesure les baccalauréats généraux, notamment les séries mathématiques (actuelle voie S) et littéraire (actuelle voie L). Les baccalauréats professionnels accueillent aussi beaucoup de jeunes issus de ces familles.

Le cas des enfants d’enseignants permet de mesurer l’efficacité de l’accord entre la culture scolaire et la culture familiale. Près de 80% de ces jeunes bacheliers sont titulaires d’un baccalauréat général (un peu plus de 70% d’enfants de cadres supérieurs) et 45% d’entre eux d’un baccalauréat S (un peu moins de 40% d’enfants de cadres supérieurs). Seuls 5% environ ont passé un baccalauréat professionnel (8% d’enfants de cadres).

L’accès des enfants de familles modestes à l’enseignement supérieur a aussi connu une progression remarquable (de 10% à 30% en une décennie).

Le tableau ci-dessous permet de visualiser l’effort accompli et les résultats obtenus pour plus d’équité scolaire.

	Elèves entrés en 6° en					1980 le bac général : 80 90	
	1962 (1) ayant obtenu le bac en fin 60				1973 70		
					1980 80		
-Non actifs et divers	8.4	13.1	17.8	34.3		9.5	14.3
-Ouvriers, contremaîtres, personnels de service	11.3	16.8	25.9	52.5		12.6	22.5
-Agriculteurs	14.8	24.4	38.9	71.1		17.2	39.5
-Artisans, commerçants	23.4	30.1	39.0	58.7		24.5	31
-Employés	24.8	29.9	38.7	60.0		22.7	32.4
-Cadres moyens, instituteurs	49.3	48.8	57.3	76.3		39.7	51.7
- Cadres supérieurs, professions libérales, chefs d’entreprise, professeurs	54.6	66.3	74.1	85.3		63.1	71.0
Ensemble	20.6	28.1	38.5	62.7		24.3	37.0

**Proportion d’élèves, qui, étant entrés en 6° en 1962, 1973, 1980, 1989, ont obtenu le baccalauréat en fin des années 60, 70, 80 et 90, selon l’origine sociale. In « Réussir l’école », P.Joutard – C.Thélot, Seuil, 1999.**

(1)Les proportions de 1962 concernent les élèves sortis du CM2 et non les seuls élèves entrés en 6°. Elles ont été légèrement corrigées à partir des données initiales publiées par l’INED pour recouvrir à peu près 95% d’une génération.

Lecture : un enfant d’ouvrier, entré en 6° en 1989, a 52% de chances d’obtenir le bac au cours ou à l’issue de sa scolarité et 22.5% d’obtenir le bac général (aux sessions 96 et suivantes), etc. La réduction des inégalités sociales est visible si on rapproche ces valeurs observées pour les différents milieux sociaux. Pour le baccalauréat général, la comparaison peut se faire entre les entrées en 6° en 1962, en 1980 et 1989 (deux dernières colonnes). Là encore, la réduction des inégalités sociales est visible.

**3-2.**Les politiques expérimentées aux Etats-Unis puis étendues au Canada dans les années 60 et 70, de **traitement inégalitaire** et de discrimination positive en faveur des enfants, des établissements, des zones en difficulté, réorientées ensuite en direction des familles, ont été suivies quelques années plus tard en France sous la forme des zones d’éducation

prioritaire (ZEP) et des réseaux d'éducation prioritaire (REP). Ces réseaux concernent aujourd'hui 1.7 millions d'élèves dont 21.5% de collégiens.

Jusqu'à présent en France, l'action en direction des familles n'a pas été exploitée par l'école. Le soutien apporté à des parents qui n'ont pas connu l'école ou qui y ont subi l'échec consiste à l'expliquer, à faire connaître ses valeurs, ses exigences, l'importance du diplôme, les stratégies pour l'obtenir.

Un pourcentage très élevé de ces familles sont d'origine sociale défavorisée ; 65% des familles qui envoient leurs enfants dans les 852 collèges métropolitains ZEP sont ouvrières ou inactives ; dans les autres collèges, elles ne représentent que 40% des familles.

Les zones en difficulté accueillent un plus grand pourcentage d'enfants de 2 ans en école maternelle, soit plus de 40 % (la moyenne nationale n'étant que de 30%). Les collèges REP reçoivent des moyens en personnels, enseignants en particulier, supérieurs de 11.6% à la moyenne nationale. Les professeurs encadrent des élèves moins nombreux dans les divisions (22.3 élèves ; moyenne nationale 24.5).

### **3-3.La carte scolaire des établissements et des enseignements a été très enrichie en 30 ans.**

Les familles disposent désormais près de leur domicile du collège et même du lycée, comme ils trouvent l'école primaire. Faut-il rappeler l'effort exceptionnel d'équipement, accéléré lorsque sont intervenues les collectivités départementales et régionales après les lois de décentralisation ? Cet effort a puissamment contribué à la démocratisation de l'enseignement.

Moins souvent citées, les décisions d'enrichir le réseau provincial des classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ont permis à un plus grand nombre de jeunes aux capacités remarquées, de suivre ces formations d'excellence. Si Paris et les grands lycées de la couronne accueillaient en 1970 40% des étudiants de CPGE, ils n'en accueillent aujourd'hui qu'environ 30%. Seul 1 élève sur 5 suit une préparation parisienne ; mais plus de la moitié des préparationnaires parisiens sont issus de lycées de province.

## **IV - DES PROGRES SONT POSSIBLES**

De plusieurs enquêtes internationales, notamment PISA et SOCRATES, il ressort que l'effet du milieu socio-économique est plus important en France que dans la moyenne des pays examinés. Doit-on imputer cette situation au système scolaire ? Est-elle la conséquence d'une société moins homogène ?

Les évaluations périodiques des politiques de répartition inégalitaire des moyens ne signalent pas d'avancées significatives. Les scores obtenus aux évaluations de Sixième, soit pour le français 54 en 1996 et 56 en 2002 et pour les mathématiques 54.3 et 53.6, permettent seulement de croire qu'il n'y a pas eu de dégradation relative des acquis des élèves alors que plusieurs indices peuvent laisser penser qu'il y a eu dégradation sociale.

Il convient donc de prendre la mesure, non pas de l'échec de ces politiques, mais de leurs limites.

**4-1** Les procédures pédagogiques mises en œuvre dans les classes accueillant des enfants issus de familles en difficulté économique et (ou) culturelle sont étrangement semblables à celles qui sont suivies dans les établissements sans complexité particulière.

Ainsi les performances des enfants en grand besoin scolaire ne progressent pas suffisamment. Ainsi encore, les flux d'orientation des enfants de milieux modestes vers des formations générales longues, vers les formations technologiques et professionnelles ne connaissent pas de grandes variations.

Il faut donc penser que d'autres types d'apprentissage pourraient être plus efficace et donner de la valeur aux moyens supplémentaires investis.

**4-2** La recherche de la qualité et pas seulement de la quantité, est un moyen pour améliorer les rendements scolaires en zones difficiles.

Il faut regretter l'affectation de maîtres très jeunes et inexpérimentés, auprès de populations scolaires à risque. Leur enthousiasme, leur disponibilité ne compensent pas toujours une compétence professionnelle en cours de construction.

L'instabilité des équipes pédagogiques dans les établissements ZEP est, en outre, beaucoup plus grande que dans les écoles, collèges, lycées hors ZEP.

De quelques enquêtes menées, de quelques simples observations dans nos écoles, mais aussi des études conduites sous l'égide de l'OCDE, il ressort que le « climat » au sein des établissements et dans les classes, n'est pas bon en France.

Pour des jeunes de quinze ans en 2000, les soutiens dont ils peuvent bénéficier à l'école, la discipline sont notamment insuffisants (indices du programme international de suivi des acquis (PISA) de l'OCDE).

**4-3** Des expériences faites dans d'autres systèmes scolaires, mais aussi en France à l'initiative d'associations, il ressort qu'un travail auprès des familles pour les amener à partager les valeurs de l'école, porte des fruits et contribue à tirer vers le haut les performances des élèves concernés.

Un lien existe, en effet, entre les performances des élèves et la pratique de lecture ou les pratiques culturelles de leur milieu (en particulier nombre et nature des livres présents dans leur environnement).

Ne reviendrait-il pas à l'institution elle-même de prendre en charge cette « école des parents » en les associant à la mise en œuvre de chacune des phases du projet éducatif ?

**4-4** La formation tout au long de la vie pourrait être « école de la deuxième chance ». Mais depuis plus de dix ans, elle ne l'est que très imparfaitement et bénéficie surtout aux salariés ayant accompli une bonne scolarité initiale et acquis les diplômes correspondants. Or, l'on a vu que beaucoup de salariés issus de milieux modestes n'ont pas suivi une scolarité de qualité et sont sortis de l'école sans qualification.

La validation des acquis de l'expérience (VAE), si elle était plus hardiment pratiquée, permettrait aussi de mieux corriger les conséquences de scolarités initiales cahoteuses ou inachevées. En dispensant de la possession du diplôme pour accéder à une formation ou de la totalité ou partie des épreuves pour obtenir un diplôme, le ministère de l'éducation nationale permettra à des professionnels désireux de progresser de corriger le lourd handicap des échecs scolaires initiaux.

**4-5** Une politique active en faveur des **élèves handicapés** doit être poursuivie. Le ministère de l'éducation nationale partage cette responsabilité avec le ministère en charge de la santé. Plus que d'autres inégalités devant l'école, celle qui touche ces élèves est révoltante.

La France, par la loi d'orientation de 1975, relayée par la loi de 1989, s'est engagée dans la voie de l'intégration, de l'intégration individuelle en particulier, adaptée à chaque situation avec les moyens appropriés (auxiliaires d'intégration, soutiens spécifiques,...).

52.000 jeunes handicapés sont scolarisés dans des classes ordinaires (30.000 en Premier degré, mais seulement 11.300 en collège et 5.900 en lycée). De gros efforts d'accueil ont été accomplis. En 10 ans (les années 90), le nombre d'enfants handicapés accueillis dans le Premier degré a augmenté de 46 % et de 38 % ceux qui le sont dans le Second degré.

L'intégration collective, dans les classes d'intégration scolaire spécialisées (CLIS) du Premier degré concerne 48.000 enfants à la fin des années 90, soit 27 % de moins qu'au début de la décennie ; l'intégration individuelle a progressé.

\*

## **CHAPITRE 3 : DES QUESTIONS de SOCIETE à L'ECOLE**

Si l'école est un facteur important de transformation sociale, elle est inversement modelée et quelquefois limitée dans son ambition par la société dans laquelle elle développe son activité.

Ce chapitre vise à éclairer quelques-unes des contraintes qui pèsent sur l'école, comment elle s'efforce de s'ouvrir à tous et à toutes et comment se différencient aujourd'hui l'enseignement public et l'enseignement privé.

### **I – LA SANTE DES ELEVES, L'ABSENTEISME, LA VIOLENCE<sup>9</sup>**

Pour porter un avis sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif, il faut aussi considérer les évolutions des attitudes, des comportements des enfants et des jeunes qu'il accueille en tant qu'élèves.

Il importe également de percevoir l'attention nouvelle qu'il porte aux situations particulières des élèves et aux difficultés qu'ils peuvent rencontrer en dehors de l'école.

C'est à la fois l'accroissement des problèmes posés par les conduites des enfants et des adolescents dans les établissements et la sensibilité de l'institution scolaire aux caractéristiques individuelles qui expliquent l'augmentation très sensible des moyens consacrés à la prise en charge des questions qui ne concernent pas directement les apprentissages, la transmission des savoirs.

#### **1 - 1 Quelle prise en charge et avec quels moyens ?**

L'Ecole accueille les enfants et les jeunes tels qu'ils sont. Elle a dû progressivement se doter des services médico-sociaux nécessaires pour veiller, en étroite liaison avec les familles et avec une approche particulière, à la santé des élèves et au développement harmonieux de leur personnalité.

♦En onze années, de 1993 à 2003, le nombre des emplois mis à la disposition de l'action sanitaire et sociale en faveur des élèves a augmenté de 37% :

- 23% pour la médecine scolaire, le taux d'encadrement par médecin est passé de 1 pour 7.300 élèves à 1 pour 5.660 ;
- 35% pour les infirmières de santé scolaire, le taux d'encadrement est passé de 1 infirmière pour 2.590 élèves à 1 pour 1.840 ;
- 54% pour le service social en faveur des élèves, le taux d'encadrement est passé de 1 assistant(e) social(e) pour 2.930 élèves à 1 pour 1.870.

---

<sup>9</sup> (sources : DESCO, DRESS, Haut conseil de santé publique, INSERM).

Si bien qu'au cours de l'année scolaire 2000-2001,

- 80% des élèves ont, dans leur sixième année, bénéficié d'un bilan de santé ;
- 70% des élèves, essentiellement en fin de 3<sup>e</sup>, ont eu un bilan d'orientation qui associe médecine scolaire et conseiller d'orientation psychologue ;
- 6% des élèves ont demandé et obtenu un examen médical ;
- les infirmières ont effectué 1.750.000 dépistages, accueilli dans les infirmeries 11.500.000 élèves du secondaire, recensé 760.000 accidents (dont 60% d'accidents scolaires et 25% d'accidents du travail. La moitié des accidents scolaires ont lieu au cours de la vie scolaire et 44% en cours d'EPS).
- 3 établissements sur 4 bénéficient de la présence régulière de l'assistant(e) de service social (AS). Les AS ont effectué 1.100.000 interventions essentiellement pour des motifs :
  - matériels (1/3)
  - familiaux (1/4)
  - comportementaux (1/5)
  - de conduites à risque (5%)
  - de violences subies (3%)

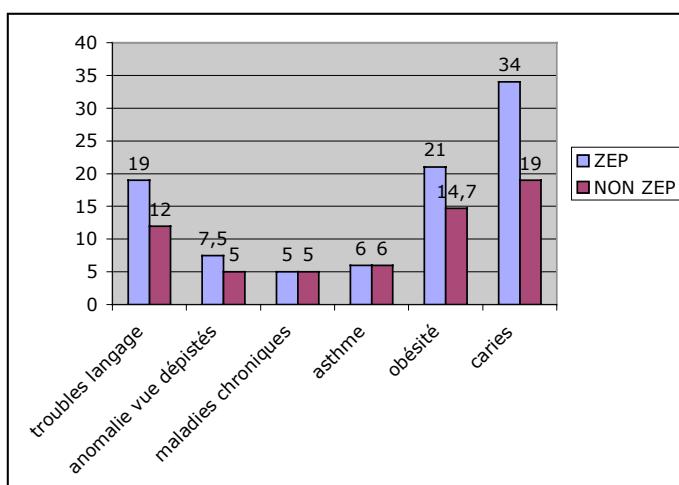
Dans le champ du handicap, les AS ont examiné 180.000 dossiers pour le compte des commissions départementales d'éducation spéciale.

Ainsi, les 11.600 emplois (y compris les vacations) permettent à des personnels spécialisés de veiller, aux côtés des enseignants et des ATOS, au bien être physique, psychique et social des élèves. Cette action a une incidence positive indéniable sur les apprentissages, la réussite scolaire, la formation du futur citoyen, la prévention de la violence.

## 1-2 Santé

A l'évidence, l'augmentation des moyens répond à une augmentation des besoins qui s'expriment dans la société et auxquels l'école est plus attentive.

◆ **Le traitement des données** recueillies à partir du bilan à 6 ans<sup>10</sup> donne des informations particulièrement riches dont la connaissance éclaire certaines difficultés, notamment dans l'apprentissage de la lecture.



Enquête bilan (en %) de 6 ans 2000-2001 (doc. DESCO)

<sup>10</sup> Bilan médical effectué au cours de la 6<sup>e</sup> année par les médecins scolaires.

Les DOM et le nord de la France enregistrent la plus forte proportion d'enfants ayant des caries non soignées. Les problèmes oculaires et le port des lunettes sont nettement moins fréquents dans le sud-est, les problèmes respiratoires sont moins fréquents dans le nord-est. La population d'enfants en « surpoids » varie du simple au double selon les Régions (11% dans les pays de Loire, 22% en Corse, 18% en Alsace, 11% en Rhône-Alpes).

♦Pour les jeunes de moins de 15 ans, les accidents représentent le risque à court terme le plus important et en France plus que dans de nombreux pays européens (ils sont à l'origine de 40% des décès et de 12% des hospitalisations ; la mortalité par accident est supérieure de 30% chez les garçons).

On observe à la fois une surmortalité accidentelle des enfants des classes défavorisées et une diminution importante de la mortalité par accident au cours des dernières années.

Cette baisse est attribuée aux effets des politiques préventives.

Les maladies graves sont relativement rares dans l'enfance mais les problèmes de comportement et de santé mentale concernent 10 à 20% des moins de 15 ans selon l'organisation mondiale de la santé (OMS).

Le surpoids et l'obésité progressent de manière inquiétante. Ils sont en liaison avec les excès alimentaires et la sédentarité.

♦La santé des pré-adolescents et adolescents a beaucoup progressé sur le plan somatique depuis 30 ans. Il n'en va pas de même sur le plan des comportements :

- les accidents de la route représentent 40% des décès des 15-19 ans (3 garçons pour 1 fille, les 2/3 sont liés à l'usage des deux-roues) ;
- le suicide cause 17.5% des décès chez les garçons et 15% chez les filles. Trois suicides sur quatre sont masculins, les tentatives (50 fois plus nombreuses que les suicides aboutis) sont surtout féminines ;
- dès l'âge de 14 ans, les jeunes expérimentent l'alcool (80%), le tabac (60%). A 18 ans, 40% fument tous les jours et 14% s'alcoolisent au moins dix fois par mois ;
- la consommation de cannabis dépasse largement celle des autres substances et se diffuse très rapidement entre 14 ans (11% d'expérimentation, 1% de consommation) et 18 ans (51% et 21%). Un élève sur quatre a expérimenté une autre substance.

♦Les conduites violentes sont aujourd'hui très présentes.

Dans les 12 derniers mois, 1 élève sur 4 déclare avoir volé et un autre quart avoir été mêlé à une bagarre à l'école, 17% disent avoir détérioré du matériel scolaire.

Un élève sur quatre des 14 – 18 ans a connu une symptomatologie dépressive (10% en 1993).

Toutes ces conduites sont sexuées :

- pour les garçons : conduites violentes, vols, absentéisme, alcool et cannabis ;
- pour les filles : dépressivité, tentative de suicide, trouble du comportement alimentaire et prise de médicaments psychotropes.

Force est de constater que les facteurs sociaux (habitat, situation matrimoniale des parents, profession des parents, nationalité) sont moins importants que les facteurs relationnels (entente avec les parents, bien-être scolaire, intégration avec les pairs).

C'est donc sur l'amélioration des relations interpersonnelles et intergénérationnelles que l'effort doit porter.

L'Ecole est sans doute appelée, dans ce domaine, à jouer un rôle exemplaire.

### **1-3 L'absentéisme.**

L'obligation scolaire accompagne deux autres principes essentiels de la scolarité en France : la gratuité imposée dès 1881 et la laïcité.

Aujourd'hui, elle s'inscrit dans le droit fondamental de tout enfant à l'éducation.

En contrepartie de l'obligation pour l'Etat d'organiser un enseignement gratuit accessible à tous, les parents ont l'obligation soit d'inscrire l'enfant dans un établissement scolaire, soit de déclarer qu'il est instruit dans sa famille.

L'inscription dans un établissement entraîne l'obligation d'assiduité.

L'ampleur du phénomène de l'absentéisme n'est pas rigoureusement quantifiée mais ses causes sont identifiées. On distingue l'absentéisme de confort, (d'origine familial), de motivation, (conséquence d'un désengagement scolaire), de respiration (pour sortir d'une situation de stress), économique, (du au développement des emplois à temps partiel et précaires occupés par les lycéens notamment en lycée professionnel).

◆ L'absentéisme des écoliers reste un phénomène marginal. Il s'agit le plus souvent d'un absentéisme de confort ou de convenance personnelle pour la famille.

Ce phénomène se développe de manière sensible à tous niveaux (vacances hors périodes scolaires, les veilles de départs en congé scolaire) et s'accentue avec l'adoption de calendriers scolaires différents selon les communes et les départements, et les niveaux d'enseignement.

Cet absentéisme à l'école primaire représente entre 5 et 20% des signalements faits aux inspecteurs d'académie.

◆ Dans le second degré, l'absentéisme lourd a concerné en 99-2000 :

- 0,8% des élèves qui ont cumulé 12 à 40 demi-journées d'absence non justifiées,
- et 1 élève sur 1000 qui a dépassé ce seuil.

Cet absentéisme se concentre dans les grands établissements et dans les LP. Il est le plus souvent la marque d'un mal-être.

Les absentéistes peuvent avoir subi des violences dans, ou aux abords, de l'école, être en échec, souffrir d'une orientation non désirée...

L'absentéisme lourd peut conduire au « décrochage », c'est-à-dire à une rupture progressive avec l'institution scolaire.

Les études de l'INSERM, menées sur la base de témoignages directs et anonymes d'élèves, révèlent que 15% des lycéens ont tendance à « sécher les cours » ou à s'absenter pour une journée ou plus, 1/3 d'entre eux pouvant être considérés comme absentéistes.

◆ L'application des sanctions pénales est rarissime, les sanctions touchant les prestations familiales sont très inégalement appliquées et souvent ressenties comme injustes.

Les mesures de prévention quant à elles se révèlent plus ou moins efficaces selon les politiques d'établissement. Elles peuvent avoir un effet positif quand elles entrent dans le cadre d'une politique cohérente, installée dans la durée et qu'elles ne sont pas exclusives d'un régime de sanctions. Il faut dire que le rôle des CPE est fondamental.

Les expériences lancées dans quelques rares établissements par des professeurs volontaires qui accueillent des élèves décrocheurs montrent que des solutions existent pour rattraper des élèves qui ont besoin de conditions d'apprentissage différentes de celles habituellement offertes.

Contrôle strict de l'assiduité, réaction très rapide dès les premières absences, accompagnement des élèves en difficulté psychologique, sociales et scolaires sont les moyens auxquels l'institution fait, de plus en plus souvent appel.

#### 1-4 La violence.

La montée de la violence, son introduction dans l'environnement et au sein même des établissements, l'augmentation de la gravité des actes et la plus grande précocité des comportements agressifs ont marqué fortement la décennie 90 et continuent d'être préoccupantes.

Le sentiment d'insécurité que le phénomène des incivilités et de la violence a engendré a grandi plus fortement encore chez les professeurs et les parents que chez les élèves eux-mêmes.

L'ampleur du phénomène et son caractère destructeur pour l'institution scolaire a nécessité la mise en œuvre de plans de lutte vigoureux depuis 1992 dont le contenu vise cinq objectifs :

- mieux connaître les phénomènes de violence avec la mise en œuvre de deux méthodes successives de recensement ;
- concentrer les efforts dans les endroits les plus difficiles, mieux réagir quand survient un incident ;
- mieux prévenir les actes d'agressivité par une meilleure organisation des actions, une plus grande précision dans les objectifs (ex. prévention des violences sexuelles) et un renforcement du travail de l'éducation nationale avec ses partenaires.
  - o Travail mieux organisé avec police, justice et gendarmerie,
  - o Création des comités d'éducation à la santé et à la citoyenneté (7 à 8 établissements sur 10 sont concernés),
  - o Opération « école ouverte » (571 établissements concernés en 2003),
  - o Mise en place dans les collèges de dispositifs relais en 98 sous l'appellation de classes relais (250 classes) et création d'ateliers relais en dehors de l'école en 2003, sous la responsabilité d'associations. (quelques dizaines d'unités),
  - o L'éducation prioritaire.
- mieux impliquer les élèves eux-mêmes et soutenir leurs initiatives ;
- renforcer l'aide aux victimes.

La mise en œuvre de ces plans de lutte a été rendue possible par l'attribution de moyens en personnels conséquents dans les 9 académies particulièrement concernées. De 1998 à 2003 :

- 2.294 emplois d'ATOS, 505 emplois et 203 équivalents temps pleins de médecins pour les vacations,
- 359 emplois de conseillers principaux d'éducation, 5.600 emplois jeunes ont été délégués spécifiquement pour prévenir la violence et les incivilités sans compter les postes de proviseurs vie scolaire supplémentaires implantés dans chaque département du « plan violence ».

Cette activité considérable, soutenue depuis 1992 et surtout depuis 1997, les moyens mobilisés n'ont certes pas permis d'éradiquer la violence mais de contenir son développement et, selon les mesures effectuées avec la contribution personnelle des chefs d'établissement, de diminuer le nombre des incidents.

Après une première expérience lancée en 1998, un nouveau logiciel de recensement permet d'approcher le phénomène, sa nature, sa localisation et son évolution. (il s'agit sans doute de la première tentative dans le monde).

- Les violences physiques sans armes représentent 25 à 30% des incidents, viennent ensuite les insultes et les menaces graves, puis les vols et tentatives de vol pour environ 10%.
- Les élèves sont les acteurs dans 80% des cas, les personnes extérieures dans 5% des cas et les familles (parents, fratries...) dans 1.5% des cas.
- Ils sont aussi les victimes pour moitié, viennent ensuite les personnels pour 1/4.
- Ce sont les élèves qui, dans 90% des cas, sont victimes des violences physiques sans arme.
- Les filles sont victimes à 80% des agressions sexuelles.
- 10% des établissements déclarent 40% des incidents et 150 établissements seulement sur 7500 déclarent plus de 10 incidents au cours du trimestre ;
- les lycées professionnels sont plus exposés que les collèges qui le sont plus que les lycées généraux et technologiques ;
- le recul des signalement est d'environ 10% entre avril 2002 (72.300 signalements) et avril 2003 (65.000 signalements) ;
- la crainte de la violence semble diminuer depuis août 2001. Un quart des parents (contre la moitié précédemment) estime que l'établissement fréquenté par leur enfant est un lieu à risque concernant la violence (source PEEP).

## **II – LA POLITIQUE DE L'INTEGRATION SCOLAIRE**

### **2-1 La scolarisation des élèves en situation de handicap.**

#### **◆Une problématique nouvelle.**

La problématique de la scolarisation des élèves handicapés n'a sans doute jamais été aussi présente dans le débat public qu'au cours de ces quatre dernières années. Cette dynamique nouvelle a été impulsée depuis avril 99 par la mise en œuvre du plan « Handiscol », plan qui faisait suite aux constats d'insuffisances graves relevées dans un rapport conjoint des inspections générales de l'éducation nationale et des affaires sociales, relatif à la scolarisation des élèves handicapés.

Les mesures prises, visant notamment à faciliter la scolarité de ces élèves en développant les dispositifs collectifs d'intégration (unités pédagogiques d'intégration –UPI- dans les collèges) en fournissant des aides techniques et humaines (auxiliaires de vie scolaire) ont eu des effets tangibles : le nombre d'élèves en situation de handicap scolarisés en milieu ordinaire est passé de un sur trois en 1999 à un sur deux aujourd'hui. 100.000 élèves sont scolarisés dans le système éducatif, 100.000 autres sont accueillis dans des établissements médico éducatifs (dont seulement 70.000 sont scolarisés).

La scolarisation de ces élèves se heurte encore à de vraies difficultés, on ne passe pas aisément d'une démarche de séparation, de protection des personnes handicapés à une attitude intégratrice.

Pendant plusieurs décennies, il s'est agi d'organiser un système d'éducation spécialisée, juxtaposé et distinct du système ordinaire : sections spécialisées internes au système éducatif, établissements et services médico éducatifs sous tutelle du ministère en charge des affaires sociales. Dans cette perspective, la difficulté scolaire a longtemps été assimilée à une « débilité légère ».

Au nom de la protection de la personne se trouvaient légitimées des réponses qui induisaient une marginalisation de fait.

L'héritage de cette tradition sévit encore dans l'école d'aujourd'hui qui scolarise trois fois moins d'élèves handicapés dans le second degré (22.000) que dans le premier degré (67.000) avec seulement 4.000 élèves en UPI contre 37.000 en classes d'intégration scolaire (CLIS).

### ◆Repenser le rapport à la norme.

On estime à 2 à 3% d'une classe d'âge le nombre d'enfants présentant des maladies invalidantes ou des handicaps. Mais leur poids est beaucoup plus important au plan symbolique.

La question posée est la suivante : comment permettre à des élèves qui s'écartent de la « norme » de réaliser tous les apprentissages dont ils sont capables, en développant des alternatives crédibles à la constitution de filières d'exclusion ?

De nombreux pays européens ont renoncé à une terminologie mettant l'accent sur le déficit et préfèrent parler d'élèves présentant des « besoins éducatifs particuliers ».

Cette terminologie présente l'intérêt de centrer l'attention sur la recherche des réponses adaptées aux besoins plutôt que sur les constats de carence.

### ◆Des avancés notables mais encore fragiles.

Le plan « Handiscol » a permis d'instaurer un vrai débat public, une meilleure perception des enjeux et de formuler une interrogation sur la manière de concilier les exigences en matière d'apprentissages et la souplesse nécessaire pour inscrire des élèves qui s'écartent de la norme dans des parcours scolaires ordinaires.

Cependant, les demandes des parents d'enfants handicapés dépassent les capacités de réponse immédiate du système éducatif.

Les parents exigent aujourd'hui que leur enfant handicapé soit considéré comme un enfant ayant les mêmes droits que les autres et, en plus, un droit à compensation afin de vivre au milieu des autres et le plus possible, comme les autres.

Alors que la nécessité de la scolarisation de ces élèves nécessite la mise en œuvre d'une diversité de réponses, la demande quasi-exclusive d'auxiliaires de vie scolaire, montre que les parents adhèrent à une solution unique.

Ainsi, la situation actuelle est à hauts risques car le changement a été très rapide sans que soient consolidés les éléments d'étayage nécessaires.

Déterminer les financements qui relèvent de l'éducation nationale pour assurer les missions qui sont les siennes auprès de ces élèves, ceux qui relèvent de l'assurance maladie ou de l'action sociale est une des conditions de succès à moyen et long termes de cette politique d'intégration.

	Etablissements scolaires		Etablissements et services médico-sociaux	Etablissements sanitaires
	Intégration individuelle	Intégration collective		
Premier degré	<b>27.900</b>	<b>48.200</b>		
Second degré	<b>17.200</b>	<b>2.800</b>		
Premier cycle	11.300	2.800 (1)		
Second cycle	5.900			
Supérieur	<b>7.000</b>			
<b>Total</b>	<b>52.100</b>	<b>51.000</b>	<b>87.400 (2)</b>	<b>6.700 (3)</b>

Note : des doubles comptes figurent dans ce tableau, dans la mesure où environ 20% des élèves présents dans des établissements et services médico-sociaux en 1995 suivaient une scolarisation, partielle ou non, dans des établissements scolaires.

(1) Hors SEGPA et EREA

(2) Enfants de 6 ans et plus scolarisés ; 95% d'entre eux ont moins de 20 ans

(3) Enfants présents toute l'année

Champ : France métropolitaine et DOM

Sources : MEN et MES

## 2-2 Les effets de la politique de lutte contre l'échec scolaire en milieu populaire : les 20 ans de l'éducation prioritaire.

En 2001, 1.800.000 élèves sont scolarisés dans des établissements qui relèvent de « l'éducation prioritaire ».

Les établissements bénéficient de moyens supplémentaires : les classes ont des effectifs moins chargés, des postes et des crédits pédagogiques supplémentaires sont attribués, les personnels bénéficient d'avantages de carrière et perçoivent une indemnité spéciale.

### ◆Résultats :

En moyenne, les classes de ZEP réussissent moins bien que les autres. Le suivi d'une cohorte d'élèves entrés en 6° en 1995 montre que les 13% d'élèves en collège ZEP ont moins bien réussi que les élèves jamais scolarisés hors ZEP.

« Mais cette situation apparaît très liée aux différences de milieu familial et de réussite à l'école élémentaire.

A caractéristiques de départ comparables, c'est le résultat inverse que l'on obtient : les élèves de ZEP atteignent plus souvent le lycée d'enseignement général et technologique sans avoir redoublé. Au bout du compte, leurs chances de devenir bachelier sont comparables à celles des élèves qui présentaient les mêmes caractéristiques de départ mais ont effectué leur scolarité en bénéficiant d'un environnement social plus favorable »<sup>11</sup>.

Le bilan des ZEP est difficile à établir car elles sont très hétérogènes. Globalement, les séries d'indicateurs statistiques montrent que les écarts de résultats se maintiennent entre les élèves de ZEP et hors ZEP. Pourtant, ce constat conduit à dire que la politique des ZEP a eu un effet positif car, en 20 ans, elles ont connu une concentration encore plus forte des difficultés sociales et scolaires.

<sup>11</sup> J.P. Caille, DEP.

♦ Les ZEP qui réussissent à améliorer les résultats de leurs élèves présentent des caractéristiques communes :

- ce sont des zones et des établissements à taille « humaine » ;
- les populations scolaires y sont relativement stables ;
- la scolarisation à 2 ans y est importante ;
- la cohérence des équipes éducatives y est forte et le niveau d'exigence scolaire élevé ;
- les projets sont centrés sur les apprentissages ;
- le pilotage est réel et assure une cohérence des pratiques ;
- l'investissement des collectivités locales est important.

Outre le fait qu'elles ont permis de maintenir un niveau d'exigence scolaire, les ZEP et REP ont joué un rôle éducatif important (mesurable par l'évolution contrastée du climat scolaire selon les lieux). « *La richesse et l'originalité des actions menées* », confirmées par des enquêtes successives, « *montre le caractère innovant de l'éducation prioritaire en France* ». Education – formations n°62.

### III – FILLES – GARCONS : DES DIFFÉRENCES FORTES

Dans nombre de chapitres, il est mentionné des différences significatives entre filles et garçons concernant aussi bien le déroulement de la scolarité, les résultats obtenus, les voies de formation empruntées que les conduites « à risques » adoptées.

Une analyse plus précise des différences de parcours scolaires et de formation sera proposée ici. Elle permettra de mettre à jour quelques uns des mécanismes à l'œuvre dans le processus d'orientation où le choix des familles et les résultats scolaires jouent un rôle tout à fait prépondérant.

#### 3-1 L'orientation en fin de 3°.

♦ A degré de réussite comparable, les filles font les mêmes choix d'orientation que les garçons. Comme elles ont des résultats scolaires supérieurs, elles sont proportionnellement plus nombreuses à demander l'entrée en seconde générale et technologique.

	Filles	Garçons
2° générale et technologique	75	68
BEP	21	26
CAP	3	4
Redoublement	1	2

Vœux d'orientation des filles et des garçons en fin de 3° générale. (Source DEP, panel 95)  
Source DEP. Education formations n°63.

Le choix de la seconde générale et technologique est étroitement lié aux notes obtenues au contrôle continu du brevet mais il est également influencé par l'âge (à la baisse par le fait d'avoir redoublé) et par la PCS du chef de famille.

La décision d'orientation est quant à elle très dépendante du vœu émis, de la note et de l'âge. Un élève qui a de bons résultats et qui demande un BEP se voit rarement proposer une 2<sup>e</sup> générale et technologique.

♦ **En cas d'orientation en BEP, les filles choisissent presque exclusivement des spécialités tertiaires.**

Quatre groupes de spécialités regroupent près de 8 filles sur 10 : secrétariat – bureautique, comptabilité – gestion, commerce – vente, spécialités sanitaires et sociales.

Les mêmes spécialités ne regroupent que 2 garçons sur 10.

Si l'on retient les situations extrêmes, on observe que :

- 30% des filles et 1% des garçons sont dans le groupe secrétariat – bureautique ;
- 24% des garçons et 1% des filles sont dans le groupe électricité – électronique.

La répartition entre les spécialités du baccalauréat professionnel s'inscrit dans la même logique.

Le caractère très sexué du choix de spécialité a pour conséquence de pénaliser l'insertion des filles sur le marché du travail puisque le secteur tertiaire offre des débouchés plus incertains que le secteur secondaire.

### 3-2 L'orientation en fin de seconde et de première.

La moindre orientation des filles en première scientifique s'observe quels que soient le milieu social et le degré de réussite scolaire.

Si 58% des filles se retrouvent en 1<sup>e</sup> générale, contre 49% des garçons, le choix des séries en 1<sup>e</sup> et terminale diverge nettement selon le sexe, et les filles privilégient les voies littéraires et économiques quand les garçons sont majoritaires en S.

Les filles dépassent 80% en L, 95% en SMS, approchent 75% en STT mais atteignent juste 45% en S.

De plus, elles ne sont que 3.5% à choisir l'option Sciences de l'Ingénieur en première, 2.8% en terminale contre 18% des garçons.

*« Le processus d'orientation en 1<sup>e</sup>S montre que le fait d'être fille plutôt que garçon à un impact négatif d'ampleur comparable à celui des résultats scolaires et nettement supérieur à l'effet des différences de milieu social »<sup>12</sup>*

Les premières STI apparaissent comme le domaine des garçons :

- 93% des jeunes souhaitant être orientés en STI sont des garçons,
- à l'opposé, 97% des demandes d'orientation en 1<sup>e</sup>SMS et 67% des demandes pour STT sont exprimées par des filles.

Ces choix sont pénalisants pour les filles au moment de l'entrée dans le monde du travail.

La différence de choix d'orientation entre filles et garçons ne s'explique pas par des disparités de réussite scolaire mais apparaît comme le fruit de décisions sur lesquelles les conseils de classe pèsent peu.

---

<sup>12</sup> Education formations n°63.

Interrogés lorsque leur enfant effectue sa troisième année au collège, les parents envisagent déjà des études scientifiques pour les garçons (45% contre 28% pour les filles) et des études littéraires pour les filles (11% contre 3% pour les garçons).

### **3-3 L'orientation après la terminale.**

Les différences d'orientation au lycée ont une influence très forte sur le type d'études supérieures choisies par les filles et les garçons.

Si la scolarisation des filles s'est plus fortement développée dans le supérieur que celle des garçons et si elles sont aujourd'hui plus scolarisées au delà de 24 ans, leur parcours dans le supérieur n'est pas à la hauteur des résultats obtenus dans le secondaire.

Quels que soient la catégorie sociale du chef de famille, le diplôme du père ou de la mère, la mention obtenue au bac S, les filles suivent presque deux fois moins souvent que les garçons une CPGE.

