



Rencontres économiques

**Le système éducatif
en France :
quelle efficacité ?**

18 octobre 2016

Synthèse



Liberté • Égalité • Fraternité
RÉPUBLIQUE FRANÇAISE

MINISTÈRE DE L'ÉCONOMIE
ET DES FINANCES

Sommaire

Introduction	2
L’Etat de l’école	2
Fabienne ROSENWALD, <i>Directrice de l’Évaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère de l’Éducation nationale</i>	2
Echanges avec la salle	4
Le système éducatif français, performance et comparaison internationale	5
Eric CHARBONNIER, <i>économiste, , expert à la direction Education de l’OCDE</i>	5
Echanges avec la salle	6
Politiques éducatives et justice sociale	8
Nathalie MONS, <i>sociologue, présidente du Conseil national de l’évaluation du système scolaire (CNESCO), professeure à l’Université de Cergy-Pontoise</i>	8
Évaluation et préconisations pour un système scolaire plus efficace	
André BARBE, <i>conseiller maître, président de la section chargée de l’éducation nationale/enseignement scolaire, de la jeunesse, des sports et de la vie associative au sein de la IIIe chambre de la Cour des comptes</i>	9
Echanges avec la salle	11

La séance est animée par Rémi Jeannin, agrégé de sciences sociales.

Introduction

Remi JEANNIN

L'éducation a toute sa place dans ces rencontres économiques, puisque le capital humain est un facteur essentiel de la croissance économique. La question des moyens affectés à l'éducation fait quant à elle l'objet d'importants débats. Le système éducatif français a relevé de nombreux défis au cours des cinq dernières décennies. La scolarité obligatoire a été prolongée jusqu'à 16 ans en 1959. En 1975, la mise en place du collège unique a introduit l'unification des cursus de scolarité obligatoire pour tous les élèves. A ce jour, les treize millions d'élèves français témoignent de la massification de l'enseignement dans le premier et le second degré. L'objectif affirmé d'amener 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat entraîne aujourd'hui cette massification dans l'enseignement supérieur.

Globalement, l'effort financier lié à l'augmentation du nombre d'élèves est conséquent pour l'éducation. Avec 5 % de son PIB dédié à l'éducation – ce qui inclut l'enseignement supérieur et la recherche –, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE. Mais cet effort est-il suffisant, comparé à celui de mêmes niveaux de vie ? Cette question fait débat.

Depuis quelques décennies, le système éducatif fait face à des critiques exprimées notamment par les sociologues tels que Pierre Bourdieu¹ et Raymond Boudon² quant à la difficulté de l'école à atteindre l'égalité des chances entre les élèves, et cette difficulté perdure. Depuis les années 2000, l'OCDE publie les enquêtes PISA qui apportent des comparaisons internationales et qui affichent des résultats en décalage par rapport aux ambitions du système scolaire français. Cependant, d'autres rapports pointent des réussites.

Comment se situe le système éducatif français, en termes de moyens et de résultats, par rapport aux autres pays comparables ? Tient-il ses promesses en termes de résultats, mais aussi d'équité et de justice sociale ? Quelles mesures permettraient d'améliorer ce système ? Ce sont ces questions que cette rencontre abordera.

L'Etat de l'école

Fabienne ROSENWALD, *Directrice de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance du ministère de l'Éducation nationale*

La Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) est un service du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, et est également le service statistique public de l'Éducation. La DEPP publie chaque année un portrait complet consultable sur le site du ministère de l'Éducation nationale. A travers trente indicateurs – coûts, modalités de scolarisation, résultats, déclinaisons territoriales, comparaisons internationales, etc. – cette publication vise à alimenter le débat public autour de l'école, et à contribuer à améliorer la réussite de tous les élèves.

13 millions d'élèves et d'apprentis en France

Le système éducatif public et privé scolarise 13 millions d'élèves et d'apprentis. Plus de six millions d'écoliers se trouvent dans les écoles préélémentaires et élémentaires, et constituent le gros des effectifs. Les collégiens sont au nombre de 3,3 millions. Dans les lycées généraux et technologiques, presque 1,5 million d'élèves sont recensés, et près de 700 000 le sont en lycées professionnels. Les lycées agricoles, qui relèvent du ministère de l'Agriculture, scolarisent 200 000 élèves. A ces élèves s'ajoutent les apprentis, dont la très grande majorité prépare un CAP. Par ailleurs, et ils ne sont pas comptés ici une partie importante des apprentis dépend de l'enseignement supérieur, où leur nombre augmente rapidement depuis quelques années. Huit académies sur

¹ Pierre Bourdieu (1930- 2002), est considéré comme l'un des sociologues français les plus importants de la seconde moitié du XXe siècle. Parmi ses œuvres : «Les héritiers, les étudiants et la culture», 1964, « La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement», 1970, écrits avec JC. Passeron ; en 1993, P. Bourdieu dirige le collectif publié au Seuil «La misère du monde».

² Raymond Boudon, sociologue français (1934 – 2013) a travaillé notamment sur la question de l'inégalité de réussite scolaire des enfants en fonction de leur milieu d'origine : « L'Inégalité des chances », Ed. Armand Colin, 1973.

les trente scolarisent la moitié des effectifs, les trois académies de l'Île-de-France représentant une part importante du nombre des élèves.

L'enseignement privé concerne 13 % des élèves au niveau primaire et 22 % au niveau secondaire. La part du privé est très importante dans certaines académies : celles de Rennes, Nantes et Paris scolarisent plus de 25 % des élèves dans ce type de structures. Cependant, les profils des élèves accueillis diffèrent considérablement selon les lieux : ainsi à Rennes et Nantes, les profils accueillis dans le privé sont proches des profils accueillis dans l'enseignement public. Ce n'est pas le cas dans l'académie de Paris, où l'enseignement privé accueille en moyenne un public beaucoup plus favorisé que l'enseignement public.

Près d'un million de personnes travaillent dans le système scolaire, dont 850 000 enseignants – 80 % d'entre eux exercent dans les premier et second degrés publics. Les autres personnels des établissements sont les assistants d'éducation, les assistants auprès des élèves en situation de handicap, les personnels de direction et les personnels administratifs des rectorats et du ministère.