Ces différences traduisent des choix spécifiques fondés sur des motivations différentes. Les filles, en terminale, ont déjà bien plus que les garçons un choix professionnel (70% contre 55%) et leurs projets se concentrent sur la santé et le social (24%) ou l'enseignement (23%).

Celles qui ont le bac S à 18 ans souhaitent à 60% embrasser une carrière médicale, paramédicale ou sociale (deux fois plus que les garçons).

Le métier d'ingénieur n'attire que 10% d'entre elles contre 30% des garçons.

### **3-4 L'apprentissage.**

L'apprentissage représente aujourd'hui près de 30% de l'ensemble des formations du second degré.

Son poids varie en fonction du niveau et du sexe :

- au niveau V, il oscille entre 20% pour les filles et 36% pour les garçons,
- au niveau IV, il oscille entre 23% pour les filles et 30% pour les garçons.

Minoritaires dans les voies de formation par l'apprentissage, les filles recourent d'autant plus à ce mode d'alternance que le niveau s'élève : 26% au niveau V, 36% au niveau IV, 42% au niveau III, seulement 37% aux niveaux I et II.

Tout à fait sous représentées dans la production, dominée à 93% par les garçons, elles se regroupent autour de trois spécialités : commerce – vente, coiffure – esthétique, accueil – hôtellerie – tourisme où elles signent 90% des contrats.

On voit que les orientations des filles diffèrent grandement de celles des garçons, qu'elles ne bénéficient pas de la supériorité de leurs résultats scolaires, qu'elles empruntent des parcours de formation très spécifiques, ne débouchant pas toujours sur une insertion facile dans le monde du travail. On voit également que l'institution scolaire ne parvient pas à influencer les choix des filles très déterminés par des modèles traditionnels. « *Elles semblent préférer s'orienter vers des professions moins prestigieuses mais dont les conditions leur paraissent plus adaptées à leurs contraintes futures* ». (J.P. Caille).

## IV - PUBLIC – PRIVE

En contrepartie des fonds publics qu'ils reçoivent, les établissements privés sont contraints de respecter un certain nombre d'obligations dont le respect de la liberté de conscience et celui des programmes.

A la rentrée 2002, 17% des élèves sont scolarisés dans le privé, 14% des élèves du primaire, 20% des élèves du secondaire. La part du privé en France se situe ainsi à la moyenne des pays européens.

L'enseignement privé est essentiellement composé d'établissements catholiques qui, à eux seuls, scolarisent 95% des élèves des établissements sous contrat.

Les établissements juifs et une nébuleuse d'établissements souvent isolés accueillent les 5% restants. Un établissement de confession musulmane a ouvert ses portes à une quinzaine d'élèves à la rentrée 2003.

Dans l'enseignement primaire, 98.4% des élèves relevant du privé sont inscrits dans un établissement sous contrat dont 60% dans un établissement sous contrat d'association.

Dans le second degré, 97.5% des élèves sont scolarisés dans des classes sous contrat d'association.

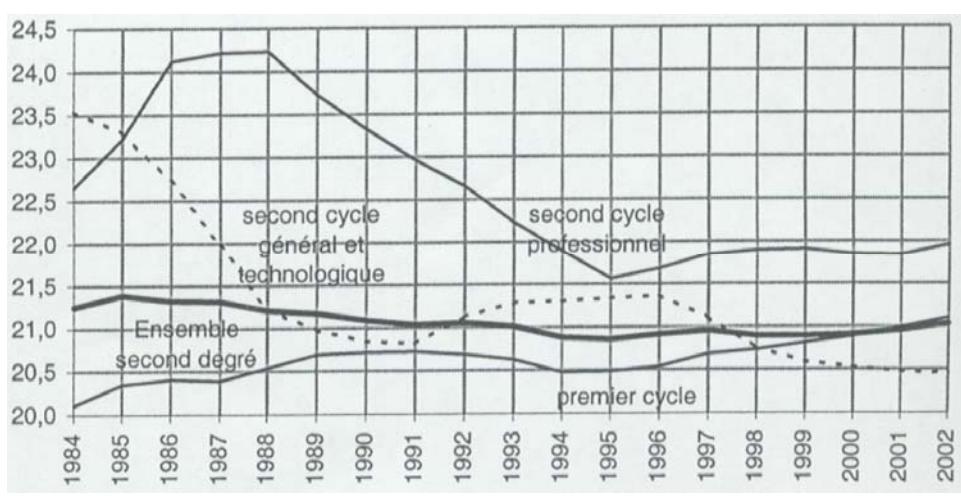
### 4-1 L'évolution dans le temps de la part du privé. Sa répartition dans l'espace.

#### ♦Globalement, la part du privé a peu évolué dans le temps.

Dans le primaire, seul l'enseignement spécialisé connaît une légère évolution (6% en 86, 8% en 2002).

Dans le secondaire, les évolutions d'un cycle à l'autre sont très contrastées. Le second cycle général et technologique a beaucoup baissé dans la décennie 80 ainsi que le second cycle professionnel au début des années 90 pour remonter ensuite.

Une répartition plus équilibrée entre les cycles est aujourd'hui réalisée.



Evolution de la part du privé dans le second degré en pourcentage. Source DEP.

### ◆La répartition du privé sur le territoire est très inégale.

Dans le primaire, la part du privé passe de 4.7% en Corse, 5.3% dans l'académie de Strasbourg, à 38.4% dans celle de Rennes.

Dans le secondaire, elle est de 6.2% en Corse, 10.6% dans l'académie de Limoges, elle atteint 40.3% dans celle de Nantes et à 41.5% dans celle de Rennes.

## 4-2 Les échanges entre le public et le privé.

### ◆Les flux.

Les mouvements d'un secteur vers l'autre constituent le phénomène le plus remarquable et montrent que les familles changent pour des motifs variés.

A la rentrée 2002, 1 élève sur 20 environ a changé de secteur. Le pourcentage augmente légèrement au fil du temps : 4.7% en 1993 pour 5.1% en 2002.

Le suivi par la DEP, d'un panel de 20.000 élèves entrés en 6<sup>e</sup> en 1989 montre que, du CM2 à la fin des études secondaires, 1 élève sur 4 a changé de secteur, 22% ont changé une seule fois et 7% plusieurs fois.

Du fait de ces changements, 91% des élèves du panel ont passé au moins une année dans le public et 38% ont fréquenté au moins une année dans le privé.

Si ces changements de secteur ont lieu à tous les niveaux, ils sont plus fréquents à l'entrée de chaque cycle et cette tendance s'accentue.

Les flux de passage d'un secteur vers l'autre sont en faveur du privé au collège avec 55.000 passages du public au privé contre 23.000 dans le sens inverse comme au lycée professionnel (25.000 contre 13.000) et en faveur du public au lycée d'enseignement général et technologique. (29.000 contre 16.000).

### ◆La signification de ces échanges.

La grande majorité des familles accepte l'établissement du secteur déterminé par la carte scolaire, mais un tiers environ des parents choisissent un autre établissement public ou privé. Ces familles appartiennent généralement à des catégories favorisées.

**La répartition des élèves par origine sociale.** Elle montre que les élèves du privé sont plus souvent issus de milieux sociaux favorisés que ceux du public. La différence se joue aux extrêmes, le public scolarisant moins d'élèves appartenant à la catégorie sociale « très favorisée » et plus d'élèves appartenant à la catégorie « défavorisée ».

Les élèves d'origine étrangère sont peu présents dans le privé.

	Très fav.	Fav.	Moyenne	Défav.	ensemble
<b>Public</b>	18.5%	15.6%	25.2%	40.7%	100%
<b>Privé sous contrat</b>	27.4%	15.3%	28.4%	28.8%	100%

Répartition par origine sociale des élèves du second degré en %. DEP  
(France métropolitaine, rentrée 2001)

Les fonctionnaires ont tendance à scolariser plus fréquemment leurs enfants dans le public que les cadres et les professions intermédiaires du secteur privé.

Ce clivage social révèle un attachement à des systèmes de valeurs différents.

Dans l'ouest (Rennes et Nantes), les clivages sociaux sont nettement moins marqués que dans le Nord, l'Ile de France ou dans l'Est.

### **Les motifs du choix pour le privé sont variés :**

- recherche d'une homogénéité sociale ;
- affinité religieuse (les familles pratiquantes étant malgré tout minoritaires) ;
- proximité géographique, particulièrement dans l'Ouest ;
- choix pédagogique (fondé sur le choix d'une filière, d'une réputation) ;
- contournement d'un refus d'orientation ;
- recherche d'une structure pédagogique réputée mieux adaptée aux besoins de l'élèves.

### **4-3 Caractéristiques des établissements privés et résultats des élèves.**

♦ Etant très majoritairement sous contrat d'association, les établissements privés ressemblent beaucoup aux établissements publics : ils sont soumis aux mêmes contraintes et objectifs pédagogiques.

Ils se distinguent cependant à plusieurs points de vue :

- les chefs d'établissement participent au recrutement des enseignants,
- la dimension des établissements est en moyenne plus réduite, ce qui tend à engendrer un climat scolaire favorable,
- la taille des classes est un peu plus faible en lycée que dans le public mais plus élevée au collège et en primaire,
- le privé offre plus fréquemment des formations tertiaires,
- surtout, il accueille des élèves dont les parents ont, le plus souvent, fait un choix actif et sont en conséquence plus enclins à suivre la scolarité de leurs enfants avec une grande implication.

♦ Les différences « brutes » de résultats entre public et privé sont en faveur du privé et tiennent essentiellement aux différences de profil des élèves.

A profil d'élève comparable, on n'observe pas de différence dans le premier cycle mais un léger avantage subsiste dans le second cycle.

Les différences entre public et privé sont peu marquées dans les régions où les deux secteurs sont plus homogènes, en terme de composition sociale de leur recrutement.

\*

### **En résumé :**

La santé, au sens du bien-être physique, moral et social des enfants et des adolescents accueillis à l'Ecole a des répercussions sensibles sur le fonctionnement, le climat et les résultats des établissements scolaires. L'école s'est dotée de moyens et dispose de compétences pour repérer les problèmes et contribuer à leur traitement en coopération avec d'autres institutions.

La tâche est rude et les besoins croissants.

Le changement d'appréhension du handicap, la volonté de ne pas confondre la déficience mentale et l'échec scolaire, en donnant aux SEGPA l'objectif de conduire les élèves vers une qualification professionnelle, constituent des réorientations majeures qui demandent une mobilisation forte de moyens et un gros effort de spécialisation des personnels.

La pratique de discrimination positive poursuivie depuis 20 ans a permis de maintenir des exigences scolaires dans les zones difficiles, de conduire des élèves vers la réussite, mais

l'école ne réussira pas à traiter seule des questions liées à l'urbanisation, à la concentration des très grandes difficultés sociales.

Les filles ne valorisent pas aujourd'hui leur supériorité scolaire qui est indéniable. Si leur parcours scolaire et de formation se rapprochait de celui des garçons, la question des formations dans le domaine des sciences dures et des sciences de l'ingénieur serait résolu.

« *Aujourd'hui, l'école libre a le plus souvent cédé sa place à l'enseignement privé, dont le recrutement repose souvent sur d'autres critères que sur la dimension confessionnelle* »<sup>13</sup>. Les résultats obtenus dans les établissements privés, catholiques pour 95% d'entre eux, sont en relation avec un recrutement qui demeure plus fort dans les catégories privilégiées et plus faible dans les catégories défavorisées que dans les établissements publics.

Les échanges importants entre public et privé, le plus souvent en faveur du privé, montrent que les parents cherchent d'abord à servir ce qu'ils jugent être l'intérêt de leur enfant.

\*

---

<sup>13</sup> « Le système éducatif en France ». Bernard Toulemonde, IGEN, Les notices de la documentation française

## CHAPITRE 4 : LES COÛTS DU SYSTÈME ÉDUCATIF

Les dépenses publiques de formation représentent un investissement important dans notre pays, profondément attaché au modèle d'une école républicaine, laïque, obligatoire et gratuite, et conscient des enjeux majeurs que constitue l'élévation du niveau de formation et de qualification pour sa population tout entière.

Quelle est la hauteur des moyens financiers alloués à l'école ? Quelle est leur répartition entre les différents cycles et types de formations ? Quelle est la part prise par l'Etat et les autres financeurs, notamment les collectivités territoriales dans le cadre du processus de décentralisation ; comment se situe la France par rapport aux pays étrangers qui placent l'éducation au premier rang des investissements ? Existe-t-il des marges de manœuvre pour ajuster, au mieux, les dépenses aux missions qui sont allouées à notre système éducatif par la nation, sur l'ensemble du territoire ?

### I- LA DÉPENSE INTÉRIEURE D'ÉDUCATION (DIE)

#### 1-1 La dépense d'éducation progresse plus vite que le produit intérieur brut (PIB) depuis un quart de siècle.

La France accueille dans ses écoles et universités 14,940 millions d'élèves et d'étudiants répartis entre le premier degré pour 6.5 millions (44%), le second degré pour 5.7 millions (38.5%) et le supérieur pour 2,2 millions (15%). Environ deux millions sont inscrits dans des établissements de l'enseignement privé, représentant 13.6% des élèves du primaire et 20% du secondaire.

Elle en accueillait 13,9 millions il y a vingt ans, soit un million de moins ; la barre des 15 millions avait été dépassée au milieu des années 90. En 2002, la population scolaire et étudiante a cessé de diminuer.

Pour accueillir ses élèves et ses étudiants, la France a consacré en 2002, à l'ensemble de son système éducatif un effort financier de plus de 103.6 milliards d'€ de DIE, toutes dépenses (y compris la formation continue) et tous financeurs confondus, soit 7% de sa richesse nationale (PIB), contre 6.4% en 1975. La très légère décroissance constatée de ce ratio ces dernières années n'est sans doute guère significative, due à un accroissement rapide du PIB pendant la période 1997-2000.

Les poids relatifs des effectifs de l'ensemble du système éducatif et de la part correspondante de la dépense d'éducation, sans la formation continue, s'établit ainsi :

Le primaire	44% des effectifs, mais 27.3% de la DIE
Le secondaire	38.5% des effectifs, mais 43.4% de la DIE
Le supérieur	16.4% des effectifs, et 16.4% de la DIE.

La répartition de la dépense globale d'éducation entre les trois niveaux de formation (primaire, secondaire et supérieur) a peu évolué depuis 1975, sauf au cours de la dernière

décennie qui a vu la part du supérieur s'accroître de 13.5 à 16.4% de l'ensemble de la dépense (en relation avec la très forte hausse des effectifs d'étudiants jusqu'en 1995). La part du second degré est restée à peu près stable comme ses effectifs, tandis que celle du premier degré a baissé de 30% à 27% dans un contexte de baisse des effectifs des écoliers sur la dernière décennie.

Les dépenses d'éducation sont surtout des dépenses de personnels qui représentent 77.3% du total (contre 71.3% en 1975), les dépenses de fonctionnement s'établissent à 15% (17% en 1975) et les dépenses en capital (constructions...) atteignent 7.7% (11.6% en 1975 et 5.5% en 1985).

En 2002, la dépense intérieure d'éducation représente encore 1.730€ par habitant ou 6.470€ par élève ou étudiant.

Par comparaison, la dépense d'éducation est logiquement bien supérieure au budget annuel de l'Etat pour l'éducation nationale qui est d'un peu plus de 60 milliards d'€.

### **L'Etat est le principal financeur, mais les collectivités territoriales sont de plus en plus présentes.**

L'Etat (pour 64.5%) et notamment le ministère de l'Education nationale (pour 57.1%) reste le principal financeur. Sa part a diminué depuis 1985 en raison de la décentralisation au profit des collectivités territoriales pour le second degré et la formation professionnelle, outre leur participation financière importante aux plans U2000 et U3M de l'enseignement supérieur. Celles-ci assurent désormais plus de 20% des financements. Parmi les collectivités territoriales, les communes sont le plus gros financeur (12.9%). Les ménages, avec 6.4% du financement, viennent au troisième rang du financement, en diminution du fait de l'augmentation des bourses et de l'extension du champ de la gratuité. Les entreprises, par le biais du financement de la formation continue et de la taxe d'apprentissage (respectivement 1.2% et 0.5% de leur masse salariale), contribuent à hauteur de 6.4%, part orientée à la hausse.

### **Une croissance annuelle de la dépense plus rapide que celle du PIB**

Au cours du dernier quart de siècle, la dépense intérieure d'éducation a doublé en volume, ce qui correspond à une croissance annuelle de 2.6% supérieure à celle de la richesse nationale (2.3%).

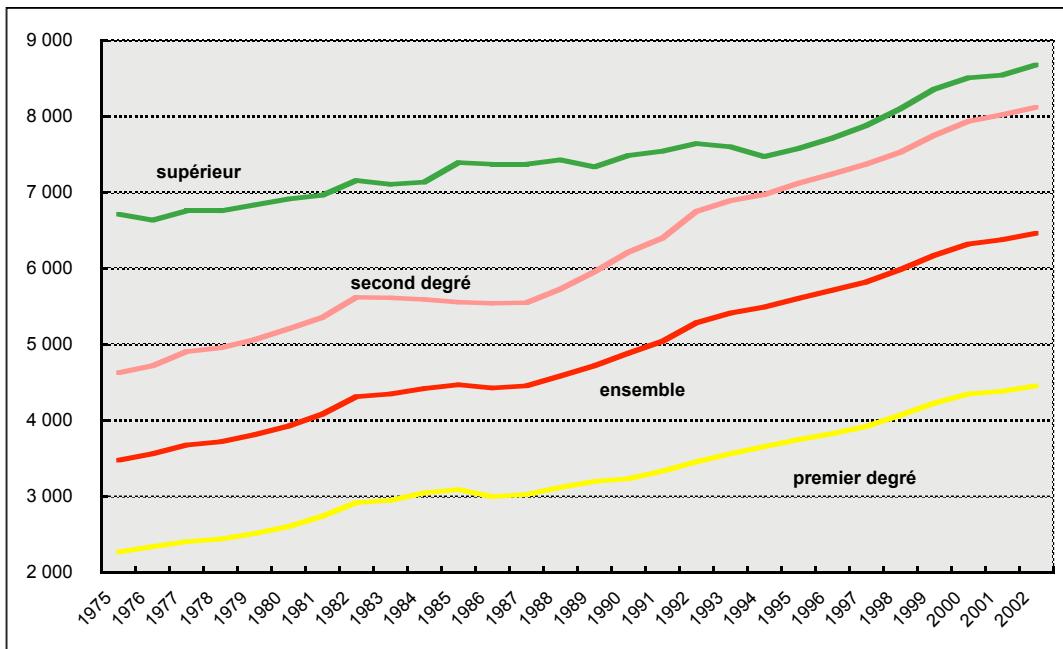
Cette croissance s'explique moins par l'accroissement du nombre d'élèves et d'étudiants (la démographie scolaire étant plutôt orientée à la baisse depuis quelques années) que par celui du coût de chaque élève, par suite du poids croissant des enseignements du second degré et, dans une mesure moindre du supérieur, relativement plus coûteux, ainsi qu'en raison de l'amélioration de l'encadrement dans le premier degré et de la revalorisation du statut des enseignants.

### **1-2 Les coûts par élève connaissent de fortes hausses dans le 1<sup>er</sup> et 2<sup>nd</sup> degré, avec des écarts importants selon les cycles.**

Tous niveaux d'enseignement confondus, la dépense par élève, à prix constants, s'est accrue au rythme annuel moyen de 2.4% depuis 1975. Mais sur cette période, la dépense d'éducation n'a pas cru de manière homogène à prix constants.

S'agissant des coûts unitaires annuels par élève, la hausse (à prix constants) a porté principalement depuis 1975 sur le premier degré (+96%) et le second degré (76%) et beaucoup moins sur le supérieur (+29%) :

En 2002, un étudiant inscrit à l'université (hors IUT) coûte moins cher qu'un collégien et un collégien coûte au moins 30% moins cher qu'un lycéen.



Evolution de la dépense moyenne par élève (en €, à prix constants) de 1975 à 2002.

Les écarts de coût selon les cycles et à l'intérieur des cycles tiennent aux différences d'encadrement (nombre d'heures d'enseignement par élève, d'élèves par classe, coût des heures lié aux différences de statut des personnels enseignants) et aux spécificités de certaines filières (les formations technologiques et professionnelles étant plus coûteuses).

La dépense annuelle moyenne par élève (prix 2002) est de 6.470€ (3.480€ en 1975) tous cycles primaires, secondaires et supérieurs confondus.

### Le coût par élève et étudiant: avantage au lycéen par rapport au collégien

Pour le premier degré, la dépense est de 4.460€ par élève (2.270€ en 1975), la dépense par élève de maternelle se situant à 4.160€ et celle du primaire à 4.490€.

Il faut remarquer que la dépense par élève a progressé beaucoup plus vite en maternelle (+60% en € constants, depuis 1985) qu'en primaire (+36% depuis 1985), la part des dépenses de maternelle dans la dépense totale du premier degré étant en hausse.

La forte hausse de la dépense par élève dans l'ensemble du premier degré (+96% en prix constants, depuis 1975) est liée au double mouvement divergent de stabilité ou légère progression (+3% depuis 1990) du nombre d'enseignants et de baisse du nombre d'élèves (-410.000 élèves, soit environ -6%, dont -350.000 dans le public, sur la décennie 90-2000).

Elle incorpore aussi la hausse des coûts salariaux due au vieillissement du corps professoral et à la revalorisation des carrières des enseignants (création du corps de professeurs des écoles). Ces évolutions se sont logiquement accompagnées d'une amélioration importante des taux encadrement puisque les tailles des classes maternelle et primaire se situent aux environs de 26 et 23 élèves contre respectivement 40 et 30 au début

des années 60. Il faut toutefois prendre en compte le renversement de tendance constaté à la rentrée 2003 (+34.000 élèves) appelé à s'amplifier à la rentrée 2004 (+55.000 élèves par rapport à 2003).

En outre, la hausse de la dépense par élève du premier degré doit être analysée au regard de celle, plus rapide, de la dépense par élève au sein de l'école maternelle dont la part dans la dépense totale s'accroît.

**Pour le second degré**, la dépense annuelle par élève est en moyenne de 8.120€ (4.630€ en 1975).

Mais les écarts sont importants entre le collège et le lycée : la dépense est 7.110€ pour le collège, de 9.060€ pour le lycée général et technologique (soit +27% par rapport au collège) et de 9.870€ pour le lycée professionnel (soit +9% par rapport au lycée général et technologique et +39% par rapport au collège). Comment expliquer l'importance de ces écarts entre le collège et le lycée ?

S'agissant des données relatives à l'ensemble du second degré, la hausse du coût de formation par élève (+76% depuis 1975, en prix constants) tient à une croissance plus rapide (+16% depuis 1990) du nombre des enseignants que celle des effectifs qui ont peu varié sur la dernière décennie. Elle est également liée à un déplacement des élèves vers les filières de formation plus coûteuses (lycées, seconds cycles technologiques et professionnels). Elle tient également à un effort des collectivités territoriales dans le financement de la construction et de l'entretien des infrastructures. Enfin, la hausse des coûts salariaux y a contribué, notamment à la suite de la revalorisation des carrières des enseignants.

**Pour le supérieur**, la dépense moyenne par étudiant (hors recherche) est de 8.680€ (6.710€ en 1975).

Mais les écarts selon les filières sont importants: pour un étudiant inscrit à l'université (hors IUT) la dépense moyenne (1<sup>er</sup>, 2<sup>ème</sup> et 3<sup>ème</sup> cycles) est de 6.850€, c'est à dire inférieure à celle du collégien (7.110€) ; elle est de 9.100€ par étudiant dans un IUT (soit 35% plus cher qu'à l'université), de 10.870€ dans une STS (59% plus cher qu'à l'université), et de 13.220€ dans une CPGE (93% plus cher qu'à l'université).

La dépense par étudiant dans l'enseignement supérieur a crû nettement moins vite (+27% depuis 1975) que dans l'enseignement scolaire, malgré l'effort financier très important du début des années 90 et la hausse de la part du supérieur dans la dépense intérieure d'éducation. En raison de la forte progression des effectifs sur la première moitié des années 90 (+392.000 étudiants entre 1990 et 1995), la dépense moyenne par étudiants ne progresse guère en prix constants ; depuis le retournement à la baisse des effectifs, la progression serait de 14% entre 1995 et 2000.

Au total, les écarts de coût par élève sont importants entre le premier et le second degré de l'enseignement scolaire. Au sein du premier degré, la dépense par élève de maternelle tend à se rapprocher de celle de l'élève du primaire (l'écart était de 26% en 1985, il n'est plus que de 8%). Les différences de coût sont également assez marquées au sein du second degré, au détriment des collèges et en faveur des lycées. Elles s'accentuent nettement entre les filières du supérieur.

## ◆Le cas spécifique des dépenses d'enseignement supérieur : un retard non comblé ?

Comparé aux dépenses par élève du primaire et surtout du secondaire, l'étudiant serait-il sous doté du point de vue des moyens qui lui sont consacrés par la nation ? Les différentes sources de financement des universités (dotations d'Etat, droits d'inscription, ressources propres...) doivent-elles évoluer ?

La dépense d'éducation à l'enseignement supérieur représente 1.2% du PIB soit environ 18 milliards d'€ (dont 17Md€ pour la seule formation initiale), contre 2% aux Etats-Unis.

Son évolution a été très variable selon les périodes : alors qu'elle stagne de 1975 à 1982, elle progresse rapidement entre 1982 et 1997, particulièrement de 1989 à 1996 (+53% en volume en moyenne). Cette croissance a alors simplement permis d'accompagner la hausse des coûts liée à l'afflux des étudiants, sans augmenter sensiblement le coût unitaire. La dépense est stable depuis.

Le financement est essentiellement public (86%), dont près de 70% pour le seul ministère de l'Education nationale. Les collectivités dont le financement a été multiplié par quatre en vingt ans, en assurent seulement 6%, au titre du financement des STS et des CPGE dans le cadre de la décentralisation et de leur contribution volontaire au financement des investissements universitaires (Plans U2000 et U3M). La part des ménages (8%) comprend principalement les droits d'inscription, modiques dans l'enseignement public (141€ par an pour les droits de base, hors sécurité sociale), la participation des étudiants à la restauration universitaire et au loyer des résidences (CROUS) et l'achat des livres.

Deux types de dépenses non incluses dans les calculs précédents de la dépense d'éducation viennent corriger à la hausse, mais légèrement seulement, l'importance des ressources affectées à l'université : il s'agit d'une part des dépenses de recherche universitaire (activités de recherche exercées dans les locaux universitaires et dans le cadre d'unités mixtes avec les grands organismes nationaux de recherche (CNRS, INSERM...)). Cette contribution augmenterait la dépense de l'ordre de 0.2% du PIB.

Il s'agit d'autre part des aides fiscales (majoration du quotient familial) ou sociales (aides au logement social). Le rapport de Bernard Cieutat (fin 96) avait mis en évidence un certain caractère inégalitaire ou anti-redistributif de ces dispositifs d'aides aux étudiants, en faveur des familles aisées.

Aussi, toute réflexion sur le système d'aide aux étudiants ne peut éviter de prendre en compte l'ensemble des aides directes et indirectes (bourses, aides au logement, œuvres universitaires, aides fiscales), afin de rechercher les meilleures conditions d'équité.

## ◆Les coûts de l'éducation prioritaire

Des différenciations supplémentaires entre les dépenses par élève peuvent exister, notamment pour les élèves fréquentant des établissements classés en ZEP ou appartenant à des réseaux d'éducation prioritaire (REP). A la rentrée 2002, l'éducation prioritaire concerne 1.7 millions d'élèves, écoliers et collégiens.

Deux principaux facteurs peuvent induire une différenciation des coûts : les taux d'encadrement (ils sont plus élevés dans les établissements classés en ZEP) et les traitements des enseignants qui y sont affectés. Mais, le supplément de moyens affectés aux établissements situés en ZEP, évalué entre 10 et 20% selon les niveaux, serait annulé en termes monétaires, les personnels affectés dans les ZEP étant un peu plus jeunes (41.4 ans en moyenne contre 43.5 ans).

Plus spécifique que le coût semble être le taux de mobilité plus élevé de ces enseignants: 32% sont présents dans l'établissement depuis deux ans au plus (contre 27% dans les autres collèges). Ce phénomène s'observe aussi dans les écoles.

### ◆Coûts de quelques scolarités types

Les différences de coût par élève ou étudiant selon les filières, cumulées sur l'ensemble d'une scolarité depuis la maternelle jusqu'au niveau de sortie du système éducatif conduisent logiquement à des coûts globaux de formation fort différents, selon aussi la durée de la scolarisation.

Aux coûts de l'année 2001, la dépense de formation d'un élève, sans redoublement, s'établit aux niveaux suivants :

- pour un BEP en 2 ans le coût est de 80.400€ pour l'ensemble de la scolarité depuis la maternelle ;
- pour un bachelier général et technologique, elle est de 87.730€ ;
- pour un bachelier professionnel, elle progresse à 99.420€ (+13% par rapport au bachelier général et technologique) ;
- pour un DUT et BTS (diplômes obtenus en deux ans), elle est respectivement de 105.310 € et 108.730 € (+24% par rapport au bac général et technologique) ;
- pour une licence universitaire (diplôme en trois ans), la dépense est de 107.500 € ;
- pour un diplôme d'ingénieur universitaire (diplôme en 5ans) la scolarité coûte 148.320€ ;
- pour les deux seules années de formation, la scolarité est évaluée et à 17.500€ pour un DUT, à 21.000€ pour un BTS (+20% par rapport à l'IUT) et à 25.820€ pour une CPGE (+47% par rapport à l'IUT). Malheureusement, le coût correspondant pour le DEUG n'est pas disponible ; il serait intéressant de le connaître.

### ◆La formation continue : la progression de la dépense n'assure pas le succès souhaité.

9.1 milliards d'€<sup>14</sup> lui ont été consacrés en 2002, soit 8.8% de la dépense d'éducation, contre 7.4% en 1983. Les principaux financeurs sont l'Etat (31.1%) pour la formation de ses agents et de celles des personnes à la recherche d'un emploi (le ministère des Affaires sociales est le premier financeur public) et les entreprises (55.4%). Mais les collectivités territoriales voient leur poids s'accroître de 5.2% à 12.1% en 2000, à la suite des lois de décentralisation de 1983 et de la loi quinquennale sur l'emploi et la formation professionnelle de 1993 qui transfère les formations qualifiantes et pré-qualifiantes pour les jeunes de moins de 26 ans de l'Etat vers les conseils régionaux.

Chargée d'assurer les besoins en formation tout au long de la vie, la formation continue a pu être conçue comme « l'école de la deuxième chance ». Mais elle ne remplit que très imparfairement ce rôle et continue de bénéficier nettement plus souvent aux salariés les plus diplômés au terme de leur formation initiale.

---

<sup>14</sup> Les comptes de la formation professionnelle établis par le Ministère des affaires sociales, du travail et de la solidarité s'élèvent à plus de 20 milliards d' ; ils incluent l'apprentissage, la rémunération des stagiaires...

### **1-3 Les comparaisons internationales pour la dépense d'éducation: La France au-dessus de la moyenne, avec des singularités.**

La France dépense plus pour l'éducation, en pourcentage du PIB, que la plupart des pays de l'OCDE et notamment que nos plus proches voisins européens.

Selon les calculs de l'OCDE pour l'année 2000, la France avec 6.1% du PIB (hors formation continue) se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (5.5%) ; elle devance l'Allemagne (5.3%), le RU (5.3%), l'Espagne (4.9%), l'Italie (4.9%), les Pays-Bas (4.7%). Mais elle est devancée par les pays d'Europe du Nord (6.5%) et les Etats-Unis (7%), le Japon se situant à 4.6%.

Il faut noter que cet indicateur est plutôt en stagnation et que contrairement à ce que l'on pourrait penser, la part des dépenses publiques d'éducation dans les dépenses publiques totales est inférieure à la moyenne des pays de l'OCDE : 11.5% pour la France contre 12.7% en moyenne pour l'OCDE.

A l'inverse, la part du financement public, par rapport au financement privé, tous niveaux confondus du système éducatif, est plus élevée en France, 92%, qu'en moyenne dans les pays de l'OCDE, 88%.

Les comparaisons de coût moyen par élève entre les pays doivent être prises avec précaution. Toutefois, un certain consensus se dégage sur deux caractéristiques marquantes pour la France :

- Le coût d'un élève du second degré est élevé en France, supérieur de près de 30% à la moyenne de l'OCDE (7.150\$ contre 5.465\$). Ce coût est de 6.600\$ en Allemagne et de 8.157\$ aux Etats-Unis. Notons que le coût d'un élève français du primaire (4.140\$) est au niveau de la moyenne de l'OCDE ; il est 3.820\$ en Allemagne et de 6.582\$ aux Etats-Unis. Pour le préscolaire, la France serait dans le groupe de tête.
- Le coût annuel moyen d'un étudiant français (7.867 équivalents dollars) est nettement inférieur à la dépense des pays de l'OCDE (9.210\$) ; il est de 10.400\$ en Allemagne et de 19.220\$ aux Etats-Unis. La France reste, pour l'enseignement supérieur, au mieux proche de la moyenne de l'OCDE, avec 1,2% du PIB, mais loin des Etats-Unis qui consacrent plus de 2% de leur richesse annuelle.

*« La France est, parmi les grands pays, celui où l'écart entre le coût de l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire est le plus élevé, et où l'écart entre enseignement secondaire et enseignement supérieur est le plus faible »* (Rapport de J.R.Cyberman, ancien directeur de la programmation et du développement, devenue DEP).

Comment expliquer ces écarts dans les coûts de formation ?

S'agit-il de priorités différentes dans le financement des différents ordres d'enseignement, liées à une volonté explicite, à des moments différents de l'histoire de l'école et de la démocratisation de l'accès au savoir, par vagues successives d'élévation du niveau de scolarisation ? La loi d'orientation sur l'école n'est-elle pas centrée sur l'accès au niveau du baccalauréat ? Le retard relatif de la France dans le financement de l'enseignement supérieur peut-il désormais se rattraper ?

## **II - LE BUDGET DE L'EDUCATION NATIONALE**

### **LE PREMIER BUDGET DE L'ÉTAT**

### **UN BUDGET DE PERSONNELS**

#### **2-1 Le premier budget de l'Etat.**

Si la part du budget de l'éducation nationale dans le PIB a baissé entre 1984 et 1989 pour atteindre un plancher de 3.4%, en raison essentiellement de l'impact de la décentralisation qui a transféré une part importante des charges aux collectivités, elle est rapidement remontée au voisinage de 4% en 1994, sous l'effet des créations d'emplois et des mesures de revalorisation du début des années 90.

Le budget de l'éducation nationale progresse plus vite que le budget de l'Etat : il passe de façon continue, de 19.2% en 1985 à 23% en 2002, dont plus de 19% pour le seul enseignement scolaire. Il est le premier budget de l'Etat.

Le seul budget de l'enseignement scolaire représente plus que le montant de l'impôt sur le revenu.

Pour l'année 2003, le budget de l'éducation nationale s'établit à 62.8 milliards d'€, se décomposant entre le budget de l'enseignement scolaire pour 54 milliards d'€ et le budget de l'enseignement supérieur pour 8.8 milliards d'€.

**Les poids respectifs des budgets du scolaire et du supérieur restent inchangés**  
Sur la décennie 1993-2003, la part de chacun des deux budgets est restée la même : 86% pour le scolaire et 14% pour le supérieur.

Sur cette période, le budget de l'enseignement scolaire a progressé de 22% (en € et à périmètre constants), tandis que les effectifs d'élèves, public et privé, diminuaient de 470.000, en affectant surtout le premier degré (-300.000 élèves, avec renversement de tendance depuis la rentrée 2003). L'enseignement privé a été relativement plus affecté que le public par cette baisse puisqu'il perd 53.000 élèves dans le premier degré et 140.000 dans le second degré.

Sur la même période, le budget de l'enseignement supérieur s'accroît de 26.9% (en € et périmètre constants), pour des effectifs d'étudiants en hausse de +38.000.

Les comparaisons doivent être établies avec prudence ; ainsi, les dépenses des STS et des CPGE ainsi que les pensions des personnels de l'enseignement supérieur sont incluses dans le budget de l'enseignement scolaire. Les crédits de la recherche universitaire, non inclus dans la dépense intérieure d'éducation, sont inscrits au budget de l'enseignement supérieur.

#### **2-2 Les marges de manœuvre budgétaires sont extrêmement réduites : Le budget de l'éducation nationale est essentiellement un budget de personnels**

Depuis les lois de décentralisation, 95% du budget de l'enseignement scolaire est constitué de dépenses de personnels, contre 60% pour le budget du supérieur.

Pour le supérieur en effet, l'Etat assume encore l'essentiel des dépenses relatives au fonctionnement, à l'équipement et à l'immobilier ; même si les collectivités territoriales

ont contribué à financer les plans U2000 et U3M pour des montants très élevés (de l'ordre de 6.5 Md€).

Au premier janvier 2003, le ministère de l'Education nationale rémunère 1.326.000 personnes, soit 13% de plus qu'en 1990, réparties entre 1.000.000 d'enseignants (76.5%, proportion stable) et 300.000 personnels non enseignants ; 1.182.000 appartiennent au secteur public et 144.000 au secteur privé sous contrat. Deux personnes sur trois sont des femmes Tous niveaux d'enseignement confondus, on compte environ 15 élèves ou étudiants par enseignant.

Au total, c'est 5% de la population active qui émarge au budget de l'Education nationale.

En 2003, un peu plus d'un million de personnes (hors enseignement privé) sont rémunérées sur le budget de l'enseignement scolaire, soit 120.000 de plus qu'en 1993 (dont +24.000 pour les enseignants du second degré, et +71.000 pour les emplois aidés, CES, emplois jeunes). Les effectifs de l'enseignement privé sont passés de 117.700 à 133.700 soit +16.000.

150.000 personnes sont rémunérées sur le budget de l'enseignement supérieur, soit près de 30.000 de plus qu'en 1993 (dont +10.000 enseignants titulaires, +10.000 enseignants non titulaires, ATER et moniteurs, et +9.000 non enseignants).

L'impact des plans de revalorisation des carrières des enseignants et des personnels de direction est estimé à près de 4 milliards d'€ sur l'ensemble de la période 1990-2007 :

- Pour le premier degré (plan Jospin - protocole Durafour1990), le coût estimé est de 1,8 milliards d'€. Les mesures ont consisté principalement en la transformation d'emplois d'instituteurs en emplois de professeurs des écoles sur la période 1990-2007, avec la création d'une hors classe et de certaines indemnités.
- Pour le second degré, (plan Jospin - plan Lang - protocole Durafour), le coût est estimé à près de 2 milliards d'€ sur la période 1990-2004 : intégration des adjoints d'enseignement dans le corps des certifiés ; création de hors classes et amélioration de certains indices bruts sommaires pour certaines catégories d'enseignants, certifiés, PEGC, PEPS ; amélioration du pyramidage du corps des agrégés ; création d'indemnités, pour le suivi et l'orientation des élèves, les ZEP, les remplacements ; attribution de la NBI, notamment au titre de la politique de la ville.
- Pour les personnels de direction (plan Jospin - plan Lang - plan Bayrou - protocole Durafour) le coût représente environ 120 millions d'€ sur la période 1990-2004 (amélioration du pyramidage, création de NBI, revalorisation indemnitaire, fusion des deux corps...).

### **Le poids croissant des pensions**

Le poids des pensions est de plus en plus important dans le budget de l'enseignement scolaire : alors qu'elles représentaient 16% du budget en 1993, elles en représentent 22,5% en 2003 (à périmètre constant, en incluant les pensions du supérieur). Plus de 38% de l'augmentation du budget de l'enseignement scolaire entre 1993 et 2003 est dû aux pensions.

Ainsi, les marges de manœuvre budgétaires paraissent très limitées. Les effets mécaniques du GVT, l'évolution de la valeur du point (qui dépend de la Fonction publique) et le poids croissant des pensions expliquent pratiquement «ce qui fait bouger le budget» (l'effet dû à la variation des effectifs sur une année étant faible par rapport au stock).

Le poids des dépenses de personnels explique la rigidité du budget de l'enseignement scolaire et la difficulté à faire des économies budgétaires, si on ne souhaite pas réduire le nombre des emplois ou faire intervenir des redéploiements. Il explique aussi, conjugué à une baisse des effectifs, la forte augmentation des coûts par élève dans le premier et second degré.

#### **L'évolution divergente des moyens et des effectifs :**

« *La croissance du budget de l'Education nationale et l'augmentation de sa part relative au sein du budget de l'Etat témoignent d'un effort financier qui s'est poursuivi, voire amplifié, bien que la démographie scolaire soit, depuis plusieurs années orientée à la baisse. Cette évolution divergente des moyens budgétaires et des effectifs d'élèves et d'étudiants, si elle s'explique par la structure budgétaire et par l'évolution des rémunérations, résulte également d'une politique visant pour chaque niveau d'enseignement, à accroître les taux d'encadrement. Mais elle est aussi, dans des proportions difficiles à apprécier, la conséquence de l'insuffisante attention portée par le système éducatif à ses coûts* ». (Rapport J.R. Cyberman, DPD).

#### **L'évaluation du résultat des dépenses d'éducation :**

##### **Les difficultés de la mesure du lien entre la dépense et la performance ?**

Si la question de la relation entre les investissements réalisés dans le système éducatif et ses résultats ou sa « performance » est largement posée, les études<sup>15</sup> ne permettent pas de conclure à une corrélation systématique ; les comparaisons entre pays, si utiles soient-elles, souffrent souvent d'une faiblesse méthodologique, celle de la statistique comparative, oubliant le poids de l'histoire et des paramètres comportementaux différents...

Cependant, selon les études du CERC faites en France, les dépenses d'éducation renforcerait sensiblement la redistribution en faveur des familles à bas revenus.

Mais, compte tenu des caractéristiques fortes du budget de l'éducation nationale, un dialogue approfondi entre les différents partenaires sur le financement du système éducatif doit permettre de mieux mesurer les enjeux.

Tout aussi importante que l'interrogation sur ce que peut être « le bon niveau » du montant de la dépense d'éducation, est celle qui porte sur sa structure et, notamment, sur son affectation entre les différents ordres d'enseignement compte tenu de leurs missions.

\*

---

<sup>15</sup> Certaines analyses, notamment dans les travaux de l'OCDE, privilégient une approche fondée sur des calculs de rendement de l'éducation rapportant les bénéfices liés à l'éducation aux coûts qu'elle engendre: taux de rendement interne privé pour l'individu et taux de rendement interne social pour la collectivité, mais aussi mesure de l'impact de l'investissement dans l'éducation (le capital humain) sur la croissance économique d'un pays. Le taux de rendement interne social prend en compte les coûts et les avantages pour la société de l'investissement dans l'éducation, lesquels peuvent différer sensiblement des coûts et avantages privés pour l'individu. Ainsi, en France, selon ces études, le taux de rendement social serait modéré dans le deuxième cycle de l'enseignement secondaire mais relativement élevé dans l'enseignement supérieur ; il en serait de même pour les taux de rendement interne privés, favorables au supérieur par rapport au secondaire. Ces approches, intéressantes, méritent cependant les plus grandes précautions d'interprétation.

## CHAPITRE 5 : PILOTER L'ECOLE

Le pilotage de l'énorme service de l'éducation nationale est, depuis longtemps, sous le feu des critiques, non pas croisées mais opposées, rarement constructives, le plus souvent déclaratives plus que démonstratives.

Y a t'il un pilote dans l'avion ? Le ministre chargé du secteur peut-il vraiment impulser une politique ? Bureaux et syndicats, de connivence, ne sont-ils pas les seuls maîtres du système ?

Ou bien encore, cette armée étroitement hiérarchisée, caporalisée, surveillée par un état major central aidé de quelques chefs locaux, est-elle en capacité, en ce début de XXIème siècle, de s'adapter aux réalités changeantes de notre monde moderne, aux besoins qui sont divers, aux nouvelles appétences démocratiques ?

Qu'en est-il ?

### I – UNE MATIERE COMPLEXE

Il n'est pas utile de rappeler, une fois de plus, les impressionnantes défis des masses à gérer. Tout français est, ou a été impliqué dans les affaires de l'école et a son mot à dire. Tout village sait parler de son école, tout quartier de son collège, toute ville de ses lycées. Toutes les familles ont des enfants scolarisés et tel ou tel de leurs membres enseigne ou travaille au service de l'éducation .

Mais plus que les masses de personnels à administrer, les multitudes d'élcoliers à accueillir, les volumes d'argent à gérer, ce qui frappe est l'extrême **complexité** de la matière traitée par ce service public.

Matière complexe, bien sûr, puisqu'il s'agit de transmettre des savoirs, de cultiver la mémoire, d'exercer l'intelligence ; puisque le mode opératoire est essentiellement le dialogue singulier du maître qui sait et de l'élève qui ne sait pas encore.

Mais, plus simplement, matière complexe parce que les objectifs assignés sont foisonnantes et ne sont pas toujours explicites .

- Savoir lire, écrire, compter ; l'accord ne peut être qu'unanime et, en conséquence, matière à discours de préau d'école. Mais à quel niveau de compétences ? Différents, bien sûr, pour des élèves différents. Mais dans quelles institutions, uniques ou diverses ? La question de la scolarisation des enfants de deux ans, celle du collège unique ont été abordées.
- Préparer les élèves à poursuivre des études longues en grandes écoles ou à l'université. Objectif tout aussi indiscutable que le précédent. Mais quels élèves

« pousser » vers le baccalauréat, premier grade universitaire ? Quelle proportion de la classe d'âge ?

- Donner une formation professionnelle aux jeunes qui en auront fait le choix, dit-on. Or le plus souvent, il ne s'agit pas d'un choix mais d'une « orientation » imposée. Cet objectif ne semble plus aussi unanimement admis. Est-ce bien à l'école qu'il revient de donner les connaissances professionnelles et de faire acquérir les savoir-faire pour exercer le métier de boulanger, de mécanicien, de plâtrier, interrogent certains ? En a-t-elle d'ailleurs les compétences ? La responsabilité n'en revient-elle pas plutôt aux entreprises mieux armées, mieux équipées, se demandent d'autres ?
- Donner une culture qui permette aux jeunes de s'inscrire dans un héritage, dans une langue et une citoyenneté. Mais comment l'école peut-elle y réussir quand il lui arrive d'être obligée de subir les violences communautaires et les falsifications ou négations de son projet éducatif laïc ? Comment peut-elle réussir quand l'image fugace et le slogan ont la préférence de trop de jeunes et qu'il lui est si difficile de leur faire aimer la lecture raisonnée de Montesquieu ?  
Sa tâche est rude mais elle est impérative.

On le voit, parler de l'avenir de l'Ecole conduit obligatoirement à débattre de ces questions de fond, pour aboutir à des décisions de politique éducative claires et qui s'imposeront avec force à tous.

## II - UN CHALLENGE ADMINISTRATIF

En deçà des grandes questions énoncées ci-dessus, la gestion interne de l'école renferme des subtilités qu'il convient de saisir, pour affronter les défis que doit relever périodiquement le ministère qui la gère.

L'heure de vérité est la rentrée scolaire annuelle, le plus souvent « techniquement » réussie mais qui parfois, bredouille.

♦ Sait-on que, pour accueillir des millions d'élèves, il a fallu quatre à cinq ans auparavant, faire des prévisions fines de recrutement et de formation de dizaines de milliers de maîtres ?

♦ Sait-on que ce problème n'est pas seulement affaire de cohortes et de projections de grandes masses, mais qu'il faut prévoir finement les besoins de chaque discipline, puisque les professeurs sont rarement polyvalents ?

♦ Sait-on que ces prévisions se font dans un contexte, somme toute de libre choix, au moins théorique, des filières de formation, de l'école publique ou privée, dans un cadre riche d'enseignements optionnels parmi quelques 200 disciplines enseignées ?

Ces considérations, et il y en aurait d'autres à signaler, ne sont pas exposées pour plaider l'indulgence mais au contraire, pour demander que l'on ait au moins l'audace d'étudier des questions techniques moins compliquées.

Citons par exemple, l'organisation des remplacements à l'initiative du chef d'établissement, le rééquilibrage des moyens en postes et en personnels formés entre les territoires (académies et départements) et les établissements (écoles, collèges, lycées) mal dotés et ceux qui disposent de moyens confortables. Citons aussi une meilleure implantation des enseignements optionnels au niveau des **bassins de formation**, une carte cohérente des quelques 14 langues étrangères enseignées.

Quant à la gestion des personnels enseignants, nous avons suggéré de rechercher plus de souplesse pour plus d'efficacité, dans le resserrement des corps de professeurs et dans un plus grand recours à la polyvalence de certains maîtres qui auraient acquis les compétences pour la pratique. Des expériences, avec des maîtres volontaires, pourraient être tentées.

### III - UN SYSTEME CENTRALISE ?

Au long des années 70 puis 80, le ministère de l'éducation nationale a fait deux constats : l'administration centrale ne parvenait plus à gérer des masses de plus en plus imposantes (d'élèves, de maîtres, de moyens matériels, de locaux) ; la capacité d'analyse des bureaux n'était plus suffisante pour saisir, en ses complexités locales, la demande de formation.

♦Les politiques de **décentralisation** ont secoué les inerties et les conservatismes. Le clos et le couvert (collèges et lycées) ont été confiés aux collectivités départementales et régionales mais non pas les personnels chargés de faire vivre et d'entretenir le patrimoine immobilier. Cette situation de **partage des compétences** n'a pas toujours porté les meilleurs fruits.

La décentralisation des affaires de l'éducation nationale n'est guère allé au delà. L'heure est-elle venue d'aller plus loin ? Il faudra expliquer les buts poursuivis et montrer les avantages que l'on attend de plus de décentralisation.

♦La **déconcentration** des pouvoirs du ministre sur les responsables locaux a été conduite, rue de Grenelle, avec plus de conviction.

Beaucoup d'actes de gestion sont désormais de la compétence des autorités académiques, recteur à l'échelon régional, inspecteur d'académie à l'échelon départemental. Il est sans doute possible de dire que le ministère de l'éducation nationale est aujourd'hui l'un des plus déconcentré.

L'on ne peut cependant pas taire son « style » de déconcentration. Trop de domaines, notamment en matière de gestion des personnels et de la pédagogie, sont confiés aux autorités déconcentrées dans un cadre strict de règles et de consignes nationales. Des esprits malveillants ont pu dire, et parfois écrire, que la déconcentration ainsi opérée est un puissant moyen de centraliser la gestion. Ainsi par exemple, a été délégué aux recteurs le pouvoir d'affectation des professeurs au sein de son académie mais en respectant les « garde-fous » d'un barème national.

La qualité de la gestion déconcentrée gagnerait à laisser de **larges marges d'initiative** aux décideurs locaux.

Mais le cadre de la loi sur la modernisation de l'Etat, la mise en place de pôles de compétences au niveau des régions, la mise en œuvre de la loi organique portant loi de

finances (LOLF) ne vont-ils pas conduire à confondre la carte des 30 académies avec celle des 22 régions ?

♦Le ministère de l'éducation nationale maintient **deux réseaux des services déconcentrés (30 rectorats et 100 inspections académiques)**. Les inspections générales ont mis l'accent sur les doublons engendrés par trop de compétences partagées entre ces services. Il conviendrait, si l'on juge indispensable de maintenir deux niveaux de services déconcentrés (un seul serait pourtant source d'économies considérables de moyens) de s'en tenir à la règle des blocs de compétences bien distincts pour éviter les doublons.

36.042 personnels administratifs, techniques et d'encadrement travaillent dans les services déconcentrés et 3.833 dans les services centraux ; soit **11.6%** des personnels non enseignants, proportion raisonnable semble-t-il, dans un ministère dont le cœur de métier est d'enseigner.

Pour accompagner la déconcentration, ne convient-il pas d'opérer des transferts de personnels, de conception en particulier, des services centraux sur les services académiques ?

#### **IV - LA QUESTION DE L'EPLE**

Si la déconcentration va bon train en faveur des autorités académiques et de leurs services, en particulier le recteur et les services rectoraux, cela n'est pas le cas pour les proviseurs et principaux et leurs établissements publics locaux d'enseignement.

Peu de compétences leur ont été déléguées ; ils restent des sujets mineurs dont les marges d'autonomie sont étroites. Il n'en va pas de même chez beaucoup de nos partenaires de l'UE ; les établissements d'enseignement y jouissent d'une large autonomie.

Cependant, les instructions ministérielles pour les rentrées scolaires demandent de conforter de plus en plus les marges de décision des établissements. C'est d'évidence, ce dont ils ont un grand besoin ; même si l'on peut penser que écoles, collèges, lycées disposent de libertés dont ils font peu usage.

En matière de pédagogie, les établissements reçoivent à la fois des objectifs mais aussi des instructions, des procédures pour les atteindre. Or l'on pourrait penser qu'ils ont les compétences pour les imaginer ! Beaucoup d'innovations sont imposées de l'extérieur à des équipes qui auraient souhaité être mieux consultées.

Les EPLE disposent de fort peu de marges pour organiser la vie scolaire selon leurs propres besoins et leur projet éducatif. Ils n'ont pas le pouvoir d'aménager leurs propres organes de direction et nous avons déjà cité le besoin qu'ils expriment de se doter d'une commission pédagogique, au service et pour le seul usage des professeurs.

Plus étroite encore est leur autonomie lorsqu'il faut structurer les enseignements, organiser les filières de formation ; elle est nulle quand il faut constituer des équipes, choisir des personnels pour conduire des actions spécifiques, des expérimentations.

Nous avons regretté que l'école du Premier degré ne soit pas un établissement public doté d'organes de direction et jouissant de marges d'autonomie pédagogique et de gestion.

Des progrès ont été accomplis depuis que la loi de 1989 a gravé dans son marbre le **projet d'établissement**. Ces progrès sont limités par les faibles marges d'autonomie dénoncées ci-dessus ; ils le sont aussi, il est vrai parfois, par des services académiques soucieux d'imposer des normes et d'encadrer exagérément des initiatives locales.

## V - L'AFFAIRE DE LA « CARTE SCOLAIRE »

Les **bassins de formation** structurent désormais le territoire académique. Ils pourraient être le lieu, sinon l'organe, de mutualisation des moyens de tous ordres, d'enseignement en particulier, d'impulsion des innovations et des expérimentations, d'organisation de la vie scolaire. Mais ils souffrent de ne pas être pilotés et de ne point inclure dans leurs politiques éducatives les écoles du premier degré.

Les bassins de formation pourraient être également les territoires où se résolvent les difficiles conflits de « carte scolaire ». Les familles ont le libre choix de l'école mais ce choix se limite aujourd'hui à préférer l'école privée à l'école publique. Ne serait-il pas juste, malgré tous les obstacles de gestion (capacité des locaux, circuits de transports scolaires, participation financière des collectivités concernées) d'autoriser ce choix au sein de l'école publique comme le font d'autres systèmes scolaires ?

Des tentatives ont été faites, vite abandonnées sous des pressions diverses. Ne pourrait-on relancer l'expérience en veillant à ce que l'équité ne soit en rien malmenée, à ce que les collèges ne subissent pas plus qu'aujourd'hui les phénomènes de ghetto, en veillant enfin à ce que seule la saine émulation entre les établissements guide le choix des familles ?

## VI - LA PLACE DES PARENTS

Traditionnellement, l'école en France, service public obligatoire, a été fermée aux familles. Elle s'est peu à peu ouverte à la participation institutionnelle de représentants élus des parents, dans le conseil d'école, le conseil de classe, le conseil de discipline, le conseil d'administration.

Les parents élus ont également trouvé leur place dans les grands organes de consultation nationaux (conseil supérieur de l'éducation nationale) et régionaux (conseils académiques et départementaux).

Malgré ces avancées, les frustrations sont grandes ; elles s'expriment dans les enquêtes d'opinion, dans les procès-verbaux des délibérations. Les familles sont ainsi peu nombreuses à participer à l'élection de leurs représentants.

N'existent-ils pas d'autres **modes d'intéressement des familles** à la vie de l'école ? Des initiatives sont prises presque clandestinement et donc mal connues ; réunions informelles de préparation des conseils de classe avec toutes les familles invitées, présence

effective des parents de l'élève dont on examine le travail, plus simplement tenues des conseils et réception des parents par les professeurs après les heures de travail, enquête d'opinion auprès des parents d'élèves du collège sur le projet d'établissement, commission d'étude de la vie scolaire, etc... Il conviendrait d'analyser ces initiatives, de les évaluer, d'en valider certaines pour de futures généralisations.

## VII - LA GESTION PAR L'EXPERIMENTATION

Les sciences de l'éducation et leurs recherches n'ont pas toujours bonne presse en France, malgré l'existence de quelques pôles universitaires de haute tenue.

Il y a quelques raisons à cette dommageable situation : quelques chercheurs autoproclamés, des expériences très inexpertes, de virulents dialogues par media interposés mus par la passion ou la conviction, plus que par la science ont porté préjudice à l'image des sciences de l'éducation en France.

Des progrès sont accomplis, beaucoup d'autres peuvent l'être si les équipes de recherche veulent bien œuvrer en collaboration avec les responsables de l'école, avec tous ses maîtres et non exclusivement avec des groupes de pression, si toutes suivent les stricts canons de la recherche scientifique.

Des avancées considérables seront faites aussi quand les autorités académiques, confiantes dans la valeur des résultats de la recherche, voudront bien les prendre en compte pour conduire leurs réformes dans le temps, avant toute généralisation.

De grandes évolutions seront possibles quand la formation des maîtres intégrera le résultat des recherches internationalement et nationalement validées et qu'elle se nourrira des expériences conduites sur le terrain en pleine collaboration confiante avec les équipes de praticiens confirmés et d'inspecteurs.

Le ministère et les autorités académiques permettront de grandes avancées quand ils accepteront de ne pas confondre convictions des bureaux et vérifications sur le terrain, quand ils cesseront d'impulser des réformes dans la précipitation et l'impréparation. Trop d'exemples peuvent illustrer cette fâcheuse méthode, dans des temps récents et plus anciens.

## VIII - LA GESTION PAR LE CONTRAT ET L'EVALUATION

Peu connue et pratiquée par la Fonction publique, son statut n'est pas encore solide.

Sous la pression des modes de gestion privée, mais aussi conséquence de l'émergence des politiques de **projet** (projet d'établissement, projet académique, ... ), la pratique contractuelle s'étend pour piloter l'école.

Accompagnant le **contrat** de plan Etat - Régions, le ministre convient avec chaque recteur de moyens pour des objectifs à atteindre dans un temps déterminé. La lecture de ces documents contractuels laisse penser qu'il s'agit essentiellement de moyens quantifiés et non de moyens qualifiés. Par exemple, le niveau de compétences des maîtres, les performances de la formation continue y sont rarement inscrits. Mais surtout, il est regrettable que le document et les objectifs ne soient pas largement diffusés dans les réseaux et bien connus de tous les acteurs.

Il est possible d'exprimer les mêmes regrets quand on lit les documents contractuels qui commencent à lier l'autorité académique et un établissement, plus rarement une circonscription du premier degré. L'on souhaiterait en outre, voir noter dans ces contrats locaux les procédures et les moyens de **l'aide apportée à l'établissement**.

La politique contractuelle ne concerne pas la gestion des personnels. L'on peut cependant en déceler les prémisses dans la procédure d'évaluation des chefs d'établissement et la « lettre de mission » que le recteur rédige à leur intention.

Car en effet, la politique contractuelle n'est possible que dans une culture de l'**évaluation**. Le ministère de l'éducation nationale en est encore loin ! L'évaluation ne peut se développer que dans un cadre strict de compétences reconnues comme légitimes et de protocoles affichés (désignation de l'évaluateur, des méthodes et des circonstances de l'évaluation, explicitation des résultats attendus et des outils de mesure utilisés). Des essais structurés d'évaluation des établissements ont été tentés ; citons par exemple, les pratiques de l'académie de Lille dans les années 80 qui n'ont pas eu de suite.

Il y a quelques années, le ministère s'est doté d'une direction chargée de l'évaluation, puis d'un Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Il a aussi demandé aux inspections générales de participer plus que par le passé à des entreprises d'évaluation. Il a conçu des plans de formation des cadres incluant une large part de réflexion sur les pratiques d'évaluation.

Des progrès ont donc été accomplis ; des outils conceptuels et fonctionnels sont désormais à la disposition de l'Institution pour qu'elle n'hésite plus à entrer dans la gestion de ses affaires par l'évaluation.

Il convient de poursuivre, de corriger chemin faisant et d'expliquer le seul but de l'évaluation des personnes et des systèmes : accroître la qualité de l'école.

## IX - LES CADRES DE L'« ENTREPRISE » ECOLE

Longtemps, le ministère n'a connu que l'ordre hiérarchique et le commandement du haut vers le bas, gage d'égalité pensait-on, mais à tort.

Là encore, l'exemple de la gestion privée et de ses performances, exemple vite suivi par l'école liée par contrat au service public, la pression des évolutions sociales, le meilleur partage des informations, ont poussé à remplacer les hiérarques par des cadres manageurs. Au milieu des années 80, un ministre a impulsé une politique de recrutement et de formation des cadres de l'« entreprise » école.

Ont épaulé les traditionnels responsables (recteurs et inspecteurs d'académie) de nouveaux guides et concepteurs issus de nouveaux statuts, les personnels de direction et d'inspection.

L'objectif managérial est-il atteint ?

La forme du concours de recrutement, analyse d'un dossier puis entretien, devrait permettre d'apprécier des aptitudes à diriger. Ce n'est pas toujours le cas. Des tâches propédeutiques devraient être exigées pour accéder au concours, telles que adjoint à un chef d'établissement, conseiller pédagogique, responsable de formations continues, chef de travaux ...

Le détachement de personnels divers, d'enseignants en particulier, avec possibilité de retour dans les fonctions antérieures, pourrait être un moyen plus utilisé qu'il ne l'est, pour recruter les cadres dont l'Education nationale a besoin.

Il faut déplorer le manque de candidats pour les fonctions de direction (2 candidats pour 1 poste aux dernières sessions) et, dans certaines disciplines, pour les fonctions d'inspection ; regretter aussi que les exigences de mobilité imposées désormais aux personnels de direction, ne s'appliquent pas aux personnels d'inspection. Leur crédibilité et leur reconnaissance en qualité d'évaluateurs en seraient accrues.

Il faut enfin souligner la faiblesse numérique de l'encadrement pédagogique dans les académies.

\*

**TITRE II :**

**L'ECOLE, UNE AVENTURE**

**PEDAGOGIQUE**

## CHAPITRE 6 : L'ECOLE

L'école primaire, qui comprend l'école maternelle (2-3 ans à 6 ans) et l'école primaire (de 6 à 11 ans), constitue le socle sur lequel tout repose<sup>16</sup> : l'avenir de chaque enfant, devenu élève, la qualité et la solidité de la formation de chaque génération.

La France fait partie de la majorité des pays de l'UE où le primaire est un niveau d'enseignement à part entière et de la minorité de ceux, avec l'Espagne et le Royaume Uni, où l'accès au secondaire est seulement conditionné par l'achèvement de l'école primaire<sup>17</sup>. Ces deux caractéristiques influent évidemment sur le fonctionnement de l'école et du collège, comme sur le déroulement de la scolarité.

La baisse démographique a été, au cours des dernières décennies, un facteur déterminant de l'évolution de l'école primaire.

Il faut d'emblée rappeler que ce niveau d'enseignement est celui qui est le plus apprécié par les Français. 85% des parents d'enfants scolarisés en maternelle estiment, en juin 2003, que l'enseignement est satisfaisant (54% le trouvent même très satisfaisant). C'est le cas de 76% des parents d'enfants scolarisés en primaire (dont 25% le trouvent très satisfaisant).

### I - LA FRANCE A FAIT LE CHOIX D'UNE SCOLARISATION PRECOCE.

#### 1-1 La montée du préélémentaire et l'amélioration des conditions d'accueil.

- La baisse démographique et la disparition des classes postérieures au CM2 ont d'abord permis un transfert des moyens de l'élémentaire vers la maternelle. Tandis que, entre 1960-61 et 2001-2002, le nombre d'élèves du CP au CM2 des écoles publiques métropolitaines diminuait de plus de 900.000, celui des élèves du préélémentaire augmentait de 970.000.
- Dans le même temps, le taux de scolarisation des enfants de 3 ans est passé de 35% à 100%. La quasi totalité des enfants de 5 ans fréquente le préélémentaire depuis deux décennies.
- En un quart de siècle, la taille moyenne des classes maternelles est passée de 40 à 26 élèves. Dans un avis de janvier 2001, le HCEE indiquait que « *pour être efficace, une politique de réduction de la taille des classes doit être très sélective* »

<sup>16</sup> La mission de l'école élémentaire est inscrite dans le rapport annexé à la loi d'orientation du 10 juillet 1989. « *L'école élémentaire a pour objectif fondamental l'apprentissage des bases de la lecture, de l'écriture et du calcul. Elle permet à l'enfant d'étendre sa conscience du temps, de l'espace, des objets du monde moderne et de son propre corps. L'initiation à une langue étrangère contribue à l'ouverture de l'élève sur le monde* ».

<sup>17</sup> Seuls 4 pays possèdent une structure unique pour la scolarité obligatoire : le Portugal et les 3 pays nordiques, Danemark, Finlande et Suède.

et que « *certaines politiques s'avèrent plutôt plus efficientes, voire efficaces ou équitables, que la réduction de la taille des classes* ». Cette observation vaut bien entendu pour tous les niveaux d'enseignement et pas seulement pour le primaire.

- Certes, la progression de la scolarisation à 4 ans a été spectaculaire depuis 1960 dans les pays de l'Union Européenne, mais seules la Belgique, l'Espagne, l'Italie et le Royaume Uni atteignent le niveau français.

Ajoutons que seuls la Belgique, l'Espagne et la France inscrivent des enfants dans des établissements scolaires avant l'âge de 3 ans et que la durée de fréquentation du préélémentaire varie dans l'Union Européenne de 1 an 1/2 à 3 ans 1/2, la France se situant dans le peloton de tête.

#### ◆ La question de la scolarisation à 2 ans.

- 32% des enfants de 2 ans étaient scolarisés à l'école maternelle l'an dernier, soit 247.000. Cette scolarité précoce requiert environ 9.500 postes d'instituteurs ou de professeurs des écoles.
- Nul ne conteste aujourd'hui la nécessité d'une prise en charge collective des jeunes enfants mais le débat a récemment été ouvert sur le cadre le mieux adapté à cette prise en charge. Observons que, dans 12 pays sur 15, les enfants avant 3 ans sont dans des établissements non scolaires à finalité éducative ou dans des garderies / centres ludiques et que rares sont les pays qui emploient à ce niveau des personnels dont la formation est la même que celle des enseignants de l'élémentaire.
- Mais comparaison n'est pas raison ! Il faut prendre en compte les effets mesurables de cette « pré scolarisation ».
  - o Un regard sur le passé permet de prendre la mesure des effets positifs de la scolarisation précoce sur le déroulement de la scolarité élémentaire. Au cours des années 70, moins d'un élève sur deux accomplissait une scolarité élémentaire sans redoublement lorsqu'il n'avait pas, ou pratiquement pas fréquenté l'école maternelle, alors que c'était le cas de sept sur dix de ceux qui l'avaient fréquentée 3 ans ou plus.
  - o L'observation d'un panel d'élèves entré au CP en 1997 montre que plus la fréquentation de l'école maternelle est longue moins on redouble pour accéder au CE2. Le taux de scolarisation étant proche de 100% dès l'âge de 3 ans, cette observation a une portée limitée. Cette limite tient au fait qu'elle porte sur peu d'élèves qui sont par ailleurs susceptibles de constituer des cas très particuliers.

Age d'entrée en maternelle	Accès sans redoublement au CE2	Redoublement du CP	Redoublement du CE1
2ans	90.8	4.3	4.9
3ans	87.7	5.4	6.9
4ans et +	76.6	11.1	10.9
Ensemble	88.0	5.4	6.5

Effet comparé de l'âge d'entrée en maternelle sur le doublement en CP et CE1

- o Une étude plus ancienne conduite à la fin des années 80 par l'IREDU en Côte d'Or et par la DEP au plan national montre que la scolarisation à 2 ans

- offre un avantage en termes d'acquisitions par rapport à la scolarisation à 3 ans et que cet avantage se maintient (voire augmente) jusqu'au CM2.
- Il apparaît globalement que la scolarisation à 2 ans a un effet significatif mais relativement faible sur le début de la scolarité primaire. Ce serait les enfants des catégories les plus favorisées et les enfants de nationalité étrangère ou de parents immigrés qui en bénéficieraient le plus, sans qu'on puisse l'affirmer avec certitude. Toutes catégories confondues, les élèves des ZEP tirent un meilleur profit que les autres de la pré - scolarisation.
- La grande diversité de la scolarisation à 2 ans, selon les départements, pose un problème d'égalité : il varie de 4.3% à 76.5% en 1998 (15 départements étaient au-dessous de 16% et 16 étaient au-dessus de 60%). Ces écarts s'expliquent plus par l'intensité des baisses démographiques dans certains endroits et par la compétition entre le public et le privé que par l'application de la loi de 1989 qui prescrit de privilégier la scolarisation à 2 ans dans les ZEP. (Le taux est effectivement plus fort en ZEP avec 37 à 38% contre 32%).
- La généralisation de l'accueil des enfants de 2 ans à l'école maternelle fait aujourd'hui débat : certains notent que la demande de scolarisation à 2 ans existe, qu'elle n'est pas toujours satisfaite, mais qu'elle n'est pas générale. D'autres estiment que, du point de vue psychologique, l'accueil d'enfants de 2 ans dans une école n'est pas adapté et qu'ils souffriraient d'être plongés dans des groupes dont la taille est trop grande (en moyenne 26).

## **1-2 Les personnels, le fonctionnement, la pédagogie.**

L'école maternelle conserve son prestige et demeure dans l'esprit des Français un fleuron de notre système éducatif. Si le bilan est positif, certains points ont fait l'objet d'un examen attentif.

- La taille des classes, certes réduite au fil des dernières décennies, exige que les enseignants ne soient pas seuls. Cette exigence est d'autant plus forte que les enfants sont plus jeunes. Aux agents techniques spécialisés des écoles maternelles (ATSEM), recrutés par les communes se sont ajoutés, dans le cadre des mesures en faveur de l'emploi, des aides éducateurs et des personnels sous contrats emploi-solidarité ou consolidés<sup>18</sup>.
- La formation à l'exercice du métier en maternelle est insuffisante. La prise en charge d'une classe de Cycle I requiert des compétences particulières dont l'acquisition ne peut se faire sans une formation.
- La fréquentation inégale selon les âges ; les jours et les heures (peu de « petits » l'après-midi, presque pas d'élèves le samedi matin) font que le taux de présence avoisine les 80% en moyenne annuelle<sup>19</sup>. Le caractère d'école à temps partiel pose question et mérite d'autant plus réflexion que les exigences de la maternelle viennent d'être beaucoup plus précisément définies.

---

<sup>18</sup> Dans un rapport remis au ministre en mai 2000, l'inspection générale de l'éducation nationale compte un adulte pour 12.6 enfants de maternelle. L'utilisation du mot « adulte » veut rappeler que tous ne sont pas qualifiés.

<sup>19</sup> Ibid.

- De nouveaux programmes publiés en février 2002 :
  - déterminent les contenus des apprentissages premiers qui permettent à l'enfant de découvrir que « *l'apprentissage est dorénavant l'horizon naturel de sa vie* ».
  - définissent cinq domaines d'activités : le langage d'abord, vivre ensemble, agir et s'exprimer avec son corps, découvrir le monde, la sensibilité, l'imagination et la création.
  - explicitent pour la première fois les compétences exigibles avant d'entrer à l'école primaire. Des outils d'évaluation sont proposés depuis l'an dernier aux maîtresses et aux maîtres en grande section pour donner des repères, détecter les difficultés et bien sûr y remédier.

Les conditions sont réunies pour améliorer encore la réussite de ce niveau d'enseignement qui doit être reconnu comme une école certes, avec ses caractéristiques propres mais avec ses exigences et ses contraintes. Année charnière, la dernière année de l'école maternelle et la première du cycle des apprentissages fondamentaux, la grande section est l'une des années les plus déterminantes pour le bon déroulement de la scolarité. Puisque 100% des enfants sont inscrits l'école maternelle à 5 ans, la question du caractère obligatoire de la grande section a été posée.

## **II - Une école primaire respectée et appréciée, qui adhère à l'esprit et à l'exigence des nouveaux programmes mais dont l'organisation et les résultats sont discutés.**

### **2-1 Des évolutions marquantes et des points de grande stabilité.**

#### **♦ Des évolutions :**

- La baisse démographique et les efforts budgétaires (344 emplois en moyenne annuelle de la rentrée 1990 à la rentrée 2002) ont été utilisés à plusieurs fins :
  - Diminution du nombre moyen d'élèves par classe : de 29.8 à 22.3 en 40 ans. Dans les pays de l'OCDE, la moyenne est de 22 élèves par classe mais elle varie du simple au double selon les pays : de 35 en Corée à moins de 20 au Danemark, en Finlande ou en Grèce.
  - Développement des moyens consacrés à l'encadrement administratif et pédagogique et au remplacement. Le nombre des postes hors de la classe est passé en 10 ans (de 1989 à 1999) de 38.700 à 43.400, pour représenter 14% des emplois du 1<sup>o</sup> degré public. De plus, près de 40.000 aides éducateurs sont venus renforcer l'encadrement dans les écoles.

<b>Remplacement</b>	Pour la formation : 11% Pour maladie et maternité : 44%	55%
<b>Décharges</b>	Pour direction : 18% Instituteurs, maîtres formateurs et conseillers pédagogiques : 11.5% Syndicales : 1.5%	31%
<b>Actions spécifiques</b>	ZEP Langues vivantes TICE	6%
<b>Divers</b>	Réadaptation, secrétariat des commissions d'éducation spécialisée, mouvements pédagogiques, éducation populaire...	8%

**Répartition des postes hors de la classe (années 1999-2000)**

- L'accroissement des crédits pédagogiques.  
Sur dix ans, entre 1994 et 2003, les crédits pédagogiques sont passés en € constants de 28.611.000 à 80.734.000. L'augmentation s'explique principalement par le financement des Nouvelles technologies, le plan Arts et culture, les langues, les sciences, le plan Handiscol.

1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
28.611	25.669	24.780	21.919	27.432	34.232	35.472	64.289	70.877	80.734

**Evolution sur 10 ans des crédits pédagogiques en milliers d'€.**

- L'élévation du niveau de recrutement des maîtres du premier degré au niveau de la licence a permis l'unification des carrières des enseignants de l'école maternelle au lycée. Le professorat d'école est devenu plus attractif que celui du collège et du lycée.  
Aujourd'hui, un peu plus de 50% des maîtres des écoles maternelles et élémentaires sont des professeurs des écoles.
- La répartition des heures par matière ou activité a très sensiblement changé au fil des ans. Le nombre annuel d'heures d'enseignement proprement dites a diminué de plus de 200 en 3 ans pour atteindre 840 heures<sup>20</sup>, c'est à dire encore plus que la moyenne européenne qui varie de 600 à 800 heures avec des extrêmes qui vont de 478 heures à 980 (en Italie).  
Les nouveaux horaires et programmes dont l'application sera généralisée à la rentrée prochaine, introduisent l'obligation de lire et écrire 2h30 par jour au cycle II (CP, CE1) et 2h au cycle III (CE2, CM1, CM2).
- Cette modification accompagne des changements considérables dans le contenu même des programmes et dans leur esprit :
  - Priorité à la langue française 10 à 12 heures par semaine ; (Grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire et introduction à la littérature) ;

<sup>20</sup> Cette baisse résultait de l'introduction dans l'horaire hebdomadaire de 2 heures d'étude.