Une dépense intérieure d'éducation de 6,8 % du PIB

64 000 environ établissements accueillent des élèves. La très grande majorité sont des écoles, dont le nombre baisse de 1 % par an, ceci en raison des restructurations en milieu rural. Les lycées professionnels évoluent vers des lycées polyvalents en proposant l'ensemble des formations du second degré. La dépense intérieure d'éducation (DIE) atteint 146 milliards d'euros, soit 6,8 % du PIB. Le coût par élève ou étudiant est de 8360 euros par an. Il est essentiellement financé par l'Etat, et, pour une moindre part, par les collectivités (communes, départements, régions). Les ménages, les entreprises et d'autres administrations contribuent aussi à ce financement. L'effort financier varie selon les différents niveaux d'enseignement : il varie de 6120 euros par an pour un élève du primaire à 9640 euros par an pour un élève du secondaire, avec une grande différence entre un collégien et un lycéen. La dépense dépasse 11 000 euros par an pour un étudiant dans l'enseignement supérieur.

Les trois quarts des dépenses sont des charges de personnel (salaires, cotisations et pensions). La DIE a augmenté depuis 2006, malgré une légère baisse en 2012. Le taux de scolarisation des enfants âgés de deux ans baisse depuis 2009 en France métropolitaine. Dans les DOM, ce taux repart à la hausse depuis 2012, et la situation est désormais comparable dans ces deux zones. Il est important de souligner qu'en zones d'éducation prioritaire, ce taux augmente et oscille actuellement autour de 20 %, alors que l'objectif visé est de 30 %, voire de 50 % dans les zones le plus en difficulté.

Réduction historique des inégalités scolaires

Le niveau de formation apporté a augmenté, en raison de la massification spectaculaire opérée sous la V^e République : la durée des études a augmenté, et une large partie de la population a désormais accès à un niveau de qualification élevé auparavant réservé à une minorité d'élèves généralement issus des catégories sociales les plus privilégiées. Les jeunes générations, sorties du système scolaire de la fin des années 1980 aux années 2000, sont les plus qualifiées que la France ait connues et représentent un potentiel considérable. En 2014, 85 % des jeunes âgés de 25 à 34 ans possède un diplôme de l'enseignement secondaire (baccalauréat, CAP ou BEP) contre 70 % en 1994. Plus des trois quarts des jeunes d'une génération obtient un baccalauréat. De 1985 (date de la création du baccalauréat professionnel) à 1995, la proportion de bacheliers d'une génération a doublé, passant de 30 % à 60 %. A l'opposé, la part des jeunes sortant du système scolaire sans diplôme a diminué de façon spectaculaire, passant de 33 % au début des années 1980 à 9 % aujourd'hui.

Les inégalités sociales ont donc diminué sur la longue période. De nombreux enfants issus de milieux défavorisés atteignent aujourd'hui des niveaux scolaires élevés, et sont les premiers à connaître cette situation dans leurs familles. Ainsi, parmi les élèves entrés en sixième en 1989, les trois quarts de ceux qui ont obtenu un baccalauréat technologique sont les premiers bacheliers de leur famille. Dans les générations des années 1930, 41 % des enfants de cadres étaient titulaires d'un baccalauréat, contre seulement 2 % des enfants d'ouvriers. Pour les enfants nés entre 1974 et 1978, ces proportions sont respectivement de 89 % et 46 %. Parmi les jeunes nés de 1968 à 1972, 73 % de ceux dont le père est cadre ou de profession intermédiaire sont bacheliers, contre 34 % des jeunes de père ouvrier ou employé, soit un écart de 38 points. Parmi les jeunes nés de 1988 à 1992, 85 % de ceux dont le père est cadre ou de profession intermédiaire sont bacheliers, contre 57 % des jeunes de père ouvrier ou employé – soit un écart de 28 points.

Les titulaires de baccalauréats généraux poursuivent tous leurs études dans l'enseignement supérieur. Les trois quarts des jeunes issus de l'enseignement technologique et un tiers des titulaires de baccalauréats

professionnels poursuivent désormais leur cursus dans l'enseignement supérieur : cette part a connu une très forte hausse au cours des dernières décennies.

La croissance des dépenses d'éducation depuis les années 1980 s'explique essentiellement par la hausse des coûts par élève, qui ont presque doublé depuis cette date. Un effort financier particulier a été déployé en direction des établissements regroupant le plus grand nombre d'élèves qui rencontrent des difficultés scolaires et socio-économiques pour concentrer les moyens d'enseignement et d'accompagnement sur les établissements et les écoles en ayant le plus besoin. La répartition a été construite sur des critères objectifs : l'indice de position sociale créé par la DEPP, qui tient compte de la difficulté sociale (taux d'élèves issus de familles de PCS défavorisées, taux de boursiers, taux d'élèves résidant en zone urbaine sensible, taux d'élèves en retard à l'entrée en 6^{ième}). Les évaluations CEDRE³ sur le niveau des acquis des élèves en maîtrise de la langue (compréhension de l'écrit et étude de la langue) conduites chaque année par la DEPP, montrent que l'écart entre les jeunes situés dans les Zones d'éducation prioritaires (ZEP), et les autres élèves tend à se réduire entre 2003 et 2015. En 2003 cette différence était de 33 points ; en 2015, elle n'est plus que de 20 points, sans que la moyenne du public hors éducation prioritaire ou du privé ne varie.

Les points d'attention

L'évaluation du système éducatif est un exercice délicat et difficile car ce que l'on observe aujourd'hui sont des élèves ayant connu des systèmes éducatifs passés...car **le temps de l'éducation est un temps long** : les effets d'une mesure ne se font pas sentir tout de suite puisqu'ils nécessitent le temps de l'éducation (en général au moins un cycle d'éducation). De plus, **le contexte socio-économique** dans lequel se trouvent les élèves et les établissements compte énormément ainsi que son évolution. Enfin les mesures de politiques éducatives touchent en général tous les élèves concernés...donc **on peut difficilement évaluer ce qui se serait passé si la mesure n'avait pas eu lieu**

Ce que montrent les dernières évaluations de la DEPP (qui ont alimenté le débat pour la loi de refondation de l'école) **portant sur des élèves entrés en CP avant la rentrée 2010 est que le pourcentage** des élèves en difficulté à la sortie de l'école primaire et du collège augmente. Parmi les jeunes qui participent aux journées défense et citoyenneté, 4 % connaissent des difficultés de lecture sévères. Ils se regroupent surtout dans les académies du nord de la France et dans les DOM. Par ailleurs, les chances de réussite au baccalauréat varient selon les académies. Après une baisse historique, les inégalités sociales se stabilisent actuellement. Dans certains cas, le poids de l'origine sociale sur les résultats scolaires augmente même récemment.