- Valorisation de l'éducation civique ;
  - Obligation d'apprendre une langue vivante (matière dotée d'un programme et d'un horaire) ;
  - Création d'un brevet informatique internet ;
  - Importance accordée à l'éducation artistique et à l'éducation physique ;
  - Enrichissement du contenu par une liaison organisée entre l'apprentissage des mécanismes fondamentaux de la lecture, de l'écriture, du calcul et l'acquisition d'une culture ;
  - Définition des compétences et des connaissances attendues en fin de cycle, qui doit faciliter une évolution plus rigoureuse et plus utile des élèves ;
  - Evaluations systématiques aux moments clés.
- L'organisation de l'école en 3 cycles, inscrite dans la loi de juillet 1989, a contribué à limiter les redoublements tout en permettant d'allonger ou de raccourcir la scolarité d'une année. Cette nouvelle organisation n'a cependant pas entraîné le renouvellement attendu des pratiques pédagogiques. Le découpage de la progression des apprentissages en années demeure dominant.
- La proportion des élèves qui arrivent « à l'heure », c'est à dire sans redoublement, à la fin de l'école élémentaire, a été multipliée par deux depuis 1960. Il n'y a pratiquement plus d'élèves en avance au CP.

	<b>1960-61</b>	<b>1990-91</b>	<b>1999-2000</b>
<b>CP</b>	<b>% d'élèves en avance</b> 20.1%	1.8%	1.3%
	<b>à l'heure</b> 57.8%	88.3%	91.6%
	<b>en retard</b> 22.1%	9.9%	7.1%
<b>CM2</b>	<b>% d'élèves en avance</b> 8.9%	2.8%	2.5%
	<b>à l'heure</b> 39.1%	71.8%	78.0%
	<b>en retard</b> 52.0%	25.4%	19.5%
	<b>dont 2 ans et plus</b> 18.0%	5.4%	1.2%

**Evolution, sur 40 ans, du pourcentage d'élèves en avance, à l'heure ou en retard au CP et au CM2.**

- Les maîtres restent polyvalents et uniques, même s'ils sont plus souvent relayés (comme dans beaucoup de pays européens) par des spécialistes (en langue par exemple) et accompagnés par des aides éducateurs. Une certaine forme de spécialisation est apparue dans la pratique des équipes enseignantes (langue vivante, éducation physique, éducation artistique).
- L'organisation en circonscriptions scolaires perdure (1 inspecteur pour 300 maîtres environ dont la charge administrative a augmenté au détriment du travail pédagogique partiellement conduit par des conseillers pédagogiques dont le nombre a augmenté).

Les directeurs d'écoles ont progressivement bénéficié de décharges d'enseignement calculées en fonction de la taille de l'école. 36% des écoles bénéficient aujourd'hui d'une décharge partielle ou complète.

Cet effort n'a pas permis de régler définitivement la question de la direction d'école.

## 2-2 Les résultats : des progrès nécessaires.

Rien ne paraît plus important pour comprendre, apprécier et agir que de connaître les résultats de l'école à travers une mesure des performances des élèves : que savent-ils ? que savent-ils faire ? à quoi servent les connaissances et les compétences acquises ?

On ne sait répondre de façon vraiment satisfaisante<sup>21</sup> à aucune de ces questions fort complexes et les affirmations selon lesquelles le quart des élèves qui arrivent au collège seraient en grande difficulté reposent sur des données très fragiles et des interprétations très discutables.

Pourtant, le système éducatif évalue beaucoup, attribue beaucoup de notes et dispose de beaucoup d'informations, surtout dans le domaine de la lecture et du français où des comparaisons dans le temps et dans l'espace sont possibles.

- Les évaluations nationales portant sur le français et les mathématiques à l'entrée du CE2 et à l'entrée en 6° ont pour objectif d'aider les maîtres à détecter<sup>22</sup> les points forts et les points faibles des élèves afin qu'ils puissent conduire leur enseignement en s'appuyant sur ce que les élèves connaissent et maîtrisent et en s'efforçant de remédier aux faiblesses et aux manques. Elles ne visent pas à dresser un bilan mais à poser un diagnostic.

	Score en mathématiques sur 100		Score en français sur 100			
	ensemble	10% + forts	10% + faibles	ensemble	10% + forts	10% + faibles
Début CE2	66.7	88.9	36.6	68.2	91.3	35.4
Début 6°	65	91.9	28	65.5	89.1	34.9

**Score moyen, score des 10% plus forts et des 10% plus faibles en mathématiques et en français aux épreuves proposées à tous les élèves au début du CE2 et au début de la 6°.**

Lecture du tableau : les élèves en début de CE2 ont obtenu un score moyen de 66.7 sur 100 en mathématiques.

Les 10% d'élèves les plus forts en mathématiques ont obtenu un score de 88.9 sur 100.

- L'hétérogénéité des scores des élèves est très importante et le taux de réussite selon les exercices varie beaucoup.
- Les élèves de ZEP réussissent moins bien.
- Les filles sont meilleures que les garçons en français (début CE2 et début 6°). Les garçons sont un peu meilleurs que les filles en mathématiques au début de la 6°.
- La disparité des résultats selon l'origine sociale ou selon l'âge est très grande en français comme en mathématiques au début du CE2 comme au début de la 6°.

<sup>21</sup> En mai 2003, des épreuves destinées à faire un bilan des connaissances d'un échantillon d'élèves (national et en académie) a été mis en place. Les résultats ne sont pas encore disponibles.

<sup>22</sup> Par champs (savoir lire, résoudre un problème) et par capacités (maîtrise des outils de la langue pour écrire, utiliser directement une connaissance en mathématiques...).

Pourcentage de réussite	Cadres, prof. libérales	Inactifs	Age 10 ans	des 11 ans	élèves 12 ans
<b>Français début 6°</b>	75.8	55.5	78	69.3	52.6
<b>Mathématiques début 6°</b>	76.6	54	80	69.1	50.6

Variation des réussites en pourcentage selon la catégorie sociale des parents (la plus favorisée et la moins favorisée) et selon l'âge des élèves.

- La question de la lecture.

A partir des données issues de trois sources différentes:

- les évaluations nationales au CE2 et en 6°,
- les tests passés par les jeunes lors de la journée d'appel de préparation à la défense (JAPD),
- les enquêtes internationales auxquelles la France participe, la première pilotée par l'Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves achevant la quatrième année de scolarité obligatoire, CM1 pour la France), la seconde par l'OCDE pour l'évaluation des élèves à 15 ans,

il est possible de dresser un état des lieux.

- A l'entrée au CE2, 10% des élèves ne maîtrisent pas les compétences les plus élémentaires à la compréhension de l'écrit et un peu moins de 20% ont des compétences encore fragiles.
- A l'entrée en 6°, 3% des élèves présentent des lacunes quasi générales dans tous les domaines de la lecture (4% en 1997) et 12% des élèves (11% en 97) éprouvent des difficultés graves dues soit à une extrême lenteur soit à la non acquisition des apprentissages fondamentaux.

Donc, 15% des élèves peuvent être considérés comme en grande difficulté.

- A 17 ans, à l'issue de la scolarité obligatoire, près de neuf jeunes sur 10 n'éprouvent pas de difficulté face à l'écrit, 5 à 7% se trouvent dans une situation qui peut déboucher sur l'illettrisme. Une proportion équivalente est capable de repérer une information simple mais exécute les tâches de recherche avec lenteur, imprécision et peut commettre de nombreux contresens.
- Le noyau dur des élèves et des jeunes en difficulté se constitue très tôt et le redoublement du CP ou du CE1 est une mesure qui se révèle insuffisante pour permettre aux élèves de surmonter leurs difficultés (des redoublants du CP et dans une moindre proportion des redoublants du CE1 comptent encore parmi les 20% des élèves les plus en difficulté au CE2).
- Quelle évolution dans le temps ?
  - Sur le court terme, pas d'évolution sensible .
  - Sur une décennie, les élèves de fin de primaire ont des compétences équivalentes en redoublant moins.
  - Sur trois quarts de siècle, les différences tiennent pour une large part aux évolutions des exigences, des programmes et des pratiques. Les élèves sont aujourd'hui plutôt meilleurs en rédaction et moins bons en grammaire et en orthographe (ils font deux fois et demi plus de fautes).

- En comparaison avec les autres pays.

- Les performances en lecture au CM1 sont plutôt au dessous de la moyenne des pays comparables mais les résultats sont moins dispersés et le pourcentage des plus faibles est moins important.
- Par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, les élèves français de 15 ans se situent dans la bonne moyenne et la proportion des ceux qui sont considérés comme en grande difficulté est plus faible (4.2% contre 6.2%).
- Cette approche comparative permet de relativiser la proportion d'élèves en difficulté telle qu'elle ressort des enquêtes nationales.

\*

### **En résumé,**

La proportion des élèves qui se présentent aujourd’hui à l’heure à la porte du collège a beaucoup augmenté sans que le niveau moyen ait baissé. Le progrès est considérable à la fois du point de vue psychologique<sup>23</sup> et pour la dépense de l’Etat.

Le nombre d’élèves qui demeurent en difficulté de lecture comme en calcul à l’entrée du collège pose cependant la question la plus grave. Le niveau en lecture des élèves de CM1 est seulement proche de la moyenne dans les comparaisons internationales.

Une première et importante réponse est donnée par la mise en œuvre de nouveaux programmes et de nouvelles grilles horaires qui donnent une place très importante à la lecture et à l’écriture tout au long de la scolarité.

Il est légitime et raisonnable d’en attendre une amélioration sensible du niveau en lecture et donc du niveau général.

Cette profonde rénovation était nécessaire, elle ne sera sans doute pas suffisante.

L’ensemble des éléments de diagnostic proposés autorise le questionnement suivant.

Peut-on penser améliorer l’efficacité de l’école et la qualification des professeurs :

- sans un développement réel de la recherche théorique et appliquée ?  
Ce segment de l’activité humaine serait-il si original que le recours à la recherche sous toutes ses formes serait superflu ? Le lancement du programme incitatif pour la recherche en éducation et en formation, la rénovation de l’Institut national de Recherche Pédagogique constituent une amorce de développement mais beaucoup reste à faire pour que la France occupe son rang dans le domaine de la recherche en éducation.
- sans un travail approfondi et organisé sur l’analyse des pratiques pédagogiques, la valorisation des bonnes et l’éradication de celles qui sont moins efficaces.  
La HCEE fait observer dans son avis de janvier 2003 que si l’on connaît mal les pratiques enseignantes on sait en revanche qu’elles ont un effet sur les progrès des élèves.
- sans une invitation à l’innovation et à l’expérimentation.

Ne faudrait-il pas également valoriser vraiment les compétences variées des enseignants d’une même école pour que le maximum d’élèves bénéficient des talents particuliers de chaque maître ?

La question de la gestion reste ouverte et les pistes suggérées dans le rapport de Claude Pair n’ont pas reçu un accueil favorable.

---

<sup>23</sup> A performances égales, un élève qui a redoublé a un niveau d’aspiration inférieur à celui d’un élève à l’heure.

La grève administrative des directeurs, qui s'installe dans sa quatrième année, comme le nombre de postes de direction non pourvus dans les petites écoles n'indiquent-ils pas une certaine urgence ?

L'école primaire bénéficie d'une bonne image. Les progrès qui restent à accomplir exigeront sans doute un travail sur les pratiques, donc un pilotage pédagogique plus fort.

\*

# **CHAPITRE**

## **7 : LE**

# **COLLEGE**

L’élévation considérable et très rapide du niveau de qualification des français comme du taux d'accès à l'enseignement supérieur<sup>24</sup> n'aurait évidemment pas eu lieu sans la contribution essentielle du collège. Un bilan objectif du collège exige d'abord de prendre la mesure de ses transformations, des progrès qu'il a réalisés et permis, avant de considérer la vraie nature des problèmes qui, de manière générale ou en certains endroits, perturbent son fonctionnement et limitent sa capacité globale à promouvoir tous les élèves.

En France, comme dans les pays de l'UE ou de l'OCDE pour lesquels des études comparatives sont faites, il existe au niveau du collège (de « l'école secondaire inférieure » selon le vocabulaire adopté) une tension entre la fonction d'intégration, d'émancipation, (offrir à tous les individus la possibilité d'acquérir les connaissances et les compétences indispensables) et la fonction de différenciation, de spécialisation (les fonctions à assurer dans la société sont différentes et spécialisées).

Quel contenu donner à l'école de base ? A quel moment peut-on et doit-on spécialiser les formations ? La réponse varie selon les pays et, au cours du temps, selon leur niveau de développement économique.

Ces questions font toujours débat chez nous et revêtent aujourd’hui un caractère particulier et polémique.

## **I - LE COLLEGE S'EST PROGRESSIVEMENT CONSTRUIT COMME UNE ENTITE AUTONOME.**

### **1-1 Le collège est effectivement le premier cycle du secondaire, du lycée.**

Cela signifie qu'il est coupé du primaire et qu'au cours de l'histoire récente il s'est pleinement inscrit dans le secondaire général en adoptant son organisation, son corps professoral, sa conception des programmes d'enseignement.

L'unification progressive du collège, la réunion, d'abord dans les mêmes lieux, puis dans les mêmes classes de tous les élèves d'une génération s'est ainsi réalisée au prix et au moyen :

- d'une disparition rapide des instituteurs spécialisés et des professeurs d'enseignement général de collège ;

---

<sup>24</sup> En 1995, 23% des jeunes adultes de 24 à 34 ans possèdent un diplôme du supérieur, ils n'étaient que 3% en 1945.

- de modifications des structures, avec successivement la disparition des classes de transition, des classes pré-professionnelles de niveau (CPPN), des 4° technologiques, des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA) ;
- l'assouplissement de l'organisation pédagogique (des 10% aux itinéraires de découverte en passant par les projets d'action éducative (PAE), les thèmes transversaux, les parcours diversifiés et les travaux croisés) ;
- de l'attribution de moyens réservés au soutien ou à l'accompagnement des élèves en difficulté.

### **1-2 Le collège n'est pas uniforme.**

Jamais le collège n'a été unique au sens où tous les élèves seraient dans la même structure ou encadrés pareillement.

Aujourd'hui, il existe des établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA, 10.000 élèves) des sections d'enseignement général et professionnel adaptés (SEGPA) qui scolarisent au collège 113.000 élèves. Si l'organisation en 3 cycles (6°, 5°-4°, 3°) a supprimé le palier d'orientation de 5° , il demeure des possibilités de scolarisation différenciée :

- 4° d'aide et de soutien,
- 3° d'insertion,
- 3° technologique, 3° à projet professionnel,
- Classes d'initiation par alternance,
- CPA. (quelques unes sont effectivement maintenues).

Aux structures qui ont toujours fini par servir de filière de relégation se sont substitués des dispositifs plus souples de soutien, d'aide personnalisée, de prise en charge momentanée d'élèves en délicatesse avec l'école (classes relais).

Ainsi, l'unicité n'a pas conduit à l'uniformité d'autant que des heures peuvent être librement utilisées par les équipes éducatives au profit de certains élèves.

Cette politique éducative, appliquée de fait depuis des années, aura permis à 96% des élèves qui entrent au collège d'accéder à la classe de 3°.

### **1-3 La conception du collège français n'est ni unique en Europe, ni partagée par tous les pays membres.**

Trois types de réponses ont été donnés à la volonté de réduire la tension entre école de base et école de spécialisation.

Dans le premier modèle, **à structure unique**, tous les élèves effectuent une scolarité obligatoire dans le même établissement et sans redoubler. C'est notamment le cas pour les Pays Nordiques et le Portugal.

Dans le second modèle, **à tronc commun**, auquel la France appartient avec l'Espagne, l'Italie et l'Angleterre, les élèves bénéficient d'un tronc commun jusqu'à la fin de l'obligation scolaire (et le redoublement est possible sauf en Angleterre) mais la transition entre primaire et collège est marquée (changement d'établissement et plus ou moins grande spécialisation des professeurs).

Dans la troisième, **à structures différenciées**, les élèves sont orientés dès la fin du primaire vers des types différents (Allemagne, Autriche, Belgique, Luxembourg, Pays Bas).

C'était le cas de la France avant 1975 où une orientation fin de 5<sup>e</sup> a persisté jusqu'en 1991 et même jusqu'en 1996.

Ce sera à nouveau le cas en Espagne à partir de 2004-2005 puisqu'elle a décidé de limiter le tronc commun à deux ans.

Quel bilan tirer de cette évolution progressive d'un tronc commun ouvert à une très large majorité d'élèves ?

## II - MOYENS ACCORDÉS AU COLLEGE ET RESULTATS OBTENUS.

Si le mode d'organisation joue un rôle, les moyens mis à disposition ne sont pas sans effet. Dans le domaine de l'organisation, la constitution de classes hétérogènes à une influence semble-t-il plus importante sur le climat de la classe que sur les performances des élèves les plus faibles (les recherches donnent des résultats contradictoires). Dans le domaine des moyens, les pays de l'OCDE qui consacrent plus d'argent à l'enseignement secondaire inférieur obtiennent de meilleurs résultats, même s'il existe des exceptions (l'Italie y consacre par exemple beaucoup de moyens et obtient des résultats inférieurs à la moyenne).

### 2-1 Les moyens

♦ Si la dépense moyenne par collégien a augmenté en France (de 4.800€ en 1983 à 6910€ en 2001), le nombre d'élèves par classe s'est stabilisé depuis 20 ans à 24, c'est-à-dire à la moyenne des pays de l'OCDE. Cependant, 20% des heures d'enseignement sont effectuées en groupe de telle sorte que le nombre moyen d'élèves devant un professeur pendant 1 heure est de 22.6 (avec des variations de plus ou moins un élève selon les académies). Quant au nombre d'élèves par professeur, il est de 13.3 c'est-à-dire dans une bonne moyenne par rapport aux pays de l'OCDE.

♦ Le nombre d'heures attribuées à chaque collège par élèves a moins augmenté qu'au lycée ou au lycée professionnel si bien que, relativement, le collège dispose d'une marge de manœuvre plus faible pour prendre en charge une population scolaire pourtant très hétérogène.

	H/E 1994	H/E 2001	Evolution
Collège	1.211	1.254	+3.55%
Lycée	1.419	1.503	+5.92
LP	1.998	2.093	+4.75
Total	1.365	1.418	+3.88

Evolution comparée des dotations horaires par élève (H/E) en collège, lycée et lycée professionnel entre 1994 et 2001

♦ Le nombre d'heures d'enseignement suivies par les élèves (enseignement obligatoire et non obligatoire) est nettement supérieur à la moyenne européenne. Entre 12 et 14 ans, l'horaire obligatoire en France est de 1.038, contre 939 pour les pays de l'OCDE.

♦ Quant à la part accordée à chaque discipline, la France ne se singularise pas sauf bien entendu par l'absence d'enseignement religieux.

	Lecture Ecriture Littératu re	Math s	Science s	Science s Sociales	Langue s Vivante s	Technol ogie	Art	EPS	Options obligato ires	Aut res	Options facultat ives
<b>France</b>	17	15	12	13	12	6	7	11	7	0	10
<b>Moyenn e OCDE</b>	16	13	12	13	11	3	9	8	7	9	4

Temps d'enseignement prévu par matière en % du temps total d'enseignement obligatoire pour les élèves de 12 à 14 ans en 2001. (Source OCDE).

#### ♦Les crédits pédagogiques.

Il n'a pas été possible de distinguer 1° et 2° cycles. Il faudra donc veiller à revenir à ce paragraphe lors de la lecture du chapitre consacré au lycée.

Entre 1994 et 2003, les crédits pédagogiques consacrés au second degré sont passés, en € constants, de 180 millions à 220 millions. L'augmentation est en pourcentage, relativement moins conséquente que dans le 1° degré.

1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003
181076	176552	175407	180331	169852	169562	173974	201948	202725	219310

Evolution sur 10 ans des crédits pédagogiques en € constants, en milliers d'€.

L'augmentation des crédits du second degré s'explique essentiellement par le financement des NTIC, le plan « Arts et culture » et le plan « Handiscol ».

## 2-2 Les résultats

Bien qu'une culture de l'évaluation se soit progressivement construite, il n'est pas encore très aisément d'établir un bilan rigoureux des performances du collège. (Les résultats de la dernière évaluation bilan de fin de 3°, décidée en 2002, ne sont pas actuellement disponibles) et les résultats du Diplôme National du Brevet (DNB) ne font que rarement l'objet d'études statistiques sérieuses.

Il est cependant possible de tirer parti des études des flux d'élèves, des résultats du DNB, des données de l'évaluation internationale en mathématiques et en sciences des élèves de 5° et 4°, des données de l'an 2000 du programme international PISA de l'OCDE, des informations fournies par les sondages.

#### ♦ Evolution des flux.

- La proportion des jeunes admis en 6° qui commencent une troisième ou une seconde générale et technologique a considérablement augmenté.  
Entre 1985 et 2002, le taux d'accès à la 3° générale est passé de 65% à 85% et le taux d'accès à la seconde générale ou technologique de 40% à près de 60%.
- A tous les niveaux, les taux de redoublement ont diminué, les taux de passage dans la classe supérieure ont augmenté et l'orientation en fin de 5° vers une autre classe que la « 4° normale » est passée de 32% à 7% entre 1975 et 2002. Le palier d'orientation de fin de 5° a donc pratiquement

disparu après une dernière forte augmentation de 11% du taux de passage en 4<sup>o</sup>, entre 1987 et 1998.

#### ◆ Evolution des résultats.

- Au DNB.

Bien que les élèves se présentent plus rapidement et surtout plus nombreux au DNB, le taux de réussite a augmenté de plus de 10% entre 1987 et 2002 pour atteindre 79% dans la série collège qui rassemble 9 candidats sur 10.

Sauf à prétendre que le niveau d'exigence de cet examen original, qui associe contrôle en cours de formation et épreuves terminales, diminue d'année en année, on peut légitimement dire que le niveau scolaire des collégiens n'a pas baissé. C'est la dispersion des résultats entre académies (11 points, 74% de réussite à Paris, 85.5% à Rennes), entre départements (19 points), entre collèges (86 points, de 14% à 100%, 1 collège sur 10 a moins de 85% d'admis) qui interroge et constitue une information précieuse pour l'action.

- A l'enquête internationale en mathématiques et en sciences des élèves de 5<sup>o</sup> et de 4<sup>o</sup>.

Connue sous le sigle TIMSS (Third International Mathematics and Science Study), cette troisième enquête (réalisée en mai 95) à laquelle la France a participé aux côtés de 41 pays, donne des résultats très contestés.

- En mathématiques en 5<sup>o</sup> et plus encore en 4<sup>o</sup>, les collégiens français réalisent de bons scores (dans les 10 meilleurs pays en 5<sup>o</sup>, dans les 7 meilleurs en 4<sup>o</sup>).

Ils maîtrisent mieux les exercices qui font appel à des connaissances que ceux concernant les résolutions de problèmes et les résultats sont nettement meilleurs en géométrie qu'en algèbre.

- En sciences, les performances sont loin d'atteindre celles réalisées en mathématiques.

La France ne devance que 8 pays en 5<sup>o</sup> et n'occupe que la 28<sup>o</sup> place en 4<sup>o</sup>. L'une des raisons principales de cette mauvaise performance tient au fait que les exercices proposés correspondent mal aux programmes en vigueur (pas de chimie en 5<sup>o</sup> en France par exemple).

- Observons que les élèves français pensent qu'il est plus important de réussir en mathématiques qu'en sciences : 97% contre 83% et qu'il existe un lien entre l'intérêt porté par les élèves à une discipline et les résultats.

- Au programme international PISA.

En mai 2000, les acquis des élèves de 15 ans d'une trentaine de pays ont été évalués dans 3 domaines : compréhension de l'écrit, culture mathématique et culture scientifique.

44% seulement des élèves de 15 ans testés étaient collégiens, les autres sont majoritairement en seconde. On ne peut donc pas considérer les résultats au PISA comme une bonne mesure des compétences acquises au collège. Il existe d'ailleurs une différence très significative entre les résultats des élèves de 15 ans collégiens et les résultats des lycéens. L'objectif de PISA n'est pas de mesurer ce que les élèves savent des programmes mais ce qu'ils savent faire avec ce qu'ils ont appris. C'est pourquoi on parle de culture et non de connaissances.

Avec toute la prudence nécessaire à l'interprétation des résultats de ce type d'enquête internationale, qui postule l'existence de compétences universelles et universellement mesurables. Nous devons cependant tirer l'essentiel des informations extrêmement riches et précieuses qu'elle nous livre.

- En compréhension de l'écrit, les résultats sont légèrement supérieurs à la moyenne des 30 pays ; la proportion d'élèves très faibles et d'élèves très forts est moindre que dans les pays qui ont des résultats moyens comparables à ceux de la France.
- Les élèves français obtiennent les meilleurs résultats de tous les pays dans les exercices de compréhension de textes littéraires.
- Dans les exercices de culture mathématique, les élèves français obtiennent des résultats significativement supérieurs à la moyenne des pays et la proportion d'élèves très faibles ou très forts est comparable aux pays dont le score est proche du nôtre.
- Les résultats sont justes à la moyenne des pays dans le domaine de la culture scientifique et, comme dans les pays comparables, 17% des élèves sont dans la catégorie la plus faible.
- D'autres informations fournies par ce programme méritent d'être mentionnées :
  - Nos élèves réussissent mieux dans les exercices purement scolaires, hésitent à livrer leur opinion et à argumenter, ne répondent pas aux questions qui demandent une longue réponse écrite et s'abstiennent de répondre beaucoup plus souvent que la moyenne. On peut émettre l'hypothèse que les élèves ne prennent pas le risque de faire une erreur car faire une erreur, c'est commettre une faute.
- La mesure de l'opinion des élèves et des parents.
  - Le PISA permet aussi d'appréhender, à travers un certain nombre d'indices, le climat au sein de la classe tel que les élèves de 15 ans le perçoivent. Si les élèves français se sentent en moyenne moins soutenus et moins encouragés par les professeurs que leurs camarades des autres pays, le climat de discipline est à la moyenne de l'OCDE. En moyenne, tous pays confondus, un élève sur trois déclare qu' « au début du cours, plus de cinq minutes se passent sans qu'on ne fasse rien » (en France, 35%) et plus d'un sur quatre se plaint « du bruit et de l'agitation » pendant les cours (en France, 42%).
- Les élèves français sont 37%, contre 29% (moyenne OCDE) à ne pas avoir envie d'aller en classe mais 32% contre 48% à s'ennuyer souvent.
  - En février 2003, 56% des parents sont satisfaits du collège dont 13% très satisfaits. C'est beaucoup moins que pour le primaire (85%) et un peu moins que le lycée (59%).

### **III - DES QUESTIONS RECURRENTES A TRAITER.**

#### **3-1 Pourquoi le collège est-il perçu comme le maillon sensible ?**

En quelque sorte coincé entre une école élémentaire qui lui confie tous les élèves avec pour seule condition qu'ils aient effectué 5 ou 6 ans de scolarité et un lycée qui exige un certain niveau de performances à l'entrée, le collège assure simultanément la deuxième étape de la scolarité obligatoire et la fonction d'orientation, de répartition, de sélection.

Cette double tâche, effectuée auprès d'élèves qui passent, avec quelques turbulences, de l'enfance à l'âge adulte, explique grandement pourquoi le collège est souvent qualifié de maillon sensible.

Il est souvent affirmé que le collège ne fonctionne pas bien alors qu'en fait, il est confronté à des difficultés plus grandes de scolarisation dont l'origine est à analyser aussi en fonction de ce qui se passe en amont et en aval.

Le découpage du collège en trois cycles dont le premier et le dernier ne durent qu'une année ne résulte pas seulement de la volonté de faire disparaître le palier d'orientation à la fin de la 5<sup>e</sup>. Il répond aussi à la nécessité d'instaurer une année de transition entre l'école et le collège durant laquelle l'élève change d'univers, passe du maître unique à neuf professeurs et de consacrer une année à la fin du collège à préparer l'élève à choisir non seulement une spécialité mais également une modalité de spécialisation.

#### **3-2 Les coupures à l'entrée et à la sortie du collège sont trop brutales.**

Pour être constructives, les ruptures doivent être conçues dans certaines limites. Beaucoup a été fait pour réduire les conséquences néfastes d'une coupure trop brutale entre école et collège pour un résultat encore insatisfaisant. La réflexion s'oriente maintenant dans deux directions :

- la révision de l'esprit des programmes,
- et une limitation du nombre de professeurs devant les élèves (au moins en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>) qui pourrait faire l'objet d'une expérimentation.

L'articulation entre le collège et les lycées et plus généralement les formations offertes après la 3<sup>e</sup> n'est pas non plus ressentie comme excellente.

Une enquête conduite en 1990 sur les élèves de 2<sup>e</sup> montrait qu'ils jugeaient les exigences du lycée beaucoup plus élevées que celles du collège et émettaient le souhait de ne pas les diminuer mais de rendre le collège plus exigeant et d'obtenir une aide plus forte de la part des professeurs du lycée.

En 2003, un tiers des parents se disent désarmés ou pessimistes face à l'orientation de leur propre enfant, un sur deux dit manquer d'information, 40% jugent le dialogue avec les acteurs de l'information, insuffisant. Heureusement, le regard rétrospectif est moins sévère puisque trois parents de lycée sur quatre se disent satisfaits de l'orientation de leur enfant. Une information insuffisante ou inadaptée, une mauvaise orientation ont des répercussions longues et souvent graves. A-t-on dans ces domaines trouvé les bonnes solutions et réalisé les efforts nécessaires ?

### **3-3 Quel tronc commun pour le collège unique, pour tous et pour chacun ?**

Une autre difficulté majeure naît du fait que les connaissances, les compétences, les attitudes exigibles ou attendues de tous en fin de scolarité obligatoire, ne sont pas suffisamment définies. Les efforts récents, considérables, permettent d'y voir plus clair pour la grosse majorité des élèves mais laisse l'enseignant dans l'incertitude pour la minorité des élèves qui peinent au collège.

Que sont précisément les exigences de fin de scolarité obligatoire ? « *Il ne s'agit pas d'embrasser tout ce qu'il est possible de savoir mais de bien apprendre. Apprendre ce qu'il n'est pas possible d'ignorer* »<sup>25</sup>.

Quel contenu est donné aujourd'hui à cet objectif pour l'école obligatoire ?

On a hésité à répondre à cette question sans doute par peur de présenter un minimum culturel trop pauvre, par crainte aussi de ne pas offrir un enseignement assez riche aux meilleurs. En fait, on a retenu des programmes et une organisation de l'enseignement susceptible de préparer les élèves à suivre normalement des études les conduisant au baccalauréat général ou technologique. De ce point de vue, le résultat n'est pas mauvais.

Est-il envisageable de proposer un vrai tronc commun auquel s'ajouteraient progressivement des enseignements complémentaires différenciés et choisis ?

La sanction de fin de scolarité obligatoire, en fait de fin de collège, certifierait alors que ce qui est exigible est effectivement acquis et valoriserait de surcroît des savoirs, des compétences supplémentaires dont la maîtrise serait prise en compte pour l'orientation. Le Haut conseil de l'évaluation de l'école a produit un avis qui va dans ce sens.

Peut-être sortirions-nous ainsi de l'alternative :

- collège unique, uniforme et donc « inique »,
- collège avec filières, palier d'orientation ou dispositifs transitoires sans cohérence véritable entre eux et sans liens suffisants avec le tronc commun.

Le plus grave serait de perdre l'ambition de former ensemble chaque génération jusqu'à 15 ans.

### **3-4 La sectorisation.**

La question de la sectorisation, abordée dans le chapitre consacré au collège concerne également l'école élémentaire.

L'égalité de traitement des élèves en tout point du territoire national, conforme à l'idéal républicain, a été officiellement reconnue comme non réalisée avec la création des zones d'éducation prioritaire.

Ce n'est pas par hasard si les questions de carte scolaire, d'assouplissement des règles de répartition des élèves entre les collèges, se sont posées plus intensément dans la même période (début des années 80).

Puisque manifestement tous les collèges n'offraient pas la même qualité de service, les familles ont cherché le meilleur pour leur enfant.

Les études ont alors montré que toutes les catégories sociales et professionnelles ne profitaient pas également de la souplesse offerte et que les changements d'établissement engendraient systématiquement un gain pour les familles : meilleur taux de réussite, moins grande hétérogénéité, plus grande sécurité...

---

<sup>25</sup> Instructions officielles de 1882.

La récente typologie des collèges en six grandes catégories, construites à partir de trois séries d'indicateurs : sociaux, scolaires, de fonctionnement, met objectivement en évidence une hétérogénéité très forte qui implique nécessairement des traitements très différenciés si l'on veut conserver des exigences communes.

Entre :

- les 329 collèges, qualifiés de très défavorisés, qui comptent en moyenne 65% d'enfants dont les parents appartiennent aux catégories sociales ou professionnelles défavorisées, un quart d'élèves de nationalité étrangère, un élève sur deux boursier, 12% d'élèves en retard de 2 ans et plus dès la 6° ;
- et les 424 collèges dits favorisés qui comptent 46% d'enfants de cadres et de chefs d'entreprise, 4% d'élèves de nationalité étrangère,

la différence est telle, que les solutions pour conduire tous les élèves aux exigences de fin de scolarité ne peuvent être les mêmes.

Trois observations majeures s'imposent :

- l'attribution de moyens très différents en heures d'enseignement (c'est le cas aujourd'hui 1.48h par élève contre 1.18h) n'est qu'un élément de réponse et ne peut évidemment suffire pour surmonter, même partiellement les difficultés ;
- il faut absolument éviter que se construise une image du collège à partir de la situation des 300 établissements qui souffrent gravement de la concentration de la misère sociale, de la violence, des trafics...
- l'unité du système et le maintien de la même ambition pour tous exigent des règles et des traitements profondément différents.

La gestion de la carte scolaire ne peut sans doute pas être uniforme. Si le strict respect de la carte scolaire, qui vise à maintenir la mixité sociale conduit à l'effet inverse en concentrant les populations favorisées ou défavorisées, il faut penser les exceptions.

\*

### **En résumé :**

o Le collège ne mérite sans doute pas l'image de maillon faible et la moindre satisfaction des parents de collégiens par rapport aux parents d'écoliers résulte, au moins pour partie, de la double contrainte que subit le collège : celle de donner une culture commune à tous les élèves et celle d'orienter, de valoriser des talents différents, de permettre à chacun d'aller aussi loin qu'il est possible dans l'exercice de ses capacités.

Le collège est un révélateur de l'inégalité des destins scolaires et professionnels des élèves, cela pèse lourdement sur son image.

o La capacité de progrès du collège ne peut reposer que sur le choix d'une même ambition pour tous, sur la définition des exigences de fin de scolarité obligatoire (connaissances et compétences) et sur l'organisation d'une évaluation de ce qui est acquis.

Cela imposera certainement d'assurer une plus grande diversification à l'intérieur du collège et d'assumer vraiment les différences entre les collèges. Seule une plus grande autonomie des établissements, le développement corrélatif de procédures d'évaluation conduisant réellement à des actions paraissent, aux yeux de beaucoup, susceptibles d'améliorer les résultats du collège, les performances de tous les collégiens.

- o La décision qui devra être prise sur l'organisation du collège : part et durée du tronc commun dans la formation, degré et forme de différenciation, doit être éclairée par le constat suivant :parmi les pays où les élèves réussissent le mieux à 15 ans figurent ceux qui adoptent une scolarité commune tout au long de la scolarité obligatoire et inversement, les élèves des pays qui sélectionnent très tôt (10-11 ans) obtiennent des résultats sensiblement inférieurs à la moyenne.
- o Le traitement scolaire des problèmes sociaux atteint rapidement ses limites.

\*

## CHAPITRE 8 : LES LYCEES

Le second cycle de l'enseignement secondaire se caractérise par une très grande complexité qui tient essentiellement à la nécessaire diversification des parcours et à la double vocation des lycées :

- permettre l'entrée dans l'enseignement supérieur court ou long ;
- assurer une formation professionnelle (fonction partagée avec l'apprentissage).

Le lycée, à l'instar du collège, tend à s'unifier. Après avoir regroupé sous le même vocable :

- le lycée d'Etat destiné à former les officiers et les fonctionnaires dont l'Etat avait besoin, puis les collèges entretenus par les villes ;
- les écoles nationales professionnelles qui deviendront les lycées techniques d'Etat ;
- les sections professionnelles des écoles primaires supérieures qui deviendront les lycées professionnels.

Le lycée devient de plus en plus polyvalent en regroupant sous le même toit : enseignement général et technologique ou enseignement technologique et professionnel et quelquefois les trois. Il est organisé en trois voies ce qui constitue une originalité en Europe et dans le monde.

L'image du lycée est meilleure que celle des collèges, en 2003, 59% des parents se disent satisfaits (13% très satisfaits).

Les moyens qui lui sont consacrés sont, comparativement aux autres niveaux, relativement importants : 11.2 élèves par professeur.

C'est en France que la part des non enseignants parmi les personnels est la plus forte : 40% pour une moyenne de 30%.

### I – LE SYSTEME DES TROIS VOIES ET SES DERIVES.

#### 1-1 L'organisation du second cycle.

Le second cycle comprend trois voies :

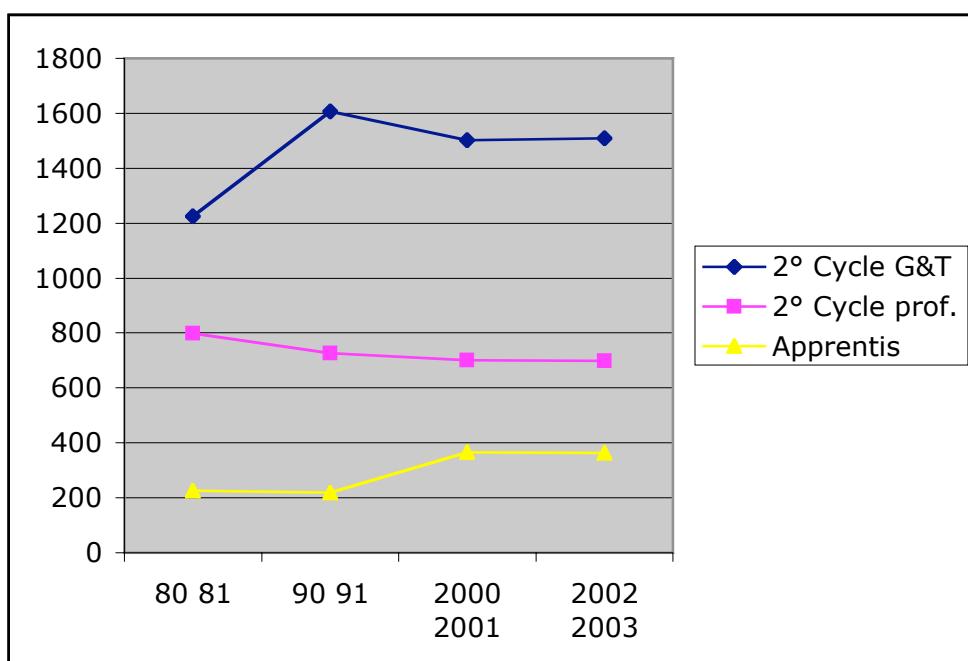
- la voie dite générale avec les séries Scientifiques (S), Economique et sociale (ES), Littéraire (L) qui a validé 250.000 bacheliers en 2002.
- La voie dite technologique avec les séries Sciences et techniques industrielles (STI) et Sciences et technologies tertiaires (STT), Sciences médico-sociales (SMS), Sciences et technologies de laboratoire (STL), qui a validé 140.000 bacheliers en 2002.