Un nouvel indicateur publié par la DEPP permet d'observer la ségrégation à l'œuvre dans les collèges. Dans 10 % d'entre eux, on recense moins de 14,6 % d'élèves issus de milieux défavorisés, alors que 10 % en comptent plus de 62,7 %. Le recrutement diffère dans les établissements publics et privés. Un collège public sur deux accueille plus de 43 % d'élèves issus de milieux défavorisés, alors que seul un collège privé sur dix se trouve dans cette situation. La ségrégation dans les collèges est plus forte dans les départements fortement urbanisés, où elle est en grande partie liée à la ségrégation résidentielle mais aussi aux stratégies des familles liées à une offre éducative plus importante. La ségrégation identifiée dans les collèges est stable depuis 2003, mais cette stabilité masque deux évolutions opposées des secteurs public et privé. Les écarts de composition sociale entre ces deux secteurs se sont accrus : les collèges privés accueillent de plus en plus des élèves d'origine sociale très favorisée et de moins en moins d'élèves issus de milieux défavorisés : l'écart avec le recrutement des collèges publics s'est creusé, puisque la ségrégation y a reculé. Par contre la ségrégation entre collèges publics a diminué, ce qui a permis de compenser le creusement du recrutement entre secteur public et privé.

Par ailleurs, la réussite scolaire des filles s'est affirmée tout au long du XXe siècle. L'écart s'est même creusé durant les vingt dernières années, puisque 50 % des filles possèdent un diplôme supérieur, contre 39 % des garçons.

³ Le cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillons (Cedre), engagé depuis 2003, permet de mesurer les compétences des élèves en fin d'école et en fin de collège – voir : <http://www.education.gouv.fr/cid81218/methodologie-du-cycle-des-evaluations-disciplinaires-realisees-sur-echantillon-cedre-en-fin-d-ecole-et-fin-de-college.html>

La stratégie européenne *Education and training*⁴

Les gouvernements européens s'orientent depuis le sommet de Lisbonne (2000) vers une société de la connaissance. Les orientations adoptées alors se sont concrétisées par des objectifs chiffrés formulés pour l'ensemble de l'Union européenne à l'horizon 2020 : développer l'enseignement supérieur, l'employabilité, la formation permanente, la mobilité et l'éducation de la petite enfance ; réduire les quantités de jeunes insuffisamment formés et mauvais lecteurs. L'objectif phare consiste à amener sous la barre des 10 % la part des jeunes qui sortent du système scolaire de façon précoce en 2020, alors qu'ils représentaient toujours 11,1 % des 18-24 ans en 2014. Ce taux était de près de 9 % en France en 2014 : l'objectif est donc atteint de ce point de vue.

Echanges avec la salle

De la salle

Le poids important de l'enseignement privé dans certaines régions institue-t-il une concurrence positive avec l'enseignement public ? La part des enseignants issus du monde industriel dans les lycées professionnels a-t-elle augmenté ? Le débat public français se focalise sur le pourcentage des sorties sans diplôme du système scolaire, bien qu'il soit satisfaisant par rapport à d'autres pays. Quelles raisons avancer ?

Fabienne ROSENWALD

Les régions qui affichent de forts pourcentages de difficultés scolaires sont aussi des régions qui connaissent de lourdes difficultés socio-économiques. Les académies de Rennes et de Nantes connaissent de moindres difficultés socio-économiques, ont une offre éducative plus variées (une offre agricole s'ajoute aux offres des secteurs public et privé) et enfin le recrutement social du privé ressemble beaucoup à celui du public : nombre d'élèves peuvent ainsi profiter de passerelles de remédiation.

Le nombre de jeunes qui quittent le système sans diplôme a en effet baissé en France, mais il est de plus en plus difficile pour eux de s'insérer dans le monde économique, et même dans la société en général, où le besoin de qualification a augmenté. Le droit au redoublement mis en place récemment pour les jeunes ayant échoué au bac professionnel peut, de ce point de vue, être une amorce de solution.

Nathalie MONS

Le CNECSCO a organisé une conférence sur l'enseignement professionnel⁵, qui a montré que la part des professeurs spécialisés en matières professionnelles n'a pas diminué. Les lycées de ce type continuent à intégrer d'anciens travailleurs issus des branches concernées. Pour autant, la filière professionnelle recrute davantage de contractuels pour faire face à ses difficultés de recrutement, qui proviennent notamment du niveau Master, désormais requis pour les enseignants. Ce point reste un point de vigilance.

De la salle

Des études montrent l'inefficacité de la mise en place des ZEP, qui concentreraient les difficultés et concourraient à accroître les inégalités. Qu'en pensez-vous ?

Fabienne ROSENWALD

Evaluer une politique publique éducative est un exercice complexe : en théorie, cela supposerait d'isoler deux échantillons de population semblables : l'une aurait droit à la politique éducative que l'on veut évaluer et l'autre non.. Ce n'est pas le cas pour l'éducation prioritaire qui s'applique à tous les établissements repérés comme étant confrontés à de très fortes difficultés socio-économiques. Donc on peut difficilement comparer les résultats des élèves en éducation prioritaire à ceux d'élèves hors éducation prioritaire car les contextes sont par définition différents. Enfin, les établissements des EP sont situés dans des quartiers sensibles, dans lesquels

⁴ Voir la Commission européenne : Cadre stratégique – Éducation et formation 2020 = http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework_fr

⁵ Conférence organisée les 19 et 20 mai 2016 comparaisons internationales sur l'enseignement professionnel voir : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/08/Synthese_preconisations_Enseignement_Pro.pdf

les problèmes économiques sont de plus en plus lourds et le contexte socio-économique a un impact très fort sur les résultats scolaires.

Nathalie MONS

Depuis une trentaine d'années, il est très difficile de mettre en avant les résultats positifs de cette politique de la discrimination positive mise en place en 1982 et qui devait au départ être temporaire. Elle a disparu dans de nombreux pays. Cette politique territorialisée a pour conséquence que certains élèves socialement défavorisés ne sont pas pris en charge parce qu'ils ne sont pas dans des établissements catégorisés Education prioritaire. Le CNESCO s'est interrogé sur les investissements réalisés dans ces zones difficiles (1,3 milliard d'euros). En ce qui concerne certaines dimensions importantes pour l'apprentissage (la pédagogie utilisée, par exemple), le CNESCO ne relève aucune discrimination positive dans l'Education prioritaire : il préconise d'associer ces mesures, qui demeurent nécessaires, à d'autres politiques de déségrégation des établissements concernés et de mettre en place de façon volontariste un modèle d'allocation des ressources budgétaires qui limite les effets de seuil.

Le système éducatif français, performance et comparaison internationale

Eric CHARBONNIER, économiste, expert à la direction Education de l'OCDE

Les atouts du système français d'éducation sont réels. Ainsi, la France accueille un grand nombre de jeunes enfants à l'école maternelle : son taux de scolarisation à l'âge de 3 ans est supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE. Or, les études montrent que la scolarisation précoce affecte fortement les performances obtenues durant la scolarité.

En outre, les élèves français passent plus de temps à étudier les fondamentaux dans le primaire que la plupart de leurs voisins : la lecture, l'expression écrite et la littérature représentent 37 % du temps d'instruction en France contre seulement 22 % en moyenne dans l'OCDE. De plus, depuis quarante ans, le niveau d'instruction de la population française s'est considérablement élevé. Le pourcentage de diplômés de l'enseignement supérieur a connu une hausse sensible durant les trente dernières années : il a presque doublé durant cette période et atteint aujourd'hui presque 45 %. En 1966, la création des Instituts universitaires de technologie a débouché sur une vraie réussite, puisqu'ils délivrent des diplômes de niveau bac+2 très appréciés sur le marché du travail : à l'inverse, l'Italie, par exemple, n'a pas opéré ce tournant. Enfin, la France demeure un pays attractif et accueille 6 % des effectifs mondiaux d'étudiants de l'enseignement supérieur scolarisés à l'étranger. Près de 40 % des étudiants qui obtiennent un doctorat sont des étudiants en mobilité internationale, contre 22 % en moyenne pour les pays de l'OCDE. Cependant, ce fort pourcentage pose aussi le problème de l'employabilité des doctorants : l'enjeu ici est de rendre le doctorat plus proche du marché du travail.

Des inégalités en hausse malgré les points forts du système

Malgré ces points forts, l'échec scolaire a augmenté et les inégalités se sont creusées depuis dix ans, alors que l'insertion des jeunes les moins qualifiés est difficile en France, ce que montrent les enquêtes PISA : la dernière a été réalisée en 2012 et la prochaine sera publiée en décembre 2016.

En France, les jeunes issus d'un milieu défavorisé sont plus nombreux à rencontrer l'échec scolaire. L'échec scolaire n'est pas plus élevé en France que dans le reste des pays européens, mais la particularité de la situation française réside dans l'augmentation du pourcentage d'élèves non performants, alors qu'il diminue en Europe, en Allemagne et en Pologne, par exemple. Cette augmentation, et le fait que les individus les moins qualifiés soient plus confrontés à des situations de précarité, sont les deux aspects qui doivent retenir l'attention, ceci d'autant plus que des politiques de réduction de l'échec scolaire mises en place dans certains pays européens ont montré leur efficacité après quelques années.

L'écart des performances scolaires relevé en France entre les individus les plus favorisés et ceux qui le sont le moins est un indicateur inquiétant, qui ne se retrouve ni en Asie, ni en Australie, par exemple. Le diplôme, désormais fondamental pour l'insertion sur le marché du travail en France, manque cruellement aux jeunes décrocheurs. Dans d'autres pays, le système d'éducation permet de « raccrocher » des décrocheurs, notamment grâce à la formation professionnelle.

La France présente une situation atypique du fait du déséquilibre constaté dans la répartition des dépenses d'éducation primaire et secondaire. Ces dépenses explosent au niveau du lycée, et la France affiche des dépenses par élève supérieures de 37 % à celles de la moyenne de l'OCDE. Dans ce contexte, les recommandations internationales insistent sur la nécessité d'investir dans les niveaux de l'éducation maternelle et primaire. L'importance des dépenses constatées en France s'explique essentiellement par le temps d'enseignement : l'enseignant français passe plus de temps devant les élèves en primaire que la moyenne des enseignants de l'OCDE. En revanche, les enseignants du lycée sont beaucoup moins présents en classe en France que la moyenne des enseignants de l'OCDE.

Des métiers d'enseignant à redéfinir

Tous les pays de l'OCDE qui ont réussi des réformes éducatives profondes durant ces dernières décennies ont redéfini les métiers de leurs enseignants. Il faut donc investir massivement dans leur formation initiale et continue. Les pays performants au sens des enquêtes PISA ont tous mis la formation des enseignants au cœur de leurs réformes, ceci autour de quatre axes :

- Attirer vers cette profession et vers les établissements délaissés ;
- Former les enseignants, en associant pédagogie et savoir ;
- Accompagner les jeunes enseignants ;
- Retenir les enseignants, en leur proposant des évolutions de carrière.

En France, le salaire statutaire des enseignants du collège reste inférieur à la moyenne des pays de l'OCDE, mais les structures de salaires sont atypiques : les enseignants débutants et en milieu de carrière sont moins payés que la moyenne des enseignants de l'OCDE, mais connaissent un rattrapage en fin de carrière. Dans nombre de pays, la politique salariale des enseignants est inverse. Les enseignants français sont ceux qui se sentent les moins préparés sur le plan pédagogique. Par ailleurs, les enseignants des collèges sont rarement jugés par leurs chefs d'établissement ou par leurs pairs. Il faudrait donc modifier les habitudes de travail pour introduire une culture de coopération entre les enseignants et le chef d'établissement dans le système éducatif français.

De grands chantiers à mener en France

De nombreux jeunes sont scolarisés en France dans les filières professionnelles, mais ils y arrivent trop souvent avec un niveau insuffisant. A ce jour, les filières professionnelles restent trop peu porteuses sur le marché du travail – ce d'autant plus que l'accès à l'apprentissage, qui débouche souvent sur l'emploi, est rare. Il apparaît donc fondamental de rapprocher le système éducatif des entreprises.

Enfin, la France doit mettre en place une politique de frais d'inscription différenciés et modulés au regard des débouchés d'emploi offerts par les formations en les combinant à des aides publiques. Il faudrait aussi envisager de sélectionner les étudiants lors de l'accès au niveau Licence et de valoriser ce diplôme sur le marché du travail : actuellement, la Licence est victime du succès des diplômés de niveau Bac + 2, et le Master est le diplôme qui s'avère plus rentable en termes de salaire.

Echanges avec la salle

De la salle

La réussite croissante des élèves au baccalauréat n'est-elle pas due à l'indulgence des correcteurs ? Par ailleurs, les DOM et TOM ne bénéficient pas des structures variées présentes en métropole, et les lycées professionnels y sont rares.