- La voie professionnelle qui, outre les 90.000 Bacs professionnels, a permis de délivrer en 2002 358.000 diplômes (CAP, BEP, Mentions complémentaires, Brevet professionnel, Brevet de technicien et Brevets des métiers d'art).

L'appréhension globale de la formation professionnelle initiale nécessite de prendre également en compte l'Enseignement agricole qui a délivré 50.000 CAPA, BEPA, Bac profilés et 8.500 Bac S et technologiques en 2002.

L'étude comparative de la répartition des élèves entre la filière générale et les filières technologiques et professionnelles n'est pas aisée dans la mesure où, dans les statistiques européennes, les élèves du technologique sont comptabilisés dans le professionnel.

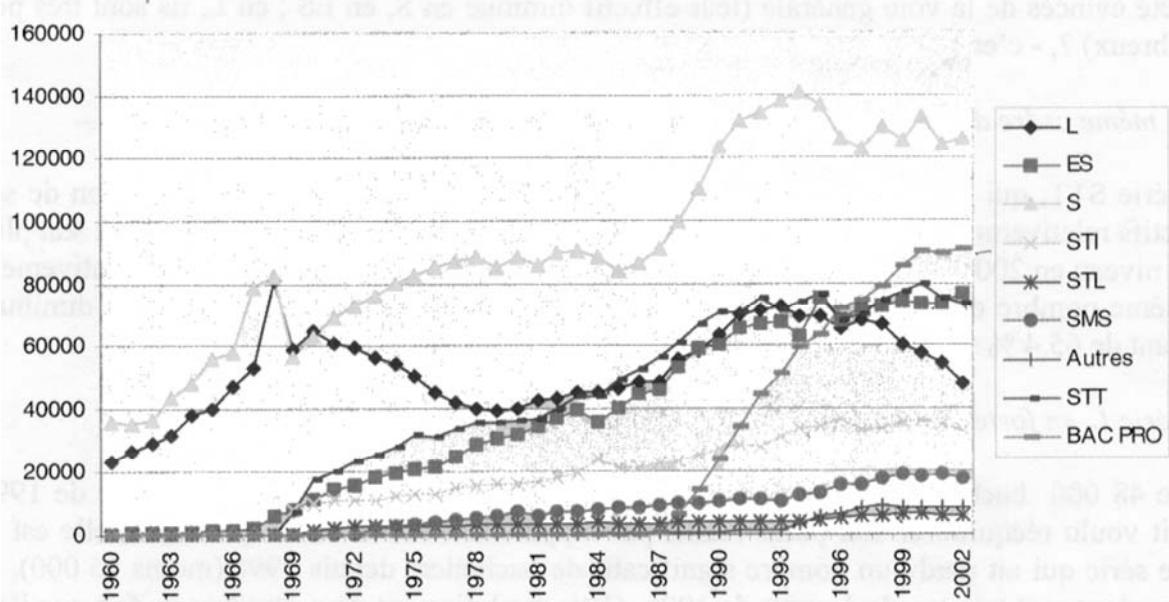
Dans ces conditions, la part de l'enseignement général en France (42.6%) est inférieure à la moyenne européenne (45.6%).



**Evolution du nombre des élèves inscrits dans le 2<sup>e</sup> cycle général et technologique, dans le 2<sup>e</sup> cycle professionnel et du nombre d'apprentis de la rentrée 1980 à la rentrée 2002.**

## 1.2 La population des bacheliers augmente et change de structure.

♦ **Les grandes évolutions** des voies conduisant aux différents baccalauréats et de leur relation ont été présentées en introduction de ce bilan et il est question ici d'observer les modifications par séries et de tenter d'en analyser les causes pour permettre de penser les évolutions possibles ou nécessaires.



**Evolution des effectifs d'élèves scolarisés dans les différentes séries conduisant au baccalauréat.**

Le quasi doublement du nombre de bacheliers généraux et technologiques entre 1985 et 2001 (253.000 à 480.000) s'est réalisé à la fois :

- par des augmentations très hétérogènes selon les séries,
  - o ES : +100%
  - o STT : +60%
  - o S : +50%
  - o STI : +20%
  - o L : +10%
- et par le développement rapide du nombre des bacheliers professionnels qui représentent 11% des bacheliers en 2001.

♦**Les modifications** ont leurs racines les plus apparentes dans l'évolution des choix d'orientation des élèves au cours du secondaire.

- Les titulaires du BEP continuent leurs études plus qu'auparavant et préfèrent le bac professionnel au bac technologique. Parce que le passage en première d'adaptation exige le plus souvent un changement d'établissement mais également parce que le lycée professionnel a naturellement tendance à promouvoir ses élèves en son sein, les premières d'adaptation ont perdu des candidats, et de bons candidats.
- Les fuites après la seconde et la première augmentent légèrement.
- Mais surtout, l'équilibre entre le choix des séries est bouleversé et l'objectif de la réforme de 92 de donner une égale dignité aux séries générales n'est pas atteint. Le système optionnel qui caractérise la seconde de détermination ne joue donc que très imparfairement son rôle.

Examinons en suivant les analyses pertinentes du Haut comité économie – emploi – éducation (HCEEE), les différentes séries dans l'ordre décroissant de leur importance numérique.

♦**La série S** : 130.000 bacheliers en 2002 dont plus de 45% de bachelières.

Elle regroupe les anciennes séries C, D, D' et E et devient plus sélective contrairement à l'intention affichée.

A la session 94, on compte 57.000 bacheliers scientifiques de plus qu'à celle de 1985. La baisse du nombre de bacheliers S depuis la session de 95, première promotion de la réforme de 92 est sensible (18.000 bacheliers de moins en 2002 par rapport à 1994) mais elle n'efface pas le gain des « dix glorieuses ».

C'est la section d'excellence qui permet à plus de 17% d'une génération d'entrer dans le supérieur avec le plus grand éventail de choix. Elle est le seul vivier de l'enseignement scientifique mais elle sert de vivier à toutes les spécialités.

◆ **La série ES** : 76.000 bacheliers dont 2/3 de bachelières.

Elle succède à la série B et a vu ses effectifs gonfler au-delà de toute prévision car elle n'attire pas seulement des élèves intéressés par les sciences sociales et l'économie mais également des élèves non admis en S et qui cherchent une série aux débouchés universitaires plus larges que la série L.

◆ **La série STT** : 73.000 bacheliers dont près de 65% de bachelières.

Cette série technologique joue en fait le rôle d'une série générale et offre en théorie, une palette de choix importants dans le supérieur.

Le gonflement de ses effectifs, à côté de ceux de la série ES est inquiétant car les baccalauréats STT ne permettent ni une insertion professionnelle aisée ni une adaptation facile dans l'enseignement supérieur.

Elle ne se distingue pas suffisamment ni des bacs professionnels plus adaptés à une insertion immédiate ni de la série ES qui destine ses bacheliers à l'enseignement supérieur long.

◆ **La série L** : 48.000 bacheliers en 2002 dont 84% de bachelières.

Cette série n'a pas bénéficié de la réforme de 92 qui prétendait lui donner un statut de filière d'excellence et donner aux humanités toute leur place. Elle est en déclin, ses débouchés dans le supérieur sont étroits.

L'absence de mathématique qui avait pour but d'accentuer le caractère littéraire de cette filière a sans doute, par la fermeture qu'elle engendre à la sortie du lycée, été souvent jugée responsable du déclin de cette série.

L'aléa, vrai ou supposé, des résultats dans les disciplines littéraires et philosophiques est également fréquemment dénoncé.

Aux côtés d'élèves véritablement littéraires, on trouve des lycéens qui ont rejeté les mathématiques et qui fréquentent cette série par défaut.

◆ **La série STI** : 33.000 bacheliers dont à peine 10% de bachelières.

Elle est la dernière série dont l'effectif soit relativement important. Bien qu'elle donne, de fait, après la série S, le plus de chances aux élèves d'obtenir un diplôme de l'enseignement supérieur, elle ne concerne pas une population suffisante, notamment féminine.

Le système des options de seconde, la crainte d'être orienté, l'exigence relativement plus forte à l'entrée en première, la prégnance des représentations stéréotypées concernant le monde industriel, freinent le développement d'une série qui devrait constituer le second mais néanmoins important vivier pour les formations supérieures scientifiques.

◆ **Les séries SMS** : 17.000 bacheliers dont 96% de bachelières et **STL**, 5.800 bacheliers dont 55% de filles.

Ces séries occupent une place singulière en ce sens qu'elles sont l'objet d'un choix précoce et qu'elles déterminent un parcours professionnel bien défini.

♦ **Le Bac professionnel**, qui offre en théorie, comme tous les autres bacs, l'accès à l'enseignement supérieur, n'a pas la vocation ambiguë des bacs technologiques. Il est conçu pour permettre une insertion professionnelle immédiate et n'est pas destiné à offrir, au moins en théorie, le choix entre une continuation des études et une entrée immédiate dans le monde du travail.

### **1-3 Les questions de « frontières » entre bacs professionnels et bacs technologiques.**

Il n'est plus vrai que les bacs technologiques possèdent la double vocation de conduire directement à l'emploi et de permettre la continuation d'études supérieures.

Il faut donc caractériser fortement cette voie, la distinguer de la voie générale comme de la voie professionnelle.

Une professionnalisation progressive, étalée sur quatre années de la classe de première à bac+2 est l'une des pistes à l'étude.

La multiplicité des spécialités de la série STI est excessive et certaines d'entre elles correspondent de fait à des bacs professionnels.

La simplification de l'architecture des STI est souhaitée. Elle devrait rendre plus lisible la distinction entre bac professionnel et bac technologique, plus clair le parcours qui conduit du secondaire au supérieur, plus ouvert le choix des études supérieures, plus aisées les réussites dans l'enseignement supérieur long.

La série STT, dont le gonflement est inquiétant joue de manière exagérément accentuée le rôle de filière de recours.

Il serait utile qu'elle fasse l'objet d'un examen approfondi (en relation avec la série ES dont la progression est également très forte). Cet examen est en cours.

### **1-4 L'évolution des passages du BEP vers les bacs professionnels et vers la première d'adaptation du bac technologique est alarmante.**

	<b>95</b>	<b>96</b>	<b>97</b>	<b>98</b>	<b>99</b>	<b>2000</b>	<b>2001</b>	<b>2002</b>
<b>Passage vers un bac pro</b>	33.2%	34.4%	35.3%	35.6%	36.5%	37.0%	37.9%	39.4%
<b>Passage vers un bac techno</b>	16.6%	17%	16.9%	16.5%	16.1%	15.6%	15.3%	14.9%

**Evolution du taux de passage du BEP au bac professionnel ou vers le bac technologique de 1995 à 2002 (France métropolitaine + DOM).**

La proportion d'élèves de BEP qui accèdent à la préparation d'un bac professionnel est peut-être suffisante mais non celle des élèves préparant un bac technologique.

Plusieurs solutions sont à l'étude :

- préparation d'un bac professionnel en trois ans après la classe de 3° ;
- campagne d'information auprès des chefs d'établissement, des enseignants, des élèves et des parents pour montrer les intérêts différents des deux solutions.

## **1-5 La vie scolaire et l'apprentissage.**

La formation par l'apprentissage se développe depuis les années 90 sous l'effet des mesures législatives qui ont notamment étendu cette modalité de formation à tous les niveaux de qualification.

Si l'alternance a pris une place accrue dans les filières de formation à temps plein (CAP, BEP, Bac professionnel), il demeure que l'apprentissage, modalité particulière de l'alternance, s'installe difficilement dans les établissements secondaires et ne se répartit pas également sur tout le territoire.

Faut-il voir dans ce phénomène l'effet du maintien d'une frontière historique entre les deux modes de formation portés par l'éducation nationale d'un côté et les organismes professionnels de l'autre, la conséquence de freins d'ordre idéologique, l'effet de traditions bien ancrées dans les mentalités (les régions qui privilégient traditionnellement l'apprentissage produisent moins de bacheliers), le résultat de politiques régionales différentes ?

L'intérêt des jeunes, qu'ils soient élèves ou apprentis, la nécessité de plus et mieux qualifier tous les jeunes, nécessitent à l'évidence, le développement complémentaire de formations sous statut scolaire et sous contrat de travail.

Au demeurant, il n'y a pas de recouvrement absolu des métiers et des professions auxquels préparent les formations par apprentissage.

La contribution de l'apprentissage à la qualification des jeunes ne diffère pas seulement selon les spécialités mais également selon les territoires.

## **II – LA STRUCTURE DES LYCEES**

### **2-1 Le seconde de détermination.**

♦La différenciation nécessaire des savoirs et des compétences selon les individus comme l'évolution accélérée des besoins de la société ont pour conséquences évidentes, non seulement une élévation du niveau des connaissances, source de liberté et facteur d'adaptation au changement mais aussi une plus grande souplesse dans la construction des parcours de formation initiale puis tout au long de la vie.

C'est pourquoi les spécialisations précoces doivent correspondre à des besoins relativement stables. C'est également la raison pour laquelle les choix des élèves se portent de manière privilégiée vers des filières ouvertes. Les paliers d'orientation de fin de 3<sup>e</sup>, fin de 2<sup>e</sup> et fin de terminale constituent les occasions privilégiées offertes aux élèves pour maintenir ou renouveler leurs choix.

La seconde de détermination, le choix des options qu'elle offre ou impose répond-elle à un double objectif :

- de donner aux élèves les informations et les moyens de choisir en connaissance de cause ;
- d'orienter les flux vers les formations les plus porteuses pour l'avenir (des jeunes et de la société) ;

♦ La richesse des combinaisons de choix théoriquement possibles, la complexité de leur mise en œuvre conduit à des usages simplificateurs.

La combinaison LV2 / SES est retenue par 40% des élèves et sept combinaisons sur plus de trente observées, satisfont les choix de trois élèves sur quatre.

Combinaisons	Garçons + Filles Effectifs	Garçons + Filles (%)	Filles (%)
<b>LV2 / SES</b>	173.311	40.8%	62.3%
<b>LV2 / Sc. Ing.</b>	39.166	9.2%	21.2%
<b>LV2 / MPI</b>	36.764	8.6%	44.4%
<b>LV2 / IGC</b>	32.616	7.7%	60.2%
<b>LV2 / LV3</b>	27.125	6.4%	79.3%
<b>LV2 / Sc.Ing. + Prod</b>	16.935	4.0%	5.7%
<b>LV2 / Arts</b>	16.456	3.9%	76.6%

**Principales combinaisons d'options choisies en seconde générale et technologique à la rentrée 2002.**

Manifestement, et tous les élèves le confirment, le choix des options est dicté par :

- le sexe de l'élève ;
- les stratégies d'accès à des séries parfaitement hiérarchisées en fonction de leur degré (vrai ou supposé) d'excellence ;
- la variété et la sélectivité des choix de filières qu'elles offrent.

La découverte de champs de savoirs nouveaux n'a pas une influence déterminante et c'est à partir du moment où la série S est exclue du choix que les options, et peut-être les goûts et les projets, prennent de l'importance.

Le choix, le projet, s'élaborent dans un espace de possibles constitués de filières qui ne sont pas seulement différentes mais hiérarchisées. Cette hiérarchie revêt des apparences scolaires mais elle est fondamentalement sociale.

Ainsi, la réforme de 1992 qui entendait « *substituer aux hiérarchies perverses et indues des filières une distinction fonctionnelle et disciplinaire et accorder la décision d'orientation à un projet personnel dûment construit* » n'a pas donné les résultats attendus. « *La projection dans l'espace scolaire, d'enjeux extérieurs à l'école* » est responsable de cette difficulté.

« *Les institutions proposent, les acteurs disposent* ».

Aussi faut-il songer à simplifier le système des options pour rendre les choix plus aisés vers des filières dont la vocation, le niveau d'exigences, l'ouverture des choix ultérieurs qu'elles offrent devraient être clairement définis et faire l'objet d'une information rigoureuse et générale.

Il faut toutefois prendre en considération le fait que la réduction du nombre des séries générales de 5 à 3 n'a sans doute pas facilité l'accès d'un plus grand nombre d'élèves au baccalauréat général.

## 2-2 La structure du lycée, quel type de polyvalence ?

### ♦ Le nombre et la taille des lycées

L'effectif des lycées a évolué pour aboutir à une répartition des établissements selon leur taille différente dans le public et le privé.

		<b>60-61</b>	<b>80-81</b>	<b>90-91</b>	<b>2001-2002 nombre d'établissements</b>	<b>Nombre d'élèves</b>
<b>public</b>	Lycée	1203	1134	1294	1527	1550000
	LP	906	1353	1362	1096	450000
<b>Privé</b>	Lycée	1899	1194	1290	1094	410000
	LP	1300	978	809	650	120000

**Evolution comparée du nombre des lycées et LP publics et privés de 1960 à 2001.**

L'implantation des établissements publics et privés est héritière de l'histoire et explique que la taille des lycées soit si différente.

	<b>Taille</b>	<b>Public</b>		<b>Privé</b>	
		<b>% d'établissements</b>	<b>% d'élèves</b>	<b>% d'établissements</b>	<b>% d'élèves</b>
<b>LP</b>	0 à 400	52	35	91	74
	400 à 600	33	38	6	15
	600 et plus dont 900 et plus	15 (2)	27 (6)	2 (0,3)	11 (1,6)
<b>Lycée</b>	0 à 400	7	2	64	31
	400 à 600	12	6	17	22
	600 et plus dont 900 et plus	81 (56)	92 (73,3)	19 (8)	47 (25)

**Comparaison des tailles des lycées et des LP publics et privés (France métropolitaine et DOM) en 2002-2003**

Commentaire :

Les 3/4 des élèves du public et les 9/10 des élèves du privé fréquentent un LP de moins de 600 élèves.

Les 3/4 des élèves du public et 1/4 des élèves du privé fréquentent un lycée de plus de 900 élèves.

Ces écarts très forts, dans une période où les incivilités et les violences ont pénétré les établissements, expliquent partiellement les différences « d'image ».

## ◆Quel type de polyvalence?

Catégorie	Nombre de lycées	Nombre d'élèves
Série (ES-L-S)	190	40.000
Polyvalent à dominante tertiaire (75% du général + tertiaire majoritaire)	825	250000
Polyvalent à dominante industrielle (75% du général + industriel majoritaire)	222	56.000
Technologique à dominante tertiaire (+ de 25% du technologique et tertiaire majoritaire)	122	16.000
Technologique à dominante industrielle (+ de 25% du technologique et industriel majoritaire)	132	15.000
<b>TOTAL</b>	<b>1.491</b>	<b>377.000</b>

*Classification des lycées publics hors DOM*

La polyvalence est d'abord conçue comme l'association de filières générales, avec une filière technologique et prioritairement tertiaire.

Elle est plus rarement envisagée comme la réunion des différents niveaux de formation (du CAP au BTS ou à la nouvelle licence professionnelle) autour d'une même spécialité. "Le lycée des métiers" constitue un modèle de polyvalence plus rare.

La première conception présente l'avantage de favoriser les passages du général vers le technologique et inversement, c'est plus souvent le cas. La seconde présente l'intérêt, à l'intérieur d'une famille professionnelle, de promouvoir les élèves du niveau V vers le niveau III et de constituer des pôles de compétences forts, bénéficiant d'équipements importants.

L'offre de formation tertiaire est très supérieure à l'offre de formation industrielle. Dans trois lycées sur quatre, les élèves peuvent choisir la filière tertiaire et dans un sur quatre seulement une spécialité industrielle.

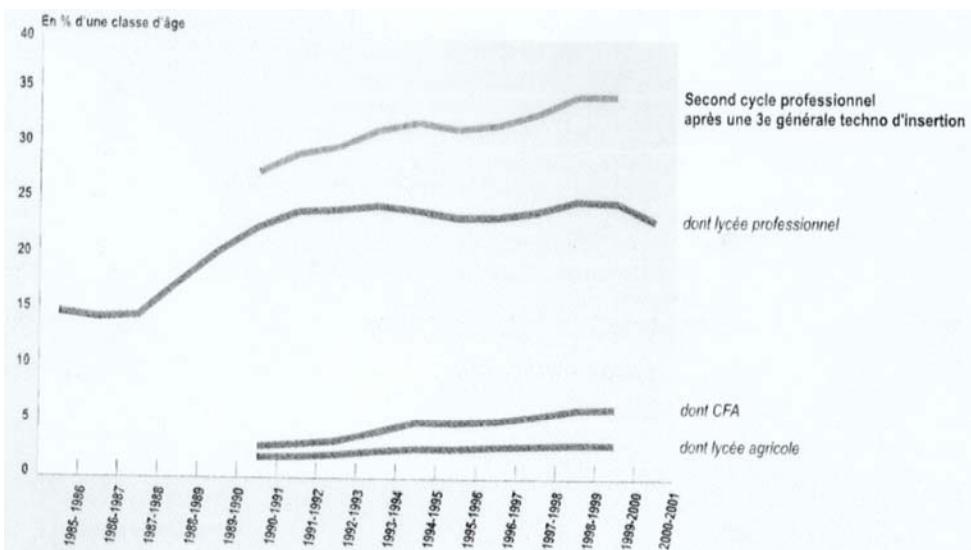
Les différences du coût d'équipement mais également l'usage des sections tertiaires comme filière de recours pour obtenir le bac et peut-être le souci des lycées d'afficher de bons taux de réussite au baccalauréat explique aussi le gonflement excessif de la voie tertiaire.

### III – L'EVOLUTION DES PARCOURS DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

La loi d'orientation de 1989 fixait l'objectif de conduire, dans les dix ans, l'ensemble d'une classe d'âge au minimum au niveau du CAP ou du BEP et 80% au niveau du baccalauréat.

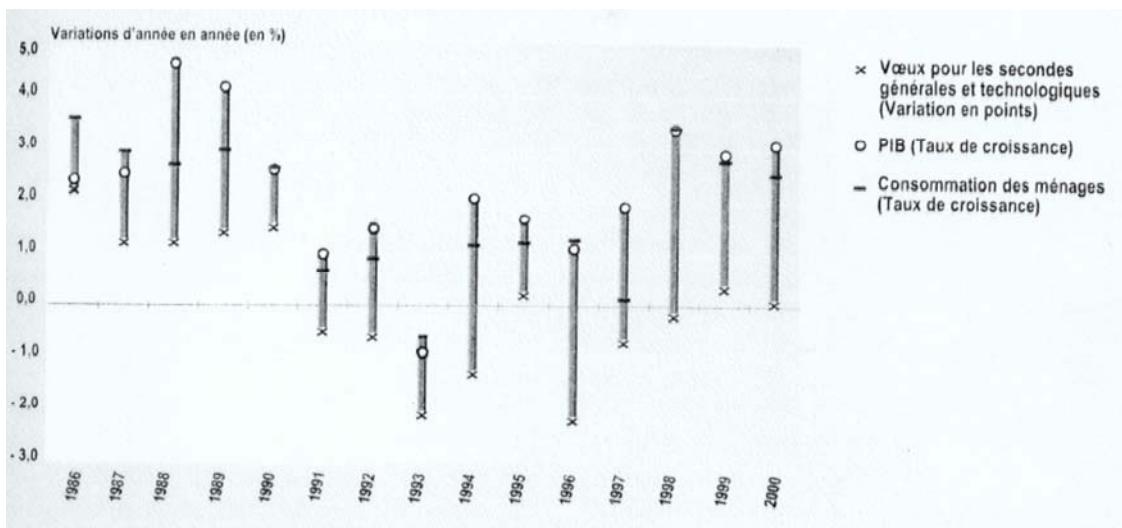
Il importe non seulement de constater les effets de cette ambition légale sur les sorties de formation mais également de regarder comment les jeunes ont parcouru le « secondaire supérieur », comprenant le scolaire et l'apprentissage.

#### **3-1 Evolution des vœux émis par les familles en fin de 3<sup>e</sup> et de l'affectation des élèves.**



**Part de jeunes commençant un second cycle professionnel en fin de 3<sup>e</sup>, en proportion des jeunes du même âge. (Source DEP).**

- La demande d'éducation croît considérablement à la fin du collège dans la seconde moitié de la décennie 80 et la loi d'orientation entérine un mouvement qui se déclenche dès la fin 1986. La hausse des vœux pour la 2<sup>e</sup> générale et technologique s'arrête au printemps 91, elle diminue jusqu'en 1997 et se stabilise ensuite.
- Il est difficile mais utile d'interpréter ces variations. On observe par exemple que les vœux des familles pour l'entrée en 2<sup>e</sup> générale et technologique varient en fonction de la consommation des ménages. La sensibilité des familles à la conjoncture économique paraît suffisamment forte pour influer très sensiblement sur l'investissement éducatif qu'elles consentent.  
Des mesures correctrices doivent être trouvées, pour éviter que des effets de conjoncture aient des répercussions trop fortes sur le destin des élèves.
- L'augmentation de la proportion d'élèves qui fréquentent le second cycle professionnel, s'explique par l'augmentation des orientations vers l'apprentissage et vers les lycées agricoles.



**Evolution des vœux des familles en faveur des 2° générales et technologiques en fonction de la conjoncture économique. (Source DEP).**

### 3-2 Les taux d'accès aux niveaux V et IV de formation.

	<b>1980 - 81</b>	<b>1990 - 91</b>	<b>2002 - 2003</b>
<b>2° G &amp; T</b>	39.5	56.0	56.7
<b>CAP – BEP</b>	40.9	36.5	35.8
<b>Total</b>	80.4	92.5	92.5
<b>MEN</b>	67.0	80.4	80.1
<b>Agriculture</b>	3.4	3.1	3.8
<b>Apprentissage</b>	10.0	9.0	8.6

**Evolution du taux d'accès au niveau V (source DEP)**

- 92.5% des jeunes accèdent à ce niveau contre 80.5% en 1980. L'objectif de la loi n'est donc pas atteint et les points à gagner pour se rapprocher des 100% exigeront un travail considérable à tous les niveaux et d'abord au début de la scolarité.
- La croissance de l'accès au niveau V s'est effectuée au cours de la décennie 80. Elle est due essentiellement à une forte augmentation de l'accès en seconde générale et technologique (+17 points) au sein du ministère de l'éducation nationale.

	<b>1980 - 81</b>	<b>1990 - 91</b>	<b>2002 - 2003</b>
<b>Bac général</b>	22.1	33.4	33.9
<b>Bac technologique</b>	11.9	17.6	21.1
<b>Bac Professionnel</b>	0.0	5.0	14.0
<b>Ensemble</b>	34.0	56.0	69.0
<b>MEN</b>	33.0	54.0	62.9
<b>Agriculture</b>	1.0	1.4	2.6
<b>Apprentissage</b>	0.0	0.6	3.5

**Evolution du taux d'accès au niveau IV de formation (source DEP).**

La croissance de l'accès au niveau IV a été extrêmement forte dans les années 80 (+22 points) et est restée importante au cours des 12 années suivantes (+13 points).

Elle est due, dans l'ordre décroissant, à la voie professionnelle (+14 points), à la voie générale (+12 points) et enfin à la voie technologique (+9 points).

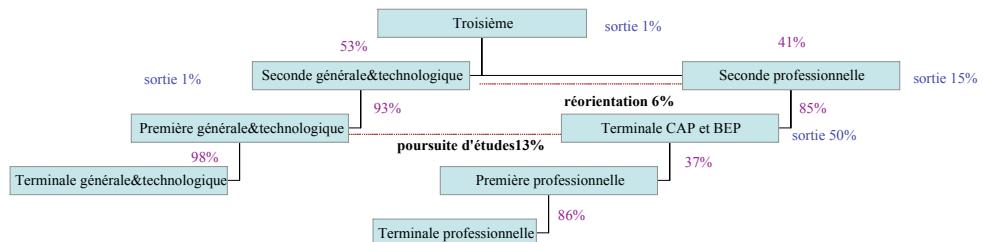
C'est au sein de l'éducation nationale, dans les formations à temps plein que l'essentiel a été réalisé.

Cependant, l'ouverture de l'apprentissage au niveau IV a permis une progression de 3.5 points.

### 3-3 Les flux d'élèves de la 3<sup>o</sup> à la terminale.

L'analyse des flux d'élèves dans le secondaire permet de repérer les éléments sur lesquels il est nécessaire d'agir pour conduire plus d'élèves aux niveaux V et IV.

Le taux de sortie à la fin de la première année préparatoire aux CAP et BEP est alarmant et nécessite de mesurer les effets de l'orientation dans des spécialités non choisies, ou de l'orientation par l'échec.



Flux d'élèves dans le secondaire depuis la classe de 3<sup>o</sup> jusqu'aux classes terminales. (Source DEP).

## IV – LA CERTIFICATION

Qualifié de « monument historique », le baccalauréat, (le baccalauréat général avant tous les autres), structure l'édifice de l'enseignement scolaire.

Cet examen sanctionne la fin du second cycle, constitue le premier grade universitaire et donne droit à l'entrée à l'université. Son obtention avec mention gouverne l'accès aux classes préparatoires aux grandes écoles. Toute réflexion sur les diplômes du baccalauréat doit donc être conduite sous le signe de la prudence.

♦ **Comparaisons européennes.** Dans l'Europe des 25, la certification à la fin du « secondaire supérieur » est très variable selon les pays.

Dans tous, un certificat est délivré, qui constitue une condition minimum pour accéder à l'enseignement supérieur.

On peut cependant distinguer quatre catégories de pays :

- ceux où l'appréciation finale porte sur le travail de l'année, (ex. Espagne ou Suède) ;
- ceux où l'appréciation finale associe appréciation sur le travail de l'année et une épreuve finale interne (ex. Belgique) ;
- ceux où l'appréciation finale est constituée d'une évaluation externe et d'une évaluation interne, ils sont majoritaires (ex. Italie, Allemagne, RU) ;
- ceux où l'appréciation finale est fondée sur un épreuve finale externe, c'est le cas dans trois Pays : la France, la Roumanie et la Slovénie.

En France, et par exception, le contrôle en cours de formation existe pour la délivrance du DNB, du bac professionnel et pour la note d'EPS au baccalauréat.

L'attachement au caractère républicain du baccalauréat dont les copies sont anonymes est très fort.

Dans ce domaine de la certification, la culture de l'enseignement scolaire est totalement différente de celle de l'enseignement supérieur.

#### ◆**Situation actuelle et aménagements concevables.**

L'organisation du baccalauréat demeure cependant fragile, elle engendre un coût humain et secondairement financier, important.

La prouesse que représente chaque année la passation du baccalauréat est à mettre au crédit de l'appareil éducatif dans son ensemble et des chefs d'établissement, chef de centre d'examen, et de leurs équipes.

On voit bien, au fil des années, avec l'augmentation du nombre des candidats et l'accroissement de la complexité de l'examen, que l'organisation du baccalauréat devient extrêmement difficile. Des accidents graves sont possibles.

Cet examen terminal ampute l'année scolaire de la majorité des lycées de plusieurs semaines et perturbe simultanément la fin de l'année dans nombre de collèges.

Les enquêtes et réflexions sur le sujet n'ont pas produit de résultats convaincants.

Le coût financier est, au regard de cet inconvénient, une question de moindre importance. Elle doit cependant être mentionnée.

Au total, (frais de déplacement, frais de jury et d'organisation), le baccalauréat a coûté en 2001, 31.530.000€ soit près de 30% du coût total des examens et concours de recrutement de l'éducation nationale.

Les vertus du baccalauréat sont néanmoins reconnues. Cette épreuve d'évaluation externe garantit le titre conféré. Elle sert de repère pour les élèves et les enseignants, elle mobilise les élèves et participe au respect des programmes par les professeurs.

Ses inconvénients ne résident pas seulement dans la difficulté d'homogénéiser les critères de notation mais également dans la part de hasard qui fait porter l'épreuve sur l'une ou l'autre partie d'un programme.

Le taux d'échec dans le supérieur montre que ce premier grade universitaire, sésame pour l'entrée à l'université, rend suspecte la valeur du titre.

Des pistes de changements souvent ressenties comme incontournables, comme le recours au contrôle continu ou la diminution du nombre des épreuves, ont été explorées.

Toutes les solutions ont des inconvénients qu'il convient d'apprécier au regard de ceux de la formule actuelle.

\*

Sous la pression de la massification, les voies de formation se sont diversifiées.

Tantôt le nombre des séries a diminué, c'est le cas de la voie générale qui est passée de six séries à trois, tantôt elles se sont multipliées à l'extrême, c'est notamment le cas de la voie STI où certaines séries pourraient au rebours être transformées en baccalauréat professionnel.

La variété des séries et la volonté de permettre aux élèves des choix éclairés a engendré un système d'options en seconde qui n'atteint pas son objectif.

La hiérarchie des sections, établie en fonction de la variété et du prestige des filières de formation sur lesquelles elles déboucheront, demeure très forte et dicte les choix.

Un effort de grande simplification paraît nécessaire et un rééquilibrage des effectifs accueillis dans chaque section s'impose, notamment pour promouvoir un plus grand nombre de lycéens vers les filières scientifiques et pour relancer l'accès aux formations de niveaux I et II.

Meilleures élèves, les filles se dirigent vers des filières moins porteuses. C'est sur l'orientation des filles qu'il faut travailler pour atteindre une meilleure répartition des élèves entre les séries.

L'organisation du baccalauréat, dont l'existence structure l'enseignement scolaire, devient fragile et des aménagements semblent devenir inéluctables.

La progression différenciée du taux de bacheliers par génération selon les académies montre que des marges de progression existent.

Les académies de Créteil et de Nantes sont au même niveau en 1975, l'une dépasse à peine 50% aujourd'hui tandis que l'autre est au dessus de 65%. C'est sans doute, par une politique contractuelle, qu'il faudra, académie par académie, faire progresser les taux d'accès et de réussite. (cf. tableau ci-après).



Progression différenciée du taux de bacheliers par génération selon les académies

\*

Au stade de développement atteint par notre enseignement secondaire supérieur en particulier, mais également par notre système éducatif en général, il faut admettre que les progrès deviennent plus difficiles à obtenir.

Toute progression nécessitera des investissements plus importants et une attention plus grande notamment accordée aux pratiques des enseignants dont il faudra se donner les moyens d'en accroître encore l'efficacité.

C'est là une recommandation formulée par le HCEE qui est simplement reprise.

Il ne faut cependant pas tout attendre de l'école dont l'action est limitée par les problèmes de la société dans laquelle elle s'efforce de conduire chacun vers la réussite.

\*

## **CHAPITRE 9 : L'ENTRÉE DANS L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR.**

Le baccalauréat est le premier grade universitaire. Il permet à tout bachelier d'accéder à l'enseignement supérieur. Mais si on exclut les nombreuses écoles regroupées dans la catégorie « autres formations », 4 voies principales de formation s'offrent aux bacheliers : les universités (les DEUG), les IUT (qui de par la loi de 1984 régissant l'enseignement supérieur font partie des universités), les STS et les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE) ; les formations paramédicales constituent aussi une filière sollicitée des bacheliers. Cet éventail de choix présente des caractéristiques très différentes d'accès pour le bachelier : seules les filières universitaires, à vocation d'études longues, sont libres d'accès, tandis que les autres sont des filières courtes à finalité professionnelle marquée (en mettant à part les CPGE) et soumises à sélection à l'entrée.

Aussi, la forte croissance enregistrée du nombre de bacheliers (220.000 en 1980, 483.000 en 1995 et 500.000 en 2003) s'est-t-elle traduite, au détour des années 1990, par un afflux massif d'étudiants qui ont dû être accueillis dans l'enseignement supérieur, entre les différentes filières offertes (partie I).

Mais, par-delà l'aspect quantitatif de l'accueil des bacheliers, la question n'est-elle pas de savoir si, qualitativement, les choix de parcours des nouveaux bacheliers entre les filières ont été cohérents ou ont, au contraire, traduit un certain nombre de disfonctionnements : il s'agit tout particulièrement de s'interroger sur la qualité d'une bonne orientation après le bac (partie II) et, de manière corrélée, sur ses implications en matière de taux de réussite ou d'échec aux examens (partie III).

### **I - LES EFFECTIFS D'ÉTUDIANTS DANS LE SUPÉRIEUR DE FORTES VARIATIONS**

#### **1-1 Un accroissement général du nombre d'étudiants en Europe depuis 25 ans.**

La France n'a pas été la seule à connaître une croissance élevée du nombre de ses étudiants. Au sein de l'Union Européenne, le nombre d'étudiants a, en moyenne, plus que doublé pendant les 25 dernières années (1975-2000). Cependant, les différences entre pays sont considérables et la croissance varie entre +50% en Allemagne, taux le plus faible, et +300% au Portugal. L'augmentation est également très forte en Espagne, en Grèce, en Irlande, en Finlande. La France se positionne à peu près à la moyenne européenne avec une augmentation d'environ 100% selon les mêmes indicateurs internationaux. Mais depuis 1995-1996, les chiffres se sont stabilisés en Belgique et aux Pays-Bas, et ont diminué en France et en Allemagne, ainsi qu'en Italie depuis 1997-1998.

Le retournement du milieu de la décennie 1990 n'est donc pas non plus propre à la France. La France, avec un taux de 14%, se situe également proche de la moyenne européenne (15%) en ce qui concerne la proportion d'étudiants dans l'enseignement supérieur par rapport au total des élèves et étudiants. La Grèce, l'Espagne et la Finlande sont à 21%, l'Italie à 17%, le RU à 13% comme la Belgique et l'Allemagne à 12%.