Fabienne ROSENWALD

Juger du niveau réel du baccalauréat est très difficile, puisque les sujets d'examen proposés aujourd'hui ne ressemblent en rien à ceux d'hier. Les études disponibles ne notent cependant aucune dévalorisation des diplômes. Par ailleurs, dans les DOM, la scolarisation dès l'âge de 2 ans n'a aura pas d'effet avant une dizaine d'années : le temps de l'éducation est un temps long, y compris en matière de mesure des résultats des politiques engagées.

De la salle

L'étude publiée de l'OCDE qui mesure le niveau de compétences des adultes et l'utilisation de ces compétences dans le cadre professionnel (nommée PIAAC⁶) montre que la position de la France est peu enviable ; de plus, celle-ci a reculé.

Eric CHARBONNIER

Le baccalauréat conserve en France une valeur égalitaire. C'est un passage obligé pour toutes les familles. Il doit permettre une insertion plus aisée, puisqu'il n'est plus un diplôme terminal. L'étude PIAAC montre que les générations actuelles maîtrisent plus de compétences que les générations précédentes. Par ailleurs, la formation continue fait défaut en France. L'étude PISA montre aussi que jeunes Français redoutent l'erreur : ils préfèrent ne pas répondre à certaines de ses questions alors que cette étude ne sanctionne pas les erreurs.

De la salle

L'orientation professionnelle est très souvent choisie par défaut. Dans ce contexte, le « tout numérique » constitue-t-il une réponse ? Les jeunes bacheliers issus des lycées professionnels échouent à l'université s'ils ne sont pas accompagnés. La rupture entre l'école, qui enseigne des savoirs, et l'entreprise, qui a besoin de savoir-faire et savoir-être, est profonde. La culture de l'erreur n'existe pas à l'école, ce à quoi s'ajoute l'obsession du diplôme. Que penser de la suppression des Instituts universitaires de formation des maîtres et de l'exigence du niveau Master pour les enseignants en primaire ?

Fabienne ROSENWALD

Le regard porté sur la voie professionnelle concerne tous les acteurs de la société et non seulement ceux du système éducatif. Il existe de belles réussites d'élèves qui ont emprunté des passerelles vers l'enseignement supérieur. La revalorisation de la voie professionnelle est en cours, mais elle exige du temps. Par ailleurs, les entreprises françaises sont moins investies dans le système éducatif, ce qu'illustre la difficulté à trouver des postes d'apprentis. Il faut en outre souligner les tentatives faites pour réserver des places en BTS ou en DUT aux bacheliers professionnels : ces diplômes leur sont en effet plus accessibles, mais sont très demandés. Enfin, des expérimentations portant sur l'accompagnement des jeunes des lycées professionnels vers l'enseignement supérieur sont engagées dans certaines académies.

Eric CHARBONNIER

Le taux de redoublement est fort en France, ce dont témoigne l'enquête PISA de 2012. Il diminue cependant depuis 2003, mais le système éducatif français reste très anxiogène. Des mesures ont été mises en place pour limiter les redoublements, mais il est nécessaire de définir des alternatives. Il faudrait aussi investir dans la formation des enseignants, en approfondissant leur formation sur l'échec scolaire.

André BARBE

Depuis la loi pour la Refondation de l'école de la République, les écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) ont été créées : les inspecteurs et la Cour des comptes étudient ces nouveaux instituts de formation. L'équilibre à définir entre formation disciplinaire et formation à la pédagogie est une question complexe. Mais dans tous les cas, l'évaluation des politiques éducatives est longue.

Politiques éducatives et justice sociale

Nathalie MONS, sociologue, présidente du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO), professeure à l'Université de Cergy-Pontoise

Le CNESCO a été créé à la suite de l'adoption de la loi pour la Refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013. Il travaille autour de trois missions :

⁶ Voir : <http://www.oecd.org/fr/competences/piaac/> et Les capacités des adultes à maîtriser des informations écrites ou chiffrées Résultats de l'enquête PIAAC 2012 – note INSEE N° 1467 - OCTOBRE 2013 <http://www.insee.fr/fr/ffc/ipweb/ip1467/ip1467.pdf>

Rencontres économiques – Le système éducatif en France : quelle efficacité ? –
18 octobre 2016

- Evaluer le système éducatif français en toute indépendance ;
- Diffuser les résultats des travaux d'évaluation et de la recherche;
- Expertiser les méthodologies du ministère de l'Éducation nationale ou des évaluations internationales (PISA, par exemple).

Le positionnement du CNESCO est original. Il est composé de scientifiques issus de champs disciplinaires variés et de parlementaires de la majorité et de l'opposition ; il s'appuie sur un réseau de 200 chercheurs et experts français et étrangers. Le CNESCO mène par ailleurs des évaluations participatives, qui intègrent le questionnement des acteurs de terrain. Il travaille aussi avec des organismes d'évaluation au plan international : une collaboration a ainsi été mise en place à propos des travaux engagés sur la mixité avec un organisme du Québec. Les trois pôles de travail du CNESCO sont les suivants

- la réussite de tous les élèves : des rapports sont par exemple publiés sur les mathématiques, sur le redoublement et sur ses alternatives ;
- le fonctionnement institutionnel du système éducatif, dont la gouvernance est complexe ;
- les relations entre l'école et la société.

Le dernier rapport publié par le CNESCO en septembre 2016⁷ l'a été à la suite d'une saisine par le ministère de l'Éducation : le ministre Vincent Peillon a en effet demandé au CNESCO de s'intéresser aux inégalités sociales. Cette recherche inédite a été menée en s'intéressant finement à la fiabilité de PISA, aux raisons de l'accroissement des inégalités scolaires et aux inégalités d'origine migratoire, bien que les statistiques ethniques soient interdites en France. Un dispositif de recherche inédit a été mis en place en associant des 22 équipes françaises et internationales de chercheurs de toutes disciplines. Certains résultats du rapport final ont été très médiatisés, et d'autres l'ont été beaucoup moins.

Des inégalités d'orientation en hausse

Un des aspects les moins médiatisés du rapport concerne les inégalités concernant l'orientation. Ces inégalités s'ajoutent à d'autres inégalités pour créer la chaîne des inégalités sociales scolaires. Cette chaîne commence au niveau de la famille, puisque la connaissance initiale du vocabulaire et l'acquisition de la lecture sont liées.

Il existe aussi des différences de traitement qui influent sur les apprentissages et qui proviennent notamment de la durée du temps scolaire, ou du climat scolaire. Ces inégalités de traitement donnent lieu à des inégalités de résultats qui sont étudiées, entre autres, par les enquêtes PISA. Ces inégalités de résultats créent des différences dans l'orientation des jeunes, mais il existe aussi des inégalités d'orientation spécifiques : à notes données équivalentes, les élèves des milieux défavorisés sont davantage orientés vers les filières de l'enseignement professionnelle moins prisées. Plusieurs mécanismes hors et dans l'école concourent à créer ces inégalités d'orientation. Ces inégalités reposent sur des phénomènes d'autocensure de la part des familles, les familles défavorisées ont des ambitions plus modestes pour leurs enfants que les familles favorisées qui sont par ailleurs plus informées sur le système scolaire. Elles s'expliquent aussi par le manque d'information de l'institution elle-même, et par une forte confiance des enseignants dans la capacité des familles favorisées à soutenir scolairement leur enfant même s'il est orienté vers une filière avec un niveau scolaire très juste (aide des parents aux devoirs, cours particuliers...).

Finalement, les inégalités d'orientation entraînent des inégalités de niveau de diplôme et d'insertion professionnelle, qui ont augmenté depuis la crise de 2008.

Les inégalités d'orientation commencent dès la formulation des vœux d'orientation. Les travaux de la DEPP montrent que des vœux sont très marqués socialement dès la sixième. Les différences qui apparaissent en termes de vœux d'orientation sont particulièrement sensibles chez les élèves tangents dont la moyenne générale est située entre 8 et 10 sur 20 : deux tiers des enfants de cadres envisagent la seconde générale, lorsqu'à peine un tiers formule le même souhait dans les familles d'ouvriers. Les chercheurs qui ont travaillé pour le Cnesco se sont particulièrement attachés à l'analyse de l'orientation vers le bac le plus prisé, le bac S. Cette étude montre que deux tiers des familles portent un projet d'orientation pour leurs enfants. Cependant, les trois quarts des enfants de famille de cadres envisagent un baccalauréat général – dans 40 % des cas, un bac S - alors qu'un tiers seulement des enfants de famille d'ouvriers formulent le souhait d'obtenir un bac général

⁷ Rapport inégalités sociales et migratoires- septembre 2016 : http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/10/1610927_Rapport_Cnesco_Inegalites-4.pdf

(dont un bac S dans 12 % des cas seulement). Il faut noter la constance de ces vœux pour un tiers des élèves, car cette ténacité joue un rôle très important.

L'institution transforme ensuite les inégalités sociales qui apparaissent dans les vœux d'orientation en inégalités sociales d'orientation. Pour des résultats scolaires identiques, les élèves provenant de milieux favorisés ont deux fois plus de chance d'accéder en seconde générale que ceux issus de milieux défavorisés. La constance des vœux d'orientation est payante : ainsi, 80 % des parents qui formulent le vœu de la filière S en sixième renouvellent ce choix en troisième. C'est donc moins le niveau réel de l'enfant que la perception et les attentes des parents qui sont à l'œuvre dans ces inégalités sociales d'orientation.

Les phénomènes d'autocensure et de moindre information jouent un rôle important, mais l'étude montre que l'institution joue un rôle dans la fabrication des inégalités d'orientation. Les acteurs de l'éducation nationale ne font preuve d'aucun racisme social, mais les enseignants se comportent comme des acteurs-stratèges au sens de la sociologie des organisations : les enseignants font le pari que l'élève de niveau scolaire moyen sera aidé par l'encadrement familial dans les milieux favorisés – à travers des cours privés, par exemple. Ces inégalités d'orientation se retrouvent finalement par l'obtention de diplômes différents. La plupart des élèves obtiennent un baccalauréat, mais pas le même : or, tous les baccalauréats ne permettent pas, à un degré égal, la poursuite des études dans l'enseignement supérieur.

Les inégalités migratoires sont lisibles à l'école

Les jeunes issus de l'immigration présentent un profil scolaire intéressant : leurs résultats sont plus faibles que les élèves nés en France, mais leurs familles sont très mobilisées autour de la réussite scolaire. A catégories sociales équivalentes, elles font plus appel aux cours privés que les autres familles, ce qui est en particulier le cas pour les élèves issus de l'immigration asiatique et maghrébine.

De plus, à catégories sociales et notes de l'élève données, les vœux d'orientation formulés sont beaucoup plus ambitieux que ceux des familles des enfants nés en France : ainsi, les familles d'origine maghrébine éliminent très souvent la voie professionnelle au profit de la seconde générale et technique. Elles réussissent ainsi en partie à déjouer le système d'orientation, puisque les orientations en voie professionnelle sont moins nombreuses chez les enfants de ces familles que chez les autres à catégories sociales et notes de l'élève données. La voie professionnelle est cependant surreprésentée pour les élèves issus de l'immigration dont les notes sont les plus basses, ce qui fait naître des sentiments de déception et de discrimination.

Les politiques scolaires conduites dans le domaine de l'orientation sont loin de déjouer ces inégalités d'orientation. Tout d'abord on remarquera que le choix du lycée professionnel, qui scolarise davantage les élèves des milieux défavorisés a lieu dès la fin de la troisième, alors les élèves de seconde générale et technologique, plus favorisés doivent formuler des choix à la fin de l'année. Une discrimination positive a été mise en place au travers du dispositif proposé aux meilleurs bacheliers professionnels, et grâce aux quotas d'ouverture des classes de BTS aux bacheliers professionnels. Ces mesures sont cependant insuffisantes, car ces dispositifs portent sur des effectifs limités et souvent n'offrent pas de soutien pédagogique spécifique. Le CNEC préconise donc de développer un crédit d'heures qui serait accordé aux élèves boursiers pour leur orientation (en particulier pour l'utilisation des sites *web* Affelnet⁸ et Admission Post-Bac) et d'étendre les formations qui proposent un véritable accompagnement aux élèves défavorisés admis dans les filières sélectives, ceci au-delà des politiques de quotas sociaux qui permettent d'y accéder.

Au-delà des inégalités sociales relevées dans le niveau des acquis, il existe donc d'autres inégalités moins connues et moins visibles telles que les inégalités d'orientation et les inégalités de rendement des diplômes. Pratiquer une discrimination positive apparaît très pertinent, mais il faut désormais envisager la justice sociale en termes de mise en capacité des bénéficiaires, car l'égalité d'accès ne suffit pas : il faut aussi donner les chances de réussir.