## **1-2 Le bond des effectifs dans l'enseignement supérieur français (+55% en huit ans), puis le retournement en 1995 et la stabilisation.**

L'enseignement supérieur français a connu une très forte expansion quantitative, puisque ses effectifs ont été multipliés par 7 entre 1960 (309.000 étudiants) et la rentrée 1996, point culminant (2.200.000 étudiants). Entre 1987 et 1995, les effectifs du supérieur (toutes filières confondues, premiers, seconds et troisièmes cycles, écoles...) sont passés de 1.400.000 à près de 2.200.000, soit une augmentation de 100.000 étudiants par an et une croissance totale de plus de 55% en huit ans. Après une phase de décélération en 94 et 95, la baisse des inscriptions est apparue à la rentrée 1996. Les effectifs ont peu évolué ensuite, pour se redresser à la rentrée 2002 et dépasser légèrement le seuil des 2.200.000 étudiants (hausse de +2% des effectifs en 2002). Les femmes sont majoritaires dans le supérieur avec 55% des effectifs, en légère progression.

Les projections conduisent à prévoir, d'ici 2010, une stabilité globale de la population étudiante.

### **Le retournement de 1995**

Le retournement constaté en 1995 est de manière générale lié au recul de la démographie que connaît la France, (plus modéré il est vrai qu'en Allemagne ou en Italie, l'Europe connaissant une baisse générale du nombre de ses jeunes), qui se traduit par un arrêt de la croissance continue des populations scolaires. Plus spécifiquement, plusieurs facteurs, prenant presque tous simultanément effet au milieu la décennie 90, peuvent être relevés :

- on constate d'abord un ralentissement des progrès de la scolarisation (le taux d'accès au niveau du bac, rapporté à la génération, est passé de 34% en 1980 à 71% en 1994 pour se stabiliser ensuite aux environs de 69-70%) ;
- on observe également une stabilité de la proportion de bacheliers dans une génération<sup>26</sup> ;
- on relève aussi une diminution du taux d'accès immédiat des bacheliers dans les différentes filières de l'enseignement supérieure (89% en 1995 et 82% en 2002).

## **1-3 Des évolutions d'effectifs très contrastées selon les filières:**

### **◆Les 2/3 des étudiants du supérieur sont inscrits dans les universités (65% dont 5% en IUT)**

A la rentrée 2002, la France comptait 2.209.000 étudiants dans l'ensemble des formations du supérieur, en progression de + 29% depuis 1990.

L'ensemble des étudiants inscrits dans tout l'enseignement supérieur se répartit ainsi :

- Universités : 60%
- Filières sélectives professionnalisées courtes (IUT, STS, écoles paramédicales) : 20%
- Ecoles (d'ingénieurs et de commerce, artistiques) : 10%
- IUFM : 4%
- CPGE : 3%

<sup>26</sup> Celle-ci avait augmenté très rapidement, passant de 30% en 1985 à 61,5% en 1995 soit plus du doublement, pour se stabiliser depuis, le nombre de bacheliers étant légèrement inférieur à 500.000 et le taux de réussite au baccalauréat se situant aux alentours de 79% depuis 1998 (80,1% pour la session 2003).

- Autres écoles: 3%

#### Tableau de l'évolution des effectifs inscrits dans les filières du supérieur depuis 1990

- **Les universités** (hors IUT): 1.290.000 étudiants, (contre 1.080.000 en 1990), soit environ 60% des inscrits dans le supérieur contre 64,5% en 1990. Les effectifs d'étudiants sont en hausse de +16,6%. Alors que la population universitaire avait crû au même rythme que l'ensemble du supérieur au début de la décennie, la progression s'arrête en 1995.
- **Dans les DEUG** : environ 700.000 étudiants sont aujourd'hui inscrits; ils étaient 790.000 en 1995 et 623.600 en 1990. Les effectifs sont en hausse de 12% depuis 1990.
- **Les IUT** : 115.500 étudiants (contre 74.300 en 1990), soit 5% des effectifs du supérieur contre 4,3% en 1990. Les effectifs sont en forte hausse de 55%.
- **Les STS** : 245.000 étudiants (contre 202.000 en 1990), soit 11% des effectifs du supérieur contre 11,8% en 1990 (mais 5,7% en 1981) ; les effectifs sont en hausse de +20%.
- **Les écoles paramédicales et sociales** : 112.000 étudiants (contre 73.700 en 1990), soit 5% des effectifs du supérieur contre 4,3% en 1990 ; effectifs en forte hausse de 50%.
- **Les IUFM** : 89.000 soit 4% du supérieur, contre 2,9% en 1991 (première promotion) ; effectifs en forte hausse de +60% depuis 1991.
- **Les CPGE** : 72.000 élèves (contre 64.400 en 1990), soit 3% des effectifs du supérieur, contre 3,7% en 1990 ; effectifs en hausse de 12%.
- **Les écoles d'ingénieurs** : 102.000 élèves ingénieurs (contre 57.700 en 1990), soit 4,5% du supérieur contre 3,3% en 1990 (39.000 élèves dans les écoles universitaires). Effectifs en hausse de +77% (dont +124% pour les formations universitaires, soit plus qu'un doublement).
- **Les écoles de commerce** : 75.000 étudiants (contre 46.000 en 1990), soit 3,4% des effectifs du supérieur, contre 2,6% en 1990 ; effectifs en hausse de +62%.
- **Les écoles supérieures artistiques et culturelles** : 60.000 étudiants (contre 42.000 en 1990), soit 2,7% des effectifs du supérieur contre 2,4% en 1990 ; effectifs en hausse de +44%.
- **Autres écoles** : 67.500 étudiants (contre 62.000 en 1990), soit 3% des effectifs du supérieur, contre 2,6% en 1990 ; effectifs en hausse de +8,5%.

Entre 1990 et 2002, les accroissements des effectifs dans l'enseignement supérieur se sont partagés ainsi :

- +210.000 dans les universités (dont +77.000 dans les DEUGS)
- +40.700 dans les IUT
- +43.000 dans les STS
- +7.600 dans les CPGE
- +38.000 dans les écoles paramédicales
- +44.500 dans les écoles d'ingénieurs
- +29.000 dans les écoles de commerce
- +90.000 dans les IUFM (partant de zéro en 1991)

#### Une désaffection relative pour les DEUG

La répartition de la population étudiante entre les principales filières du supérieur fait apparaître des taux de progression très différenciés sur la décennie 90, traduisant les comportements d'orientation des étudiants ; les DEUG connaissent la progression la moins forte des principales filières sur la période (+12%). Ce retrait relatif dans la croissance des effectifs des DEUG tient à la fois à la diminution des bacheliers généraux et au moindre engouement des bacheliers pour les formations universitaires puisque le taux d'accueil des bacheliers (toutes séries de bacs confondues) à l'université a diminué de 49,4% en 1995 à 39,2% en 2002.

## **La diminution du poids relatif des effectifs des DEUG n'affecte pas celui des deuxièmes et troisièmes cycles universitaires**

La désaffection relative constatée pour le premier cycle des universités (hors IUT) se traduit par un recul du poids des effectifs du premier cycle qui accueille aujourd’hui 32% de l’ensemble des effectifs du supérieur contre 36,2 % en 1995.

Mais, les deuxièmes cycles sont restés à peu près stables depuis 1990 avec respectivement 22% et 10% des effectifs de l’ensemble de l’enseignement supérieur.

## **Une perte d’attrait de certaines filières scientifiques**

Il faut noter que le retour à la baisse des effectifs après 1995 a été particulièrement marqué en droit et sciences humaines (-10% entre 1995 et 2001), mais beaucoup plus encore en sciences (-13%) et surtout dans les disciplines de sciences fondamentales (-46% en physique - chimie, -18% pour les sciences de la nature et de la vie, -12% pour les mathématiques). Mais, +51% pour l’informatique, +27% pour les sciences de l’ingénieur. Deux disciplines ont échappé à la baisse générale : les sciences économiques et la gestion (+11%) et les STAPS qui ont plus que doublé.

La rentrée 2002 fait toutefois apparaître une légère accalmie pour les sciences, le droit et les langues.

En ce qui concerne les disciplines de santé, le resserrement du numerus clausus avait provoqué une baisse régulière des effectifs après 1995. La réforme des études et l’augmentation récente du numerus clausus tant pour la médecine que pour l’odontologie et la pharmacie ont entraîné un accroissement du nombre d’inscrits en première année.

## **♦Un succès confirmé des filières professionnalisées courtes, toujours en progression d’effectifs, sauf depuis la rentrée 2001 qui voit s’amorcer une baisse.**

Passant de 350.000 élèves en 1990, à 475.000 en 2002 (+36%), elles accueillent aujourd’hui plus d’un étudiant sur cinq.

Le succès des filières sélectives courtes tient au caractère professionnalisé de leur formation de niveau III, autorisant une sortie rapide sur le marché de l’emploi ; mais il a été rendu possible, en grande partie, par la forte augmentation des capacités d’accueil des STS et des IUT, ainsi qu’en raison de l’augmentation du nombre de places aux concours pour les filières paramédicales (notamment dans le cadre du plan de recrutement d’infirmiers), dont les effectifs avoisinent ceux des IUT.

Les STS ont été le principal moteur de la croissance des filières courtes au début des années 90. Mais ce sont les IUT qui ont connu l’essor le plus important sur l’ensemble de la dernière décennie (sous l’impulsion du plan U2000). Leur progression s’est néanmoins ralentie à partir de 1997 et le nombre d’étudiants en IUT est en baisse aux rentrées 2001 et 2002, pour la première fois depuis leur création.

## **Une carte diversifiée des formations professionnelles courtes sur l’ensemble du territoire national : les partenariats « Etat – universités - collectivités ».**

La géographie universitaire fait apparaître un fort développement des formations courtes sur l’ensemble du territoire, mais avec une certaine diversité régionale dans les implantations et les choix de filières. Les logiques de développement qui sous-tendent la forte croissance des effectifs des STS et plus encore celle des IUT n’ont pas toujours abouti, semble-t-il, à une coordination suffisante.

L’objectif d’aménagement universitaire du territoire à des fins de démocratisation mais aussi de développement économique, faisant intervenir les villes moyennes en matière universitaire, a été le plus souvent évoqué.

Afin de rechercher les complémentarités, la constitution de réseaux universitaires est à encourager, notamment entre les villes moyennes qui rassemblent surtout les formations courtes.

En outre, l'élaboration des contrats de plan Etat - Régions devrait permettre de mieux codifier à l'avenir les partenariats entre l'Etat, les universités et les collectivités territoriales, sachant que la loi attribue à l'Etat la compétence sur le supérieur, mais que les collectivités ont été des partenaires actifs des plans U2000 et U3M, notamment pour le financement. Les difficultés liées aux financements croisés sont souvent citées.

### ◆Les filières grandes écoles accentuent leur essor : les CPGE passage obligé ?

Spécificité du système éducatif français, la filière des grandes écoles continue aussi de progresser. Les écoles et les classes préparatoires (CPGE) représentent un peu plus d'un étudiant sur dix.

Recrutant presque exclusivement des bacheliers généraux (qui représentent 95% des nouveaux entrants) et en grande partie des bacheliers scientifiques (72%), les CPGE ont été affectées au cours de la dernière décennie par la baisse du nombre de bacheliers scientifiques et peut-être également par une évolution des comportements des bacheliers moins attirés par ces classes.

Seules les classes économiques ont progressé en terme d'effectifs entre 1996 et 2000. Les effectifs de l'ensemble des CPGE repartent néanmoins à la hausse depuis la rentrée 2001. Ces évolutions rendent également compte des difficultés à mesurer les effets de la réforme des classes préparatoires, sachant que les changements intervenus dans le contexte socio-économique ne sont pas neutres sur les choix d'orientation des étudiants.

32% des nouveaux élèves des écoles de commerce reconnues par l'Etat et à diplômes visés, et près de 50% des nouveaux élèves - ingénieurs viennent d'une classe préparatoire. Alors que cette proportion a peu évolué pour les écoles d'ingénieurs, elle a fortement décliné, depuis le passage à deux ans des classes préparatoires commerciales puisqu'en 1995, la proportion était de 51%.

Cette baisse peut traduire dans certains cas des difficultés de recrutement ; ainsi, de plus en plus de nouveaux élèves proviennent d'une filière courte ou de l'université et l'accueil d'étudiants étrangers s'est également développé.

Les CPGE restent donc encore le moyen d'accès privilégié aux grandes écoles, mais elles n'en sont plus l'unique porte d'entrée.

Le recours significatif aux admissions externes et sur titres dans les écoles peut-il modifier les comportements des jeunes bacheliers au moment de leur choix d'orientation à l'entrée de l'enseignement supérieur ? Quel impact pour les CPGE et les filières universitaires ?

#### Les écoles d'ingénieurs et les écoles de commerce

On a observé un développement spectaculaire des formations d'ingénieurs sur la décennie 90 (26.000 nouveaux diplômes d'ingénieurs au lieu de 16.000 il y a dix ans), grâce tout particulièrement à celui des écoles universitaires dont les effectifs ont plus que doublé ; 60% des élèves - ingénieurs dépendent désormais du ministère de l'éducation nationale.

De même, les effectifs des écoles de commerce reconnues par l'Etat et habilitées à délivrer un diplôme visé par le ministère de l'éducation nationale, malgré quelques années de baisse au milieu de la décennie 90, ont plus que doublé ; le nombre de diplômes délivrés est passé de 5.600 en 1990 à près de 11.000.

## II - L'ORIENTATION APRES LE BAC

### 2-1 Le choix français de l'accès libre à l'entrée de l'université.

La France a fait le choix d'autoriser chaque bachelier à s'inscrire à l'université (en DEUG) dans la filière de son choix (art. L612-3 du code de l'éducation, issu de loi sur l'enseignement supérieur du 26 janvier 1984).

En revanche, une sélection est mise en place à l'entrée des filières courtes (IUT, STS, écoles paramédicales), ainsi que dans les CPGE et les écoles (écoles d'ingénieurs, de commerce...).

Partout en Europe, la condition minimale d'accès à l'enseignement supérieur est la possession d'un diplôme de sortie de l'enseignement secondaire. Mais dans la plupart des pays, d'autres éléments s'ajoutent à cette règle : examen d'entrée, concours, dossiers, entretiens.

Il existe ainsi trois modèles principaux régissant l'entrée :

- L'accès libre après le baccalauréat ou son équivalent (France, Belgique, Autriche), avec cependant des régulations pour certaines filières comme la médecine ;
- La sélection centralisée avec un numerus clausus établi au niveau national (Grèce) ;
- La sélection au niveau de l'établissement, en fonction du nombre de places ou sur la base de critères nationaux ; c'est la situation la plus couramment observée (les pays nordiques, l'Espagne, le Portugal, le RU, l'Allemagne...).

Mais, l'opposition au sein du système éducatif français entre un secteur de formation universitaire totalement ouvert à l'entrée et un secteur sélectif fermé n'est pas aussi forte qu'il y paraît. Un grand nombre de formations proposées au sein des universités, principalement en second cycle, sont des formations à numerus clausus, souvent très sélectives (IUP, MSG, MST, DESS, écoles d'ingénieurs internes, licences professionnelles) ; ce sont d'ailleurs des formations fortement professionnalisées, comme dans le secteur fermé.

La différence tient au fait que la sélection intervient, en général, à l'issue du premier cycle universitaire. A l'inverse, un certain nombre de formations appartenant au secteur fermé s'ouvrent de plus en plus, par des recrutements externes, à des étudiants en provenance des universités.

En outre, le nombre élevé d'abandons, d'échecs ou de réorientations dans les premiers cycles universitaires, témoigne de la difficulté des jeunes bacheliers à trouver le parcours qui leur convient.

### 2-2 L'orientation des nouveaux bacheliers : où s'inscrivent-ils en première année post-bac ?

Les choix d'orientation juste après le bac sont le résultat complexe des aspirations réelles des jeunes vis à vis d'une discipline et sans doute plus rarement d'un métier envisagé, mais peut-être, davantage encore, des possibilités plus concrètes d'accueil au sein d'une filière de formation en fonction du niveau scolaire.

Si les étudiants les meilleurs au plan académique peuvent s'inscrire là où ils le souhaitent, les autres sont contraints de s'inscrire là où la sélection est la plus faible ou bien là où elle n'existe pas. Ces derniers vont donc souvent se retrouver dans des filières qu'ils n'ont pas

choisies, sinon par défaut, au risque d'aboutir à des incohérences contre-productives et à des échecs.

Ainsi, l'université, filière d'études longues et non sélective à l'entrée, a priori destinée aux bons bacheliers généraux, voit ceux-ci s'orienter de préférence vers les CPGE et vers des filières sélectives courtes (IUT, STS), avec l'objectif pour beaucoup d'entre eux de revenir ensuite en deuxième cycle à l'université (le DEUG étant « contourné »).

A l'inverse, un nombre élevé de bacheliers technologiques (bac STT tertiaire), a priori mieux adaptés aux formations professionnalisées courtes, se retrouvent inscrits en DEUG ; ils y suivent des études fort différentes de celles auxquelles les a préparés le secondaire et ils connaissent des taux d'échec très élevés qui, mécaniquement, tirent fortement vers le bas le taux de réussite général dans les DEUG.

Aussi, lorsque l'on se donne l'objectif de réduire les taux d'échec dans les premiers cycles universitaires, c'est-à-dire dans les DEUG, faut-il aussi traiter de ce disfonctionnement majeur dans l'orientation des bacheliers.

Tout comme il faut s'interroger également sur les raisons de l'affaiblissement, pour les bacheliers généraux, de leur attrait pour l'université. Mais de ce point de vue, pour la première fois depuis plusieurs années, la rentrée 2002 semble marquer un redressement.

### **Des taux de poursuite d'étude relativement stables, mais différenciés selon le bac**

Sur l'ensemble des bacheliers, un peu plus de 80% s'inscrivent dès la rentrée suivante dans l'enseignement supérieur. Ce taux de poursuites d'études est à peu près stable depuis plusieurs années.

Il est pratiquement de 100% pour les bacheliers généraux, ce qui n'est pas le cas pour les bacheliers technologiques dont le taux d'accès se redresse cependant à 78,5%, tandis qu'il se situe à un peu moins de 20% pour les bacheliers professionnels (mais en progression puisqu'il était de 15,7% en 1995).

### **Après la baisse, un regain d'attractivité de l'université pour les bacheliers généraux ?**

Après sept années de baisse, le taux de poursuite d'études des nouveaux bacheliers généraux à l'université (hors IUT) se redresse légèrement en 2002 avec un taux de 63 % (contre 62,6% en 2001) ; mais ce taux était de 71,9% en 1995.

Près de 12% des nouveaux bacheliers généraux se dirigent vers les IUT, 13,5% vers les CPGE, un peu moins de 9% vers les STS et 8% vers d'autres formations.

Les bacheliers généraux s'inscrivent donc encore, pour un peu moins de 40% d'entre eux, dans des filières sélectives (IUT,STS,CPGE, autres écoles) immédiatement après leur bac.

### **Avec toujours « un biais d'orientation » en faveur des filières sélectives (CPGE, IUT, STS )**

Ainsi s'agissant des flux d'entrée des nouveaux bacheliers à la rentrée 2002, 34% des bacheliers généraux et 57% des bacheliers technologiques (contre respectivement 29,6% et 57% en 1995) se sont orientés vers les trois filières sélectives, IUT, STS et CPGE (les CPGE n'accueillant que très peu de bacheliers technologiques).

Mais 18% des bacheliers technologiques s'orientent vers les DEUG (dont près de 25% des bacheliers STT), contre seulement à peine 10% vers les IUT et plus de 46% vers les STS.

Les IUT peuvent être perçus comme « la voie professionnelle des bacheliers généraux » et les STS comme « la filière de prédilection des bacheliers technologiques ».

Les bacs professionnels dont il faut noter la forte progression (24.000 diplômés en 1990 et 93.500 en 2002) se retrouvent, pour les 20% d'entre eux qui accèdent à l'enseignement supérieur, dans les formations professionnelles courtes, essentiellement dans les STS, mais 6% d'entre eux s'orientent malgré tout vers certains DEUG, avec des chances de succès très disparates selon les spécialités.

**et « un biais d'orientation préoccupant » relatif à l'inscription des bacheliers technologiques STT dans certaines filières générales.**

Les bacheliers technologiques sont particulièrement concentrés dans certaines disciplines universitaires comme l'AES dans laquelle ils représentent 32% des effectifs mais aussi dans les sciences humaines et sociales et les langues avec 26% des effectifs, le droit pour 16%, avec de faibles taux de réussite.

**Au total, la répartition des flux d'entrée des nouveaux bacheliers à la rentrée suivant l'obtention de leur baccalauréat ( tous bacheliers confondus) s'établit ainsi :**

- 40%, à peine, des nouveaux bacheliers entrent à l'université en première année de DEUG ;
- 42% intègrent une filière sélective : CPGE(7,4%), IUT (8,8%), STS (20,3%), écoles spécialisées recrutant directement après le baccalauréat en incluant les premiers cycles d'études médicales à numerus clausus (5,6%).

Le taux de poursuite d'études des bacheliers étant de 81,3% à la rentrée 2002.

Malgré le « biais d'orientation » évoqué précédemment, les bacheliers généraux restent très majoritaires dans les filières universitaires de premier cycle (hors IUT) qui se prolongent par des études longues. Mais, ils le demeurent aussi dans les IUT, tandis que les bacheliers technologiques nourrissent majoritairement les STS.

Le « chassé-croisé » des inscriptions des nouveaux bacheliers entre les DEUG, les IUT, les STS et les CPGE (il faudrait aussi ajouter les filières paramédicales et certaines écoles) tendrait à faire apparaître l'université comme une variable d'ajustement lors des inscriptions.

Il constituerait une des explications importantes aux échecs en premier cycle. Qu'en est-il ? Quelles sont les motivations des étudiants pour choisir leur filière ?

**2-3 Quelles ont été les motivations des nouveaux bacheliers inscrits en première année de DEUG ?**

Les enquêtes réalisées par le Ministère de l'Education nationale depuis 1993 font apparaître que les choix d'orientation des étudiants, juste après le bac, se feraient de manière plus déterminée qu'il y a quelques années, lorsqu'il s'agit de l'inscription en DEUG.

L'image de l'université se serait beaucoup améliorée, grâce aux efforts réalisés au cours des années 90, en matière de suivi pédagogique dans les premiers cycles, conséutivement à un certain nombre de réformes des études et de moyens affectés. Mais plus favorable encore à la meilleure attractivité de l'université pour les nouveaux bacheliers est le

développement très important de la professionnalisation de nombreuses formations universitaires de seconds et troisièmes cycles, qui constituent autant de parcours universitaires convoités des étudiants, désireux d'atteindre le niveau bac+5.

Pour autant, il reste de nombreuses faiblesses liées notamment à certains taux d'échec encore trop élevés en premier cycle et aux abandons en cours d'études.

### **Les inscriptions par défaut en DEUG : moins nombreuses?**

Pour l'année 2002, la proportion des inscrits par défaut, aussi délicate soit-elle à estimer, s'élèverait à 25% de l'ensemble des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG, contre 30% en 2001 et 35% en 1999. Mais, s'agissant des bacheliers technologiques STT qui constituent la majorité des bacheliers technologiques à l'université, la proportion serait nettement plus élevée.

### **Le DEUG : un choix « positif » pour les trois quarts des nouveaux bacheliers de l'université**

Lors de la rentrée 2002, trois nouveaux bacheliers sur quatre inscrits en première année de DEUG, ont fait le choix d'y poursuivre leurs études en priorité.

Seuls 25% des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG déclarent avoir déposé un dossier pour une filière sélective (IUT, STS) ; la proportion est nettement plus élevée pour les bacheliers technologiques et professionnels qui sont entrés en DEUG et qui, pour près de 50% d'entre eux, avaient postulé pour une autre filière, dont 80% pour une STS.

Il est vrai que le fait de ne pas déposer de dossier dans une filière sélective peut traduire une forme d'auto sélection des jeunes, lorsqu'ils estiment ne pas avoir des résultats suffisants pour y être acceptés.

A l'inverse, déposer un dossier dans une filière sélective ne signifie pas toujours vouloir y entrer : parmi les nouveaux bacheliers inscrits en DEUG qui avaient postulé pour une filière sélective, trois sur cinq ont vu leur dossier refusé. Cependant, 30% d'entre eux étaient acceptés dans la formation demandée mais ont néanmoins préféré entrer en DEUG. Ne pas avoir obtenu l'établissement ou la spécialité souhaités, la peur de ne pas avoir le niveau ou encore l'arrivée trop tardive de l'acceptation de leur dossier sont des raisons citées par moins de 10% d'entre eux.

Seulement un étudiant sur dix s'est inscrit à l'université après son baccalauréat, parce qu'il n'a pu entrer dans la filière de son choix. Les évolutions de ces chiffres traduisent une plus grande satisfaction des nouveaux inscrits à l'université que confirme la croissance de la part de ceux qui souhaitent y poursuivre leurs études l'année suivante.

### **Le lycée, source principale de l'information sur l'orientation**

L'orientation vers le DEUG est prise quatre fois sur cinq avant le bac et le lycée a constitué la source d'information principale. 70% des jeunes étudiants se sont informés sur le contenu des études et les débouchés. Toutefois, les renseignements fournis sur les conditions de la vie étudiante (bourses, sécurité sociale...) sont jugés insuffisants.

### **Le contenu des études autant que le devenir professionnel**

La décision d'entrer à l'université est motivée autant par le contenu des études que par les projets professionnels qu'ont ces jeunes bacheliers qui s'estiment plutôt confiants (huit bacheliers sur dix) à l'égard de leur avenir en terme de débouchés professionnels. Cette confiance quant aux débouchés, est beaucoup plus faible pour les bacheliers technologiques inscrits en DEUG, qui sont les plus nombreux à avoir posé, sans succès, une candidature dans une filière sélective.

### **Le métier d'enseignant peut intéresser un nouveau bachelier sur deux**

Le métier d'enseignant apparaît comme un débouché souhaité par 20% des nouveaux bacheliers qui poursuivent leurs études en DEUG, tandis que 30% d'entre eux envisagent éventuellement cette profession, soit un total d'environ 50%. C'est huit fois sur dix parce qu'ils ont un autre projet professionnel que les nouveaux étudiants « ne veulent pas devenir enseignants quoi qu'il arrive ». Toutefois, 10% d'entre eux sont freinés par l'incertitude du lieu de travail et autant reconnaissent avoir peur de se retrouver seuls devant une classe ou encore craignent la violence. Plus le diplôme des parents est élevé, moins les jeunes bacheliers envisagent de devenir enseignants. Les perspectives de salaire ne sont mises en avant que par moins de 5% des étudiants.

## **III - LES TAUX D'ÉCHEC EN DEUG**

### **EST-CE LE SEUL DÉFI ?**

Le niveau des taux d'échec au DEUG reste encore élevé, surtout dans certaines filières et selon l'origine des bacheliers. Le devenir de ceux qui abandonnent ou qui sortent sans diplôme est préoccupant. Une mauvaise orientation est souvent la source de l'échec en DEUG.

Il est important de s'assurer que le niveau d'exigence des études universitaires soit correctement connu et que le contenu des programmes des lycées ne soit pas en décalage par rapport aux pré-requis des connaissances demandées, selon les disciplines, dans les premiers cycles universitaires. L'apprentissage de nouvelles méthodes de travail à l'université, l'organisation et la régularité du travail pendant les études, constituent également, pour les nouveaux étudiants, autant de conditions supplémentaires de la réussite aux examens.

Mais le succès aux examens ne devrait pas suffire, à lui seul, à qualifier la bonne orientation. Faut-il encore que celle-ci traduise, pour l'étudiant, le bon choix non seulement en terme de réussite aux examens mais aussi en terme de réussites professionnelle et sociale. On peut réussir ses examens sans être passionné par la nature de ses études ni enthousiasmé par la perspective professionnelle que celles-ci tracent ou ne tracent pas, à supposer qu'on les entrevoie ou qu'on s'y intéresse.

Il s'agit du vrai défi pour une bonne orientation.

A cet égard, une réorganisation en profondeur des dispositifs d'information et d'orientation s'impose, dans une approche aussi globale que possible, associant à la fois les données sur les chances de réussite aux examens et les facilités d'insertion professionnelle. L'information sur les secteurs d'activité et les professions, mais aussi la connaissance plus concrète des métiers correspondants, sont trop souvent ignorées.

### **Les taux d'échec en DEUG : une orientation inadaptée pour certains bacheliers**

Plus de 75% des étudiants obtiennent le DEUG, mais avec des écarts importants selon les bacs, l'âge au bac, le sexe... et les universités.

Ce taux de réussite paraît a priori plus élevé que celui que l'opinion imagine couramment, évoquant des taux d'échec réputés très élevés en DEUG. Mais il faut préciser que le taux de réussite de 76,3% se rapporte aux étudiants qui ont obtenu leur DEUG en deux, trois, quatre ou cinq ans. Ce taux ne connaît pas d'amélioration notable ces dernières années.

Le taux de réussite n'est que de 45,5% en deux ans mais des deux tiers, soit 66,7% en trois ans.

Pour les IUT, le taux de réussite en deux ou trois ans est de l'ordre de 87% ; pour les STS, le taux est moins élevé qu'en IUT.

#### **Un avantage aux bacheliers « en avance ».**

Plus d'un étudiant sur deux ayant obtenu son baccalauréat avant 19 ans (« en avance »), quelle qu'en soit la série, obtient son DEUG en 2 ans. Cette proportion est de un sur trois pour les bacheliers à 19 ans (dits « à l'heure »), un sur cinq pour les bacheliers de plus de 19 ans (dits « en retard »).

La réussite des femmes est nettement plus forte dans toutes les disciplines, 81% en cinq ans, contre 69% pour les hommes.

#### **Des écarts selon les universités...aux dominantes disciplinaires différentes.**

Plus spécifique est le contraste entre les taux de réussite au DEUG selon les universités : après cinq ans de premier cycle, le taux de réussite des universités s'échelonne entre 95% et 52%. Un quart des établissements ont une réussite supérieure à 80%. Les disparités des taux de réussite au DEUG, par établissement, dépendent pour une part importante de l'offre de formation des universités (universités à dominante scientifique ou littéraire, juridique...), sachant que les taux de réussite diffèrent nettement selon les disciplines.

#### **Le très faible taux de réussite au DEUG des bacheliers technologiques.**

Les taux de réussite au DEUG (selon la définition du taux de réussite en 5 ans) sont très bons pour les bacheliers scientifiques (supérieur à 90%), quelle que soit la discipline du DEUG. Ce taux est très supérieur à ceux des autres bacheliers : 77% pour les bacheliers littéraires et économiques, mais seulement 38% pour les bacheliers technologiques.

Il est nécessaire de mieux prendre en compte ce qui apparaît comme une inadaptation de l'orientation, vers les filières universitaires classiques, d'un certain nombre de bacheliers technologiques (essentiellement ceux issus de la série STT).

La logique arithmétique la plus simple suggérerait des solutions de réorientations réciproques entre d'une part, les bacheliers généraux qui pour plus de 55.000 d'entre eux s'inscrivent dans les filières courtes (30.000 en IUT et 25.000 en STS), et d'autre part, les 20.000 bacheliers technologiques STT inscrits à l'université. Mais l'on sait aussi qu'une partie de ceux qui sont inscrits en DEUG ont renoncé à rentrer dans une filière courte où leur candidature avait été acceptée (sans doute cela concerne-t-il moins les bacheliers technologiques). En outre, on observe que des places restent disponibles dans un certain nombre de ces filières courtes (IUT, STS) dans lesquelles s'est amorcée une baisse des effectifs depuis la rentrée 2001.

Autant dire que la diversité des écarts entre les taux de réussite au DEUG doit être intégrée dans la conception et la mise en œuvre de tout dispositif visant à améliorer ces taux de réussite et plus spécifiquement ceux des bacheliers technologiques.

## **L'ouverture de l'accès en second cycle universitaire : « une voie de retour à l'université » pour les DUT et STS ?**

L'inscription en première année du second cycle universitaire (diplôme de licence de niveau bac+3) est loin de ne concerter que les étudiants directement issus d'un DEUG, qui ne représentent que 63% des nouveaux inscrits. En provenance d'autres parcours, on trouve principalement 7,5% d'étudiants qui proviennent des IUT et 5% des STS, avec des pourcentages beaucoup plus élevés selon les filières universitaires, 4% qui sont issus d'établissements étrangers, mais aussi ce qui est à remarquer, près de 10% qui reprennent des études après les avoir interrompues ou différées.

Les taux élevés de poursuites d'études des étudiants titulaires d'un DUT (supérieur à 60%) peuvent conduire à s'interroger sur la question de savoir si le DUT est encore vraiment un diplôme de sortie (pour les titulaires d'un BTS, les taux de poursuite d'études sont nettement plus faibles, de l'ordre de 30%) ?

La mise en place du nouveau système d'organisation des études (LMD) définit un premier grade universitaire au niveau bac+3 ; la création des licences professionnelles permet une sortie professionnalisée à ce niveau. Toutefois, ces licences sont délivrées à la fois par les IUT et les universités dont font partie les IUT. La question de la troisième année d'IUT est souvent posée ; mais, quelles que soient les solutions adoptées dans le cadre de l'harmonisation générale des niveaux de sortie en Europe, il serait regrettable de porter préjudice au succès des diplômes d'IUT auprès des professions.

## **Le statut des DEUG ? Un repositionnement souhaitable dans le cadre du LMD?**

Le statut du DEUG est plus spécifiquement posé encore. Conçu exclusivement comme une première marche d'un chemin devant conduire à des études supérieures longues, il ne permet pas de déboucher directement sur le marché du travail. En outre, il est de plus en plus concurrencé par les titulaires d'un diplôme de l'enseignement supérieur court (IUT principalement) pour l'accès aux seconds cycles universitaires professionnalisés très recherchés (MSG, MST, IUP, magistères, écoles d'ingénieurs internes...) mis en place par les universités dans le cadre de procédures d'inscriptions sélectives.

La réorganisation des cycles en trois paliers (Licence au niveau bac+3, Master au niveau bac+5, Doctorat au niveau bac+8, ou LMD), dans le cadre de l'Espace européen de la formation doit permettre de repositionner la place des DEUG.

La réforme en cours allonge d'un an les cycles actuels des études, dont la durée sera désormais de 3 ans, 5 ans et 8 ans. Dans ce schéma, le diplôme de DEUG (en 2 ans) n'est plus qu'un diplôme intermédiaire dont la question de la pérennité est posée. Le niveau bac+3 devient en effet le premier niveau de sortie, notamment avec la création des licences professionnelles évoquées précédemment et qui complètent le nouveau dispositif.

## **Les sorties sans diplôme : 25% quittent l'université au bout d'un an.**

Quel est le devenir au bout d'un an, des étudiants inscrits en première année de DEUG ? Près de la moitié des entrants en première année de premier cycle universitaire (hors IUT) sont passés en deuxième année, dont une minorité d'entre eux (1,5%) en se réorientant vers une autre filière universitaire. Un entrant sur cinq a redoublé sa première année dans la même discipline et près de un sur dix dans une discipline voisine. Près d'un étudiant sur dix change d'orientation en fin de première année.

Mais ils sont, en moyenne plus d'un quart, à avoir quitté, provisoirement ou définitivement, le système universitaire (40% en AES, 39% en Langues, 24% en Sciences et structure de la matière...). Même les IUT connaissent un taux de sortie de 15%, certes le plus faible.

Et c'est aussi en IUT que le taux de passage dans l'année supérieure est le plus élevé : quatre étudiants sur cinq passent en deuxième année.

Dans les disciplines générales, le taux de passage dans l'année supérieure varie fortement : entre 45% et 50% en STAPS et en lettres, disciplines dans lesquelles trois étudiants sur quatre sont titulaires d'un bac général, tandis qu'ils ne sont que 28% en AES où l'on trouve seulement un étudiant sur deux ayant un bac général mais près de 40% de titulaires d'un bac technologique et 10% d'un bac professionnel.

Le taux de redoublement dans la même discipline en première année varie beaucoup : de 27% en STAPS et en Droit à 13% en Lettres et Sciences du langage. Ce taux est de 21% pour les Sciences de la nature et de la vie.

### **Les taux d'abandon élevé des bacheliers technologiques**

L'importance des taux d'abandon au bout d'un an de DEUG est particulièrement élevés pour les bacheliers technologiques (un bachelier technologique sur deux) et dans certaines filières (comme l'AES ou les langues).

L'inscription en DEUG peut être considérée, pour certains de ces bacheliers technologiques, comme une solution d'attente pour intégrer une filière professionnalisée courte puisque près de la moitié d'entre eux intègrent ensuite une STS et 25% s'inscrivent dans une école paramédicale.

### **L'origine sociale des nouveaux bacheliers s'inscrivant dans l'enseignement supérieur**

En France métropolitaine et dans les départements d'outremer, l'origine sociale des étudiants évolue peu sur une courte période, malgré les progrès de la démocratisation de l'accès à l'enseignement supérieur.

Parmi les nouveaux bacheliers qui s'inscrivent dans l'enseignement supérieur en 2002, les jeunes issus des catégories sociales les plus favorisées restent majoritairement représentés :

- 30.7% ont des parents qui exercent une profession libérale ou sont cadres supérieurs ;
- 7.5% ont des parents commerçants, artisans ou chefs d'entreprise ;
- 2.2% ont des parents agriculteurs ;
- 18% sont issus de familles exerçant des professions intermédiaires ;
- 14.1% ont des parents ouvriers ;
- 16.4% ont des parents employés ;
- 12.7% ont des parents retraités ou inactifs (et 3,5% d'origine non déterminée).

Les écarts s'accentuent dans les CPGE et les disciplines de santé, où les proportions d'enfants de cadres supérieurs et professions libérales atteignent respectivement 51% et 45%.

En revanche, 24% des élèves accueillis dans les STS sont issus de familles d'ouvriers.

\*

### **Une double préoccupation**

L'entrée dans l'enseignement supérieur fait face aujourd'hui à un double objectif : d'une part, celui de rendre plus lisibles au niveau de l'Europe et plus efficaces en terme de réussite (académique et professionnelle) des parcours de formation aux finalités mieux connues et d'autre part, celui d'accroître l'égalité des chances, objectif auquel doivent contribuer les dispositifs d'accompagnement social et d'amélioration de la vie des étudiants, notamment en terme de bourses, de logement et de santé.