⁸ Voir les explications du magazine *letudiant* sur le logiciel Affelnet : <http://www.letudiant.fr/college/3e/dix-questions-pour-tout-savoir-sur-affelnet.html>

Évaluation et préconisations pour un système scolaire plus efficace

André BARBE, conseiller maître, IIIe chambre de la Cour des comptes, président de la section chargée de l'éducation nationale/enseignement scolaire, de la jeunesse, des sports et de la vie associative

Les travaux de la Cour des Comptes sur le système éducatif connaissent deux limites. Ils ne s'intéressent pas en tant que telle à la pédagogie, même s'ils observent la nature et les orientations des politiques éducatives, les moyens affectés et l'adéquation entre la politique choisie et les moyens qui y sont alloués. Par ailleurs, la Cour des comptes n'est pas armée pour mesurer les acquisitions disciplinaires, ou le niveau des élèves. Elle s'appuie pour cela sur l'appareil statistique de l'Education nationale ou les organismes internationaux tels que l'OCDE (étude PISA) : la connaissance des résultats, du niveau scolaire ou encore de la valeur certificative des diplômes est en effet un élément fondamental pour porter un jugement sur l'efficacité d'un système scolaire.

Une dépense annuelle de 67 milliards d'euros

La Cour des comptes constate que le ministère de l'Education nationale, hors enseignement supérieur, consomme 22 % du budget de l'Etat, soit une dépense annuelle de 67 milliards d'euros (65,7 milliards hors enseignements techniques et agricoles). Cette masse considérable augmente d'un à 2 milliards d'euros par an : toute décision sur la politique menée ou sur la gestion du personnel entraîne des impacts à hauteur de plusieurs millions d'euros, et une augmentation de 0,1 % du PIB consacré à l'éducation représente 2 milliards d'euros. Or, le seuil du déficit budgétaire fixé au niveau européen est de 3 % du PIB, et ce déficit se situe à l'heure actuelle entre 3,4 % et 3,5 % en France.

La masse salariale représente 93 % du budget de l'Education nationale, qui emploie près d'un million de personnes. Dans ce contexte, la Cour des comptes s'interroge sur les manières de rendre la gestion du personnel plus efficace, plus efficiente et plus performante. L'enjeu principal porte sur la gestion du personnel enseignant et non sur l'administration générale du ministère de l'Education nationale. La gestion des rentrées scolaires ne pose pas de problème particulier et l'on ne relève aucun problème important en termes d'administration générale.

La Cour des comptes s'intéresse par ailleurs à l'organisation du service public sur le territoire, et, bien entendu, à la mesure des coûts par élève, par matière, par filière ou encore par politique éducative. Depuis la décentralisation, l'investissement, l'entretien des établissements et certaines dépenses para-éducatives (équipements numériques, par exemple) dépendent des collectivités locales. Il faut alors déterminer quels sont les coûts constatés pour nourrir la réflexion des autorités politiques – pouvoirs exécutifs et législatifs – sur le pilotage du système éducatif, car elles restent trop peu attentives à cette question. Le débat sur ce point a notamment été minoré lors du débat de la loi pour la Refondation de l'école de la République, comme il l'est en général en France.

Améliorer la gestion du personnel enseignant

Selon la Cour des comptes, la gestion du corps enseignant est beaucoup trop abordée sous son aspect quantitatif : le débat public s'est beaucoup focalisé sur la question des effectifs – soit pour les diminuer, soit pour les augmenter. Or, une organisation différente du travail des enseignants peut être envisagée. En 2013, la Cour des comptes a publié le rapport « Gérer les enseignants autrement »⁹, qui a proposé un certain nombre de pistes. Ce rapport a pointé le fait que le coût des remplacements atteint quelque 2,8 milliards d'euros – sans même prendre en compte les remplacements d'une durée inférieure à quinze jours –, car la gestion du remplacement a été calquée sur la gestion des enseignants. Il est cependant possible d'envisager cette question en considérant la spécificité de la fonction de remplacement et d'organiser la gestion du remplacement selon des modalités propres.

Afin d'atteindre des objectifs quantitatifs et qualitatifs, la Cour s'interroge aussi sur l'amélioration de l'employabilité des enseignants et sur l'introduction d'une plus grande souplesse de gestion des enseignants. La focalisation du débat sur le volume de la masse salariale néglige la question du prix et interdit de réfléchir à la revalorisation des fonctions des enseignants. La mise en place d'une réelle stratégie d'ensemble des ressources humaines permettrait en particulier de gérer l'effectif global en revalorisant la condition enseignante, comme le montre la création des postes à profil. La Cour ne se prononce pas sur ces postes, mais constate que la différence de salaire proposée est insuffisante pour que les enseignants acceptent de travailler dans les zones qui concentrent des difficultés.

⁹ Voir le rapport du 22 mai 2013 : <https://www.ccomptes.fr/Actualites/Archives/Gerer-les-enseignants-autrement>

Une segmentation par statut

Actuellement, la gestion des enseignants est contrainte en France par les Obligations réglementaires de service (ORS)¹⁰ : leur mission est définie sur la base du temps que les enseignants passent en classe. Or, le temps de travail comprend d'autres missions qui échappent aux ORS : il en va ainsi du remplacement, au moins pour les enseignants du secondaire. Toujours dans les établissements du niveau secondaire, ces ORS sont établis sur une base hebdomadaire et non annuelle, ce qui empêche de moduler le temps de travail au sein des établissements. La différenciation des horaires est très importante – 18h00 par semaine pour les professeurs certifiés, 15h00 pour les professeurs agrégés, entre 9 et 11 heures pour les enseignants en classes préparatoires – sans que ces différences répondent à une logique de fonction. Par ailleurs, la formation des enseignants français reste essentiellement mono-disciplinaire : elle repose sur l'excellence disciplinaire et implique une faible capacité de polyvalence.

La Cour des comptes rapproche ces différents aspects aux politiques éducatives actuellement proposées. La mise en place du socle commun est gênée par le découpage des statuts ; le travail collaboratif des enseignants est par ailleurs rendu compliqué par la segmentation disciplinaire. Au collège, il est difficile de mettre en place des enseignements interdisciplinaires en raison de l'absence d'annualisation du temps de travail et de la faible polyvalence des enseignants. La Cour des comptes ne remet pas en cause les décisions politiques, mais observe que la gestion des enseignants n'est globalement pas très favorable à l'application de l'interdisciplinarité.

La Cour des comptes a par ailleurs publié deux rapports assez sévères en ce qui concerne l'allocation des ressources enseignantes face aux besoins, ce dont le ministère de l'Éducation nationale a pris acte. D'une part, la ressource est mal distribuée sur le territoire : les enseignants en fin de carrière se concentrent vers le Sud, ce qui regroupe des enseignants aguerris dans des établissements tranquilles. Ce mode de gestion ne répond pas forcément aux besoins éducatifs réels, et c'est pourquoi le ministère de l'Éducation nationale a opéré une correction progressive en matière de répartition des enseignants sur le territoire. D'autre part, la Cour des comptes a abordé la question de l'affectation des enseignants en fonction du profil spécifique des élèves. Ce principe d'affectation est pratiqué plus aisément dans d'autres pays européens dans lesquels la décentralisation est plus avancée : il en va ainsi, par exemple, au sein du Land de Berlin.