\*

# CHAPITRE 10 : LES EVOLUTIONS PEDAGOGIQUES

Les batailles « grand public » autour de l'école ont porté presque exclusivement sur le volume du budget (qui doit gonfler année après année) et le nombre de professeurs (qui doit croître à chaque rentrée). Elles ont très rarement concerné les équilibres de ce budget : le coût des personnels et celui des investissements pédagogiques, le financement de chacun des trois niveaux de formation par exemple. Elles n'ont pas davantage traité du mode de recrutement des professeurs, de leur formation. Elles ont parfois touché aux méthodes d'enseignement : la méthode globale en lecture, les dates et événements en histoire, les mathématiques « modernes ». Elles n'ont jamais franchi les murailles des contenus et programmes.

## I - UNE AFFAIRE DE SPECIALISTES ?

Cette situation est regrettable car les luttes dans l'arène, entre spécialistes, sont souvent atroces et stériles, comme le sable. Les cris sourds qui arrivent jusqu'aux gradins, c'est-à-dire les media, sont péremptoires ; « *ils ne savent plus lire, compter* », « *on n'enseigne plus l'orthographe* », pour les jeunes Marignan et Waterloo se baladent dans la valse endiablée des temps et des dates emmêlés !

Il est vrai que des modes socioculturelles (le refus du maître, des exigences de la langue, du patrimoine national ...) ont pu peser sur la définition des contenus et des méthodes d'enseignement. Des recherches universitaires non encore abouties, des avancées scientifiques d'envergure mais trop vite adoptées par des professeurs insuffisamment préparés ont malmené les programmes et les instructions officielles ; elles ont conduit à quelques catastrophes.

La création du **Conseil National des Programmes (CNP)** par la loi d'orientation de 1989, a eu pour but d'opposer des barrières à la trop rapide traduction, dans les programmes scolaires, des produits de la science en marche et à la vigueur des appétits de spécialistes trop exclusifs.

La **charte des programmes**, publiée en 1990, poursuit depuis trois objectifs :

- assurer une approche interdisciplinaire des programmes ;
- organiser un enseignement sans rupture entre les cycles de formation ;
- vérifier la pertinence théorique des savoirs enseignés aux niveaux successifs des cursus et des nouveaux programmes.

L'Inspection générale, dans sa mission de contrôle, devra désormais mesurer le degré d'appropriation de ces objectifs par les professeurs, ainsi que leur pertinence dans le

déroulement des enseignements. Elle devra, avec l'aide des inspecteurs territoriaux, recueillir, analyser les observations faites par les professeurs pour proposer d'éventuelles réécritures des programmes.

Treize ans après, presque tous les contenus d'enseignement ont été revus et de nouveaux programmes écrits pour les écoles.

Il n'est pas dans le cadre de ce rapport, possible d'analyser ces contenus.

Quelles remarques peuvent être faites, sans entrer dans le détail des matières enseignées ?

## **II – DES DISCIPLINES EN INTROSPECTION**

Le CNP a invité chaque discipline à repenser ses apports propres à l'œuvre unique et progressive de l'école, du collège, du lycée : la formation du jeune à l'intelligence des choses, des hommes et de lui-même.

A quelques exceptions, les disciplines « scolaires » ont su répondre à cette invitation. Le CNP a alors été en mesure d'écrire pour chacune d'elle un cahier des exigences qui s'est imposé aux divers groupes spécialisés et experts. Ce cahier les a guidés pour élaborer des projets de programme.

Le résultat de ce travail peut s'analyser en quelques grandes lignes de force ;

♦**Le retour aux méthodes de travail propres à chaque discipline** qui concourent, de diverses manières, à la formation intellectuelle des élèves est recommandé par les nouveaux programmes.

Citons quelques exemples.

Le français centre son enseignement sur la langue, depuis l'apprentissage de la lecture fondé sur l'identification de mots (combinatoires syllabiques et reconnaissance globale, en particulier des mots outils) puis l'enrichissement du lexique, facteur des plus discriminants dans la réussite scolaire. L'apprentissage raisonné de l'orthographe (mais qui a, trop souvent relégué aux oubliettes l'exercice de la dictée), la pratique de l'écriture, jusqu'à la création littéraire de l'élève, la lecture cursive de la littérature dans tous les genres et dans toutes les époques autour d'objets d'étude (le roman, le théâtre, l'essai...) mais sans rechercher l'exhaustivité et le strict découpage chronologique complètent le champ de cette discipline.

Ainsi, l'élève découvre-t-il l'exigence de la langue, la complexité des mécanismes du discours tout en étant lui-même créateur.

Un autre exemple. Par des voies propres à cette discipline, les mathématiques apprennent à l'élève à être acteur de son apprentissage, démarche initiale de toute résolution de problèmes. Le professeur « fait faire » en posant des questions à résoudre pour bâtir progressivement un raisonnement déductif, préciser le lexique, analyser les phases d'une démonstration.

L'expérimentation sur la paillasse poursuit les mêmes finalités pédagogiques, en physique, en chimie, en biologie.

L'histoire, la géographie ont quitté le paquet imprécis des six ou sept heures consacrées aux « disciplines d'éveil » à l'école primaire ; elles sont, dans les nouveaux programmes, des matières enseignées pour elles-mêmes.

La démarche scientifique propre à chacune de ces disciplines est celle que suivent les professeurs dans leurs méthodes et exercices didactiques, dans leur maïeutique.

◆ Chaque discipline recherche désormais l'argumentation et l'organisation raisonnée des savoirs, plus que l'accumulation de connaissances.

Les disciplines n'en ignorent pas pour autant la nécessité de faire acquérir un corpus de **notions indispensables** et de faire appel à la mémoire.

◆ De même, les nouveaux programmes soulignent plus que les anciens, la nécessité **d'évaluations périodiques**, formatives pour l'élève, guides pour l'organisation des progressions.

Cette dimension des enseignements prendra toute son efficacité si elle est accompagnée par des actions de formation en direction des maîtres.

◆ Le recours à des **moyens d'enseignement** modernes s'est enrichi : outils d'information, de mesure, de communication. Mais surtout, ces outils sont maintenant partie des contenus à acquérir ; ils sont à la fois adjutants et intégrés aux savoirs dispensés.

Les disciplines scientifiques ne sont pas les seules à faire appel à l'ordinateur ; ce dernier est utilisé dans des classes de français, de langues vivantes.

Les volumes horaires d'enseignement hebdomadaires ont peu varié dans les collèges et les lycées de 1969 à aujourd'hui ; des aménagements ont cependant modifié le poids relatif de quelques disciplines dans ces volumes.

Par contre le temps de travail en classe pour les élèves de l'école élémentaire a considérablement diminué : 27 heures 45 (30 heures diminuées de 2 heures 15 de récréation) en 1969 et 23 heures 45 (26 heures moins 2 heures 15) en 2003. Dans ce temps il a fallu, en outre, introduire une nouvelle discipline, la langue étrangère.

### III - DES DISCIPLINES EN INTERACTION

L'objectif du collège et même du lycée n'est pas de faire un philosophe, un mathématicien, un latiniste ou un historien. Il est de faire acquérir des modes opératoires pour accéder à des savoirs organisés. Ces modes s'acquièrent dans la réalité intrinsèque d'une discipline qu'il faut cultiver pour elle-même, nous venons de le dire, et les programmes y invitent.

Mais il faut aussi les saisir en fertilisant chaque champ disciplinaire par les **apports de disciplines voisines** ou de disciplines instrumentées.

C'est ce que fait l'enseignement de l'histoire uni à celui de la géographie ; étudier par exemple un espace, un territoire en relation avec les événements humains qui les ont façonnés, leur ont donné un sens ; par exemple encore, exploiter des œuvres communes aux programmes de français et d'histoire - géographie et non pas empiler des connaissances dans ces deux disciplines sans relation aucune avec d'autres savoirs, comme cela a pu se faire dans le passé.

Ainsi œuvrent aussi les professeurs de mathématiques et de physique - chimie, les professeurs d'économie - gestion qui nourrissent leurs enseignements respectifs d'illustrations, d'expérimentations tirées du programmes d'autres disciplines.

De récentes préconisations pédagogiques invitent les professeurs à collaborer dans des **entreprises de projets**.

## **IV - ET DES SAVOIRS ORGANISES**

Pour répondre aux exigences formulées par le CNP, les disciplines enseignées à l'école ont trouvé dans leurs démarches scientifiques propres les moyens de fournir à l'élève les mécanismes intellectuels (la mémoire, la créativité, la démarche expérimentale, le doute créatif, le raisonnement déductif...), fondements de leur **légitimité** dans le cursus scolaire.

Elles ont enrichi cette légitimité en se renforçant les unes les autres par des croisements interdisciplinaires, en se prêtant main-forte pour surmonter des obstacles didactiques, mais aussi pour construire un **savoir plus global**.

En effet, les nouveaux programmes insistent sur les **contenus**, les notions, les repères, les langages à acquérir.

C'est par exemple, le cas de l'enseignement de la philosophie qui s'appuie sur les grandes œuvres que l'élève ne peut pas ignorer et qui constituent, selon l'expression de l'inspection générale, le « corpus canonique » de la discipline.

C'est ainsi que les sciences économiques et sociales, dans leur nouveau programme de 2003, affichent clairement une meilleure prise en compte des savoirs disciplinaires distincts : l'économie, la sociologie, le droit de telle manière que le présupposé de l'unité didactique des sciences sociales au lycée court un risque majeur.

Les langues vivantes étrangères n'ont pas hésité à inclure à nouveau avec insistance la culture des pays qui les parlent dans leurs programmes d'enseignement.

En quelque sorte, le collège et surtout le lycée redécouvrent que, s'ils ne sont pas la propédeutique des enseignements universitaires, ils ont le devoir de donner un **bagage de savoirs construits** à leurs élèves. Une tête vide, même si elle est bien faite (mais est-ce possible ?) est toujours dangereuse.

Le jeune, à l'issue de l'enseignement secondaire, doit posséder des connaissances qui lui permettront à la fois de pratiquer les mécanismes intellectuels avec aisance et de se situer à

peu près correctement dans le monde des hommes et des choses pour y exercer son autonomie, sa citoyenneté et ses activités professionnelles.

Le cas des disciplines technologiques et professionnelles illustre aussi l'exigence de savoirs en même temps que de **savoir-faire**. Les professionnels concernés s'en assurent d'ailleurs lorsqu'ils débattent avec le ministère de l'éducation nationale des contenus nécessaires pour préparer tel diplôme du champ concerné.

## V - MAIS DES CARENCES ET DES IMPERFECTIONS

Ainsi, les objectifs fixés par le CNP ont évité des errements ; des modes néfastes ont été oubliées et des améliorations substantielles ont été apportées aux programmes d'enseignement.

Cependant, la politique en ce domaine n'a pas été et n'est pas encore à la fois globale et homogène. Quelques faits pour illustrer ce constat.

La **formation des maîtres** est insuffisante. Les nouveaux contenus, les démarches propres à chaque discipline sont le fruit d'évolutions de la recherche, des enseignements universitaires au moins autant que des constats d'échec ou d'insuffisance des anciens programmes et instructions.

Dès lors la formation, continue en particulier, doit prendre plus en compte qu'elle ne le fait, les nouvelles exigences scientifiques des programmes. Nous avons déjà exprimé cette nécessité. L'Université doit prêter son aide pour la mise à niveau scientifique des professeurs en exercice.

Les corps d'inspection soulignent cet urgent besoin de formation dans presque toutes les disciplines; ils déplorent la formation insuffisante des professeurs de mathématiques, de langues vivantes, de certaines disciplines technologiques et professionnelles, en particulier. Ils regrettent que seuls 20 % des professeurs des écoles aient reçu une formation scientifique.

La **conception et l'écriture des programmes doivent être globales** et saisir le cursus dans son intégralité, LP compris. Ce n'est pas le cas et beaucoup de professeurs regrettent des ruptures ou des inconséquences (répétitions, oubli de notions essentielles) dans les programmes de l'école, du lycée largement repensés en 2000-2002 et les programmes du collège qui n'ont pas encore été rénovés. Ainsi, de la classe de Troisième au baccalauréat professionnel les élèves étudient à quatre reprises le monde depuis 1939 !

L'extrême **hétérogénéité** des élèves, de collège en particulier, conduit les professeurs à aménager substantiellement les programmes et à baisser leurs niveaux d'exigence.

S'il revient au CNP de rédiger des documents d'accompagnement, il devra ne pas oublier l'existence de classes très hétérogènes dans l'hypothèse où elles seraient maintenues.

Beaucoup de programmes, technologiques et professionnels en particulier, nécessitent des **équipements**. Il faudra, à l'avenir, travailler les programmes, sinon de concert, tout au moins en liaison avec les collectivités régionales et départementales.

Cette difficulté devrait pousser le ministère de l'éducation nationale à s'interroger sur l'utilité de l'**extrême diversité de ses formations technologiques et professionnelles**. Ainsi par exemple, les seules Sciences et techniques industrielles préparent à 101 BTS, 15 baccalauréats technologiques, 26 brevets de techniciens, 56 baccalauréats professionnels, 42 BEP, 143 CAP si l'on prend en compte les options !

Un effort de **diffusion des programmes** et des contenus d'enseignement au collège a été fait dans une publication grand public. Il faut poursuivre et diffuser les nouveaux programmes des écoles et des lycées dans une publication commentée, à l'usage des parents, mais aussi de tous les citoyens. C'est une exigence forte de la démocratie.

Il sera ainsi clair pour tous, parents et professeurs en particulier, que les manuels scolaires et autres publications d'initiative privée, quelle que soit leur qualité, ne sont pas les programmes et les instructions officiels.

Cette publication serait d'autant plus utile qu'elle illustrerait les usages nouveaux et recommandés d'outils tels que calculettes, tableurs, ordinateurs et en démystifierait l'utilisation.

Et la question de la **lourdeur des programmes** ! Elle revient sans cesse, lancinante, irréfléchie. L'on peut, certes, tailler, ôter, supprimer. Mais l'homogénéité des savoirs peut alors s'écrouler, se décomposer en unités dépourvues de sens, passer à côté des relations nécessaires pour bâtir des savoirs.

En ce domaine plus qu'en d'autres, les comparaisons internationales sont difficiles. Mais il ne semble pas cependant que la lourdeur des programmes soit excessive en France si l'on examine, à un niveau de formation donné, le volume des savoirs chez nos voisins.

Ne serait-il pas plus utile de s'interroger sur l'organisation du temps scolaire, sur la durée réelle de l'année scolaire en France ?

\*

## **CHAPITRE 11 : ENSEIGNER : UN METIER**

L’Ecole française, école de la Nation et de la République par excellence, a été façonnée par ses instituteurs et ses professeurs. C’est à leurs compétences et à leur engagement qu’elle doit la plus large part de ses réussites.

Aussi n’est-il pas étonnant que, quand surviennent les tourmentes, ces maîtres soient l’objet des interrogations les plus fortes et deviennent ainsi la « variable d’ajustement » dans les conflits idéologiques ; notre pays, plus que d’autres de nos voisins, se plaint dans ses interrogations sur ses maîtres. Sont-ils aptes à résoudre les problèmes posés par les évolutions sociales, les révolutions technologiques ? Sont-ils formés pour concevoir et maîtriser les innovations, pédagogiques en particulier ? Disposent-ils des moyens de leurs ambitions ? ...

Pour limiter notre lecture aux dernières décennies, citons le rapport Joxe (1972) ; il interroge l’institution sur ses capacités à doter le pays de maîtres capables de réussir la redoutable démocratisation de l’accès aux savoirs ; puis, dans un cadre plus large, le rapport Delors (1996) éclaire le défi lancé aux maîtres dispensateurs de science, mais aussi de citoyenneté (*«l’importance du rôle que joue l’enseignant en tant qu’agent de changement, favorisant la compréhension mutuelle et la tolérance, n’a jamais été aussi patente qu’aujourd’hui. Ce rôle sera sans doute encore plus décisif au XXI ème siècle»*).

Le débat sur les maîtres est complexe. Nous n’en retenons que quelques éléments, majeurs aujourd’hui, nous semble-t-il.

### **I. DES PROFESSEURS TRES NOMBREUX, DISSEMINES EN UNE DIZAINE DE CORPS DISTINCTS ET PLUSIEURS CATEGORIES D'AUXILIAIRES. UNE MASSE INGERABLE ?**

Les polémiques sur l’Ecole visent très souvent cette masse gigantesque et rétive de près d’un million d’enseignants, présentés à la fois comme libertaires et corporativement embrigadés. « Armée rouge » d’abord, « mammouth » ensuite : l’on ne peut pas dire que le vocabulaire utilisé, dès lors qu’il s’agit de dénombrer les enseignants, soit particulièrement flatteur. Trop nombreux et donc mal gérés et mal rétribués ? Ou, pas assez nombreux et donc dans l’incapacité de résoudre les problèmes ?

Qu’en est-il ?

## **1-1 Des masses impressionnantes.**

Plus de 4.5 millions de professeurs (niveaux primaire et secondaire) enseignent dans les écoles de l'Union Européenne ; soit 2.6 % de la population active totale et plus de **3 %** en France (4.4 % en Belgique, 2.9 % en Italie, 2.7 % en Espagne et 2.4 % en Grande Bretagne).

Le ratio élèves / professeur était en 2002-2003 de 1 pour un peu moins de 18 dans le Primaire et un peu moins de 20 en 2000. Il était également inférieur à 20 en Allemagne, Italie et Espagne. Il est inférieur à 12 dans le Secondaire, en baisse depuis six ans.

En France, comme dans l'UE, les instituteurs et les professeurs des écoles sont massivement des **femmes** : près de 80% et de 95% en Italie, 80% en Allemagne, en Grande Bretagne et en Belgique, 75% en Espagne.

Il n'en va pas de même dans le Secondaire ; le pourcentage de femmes y est plus bas (57% en moyenne, mais 63% dans les collèges et 47% en LP).

885.770 professeurs exercent dans des établissements publics et privés sous contrats. Le ministère de l'éducation nationale emploie 1.181.940 agents publics, soit **4.5% de la population active**.

Si l'on considère que les personnels administratifs et de service dans les établissements publics participent, avec les professeurs, à l'encadrement des élèves, le taux moyen de cet encadrement est de **1 adulte pour 7 élèves**.

Si l'on ne rapporte pas la rémunération aux heures d'enseignement effectuées, il ressort de l'enquête OCDE (Indicateurs 2002) que les salaires des professeurs français sont dans la moitié basse des rémunérations servies dans les 27 pays considérés.

## **1-2 Les multiples corps de professeurs.**

Les corps d'enseignants de la fonction publique de l'Etat ont été conçus plus pour s'adapter à l'architecture de l'Ecole qu'à ses missions pédagogiques et aux besoins des élèves.

♦**Les professeurs des écoles (PE) et instituteurs**, 339.583, dont 318.236 affectés dans les écoles en 2002-2003, sont de plus en plus nombreux dans l'enseignement public ; ils étaient 314.287 il y a dix ans.

45.640 maîtres enseignent dans les écoles privées sous contrat ; mais 14% le font à temps partiel ; 91.1% sont des femmes.

Ces maîtres accueillent 6.529.200 élèves, effectif en baisse depuis quelques années ; ils en accueillaient 6.802.400 il y a dix ans. 86.5% des enfants sont accueillis dans des classes de l'enseignement public ; proportion stable depuis dix ans.

La charge d'élèves moyenne confiée à un maître est de **22,3** élèves en classes primaires (22,5 il y a dix ans) et de **25,5** en maternelle (27,7 il y a dix ans) dans l'enseignement public.

La charge est légèrement supérieure dans l'enseignement privé, respectivement 23,9 et 25,9.

La charge horaire réglementaire d'enseignement est de 26 heures hebdomadaires.

Contrairement à d'autres pays européens dotés de réglementations spécifiques, la France confie à l'autorité académique déconcentrée le soin de fixer les normes d'ouverture et de fermeture des classes.

Le **maître unique dans la classe** est le modèle pédagogique en usage en France. Ce maître enseigne toutes les disciplines, y compris, lorsqu'il en a la compétence, la langue étrangère. Rares sont les écoles qui ont choisi de spécialiser leurs maîtres (pour enseigner le français, les sciences, les arts, le sport, ...). Les instructions officielles ne les y invitent pas.

Les professeurs de l'enseignement préélémentaire ne reçoivent pas de formation particulière. Un professeur des écoles peut accueillir des enfants de 2-3 ans comme enseigner à des élèves de CM2. Il n'existe pas de spécialisation pour l'encadrement des tout jeunes enfants.

Le volume des heures d'enseignement assurées par des enseignants non titulaires est considérable. Au cours de l'année scolaire 2002-2003 ont exercé l'équivalent temps plein (ETP, calculé sur la base de 18 heures) de 5.660 maîtres auxiliaires garantis d'emploi (5.987 personnes physiques), 20.829 maîtres auxiliaires non garantis d'emploi – contractuels, professeurs associés, intérimaires – (27.355 personnes physiques) et 2.800 ETP de vacataires .

Au total, au cours de l'année scolaire écoulée, un peu moins de 30.000 ETP de personnels non titulaires ont été employés dans les collèges et les lycées.

♦Les **professeurs des lycées et collèges** sont 402.018 dans le public. Ils étaient 345.731 il y a dix ans.

98.529 maîtres enseignent dans les établissements privés sous contrat, dont 19.250 auxiliaires et contractuels. 20,5% enseignent à temps partiel. 65,7 % sont des femmes.

La France n'ayant pas fait le choix pédagogique d'une Ecole Moyenne, les professeurs enseignent dans un type d'établissement en fonction de leur appartenance à un corps de la fonction publique et non de leurs compétences, de leur formation et des exigences pédagogiques spécifiques à chaque niveau d'enseignement.

Le modèle des professeurs du second degré est celui de la spécificité disciplinaire. Ainsi, l'enfant de 10-11 ans passe-t-il d'une classe à maître unique à une classe à 8-9 professeurs. Cependant, hors de ce modèle, des professeurs (près de 150.000) enseignent déjà plus d'une matière (le français et les langues anciennes, l'histoire et la géographie, la physique et la chimie, la biologie et la géologie). Ne serait-il pas pédagogiquement utile de recruter des professeurs en mesure d'enseigner deux disciplines, dans les premières années de collège en particulier ? L'on pourrait avoir recours à des mentions complémentaires dans quelques concours.

Le plus grand nombre des professeurs agrégés exercent en lycée (39.167 auxquels s'ajoutent 2.154 professeurs de chaire supérieure qui n'enseignent qu'en classes préparatoires aux grandes écoles) ; 10.971 enseignent en collège et 304 en LP.

Le service horaire moyen d'un professeur agrégé - chaire supérieure est un peu inférieur à 14 heures (13.9 heures) d'enseignement. Un peu moins de 9% (8.9) enseignent à temps partiel.

243.215 professeurs certifiés et assimilés (professeurs d'EPS) encadrent les élèves de collège (149.796), mais aussi de lycée (90.254) et de LP (3.165). Mais 13.6% enseignent à temps partiel.

61.876 professeurs de lycée professionnel (PLP) enseignent en LP (45.944) mais aussi en lycée (12.409) et en collège (3.523).

Si les corps des agrégés et des PLP n'ont connu qu'une progression modérée au cours des dix dernières années, le corps des certifiés est en forte augmentation, notamment depuis 1989.

Le service horaire moyen d'un professeur certifié est de 16.5 heures d'enseignement ; il est de 17.5 heures pour les PLP et de 15.8 heures pour les personnels non titulaires.

◆ Restent encore 18.047 professeurs bivalents de collège (professeur d'enseignement général de collège - PEGC) d'un corps mis en extinction, comme l'est également le corps des instituteurs.

D'une enquête réalisée en 2002, il ressort que les professeurs déclarent travailler, hors périodes de congé, 42.55 heures hebdomadaires (professeurs de disciplines littéraires), entre 36 et 40 heures (professeurs de disciplines scientifiques, technologiques et langues vivantes) ; les professeurs d'EPS et de disciplines artistiques déclarent un horaire moins lourd.

58,8 % des professeurs assurent des heures supplémentaires d'enseignement (1.26 heure en moyenne ; 1.8 pour les professeurs agrégés - chaire supérieure ).

### **1-3 Des corps divers pour le service de la pédagogie ?**

◆ Le haut niveau scientifique de recrutement des professeurs agrégés justifie leur présence presque exclusive en classes préparatoires et en proportion importante en classes terminales des lycées, ainsi que dans quelques fonctions spécifiques (chefs de travaux, formateurs en IUFM...).

De même la qualification professionnelle des PLP - professeurs d'atelier les prépare tout particulièrement à enseigner en LP et dans quelques sections de collège.

Mais il apparaît pédagogiquement moins évident que des professeurs certifiés et des PLP des disciplines générales n'enseignent pas indifféremment en collège ou lycée ou LP.

L'on peut aussi dire que la formation désormais donnée aux professeurs des écoles pourrait les autoriser à enseigner deux disciplines dans les premières années de collège. Certains peuvent déjà accéder à des fonctions de personnel de direction du second degré.

◆ Il pourrait résulter de ces constats une gestion plus souple et plus efficace des professeurs, voire la simplification de l'architecture des corps enseignants pour plus d'efficacité pédagogique.

Il faut souligner que les critiques portées à l'extrême centralisation des corps enseignants, à la rigidité de la gestion, au caporalisme hiérarchique, sont aujourd'hui largement gratuites et parfois, bien légères. Depuis l'origine, la gestion des instituteurs est exercée au niveau déconcentré des inspecteurs d'académie, même si l'on a assisté ces dernières années, à quelques re-concentrations à l'initiative de certains recteurs, au niveau académique. Pour les professeurs du Second degré, ont été déconcentrés sur les recteurs d'académie la notation, les procédures disciplinaires, les avancements et les affectations dans les établissements en particulier. L'on doit regretter cependant l'encadrement exigeant qu'exerce sur les autorités déconcentrées l'administration centrale du ministère qui ne permet pas d'adapter la gestion de la ressource humaine aux réalités de l'académie.

## II. LE RECRUTEMENT ET LA FORMATION SONT-ILS ADAPTES AUX BESOINS ?

### 2-1 Le débat en France et en Europe.

Il n'est pas simple de dire aujourd'hui quelle mission est, en France, confiée aux professeurs.

Au long des décennies écoulées et même dès les premiers temps de l'Ecole républicaine, le débat a porté sur ce que devait être le cœur du métier de professeur ; débat d'autant plus vif que la crainte de « primarisation » des maîtres du Second degré alimentait les batailles corporatives pour protéger les champs respectifs de syndicalisation. Le souvenir en est encore vivace !

♦ Il était assez généralement admis que les instituteurs, dans les écoles du premier degré, n'avaient pas besoin d'une formation universitaire longue mais devaient, dans les Ecoles normales, devenir des pédagogues et des éducateurs avertis. Il suffisait en revanche, que les professeurs du Second degré fussent savants dans une discipline pour réussir dans leur mission ; la formation pédagogique se limitait à un léger tutorat de maîtres chevronnés, à l'occasion de stages dans des classes.

Les défis lancés à l'Ecole par les bouleversements sociaux, l'obligation de suivre une scolarité plus longue, l'émergence du collège, les développements technologiques, ont bousculé les certitudes et envahi les apanages.

Au delà de la volonté d'améliorer la condition des enseignants, les politiques constamment suivies au cours des dernières décennies ont eu pour but d'affirmer pour tous les maîtres du Primaire et du Secondaire, le besoin d'un savoir scientifique de haut niveau et d'une formation dite « professionnelle » adaptée aux nouveaux besoins de l'Ecole.

Ainsi est né, à la fin des années 80 l'IUFM (loi d'orientation de 1989), à la fois établissement universitaire et école professionnelle.

♦ Au cours de ces mêmes années 80 et 90, beaucoup de pays européens ont repensé la formation de leurs maîtres.

Ils l'ont fait le plus souvent, en optant pour un **système simultané de formation**, avec des variantes suivant les niveaux d'enseignement. La formation reçue, de niveau universitaire, consacre un temps plus ou moins long à la formation professionnelle.

La durée globale de la préparation au métier d'enseignant varie également selon les niveaux et les pays. La durée moyenne de la formation des maîtres du Primaire est de 4 ans (mais de 6 ans et demi en Allemagne, de 5 à 6 ans au Royaume-Uni). Elle est généralement de 4 ou 5 ans pour les maîtres du Secondaire (inférieur et supérieur) mais de 6 ans et demi en Allemagne, 6 ans en Italie, 5 ou 6 ans au Royaume-Uni.

La France, assumant l'héritage des écoles normales d'instituteurs, a fait le choix de former d'abord aux sciences et aux savoirs universitaires puis, **conséutivement** et après un concours, aux pratiques pédagogiques et aux expériences professionnelles. Cette option a été prise pour tous les maîtres intervenant aux niveaux primaire et secondaire.

A l'exception des professeurs agrégés, titulaires d'une maîtrise et de professeurs de quelques disciplines technologiques ou professionnelles recrutés à partir d'autres diplômes que la licence, la très grande majorité des professeurs des écoles et des professeurs des lycées et collèges sont recrutés à l'issue de trois ans d'études universitaires et l'obtention de la licence.

Tous, après une année de préparation aux épreuves des concours, ne reçoivent qu'une année de formation professionnelle.

## 2-2 La question des concours de recrutement.

♦ 11.059 postes ont été offerts pour le recrutement des PE en 2002. Le nombre de candidats a permis une bonne sélection sur liste principale (22,1% d'admis et tous les postes ont été pourvus).

Le volume des concours d'entrée en deuxième année d'IUFM pour recruter des professeurs du second degré a diminué de 1996 (20.030 postes) à 2001 (15.000 postes). Mais il a considérablement augmenté en 2002 (17.200 postes).

Cependant, les candidats sont de moins en moins nombreux à concourir (110.259 en 1996, soit 5.5 candidats pour 1 poste ; 92.759, soit 5.4 candidats pour 1 poste en 2002).

Pour les concours ouverts au titre de l'enseignement privé (CAFEP), le nombre de postes a diminué (2.100 en 1996, 1.850 en 2001, 2.020 en 2002). Les candidats ayant subi les épreuves ont légèrement augmenté (7.021 en 1996, soit 3.4 candidats pour 1 poste ; 7.202 en 2002, soit 3.6 candidats pour 1 poste).

♦ Des présidents de jurys ont exposé, depuis quelques sessions de concours, les difficultés rencontrées pour recruter, dans certaines disciplines, d'excellents et de bons lauréats compte tenu des volumes croissants de postes mis en compétition et de la stagnation des viviers de candidats potentiels.

Malgré tout, le rendement de ces concours s'est amélioré. Le nombre de postes non pourvus est désormais très faible ; certains présidents de jurys ont pu dresser des listes complémentaires. Ces listes sont particulièrement importantes dans les concours régionalisés des PE (4.000 en 1999, 5.669 en 2000, 6.309 en 2001, 7.308 en 2002). Elles permettent une gestion souple des premières affectations de titulaires. Elles posent cependant la question de la qualité des personnels recrutés et perturbent considérablement les plans de formation initiale.

♦ Les concours internes sont essentiellement des modes de promotion.

Mais certains concours dits « spécifiques » ou « réservés », plus récemment les examens professionnels, ont permis de pallier des recrutements insuffisants. Ces procédures exceptionnelles ne présentent pas toujours les garanties suffisantes de niveau scientifique correct et risquent d'aggraver l'hétérogénéité, déjà grande, des corps enseignants.

## 2-3 Des difficultés de recrutement dans un proche avenir.

♦ Si les enseignants sont relativement plus âgés en Allemagne et en Italie (83 et 88 % ont 40 ans et plus), ils sont plus jeunes en Espagne et au Royaume Uni qu'en France. Mais nous ne pouvons pas compter recruter des maîtres issus des pays voisins de l'UE en nombre suffisant. Seuls 2.608 ressortissants de l'UE ont été admis aux divers concours français de 1993 à 2002. Les plus nombreux sont les allemands (682), les britanniques (638) et les espagnols (557). Les candidatures de ces étudiants étrangers stagnent.

♦Or, plus de 60% de nos PE ont 40 ans et plus (plus de 22% ont 50 ans et plus). Près de 63% des professeurs du Second degré ont 40 ans et plus, dont 33% ont 50 ans et plus.

**Beaucoup de viviers de candidats aux concours sont en régression** et le ratio candidats / postes se dégrade déjà dangereusement dans beaucoup de disciplines. Citons par exemple la chimie et la physique, les mathématiques, l'espagnol mais aussi les lettres, l'anglais, les sciences de la vie et de la terre (SVT).

La concurrence des emplois privés, peut-être des recrutements de professeurs en masse chez nos voisins, l'attrait du concours PE au détriment des concours du Second degré, peuvent compliquer les recrutements importants à réaliser dans les proches années et promouvoir le recours à des personnels auxiliaires mal ou pas formés.

Il existe des moyens de faire face aux besoins. Mais ils ne seront pas suffisants. Ils sont difficiles à mettre en œuvre.

A condition de revoir les modalités du remplacement des maîtres absents, des professeurs affectés aux zones de remplacement, des professeurs mis aujourd'hui à disposition d'organismes divers, pourraient être chargés de service en collège et lycée.

♦Il convient donc de préparer soigneusement les **recrutements importants à réaliser** dans les prochaines années ; il faut le faire sans abaisser le niveau des concours mais aussi sans porter préjudice au recrutement des cadres dont l'économie nationale a et aura besoin. Il faut aussi concevoir pour l'avenir, la formation des enseignants français dans le cadre du nouveau paysage universitaire européen. C'est une exigence de qualité du recrutement et de mobilité des cadres français, des professeurs en particulier.

Pour repenser les procédures de recrutement, améliorer la formation, la grave difficulté posée par le départ massif de professeurs dans les huit à dix prochaines années (40 % des effectifs environ) peut aussi être une opportunité.

## 2-4 Des épreuves adaptées ?

♦Les épreuves des concours, notamment externes, ont surtout pour but de vérifier le niveau des savoirs universitaires. Or l'octroi du diplôme par les instances universitaires (licence, maîtrise), atteste le niveau atteint. Est-il utile de procéder à une nouvelle vérification ? Les diplômes ne sont-ils pas nationaux ? Les grades universitaires n'ont-ils pas partout la même valeur ? Si la réponse est négative, il convient, sans tarder, de porter remède.

♦Aucune épreuve des concours, pas davantage l'épreuve dite pré-professionnelle des CAPES et CAPLP, ne permet de mesurer avec suffisamment de sûreté la personnalité des candidats, leur intérêt pour la fonction enseignante, mais aussi leur curiosité intellectuelle dans un champ des savoirs déterminé en plus de leur attachement à une discipline universitaire.

Les procédures de titularisation, au terme de la formation en IUFM, (validation des études, épreuve de qualification professionnelle, certification) n'empêchent pas de trop nombreux échecs (heureusement surmontés en cours de carrière par beaucoup de jeunes professeurs) lors du brutal passage de l'état de stagiaire très encadré à celui de responsable à temps plein en qualité de titulaire. Ne faut-il pas aménager les temps d'enseignement et les temps de formation au cours de l'année de stage et de la première année de titulaire afin d'opérer une transition moins risquée pour les jeunes professeurs et leurs élèves ?

## 2-5 Des contenus de formation en débat.

♦ Les IUFM accomplissent un travail ardu. En effet, en l'absence de véritables référentiels métiers et référentiels de compétences, des oppositions fortes mais peu fructueuses s'expriment toujours.

N'est-il pas vain d'opposer « théorie » et « pratique », « formation scientifique » et « formation professionnelle », « formations générales » et « formations spécialisées » ? N'est-il pas regrettable, alors qu'une même institution, l'IUFM, est en charge des formations initiale et continue des maîtres, de ne pas réussir à concevoir l'une en relation avec l'autre et réciproquement ? Une impulsion, à condition qu'elle émane d'un organisme en mesure de fédérer les nombreuses demandes et instructions exprimées par trop de directions de l'administration centrale, et parfois des échelons déconcentrés, suffirait à résoudre quelques grosses difficultés des centres de formation. Il conviendrait, en première démarche, de réécrire les textes traitant des fonctions enseignantes (*« Référentiel de compétences professionnelles du PE stagiaire en fin de formation initiale »*, annexé à la note de service du 16 novembre 1994 et *« Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel »*, circulaire ministérielle, mai 1997).

Mais il faudrait surtout que l'on soit partout convaincu qu'être professeur, c'est exercer un métier et que tout métier s'apprend.

♦ En matière de formation des maîtres, de grands progrès ont été accomplis, même si l'on a encore recours à un trop grand nombre de personnels sans formation solide ou sans aucune formation professionnelle initiale (40 % des effectifs d'enseignants).

## 2-6 Au delà de la formation initiale.

♦ La présence sur le terrain de maîtres peu habiles, mais aussi, nous l'avons vu, l'hétérogénéité des recrutements sous la pression des besoins, invitent à ne pas relâcher les efforts de **formation continue** et à ne pas diminuer les moyens qui lui sont consacrés.

Certaines de ces formations (évolution des savoirs et des disciplines, des technologies de la communication, des théories et des pratiques de l'innovation) dûment validées, devraient être des **obligations** pour exercer certaines fonctions (tutorat, conseil en formation, formateur, ...) ou pour bénéficier de certaines promotions (avancement, changement de corps, ...).

Il faut noter, pour le regretter, que trop de moyens de la formation continue ont été absorbés par des actions visant à faire passer des réformes (nouveaux programmes, innovations imposées telles PPCP, TPE, IDD, ...) au détriment de formations plus constructives pour répondre aux besoins de savoirs (évolution des connaissances) et aux défis lancés à l'Ecole (évolutions sociologiques, socioculturelles, politiques, ...).

♦ Le recours à d'autres types de recrutement, par exemple des **professeurs associés** comme cela se pratique dans le Supérieur, mériterait d'être étudié. Ainsi, des professionnels confirmés et gardant un lien avec l'entreprise pourraient enseigner avec profit, notamment les disciplines d'atelier.

### **III. DES CONDITIONS CORRECTES POUR EXERCER LE METIER ?**

#### **3-1 Les déçus du métier.**

♦ Il est douloureux de voir se dégrader l'enthousiasme, la volonté de bien faire, l'appétit d'apprendre un métier de beaucoup de jeunes professeurs stagiaires quand ils exercent ensuite dans des conditions difficiles.