La Cour des comptes préconise par ailleurs d'améliorer l'organisation du service public de l'enseignement. Augmenter l'autonomie des établissements pourrait permettre de mieux intégrer les missions des enseignants aux politiques de proximité, et confier des prérogatives plus importantes aux chefs d'établissements permettrait de mettre en place un échelon managérial pertinent en termes de gestion des enseignants.

Mener la réflexion sur l'organisation territoriale et sur les coûts

La Cour des comptes s'interroge sur les caractéristiques de réseaux d'établissements optimaux. Plus la taille d'un établissement est réduite, et plus son coût d'entretien par mètre carré est élevé. Les ambitions scolaires y sont parfois plus modestes, mais la faiblesse du nombre d'élèves permet de maintenir la proximité. La France se trouve dans une situation atypique de ce point de vue, car nombre de ses collèges comptent moins de 300 élèves, y compris en milieu urbain. Par ailleurs, 11 % des lycées – essentiellement des lycées privés professionnels – scolarisent moins de cent élèves. L'articulation des compétences partagées entre l'État et les collectivités territoriales ne facilite pas la gestion des établissements, alors que le développement actuel des intercommunalités affecte la gestion des écoles primaires.

La Cour des comptes observe que le ministère de l'Éducation nationale fonde sa gestion, non pas sur des indicateurs monétaires, mais sur des ratios multiples : heures d'enseignement par élève, heures par enseignant, etc. Elle a donc publié un rapport important sur les coûts dans les lycées¹¹ en étudiant, par exemple, la carte des formations : dans la filière générale, 15 enseignements d'exploration sont possibles au niveau de la seconde. Le panel des langues vivantes proposées comprend 58 langues, dont vingt ont été présentées par un faible nombre d'élèves lors des épreuves du baccalauréat. Une telle offre de formation ne peut que faire exploser les coûts : la Cour des comptes a ainsi démontré que l'enseignement des mathématiques ou de la physique coûte six fois moins cher que celui des options, dont la validation est coûteuse pendant l'examen. La Cour s'interroge donc sur la valeur certificative des options, en soulignant qu'il est possible qu'elles soient utilisées essentiellement pour obtenir les meilleures mentions.

¹⁰ Voir, pour exemple : Missions et obligations réglementaires de service des enseignants des établissements publics d'enseignement du second degré - Application des décrets n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014 : http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=87302

¹¹ Voir rapport du 29 septembre 2015 : <https://www.ccomptes.fr/Actualites/Archives/Le-cout-du-lycee>

Globalement, le ministère de l'Éducation nationale doit s'habituer à raisonner en termes de coûts. Ainsi, la création des internats d'excellence n'a donné lieu à aucun chiffrage, alors qu'ils concernent des milliers d'élèves. Il faudra davantage piloter le système éducatif français par les coûts, en les rapprochant des acquis et des niveaux obtenus chez les élèves. Ce travail de pilotage suppose de travailler dans la durée : l'expérience montre qu'il est nécessaire pour obtenir des résultats d'observer le système et ses évolutions sur des périodes de 5 à 10 ans après avoir mis en place de véritables systèmes d'évaluation.

Echanges avec la salle

De la salle

La suppression de la possibilité du redoublement à l'issue de la seconde apparaît pour les familles comme la fin du droit à l'erreur. Les passerelles entre la voie générale et technique et la voie professionnelle manquent toujours, et il faut construire des alternatives à grande échelle. Par ailleurs, quel est le point de vue de la Cour des comptes sur les mouvements de personnels et leur éventuelle déconcentration ?

Fabienne ROSENWALD

Les redoublements créent des situations difficiles pour les élèves, notamment en termes d'estime de soi, mais des accompagnements personnalisés sont en train d'être mis en place. En tout état de cause, la culture du droit à l'erreur doit être construite au travers des réorientations et des passerelles proposées.

Nathalie MONS

Le CNESEO a travaillé sur le redoublement¹². Il faut distinguer le redoublement proposé au titre d'une remédiation dans les petites classes, qui a des effets psycho-sociaux délétères, du redoublement stratégique qui permet à l'élève d'ouvrir l'éventail des choix dans les classes d'orientation. La politique de réduction porte sur le premier type de redoublements. Les classes d'orientation peuvent donner lieu à redoublements en fonction des vœux des familles. Par ailleurs, des expérimentations sont menées pour créer des classes de seconde qui mélangeraient la voie générale et technique et la voie professionnelle.

André BARBE

Le ratio entre les agents de l'administration et les ressources humaines de terrain est au sein du ministère de l'Éducation nationale l'un des plus faibles de tous les ministères, et même plus faible que celui du ministère de la Défense. Une grande partie de la gestion des ressources humaines a été déconcentrée et confiée aux rectorats. Des efforts ont permis d'améliorer la question du point de vue qualitatif, et l'administration générale du ministère n'est pas onéreuse.

La fonction de remplacement peut être gérée avec la même rigueur que la fonction des professeurs titulaires, mais d'autres modes de gestion peuvent être introduits. A l'étranger et dans l'enseignement privé, les remplacements sont gérés au sein de l'établissement par la communauté éducative et par le chef d'établissement. Cette gestion de proximité, flexible et immédiate, nécessite l'autonomie des établissements et l'annualisation des horaires.

De la salle

Que penser de la méthode Montessori¹³, qui a montré son efficacité pour réduire les inégalités dès la maternelle ?

Nathalie MONS

Les études ont montré la nécessité de mieux équiper les enseignants afin qu'ils puissent affronter l'échec scolaire grâce à une variété de méthodes pédagogiques : ces méthodes multiples leur permettent de s'adapter aux styles d'apprentissage qui sont variables dans les classes. Les ESPE et les formations continues doivent répondre à ce besoin grâce à un équipement didactique et pédagogique dont la méthode Montessori, qui est déjà utilisée en primaire, est un des exemples mais pas le seul.

La séance est levée.

¹² Voir : <http://www.cnesco.fr/redoublement/>

¹³ De Maria Montessori (1870-1952) médecin et pédagogue italienne – voir l'association Montessori de France = <https://montessori-france.asso.fr/la-pedagogie-montessori-2/approche-montessori/>