Et cela arrive trop fréquemment. Pourquoi ? Pourquoi ce sentiment profond de désappointement, d'impuissance que trop de professeurs éprouvent lors des premières années d'exercice et qui émousse l'allégresse, voire l'émerveillement qu'ont éprouvé les jeunes postulants lorsqu'ils étaient dans la classe d'un maître éminent, leur conseiller pédagogique ? Sentiment d'être seuls à devoir résoudre des problèmes redoutables, d'incapacité à lutter contre les causes de l'échec scolaire, contre l'inappétence des jeunes pour l'effort et le travail en classe et à la maison, contre les cultures de l'instant, de l'éphémère, de l'irrationnel, du passionnel trop souvent colportées par les media aux heures de grande écoute, d'impuissance à se substituer aux familles absentes ou défaillantes.

Pourquoi aussi trop de professeurs, après dix à vingt ans d'exercice, éprouvent-ils lassitude, désenchantement, désillusion ?

♦ Beaucoup de travaux ont été faits, en France, sur le « **malaise enseignant** », depuis trente ans. Il semble que ce malaise ne soit pas saisi de la même manière chez nos voisins de l'UE.

Ces travaux, l'opinion publique, les media qui tentent de l'exprimer, parfois de l'éclairer, nous entretiennent du mal-être des enseignants, des professeurs mal aimés, peu estimés, récusés par une société de « gagneurs ». Ils ne peuvent pas nous faire oublier les nombreux instituteurs et professeurs, maîtres authentiques, capables, avec une ardeur constante, d'enseigner, de former, d'éduquer du début à la fin de carrières honorables et respectées.

Faut-il penser cependant que l'exercice du métier de professeur est particulièrement harassant, voire périlleux, en France ?

Qu'en est-il ?

#### **3-2 Une charge de travail raisonnable ?**

♦ L'âge moyen des instituteurs et des professeurs des écoles est assez élevé et se maintient au-delà des 40 ans depuis quelques années malgré les recrutements importants de jeunes enseignants (42,8 ans pour les maîtres, 40,4 ans pour les maîtresses en 2003).

Cet âge moyen est encore plus élevé pour les professeurs du Second degré (43,1 ans pour les hommes, 42 ans pour les femmes).

En France, comme dans beaucoup de pays de l'UE, **les maîtres sont donc relativement âgés.**

◆ Toutes les enquêtes sur le sujet notent que les professeurs jugent beaucoup plus lourd le travail en classe, devant élèves, que le travail de préparation et de correction. Cependant, les taux d'absentéisme des maîtres ne sont pas alarmants ; assez élevés dans le premier degré (6.7% en 2001-2002), ils ne sont que de 3.4 % dans le second degré.

Les professeurs des écoles accomplissent leur service hebdomadaire d'enseignement sur 36 semaines au maximum. Le temps année devant élèves est donc de 900 heures environ. Il faut noter toutefois que les obligations statutaires ne permettent pas de mesurer avec exactitude le temps de présence des maîtres dans la classe ; des décharges (de direction, de formation, de représentation des personnels, ...) allègent les obligations de service devant élèves.

Ces obligations, pour les professeurs du second degré, sont de 15 à 18 heures par semaine. Le temps de présence devant les élèves, calculé sur 36 semaines théoriques (en fait 32 à 34 semaines par année scolaire) est donc de 500 à 600 heures ; il est un des plus faibles dans l'UE.

### **3-3 Ces effectifs bien lourds !**

La lourdeur des classes, le nombre d'élèves par groupe ne sont pas davantage excessifs. Les élèves français bénéficient à ce propos de conditions d'enseignement supérieures à celles de beaucoup d'élèves de pays comparables au nôtre.

6.529.200 élèves sont accueillis en 2002-2003 dans les classes du Premier degré. 385.223 maîtres exercent à ce niveau (public et privé sous contrat).

Le ratio élèves / maîtres est donc **inférieur à 17** ; ratio amélioré au cours des dernières années notamment par la diminution considérable des effectifs. Faut-il dire qu'il n'exprime pas de considérables variations suivant les niveaux d'enseignement (pré-scolaire, cours préparatoire, cours moyen) et le lieu d'implantation des écoles ?

500.547 professeurs encadrent le travail de 5.477.100 collégiens et lycéens.

Le ratio élèves / maîtres est **inférieur à 11**. Il était d'environ 14 en 1995.

La taille moyenne des divisions complètes est de 24 élèves en collège (24.9 dans le privé), 28.5 élèves en lycée (24.5 dans le privé), 19.8 élèves en LP (17.5 en formations industrielles, 22.4 en formation services).

Mais plus du tiers des heures d'enseignement sont données à des groupes plus petits que la division dans le Second degré (20% du temps d'enseignement en collège, 46 % en lycée et 51% en LP). Ainsi, l'indicateur E/D (élèves par division) ne rend pas parfaitement compte de la charge d'enseignement. L'indicateur E/S (nombre moyen d'élèves confiés à un enseignant pendant une heure) permet de mieux saisir cette charge ; il prend en effet en compte tous les modes de regroupement d'élèves. L'indicateur E/S moyen en France est d'un peu moins de 21 (20.9). Il est un peu supérieur à 22 en collège (22.6) et près de 23 (22.9) en lycée ; il n'est que de 15.6 en LP.

### **3-4 Une inutile solitude.**

◆ La classe est le lieu d'échange privilégié entre un maître et ses élèves. La division, groupe d'élèves d'un niveau déterminé suivant ensemble la totalité des enseignements

réglementaires, a longtemps été le seul type de regroupement dans les écoles, collèges et lycées.

A l'école, le maître polyvalent est rarement remplacé par un autre enseignant pour certaines matières (EPS, langue vivante, éducation artistique, ...) ; mais le modèle français reste celui du maître unique et polyvalent. Ce modèle pourrait être repensé, notamment dans les écoles d'une certaine taille ou dans des regroupements d'écoles.

Au collège et au lycée, des innovations pédagogiques récentes (modules, enseignements interdisciplinaires, construction de projets) et des activités plus traditionnelles (groupes de laboratoire, d'atelier, de langue) font souvent éclater la division. La **taille de la division** n'est donc plus une référence tout à fait pertinente pour mesurer la lourdeur des tâches d'un professeur.

♦ Ces innovations peuvent créer des besoins pédagogiques que seul un travail d'équipe peut satisfaire.

Cependant, la pratique la plus courante est celle du maître seul dans sa classe. Il ne rend compte de ses travaux que très épisodiquement, notamment dans le Second degré, lorsqu'un inspecteur vient lui rendre visite et réunit, pour un partage des observations et des initiatives, les professeurs de sa spécialité. Suivant les disciplines, un professeur n'est visité que tous les 4 à 10 ans. Les PE ont des rapports plus fréquents avec leur inspecteur.

♦ Par tradition et contrairement à ce qui se passe chez la plupart de nos partenaires de l'UE, le **chef d'établissement**, proviseur ou principal, est très rarement reconnu comme un chef d'équipes de pédagogues, un conseil auquel l'on peut avoir recours pour promouvoir des innovations ou pour surmonter des obstacles. Il faut noter quelques progrès ces dernières années et un début de changement dans la tradition.

Cette position, originale et dommageable, d'un directeur « interdit de classe », pourrait évoluer si l'on repensait les procédures de son recrutement, les contenus et les méthodes de sa formation pour lui donner plus de compétences en matière de gestion des maîtres et de pédagogie.

Elle pourrait changer également si des professeurs de l'établissement étaient chargés, pour une partie de leur service, de **tâches d'encadrement**, en qualité d'adjoints du chef d'établissement.

Elle pourrait évoluer enfin si les **conseils d'enseignement** qui réunissent les professeurs d'une même discipline n'étaient pas limités, comme ils le sont pratiquement aujourd'hui, à une réunion formelle de fin d'année dont l'objet presque unique est de faire un choix parmi les manuels en usage.

♦ L'école du Premier degré n'a pas à sa tête un vrai responsable. Le **directeur** n'a pas les compétences et les responsabilités d'un chef d'établissement ; celles-ci sont exercées par un inspecteur lointain, comptable de la vie d'une circonscription. La grève dite « administrative » des directeurs d'école qui dure depuis plus de deux ans et qui porte préjudice à la gestion des affaires du Premier degré, illustre le besoin d'un personnel de direction responsable à la tête de grosses écoles ou de regroupements d'écoles comme cela se pratique chez tous nos voisins de l'UE.

♦ L'établissement secondaire français manque, dans ses structures, d'un lieu d'échanges et de décision en matière pédagogique, cœur des responsabilités d'un collège ou d'un lycée (TICE, exécution des programmes nationaux, organisation du temps scolaire, utilisation du CDI, procédures d'évaluation, de notation, nature et volume des travaux à réaliser à la maison, ...). Le conseil d'administration n'est pas l'organe approprié. Une **Commission**

**Pédagogique**, présidée par le chef d'établissement et ouverte aux seuls professeurs, compléterait utilement l'architecture de l'EPLE.

### 3-5 En matière de GRH : « Peut mieux faire » !

♦ La gestion des professeurs, administrativement maîtrisée, demeure cependant rigide et très codifiée. La masse ne permet pas, dit-on, une gestion personnalisée. Il y a pourtant des remèdes ; il faut avoir l'audace de les étudier.

Citons, parmi d'autres, les recrutements régionalisés, dans le cadre d'un concours national, les procédures d'évaluation des professeurs menées conjointement par l'inspecteur pédagogique et le chef d'établissement, le refus des pratiques factices (telle que la notation de plusieurs dizaines de milliers de professeurs par le recteur d'académie !).

Ainsi pourraient être mieux prises en compte pour gérer les professeurs et leur carrière, les **compétences** et les **qualifications** de chacun.

♦ L'on ne peut que regretter vivement que 60 % des néo-titulaires soient affectés dans des zones à grandes difficultés scolaires ; la plupart dans des académies qui ne parviennent pas à retenir les maîtres titulaires (Créteil, Versailles, Amiens, Rouen).

Les modes de gestion des enseignants n'ont pas permis de développer, à côté des tâches traditionnelles, des **fonctions qui pourraient concourir utilement aux missions d'enseignement** ; citons, par exemple la coopération internationale, le lien avec les entreprises, la participation aux missions de direction, l'orientation et l'insertion professionnelle des élèves de concert avec les conseillers d'orientation psychologues (COP).

Le développement des carrières, les promotions, les changements de corps, pourraient prendre en compte ces tâches ainsi que la participation du maître aux actions de formation d'adultes, pour élargir le champ de ses compétences en qualité d'auditeur ou pour encadrer des adultes en formation.

\*

Les auteurs de ce rapport ont pu mesurer l'intérêt qu'il y avait à pouvoir **détacher** dans d'autres missions, d'autres corps, d'autres ministères des enseignants volontaires en deuxième moitié de leur carrière et à procéder à des **échanges**, poste à poste pour une année ou plus, de professeurs français avec des maîtres issus des établissements scolaires étrangers, de l'UE et des états francophones en particulier.

Ces pratiques encore embryonnaires, rendraient des services si elles étaient développées, à l'Ecole française, à ses maîtres et donneraient plus de qualité à leur enseignement. L'on ne peut que se réjouir des efforts faits par certains IUFM pour ouvrir leurs formations à la dimension internationale en envoyant en stage dans des écoles étrangères des stagiaires de deuxième année.

\*

## **APPENDICE**

# **Eléments pour un diagnostic sur l'école : commentaires**

par Norberto Bottani  
Directeur du Service de la recherche en éducation  
Département de l'Instruction Publique  
Canton de Genève ( Suisse)

Les remarques qui suivent sont nécessairement synthétiques et ne reflètent que les considérations d'un observateur externe au système d'enseignement français dont le rôle est celui d'un ami critique qui intervient avec d'autres référentiels. Cet exercice est possible parce qu'à l'heure actuelle on dispose, grâce aux travaux menés sur le plan international depuis une dizaine d'année, d'indicateurs et de données comparables relativement solides et pertinents, dont la validité est internationalement reconnue et qui permettent donc de disposer de points de repères stables pour porter une appréciation sur les systèmes d'enseignement nationaux.

Si d'un côté il est admis que les spécificités nationales marquent profondément les systèmes d'enseignement et les rendent uniques, de l'autre on accepte que ces systèmes, quoique très différents entre eux, évoluent dans la même direction et selon des tendances de développement communes. Cette situation se manifeste clairement dans toutes les études comparées internationales sur les acquis des élèves, les attentes des usagers, le fonctionnement et l'organisation des établissements scolaires où il apparaît que les différences entre systèmes sont en général moins fortes que les différences à l'intérieur des systèmes d'enseignement. De ce fait, il est légitime de comparer entre eux les systèmes d'enseignement, car cette comparaison s'opère sur un socle commun, mais il est essentiel d'exiger et de vérifier que la comparabilité des données internationales s'opère sur des bases sûres pour comparer ce qui est comparable.

Le diagnostic porté sur le système d'enseignement français exploite cette opportunité analytique ; il est donc important de souligner l'originalité et la portée de cette approche qui place systématiquement l'école française dans un contexte large pour en appréhender points forts et points faibles. Cette ouverture du cadre de référence est désormais indispensable, car le processus de mondialisation s'étend non seulement aux biens matériels mais aussi aux aspects immatériels tels que les savoirs, les valeurs, la vie culturelle, qui se configurent sur un plan planétaires. Par ailleurs, la capacité concurrentielle d'un pays, la crédibilité d'une société, sa capacité d'innovation et de création, dépendent de plus en plus de la qualité des systèmes d'enseignement et de formation qui ne peuvent pas rester repliés sur eux-mêmes s'ils ont l'ambition d'être un service éducatif de la société pour la société.

Dans cette optique, la lecture du diagnostic amène les remarques complémentaires suivantes, regroupés autour des points suivants :

Le paramètre de la croissance comme critère d'appréciation

- Le rattrapage d'un retard historique
- Les enjeux qualitatifs
- L'interprétation du ralentissement de la croissance
- Un signal d'alerte clair
- L'inertie du système

### *Le paramètre de la croissance comme critère d'appréciation*

L'analyse de l'évolution de l'enseignement en France sur une période de trente années environ est marquée par le paradigme de la croissance et de l'expansion : il est indéniable que pendant cette période, tous les paramètres quantitatifs du système ont évolué dans la même direction comme le démontre l'accroissement des investissements éducatifs, l'augmentation continue des effectifs et des diplômes, l'augmentation du nombre du personnel, l'amélioration du niveau des rétributions, la différenciation grandissante de l'offre de formation, la diversification des programmes, des exigences et des filières. L'impression qu'on en tire est que le système d'enseignement français au début du 21<sup>ème</sup> siècle a peu de choses en commun avec ce qu'il était il y a seulement une trentaine d'années. Or, cette lecture qui peut à juste titre enorgueillir tous ceux qui ont eu pendant cette période la responsabilité de piloter le système est vraie en partie mais pose en même temps deux problèmes majeurs qui constituent des enjeux analytiques importants : le premier est celui de l'escamotage de la dimension qualitative et du prix à payer sur le plan qualitatif de la priorité réservée aux aspects quantitatifs de l'accueil, de la multiplication des prestations, voir de l'élargissement des programmes ; le deuxième est celui de l'interprétation à donner au ralentissement observé depuis 1995 dans l'expansion de certains secteurs de l'enseignement.

### *Le rattrapage d'un retard historique*

Avant de commenter rapidement ces deux points, il convient tout de suite de rappeler, pour éviter toute complaisance, que la France n'a pas été le seul pays à faire un effort considérable pour développer son système d'enseignement et de formation durant les trente dernières années. En général, on peut dire que la majorité des pays européens ont été engagés dans une politique de ce genre, les différences pouvant par ailleurs s'établir dans la part des investissements éducatifs publics par rapport au total des dépenses publiques ou aux investissements publics désagrégés par secteurs (défense ; social ; travaux publics ; etc.). La prestation française est de ce point de vue certainement remarquable mais elle n'est pas unique ; elle s'inscrit, comme on le perçoit mieux maintenant, dans un effort de rattrapage de l'ensemble du dispositif d'éducation européen qui était, à la sortie du deuxième conflit mondial, en retard par rapport à celui de l'Amérique. Depuis lors, sans une concertation véritable, l'Europe a en partie récupéré ce retard grâce à un poussée d'ensemble à laquelle presque tous les pays ont, qui plus qui moins, collaboré. La France a sans doute contribué d'une manière considérable à ce rééquilibrage. On peut maintenant dire que cette opération est arrivée presque à son terme comme le démontrent les indicateurs internationaux de l'enseignement produits par l'OCDE. Cependant, il existe encore des secteurs faibles dans l'espace éducatif européen par rapport aux Etats-Unis, notamment au niveau tertiaire et de la recherche. Or, sans une amélioration sensible de ce niveau en France, qui sur ce point se trouve en retard par rapport aux plus grands pays européens, il ne sera pas possible de corriger et de combler ce retard.

## **Les enjeux qualitatifs**

Par enjeux qualitatifs, il faut entendre essentiellement deux choses : les conditions de travail dans les établissements scolaires et les résultats atteints. L'autosatisfaction que les chiffres impressionnantes sur l'expansion du système d'enseignement français peut produire risque de masquer l'indispensable analyse des conditions dans lesquelles cette expansion s'est réalisée et d'occulter le prix payé pour tenir un rythme de croissance hors du commun. Or c'est bien ce qui s'est passé mais qu'on a beaucoup de peine à appréhender, car il s'avère difficile de documenter au-delà des effets quantitatifs, le bien-être ou le malaise scolaire, des élèves en premier lieu, des enseignants, du personnel en général, des parents en second lieu. L'appareil statistique du ministère est remarquablement développé en ce qui concerne la production d'indicateurs de base, mais il n'est pas aussi bien équipé en ce qui concerne la saisie, l'analyse et les projections des conséquences de nature qualitative comme par exemple le stress, les états de fatigues, les motivations, le sentiment d'appropriation, la confiance en soi, le sentiment d'être traité avec justice à l'école et par le système d'enseignement, les qualités de persévérance, de respect, d'engagement, etc. L'observateur étranger peut être ébloui par les taux de fréquentation des enfants de 2, 3 et 4 ans aux écoles maternelles qui conduit la totalité d'une génération à être accueillie dans les écoles maternelles, mais il ne peut pas ne pas s'interroger sur le sens d'un ratio moyen d'encadrement de 1 adulte pour 23 ou 24 enfants, qui est étonnamment élevée et considérée comme préjudiciable pour un encadrement et un accueil de qualité des petits enfants. La saisie des facteurs qualitatifs et la mise en relation entre coûts, améliorations des conditions d'apprentissage et d'enseignement et résultats exige des données pointues qui font actuellement défaut. De ce fait, il conviendrait de développer sans tarder des programmes nationaux de recherche en éducation axés sur ces dimensions pour parvenir à mieux appréhender l'état du système.

### *L'interprétation du ralentissement de la croissance*

Le rapport exprime passablement de préoccupations à propos du ralentissement de la croissance constaté depuis quelques années. Or, à ce propos, il convient de poser la question du seuil de croissance et de la portée sémantique du concept de progrès scolaire ou éducatif, ce qui ne fait que ramener la réflexion sur l'articulation entre développement quantitatif et qualitatif. Il est certes une bonne chose d'améliorer les taux de réussite au bac mais il est encore mieux d'améliorer la qualité de la réussite et des prestations. A l'heure actuelle, nous n'avons pas une idée suffisamment précise de cet aspect. Nous pouvons seulement affirmer que le progrès du système ne se mesure pas uniquement à l'aune de l'expansion et qu'un arrêt de l'expansion ne signifie pas nécessairement une régression. Par exemple, personne ne peut dire si une augmentation du nombre d'enseignants apporte en soi un bénéfice en ce qui concerne la qualité de l'enseignement et des apprentissages, mais on peut affirmer qu'une augmentation linéaire, proportionnelle et non différenciée des enseignants par secteur d'enseignement n'est pas en soi satisfaisante et ne mérite pas que des applaudissements. De ce fait le décrochage par rapport aux tendances des années 80 et l'enraiemnt de la croissance dans certaines filières doivent être examinés et interprétés à la lumière de plusieurs facteurs avant d'en tirer des conclusions hâtives, comme par exemple celle d'intervenir pour débloquer la stagnation avec un train de mesures appropriées. Or, il se peut que ces phénomènes ne soient que le résultat de choix

économiques implicites de la population ou de facteurs tendanciels de fond, donc de comportements structurels propres au système lui-même. En d'autres termes, nous pouvons nous demander s'il faut vraiment juger négativement le brusque ralentissement d'un certain type de progression avec la baisse du taux des passages 3<sup>ème</sup> – 2<sup>ème</sup> ou s'il y a lieu de s'interroger sur le sens de cette tendance, en la reliant à l'ensemble des perspectives de formation sur le moyen et long terme offert aux jeunes, comme par exemple la possibilité de valoriser les acquis, de poursuivre les formations dans d'autres configurations, et « last but not least » aux débouchées offerts par le marché du travail. Par ailleurs, cette question peut et doit être abordée du point de vue opposé : quel est le seuil minimal de formation que le système d'enseignement s'engage à assurer aux différents types de population qui le fréquentent, sans pour autant créer des discriminations en son sein mais tout en assurant que le bien éducatif est distribué d'une façon juste et équitable. Il se peut que cette manière d'aborder les objectifs éducatifs enrichisse le débat et offre une voie de sortie honorable pour assurer la progression des prestations du système car, à n'en pas douter, il y a bien des problèmes à résoudre lorsqu'on aborde les enjeux éducatifs par l'en bas. Enfin, la question du seuil des tendances mérite d'être abordée à deux niveaux différents : celui des prestations d'ensemble du système et celui des déséquilibres internes de développement des différentes filières et orientations de formation.

La France est un des pays dans lequel la part du PIB pour l'éducation entre 1975 et 2000 a progressé, en passant de 6,4% à 7% (ces pourcentages peuvent varier en fonction des modalités de calcul). Ce chiffre est éloquent en soi, mais il soulève la question de la limite de cette progression. Selon les dernières données publiées par l'OCDE la moyenne des dépenses totales de l'OCDE au titre des établissements d'enseignement en pourcentage du PIB s'établit entre 5.5% (moyenne des pays) et 5.9% (total de l'OCDE). Cette donnée est relativement stable. Si l'on compare la moyenne des pays ayant des données pour 1995 et 2000 (24 pays) on observe qu'elle est relativement stable et même en très légère diminution (5.7% en 1995 et 5.6% en 2000). Pour la France cette diminution a été plus sensible mais elle se situe à un niveau plus élevé : on est passé de 6.3% du PIB en 1995 à 6.1% du PIB en 2000. Or, on peut se demander s'il n'y a pas un palier maximum à cette tendance : les 7.0% des Etats-Unis ? Les 7.1% de la Corée ? Les 8.2% d'Israël ? Les 9.7% de la Jamaïque ? Cette question est d'autant plus pertinente que d'autres pays dont le système d'enseignement semble performant comme la Finlande ou le Canada investissent dans l'éducation une part de la richesse nationale qui ne s'éloigne pas trop de ce que fait la France : le 6.4% le Canada et le 5.6% la Finlande.

Cependant, cette analyse est de nature excessivement macroscopique pour être exploitable au niveau pratique. Elle doit être complétée par une deuxième plus fine centrée sur le coût des formations par filière d'un étudiant tout le long de sa scolarisation,. Cette information est d'un grand intérêt du point de vue de la justice distributive et aussi en ce qui concerne les politiques d'éducation : le coût global d'une formation est en effet en premier lieu déterminé par la durée de la formation, qui est à son tour influencée par l'organisation des programmes d'enseignement mais aussi par les pratiques pédagogiques, c'est à dire par des paramètres susceptibles d'être modifiés à des coûts relativement faibles et de toute façon sensiblement inférieurs aux coûts d'une réforme des structures ou des filières de formation. L'analyse des coûts de quelques scolarités types est abordée dans le rapport mais elle mériterait d'être approfondie et différenciée pour dégager les points d'impasse dans une formation et de ce fait envisager des formes de redistribution des ressources à l'intérieur du système ainsi que des reconfigurations des programmes de formation sur la base d'informations fines relatives aux coûts des scolarités.

## **Un signal d'alerte clair**

La lecture du rapport met en évidence d'une manière flagrante le point noir principal du système d'enseignement français dont l'importance est tellement dérangeante qu'elle risque de ne pas être appréhendée dans toute sa portée : il s'agit de l'état de sous-développement du secteur tertiaire et plus particulièrement du secteur universitaire. Toutes choses égales par ailleurs, le sous-investissement dans ce secteur est flagrant et a été aggravé par une double contradiction dans la politique de l'éducation : l'expansion massive du nombre des étudiants accédant au secteur tertiaire (universitaire ou non) et une stagnation des investissements dans ce secteur ; le besoin croissant de diplômés de l'enseignement supérieur et le sous-investissement dans ce secteur. Comme on a déjà eu l'occasion de le souligner, ce retard dans la promotion et le développement de l'enseignement supérieur n'est pas défendable. Nous avons ici une des priorités des politiques de l'éducation pour les prochaines années telle qu'elle se dégage des comparaisons internationales. La France ne peut pas tenir le rang qui est le sien dans le concert européen mais aussi par rapport à sa tradition culturelle et scientifique sans un accroissement considérable des investissements dans l'enseignement supérieur. A la lumière des données internationales il semblerait que cet effort ne pourrait se faire que par une augmentation de la part des dépenses publiques d'éducation.. En effet, en 2000, la France n'occupait que la 18<sup>ème</sup> position parmi les pays de l'OCDE pour les dépenses publiques directes au titre des établissements d'enseignement (dont les subventions publiques aux ménages, y compris pour frais de subsistance) en pourcentage des dépenses publiques totales. Il y a donc ici une marge d'amélioration possible. Par rapport à 1995, cette proportion est restée stable, ce qui démontre la puissance des équilibres budgétaires internes.

## **L'inertie du système**

Dans l'ensemble, le système d'enseignement français, toute dimension confondue, se situe dans la moyenne des systèmes d'enseignement des pays de l'OCDE. La caractéristique principale qui frappe l'observateur extérieur est la consistance du système : malgré sa complexité et sa fragmentation le système fait preuve d'une cohésion considérable. Les rapports de forces internes qui concourent à déterminer sa solidité et sa permanence sont extrêmement puissants et jouent un rôle considérable dans son maintien. Il ne s'agit pas d'un système figé mais sa force d'inertie ne permet qu'une évolution lente pour préserver l'équilibre de l'ensemble. Il y a à ce propos un consensus général qui privilégie la cohésion du système (et donc aussi les rapports de forces qui le constituent et le structurent) au prix d'un certain vieillissement et d'une forte rigidité. Le mode d'organisation de l'enseignement est très consolidé et est considéré comme une garantie contre les dérives inégalitaires et les tentations centrifuges qui pourraient mettre en danger la solidité de l'assise qui constitue le système avec son solide ancrage symbolique aux valeurs républicaines. La préservation de ce système ayant été élevée en dogme, toute réforme ne peut se faire qu'après une analyse détaillée de ses répercussions systémiques. Si l'on touche à une partie ou à un élément, tout le système s'en ressent, à courte ou à moyenne échéance. Compte tenu du fait qu'il apparaît difficile sinon improbable de modifier cette culture qui imprègne l'éducation nationale et de changer radicalement le système comme cela a été fait en Suède, où était en vigueur encore il y a une dizaine d'année un système

d'enseignement fortement centralisé qui a été en quelques années totalement démantelé et bouleversé , il devient indispensable à chaque fois qu'on intervient sur le système de mesurer les implications systémiques des choix proposés et des décisions qu'on va prendre en les évaluant par rapport aux objectifs qu'on souhaite atteindre. Ce travail exige un étude analytique approfondie qui n'a pas toujours été effectuée comme il aurait été souhaitable de le faire. L'exemple le plus frappant à ce propos est celui du déséquilibre massif, au niveau systémique, entre le développement de la scolarisation précoce et celui de l'enseignement supérieur. Dans un système de vases communicants comme l'est le système d'enseignement français, le prix payé pour l'expansion de la préscolarisation a été probablement un déficit d'investissements au niveau de l'enseignement supérieur (des analyses fines seraient nécessaires à ce propos pour étayer les preuves de cette affirmation). Indépendamment de la position adoptée sur cette question, on peut affirmer qu'on a ici un exemple de relation systémique qu'il aurait fallu explorer en détail, par exemple avec des recherches plus approfondies et des expérimentations contrôlées des effets de différents types ou modèles de garde et d'éducation des petits enfants. On voit ici pointer une des faiblesses du système qui tout en disposant d'une panoplie remarquable d'outils pour son pilotage et monitorage ne peut pas s'appuyer sur une culture de recherche capable de fournir des informations sur les modalités et les mécanismes de régulation et de coordination pour améliorer l'enseignement, en particulier pour les élèves les plus fragiles et les publics faiblement scolarisés. Les enjeux budgétaires importent beaucoup dans la mise en œuvre des politiques de l'éducation, mais les différences se jouent essentiellement sur le plan organisationnel, sur le plan de la capacité à imaginer un dispositif d'éducation tout aussi efficace et performant que l'actuel sinon plus, mais souple et adapté au public. Le gage de la réussite est l'augmentation de la motivation à entreprendre et innover à tous les niveaux du système d'enseignement y compris celui des établissements et des classes. Or, cet objectif ne peut être atteint qu'en établissant un rapport de confiance entre le niveau central, les niveaux intermédiaires et la base du système d'enseignement, ce qui ne peut se faire qu'en adoptant des modalités appropriées de coordination et d'organisation.

\*

## LA SITUATION PARTICULIERE DES DOM ET DES TOM

Le fonctionnement et les performances du système scolaire dans les départements et territoires d'outremer (DOM-TOM) sont caractérisés à la fois par une grande diversité et quelques points communs. Il convient tout d'abord de faire une différence entre les DOM d'une part et les TOM d'autre part.

♦ **Les quatre DOM** (Guadeloupe, Guyane, Martinique et Réunion) correspondent aujourd'hui à quatre académies après que l'académie des Antilles et de la Guyane ait été divisée en trois à la suite des événements de décembre 1996. Les quatre académies fonctionnent en principe sur le modèle métropolitain qu'elles reproduisent pour l'essentiel. Si l'on met à part la situation particulière de la Guyane, dans les trois autres académies, les performances sont déjà comparables à celles d'académies de même taille en métropole, c'est notamment le cas de la Martinique et de la Guadeloupe. La Réunion quant à elle apparaît encore légèrement décrochée mais avec un potentiel de développement tel, que ses performances seront très rapidement équivalentes à celles des deux académies antillaises. Bien évidemment, insularité, éloignement, taille réduite, situation socio-économique dégradée constituent des handicaps certains. Malgré cela, les performances scolaires de ces trois académies sont tout à fait honorables et encourageantes.

Si l'on observe le seul critère du **taux d'accès au baccalauréat**, on s'aperçoit que la Martinique obtient des résultats supérieurs à bien des académies métropolitaines, que la Guadeloupe est à la moyenne nationale et que la Réunion évolue dans le bons sens.

	Bac. général	Bac. Techno.	Bac. Prof.	Total
<b>Guadeloupe</b>	31.5%	19.1%	18.3%	68.9%
<b>Guyane</b>	18.4%	10.8%	9.4%	38.6%
<b>Martinique</b>	31.7%	23.3%	16.4%	71.3%
<b>Réunion</b>	27.2%	18.3%	12.1%	57.5%
<b>France</b>	33.9%	21.1%	14.0%	69.0%

Taux d'accès par génération au niveau du bac.

Le problème de la Guyane s'avère, lui d'une toute autre nature.

En plus des handicaps évoqués pour les trois autres académies ultra marines, il faut ajouter le retard historique, les conditions de vie dans l'arrière pays et la perméabilité des frontières.

Tout cela conduit à une académie en très grande difficulté qui ne peut évoluer positivement que si l'on prend en compte sérieusement ses spécificités.

♦ S'agissant **des cinq TOM**, la situation est beaucoup plus préoccupante.

Il y a d'abord des situations politiques différentes Si l'Etat a gardé toutes ses compétences en matière scolaire à Saint-Pierre et Miquelon, en Nouvelle Calédonie, Wallis et Futuna et Mayotte en revanche, il n'a véritablement conservé que ses compétences sur l'enseignement secondaire. En Polynésie Française enfin, toutes les compétences ont été transférées au gouvernement polynésien à l'exception de l'évaluation des enseignants du second degré et de l'organisation des examens.

A ces situations publiques contrastées et qui conduisent à des différences avec la métropole se superpose un effet taille très handicapant (en plus de l'éloignement).

	<b>Primaire</b>	<b>Secondaire</b>
<b>Polynésie Française</b>	44.000	32.500
<b>Nouvelle Calédonie</b>	37.000	30.000
<b>Mayotte</b>	40.000	20.000
<b>Wallis et Futuna</b>	3.000	2.200
<b>St Pierre et Miquelon</b>	800	700

**Population scolaire dans les TOM**

◆ Toutes les **difficultés cumulées** font que les performances du système, quelle que soit notre responsabilité, ne sont pas satisfaisantes.

Avec une production d'environ 1.700 bacheliers chacune, la Polynésie Française et la Nouvelle Calédonie ont un taux d'accès au niveau du baccalauréat d'environ 40% d'une génération, taux qui chute à moins de 18% à Mayotte (moins de 500 bacheliers).

Les résultats sont bien évidemment insuffisants pour assurer dans tous les cas l'autosuffisance des territoires et leur développement ; de plus, dans les deux principaux territoires, ils recouvrent des disparités géographiques très importantes :

- en Nouvelle Calédonie, décalage entre la Province sud et les deux autres provinces (Province nord et Iles Loyauté) ;
- en Polynésie Française, décalage entre Tahiti, Moréa et le reste de l'archipel.

La non réduction de ces inégalités engendrera de grandes difficultés.

Dans les quatre TOM (à l'exemple de St Pierre et Miquelon), des dispositifs d'enseignement professionnel adapté au développement et à la spécificité des environnements existent.

Ils doivent pour l'essentiel être préservés et soutenus.

Mais la principale source d'inquiétude est Mayotte, qui accumule déjà une population scolaire équivalente à celle de la Guyane mais avec un retard encore plus important qui nécessitera beaucoup d'efforts et d'imagination pour être comblé.

La situation scolaire de ce territoire, en marche vers la départementalisation doit être considérée comme une préoccupation majeure.

◆ S'agissant enfin de l'**enseignement supérieur**, on peut noter un comportement satisfaisant de nos dispositifs post-baccalauréat en lycée (CPGE, STS) mais qui pourraient être renforcés.

En revanche, dans le domaine universitaire, de grosses difficultés sont dues pour l'essentiel à une taille en deçà de la norme critique nécessaire au fonctionnement normal d'une structure universitaire (Cayenne, Nouméa, Papeete). Ces trois sites ne peuvent fonctionner qu'avec un statut dérogatoire.

Il n'en est pas de même pour l'ensemble Fort-de-France, Pointe-à-Pitre qui doit néanmoins être conforté et pour l'Université de la Réunion qui dispose d'un vrai potentiel de développement.

\*

Le devenir des bacheliers des DOM-TOM doit constituer une préoccupation essentielle mais qui ne pourra se engendrer des résultats positifs qu'en conduisant une politique à deux entrées, faciliter les poursuites d'études sur place et les favoriser également en métropole.

\*

## **GLOSSAIRE**

AES	administration économique et sociale
ATSEM	agent technique spécialisé des écoles maternelles
BEP	brevet d'enseignement professionnel
BIPE	bureau d'information et de prévision économique
BP	brevet professionnel
BTS	brevet de technicien supérieur
CAFEP	certificat d'aptitude aux fonctions de l'enseignement privé
CAP	certificat d'aptitude professionnel
CAPES	certificat d'aptitude professionnel de l'enseignement secondaire
CAPLP	certificat d'aptitude professorat de lycée professionnel
CDI	centre de documentation et d'information
CERC	conseil de l'emploi des revenus et de la cohésion sociale
CET	collège d'enseignement technique
CFA	centre de formation pour apprentis
CITE	classification internationale des types d'enseignements
CNP	conseil national des programmes
CNRS	centre national de la recherche scientifique
CPA	classe préparatoire à l'apprentissage
CPGE	classe préparatoire aux grandes écoles
CPPN	classe préprofessionnelle de niveau
CROUS	centre régional des œuvres universitaires et scolaires
DEP	direction de l'évaluation et de la prospective
DESS	diplôme d'enseignement supérieur spécialisé
DEUG	diplôme d'études universitaires générales
DIE	dépense intérieure d'éducation
DOM	départements d'outremer
DNB	diplôme national du brevet
DPD	direction de la programmation et du développement
DUT	diplôme universitaire de technologie
EPLÉ	établissement public local d'enseignement
EPS	éducation physique et sportive
EREA	établissement régional d'enseignement adapté
ES	économique et social (bac)
IDD	itinéraires de découverte
INSERM	institut national de la santé et de la recherche médicale
IREDU	institut de recherche en l'économie de l'éducation
IUFM	institut universitaire de formation des maîtres
IUP	institut universitaire professionnel
IUT	institut universitaire de technologie
L	littéraire (bac)
LEP	lycée d'enseignement professionnel
LMD	licence – master – doctorat
LOLF	loi organique portant loi de finances
LP	lycée professionnel
MSG	maîtrise de sciences et gestion
MST	maîtrise de sciences et technique
OCDE	organisation pour la coopération et le développement économiques
OMS	organisation mondiale de la santé
PAE	projet d'action éducative
PCS	professions et catégories sociales

PE	professeur des écoles
PIB	produit intérieur brut
PIRLS	progress in international reading literacy survey
PISA	programme international de suivi des acquis
PLP	professeur de lycée professionnel
PPCP	projet pluridisciplinaire à caractère professionnel
REP	réseau d'éducation prioritaire
S	scientifique (S)
SEGPA	section d'enseignement général et professionnel adapté
SES	sciences économiques et sociales
SMS	sciences médico-sociales
STAPS	sciences et techniques d'apprentissage des pratiques sportives
STI	sciences et techniques industrielles
STL	sciences et techniques de laboratoire
STS	section de technicien supérieur
STT	sciences et techniques tertiaires
TICE	technologies de l'information et de la communication en éducation
TIMSS	third international mathematics and science study
TPE	travaux personnels encadrés
TOM	territoires d'outremer
UE	Union européenne
UPI	unité pédagogique d'intégration
ZEP	zone d'éducation prioritaire

\*