

# Éducation & formations

n° 66 juillet-décembre 2003



numéro spécial

## Dix-huit questions sur le système éducatif

Synthèses de travaux de la DEP

ministère

jeunesse  
éducation  
recherche





# **Dix-huit questions sur le système éducatif**

Synthèses de travaux de la DEP

**Directrice de la publication**

Claudine Peretti

**Rédactrice en chef de ce numéro**

Kristel Radica

**Secrétariat de rédaction**

Marc Saillard

**Ont collaboré à ce numéro**

Dominique Abriac ; Dominique Allain ; Dominique Aussant ;  
Gérard Brézillon ; Jean-Paul Caille ; Sylvère Chirache ;  
Pascale Chollet ; Philippe Clément ; Jocelyne  
Collet-Sassère ; Marc Colmant ; Olivier Cosnefroy ;  
Laurence Dauphin ; Jean-Claude Émin ; Nadine Esquieu ;  
Paul Esquieu ; Franck Évain ; Pierre Fallourd ; Laure Ferrait ;  
Dominique Girard-Reydet ; Alain Goy ; Rodolphe Houlle ;  
Bernadette Hée ; Michèle Jacquot ; Sylvie Kleinholt ;  
Sylvie Lemaire ; Jacqueline Levasseur ; Clotilde Lixi ;  
Alain Lopes ; Claude Malègue ; Anne-Laure Monnier ;  
Sabine Moutin ; Aude Mulliez ; Emmanuelle Nauze-Fichet ;  
Françoise Œuvrard ; Sophie O'Prey ; Estelle Orivel ;  
Pierrette Pau ; Claudine Peretti ; Franck Petrucci ;  
Pascale Poulet-Coulibando ; Tiaray Razafindranovona ;  
Catherine Régnier ; Thierry Rocher ; Fabienne Rosenwald ;  
Véronique Sandoval ; Claude Sauvageot ;  
Magda Tomasini ; Bruno Trosseille ; Frédéric Voiret

**Éducation & formations**

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale  
et de la Recherche

Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP)

3/5, boulevard Pasteur – 75015 Paris

58, boulevard du Lycée – 92170 Vanves

**Crédit photos**

© Caroline Lucas / MJENR

**Conception, mise en page**

DEP - Imprimerie nationale

**Impression**

Ovation

**Tarifs 2003**

Le numéro France : 13 euros

**Vente au numéro**

Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale  
et de la Recherche

DEP/Bureau de l'édition

58, boulevard du Lycée – 92170 Vanves

☎ : 01 55 55 72 04

# Préface

**D**ans le cadre de la préparation du Débat national sur l'avenir de l'École, la Direction de l'évaluation et de la prospective a effectué des synthèses sur dix-huit sujets relatifs au fonctionnement du système éducatif.

*Ces synthèses, qui sont élaborées à partir des travaux qu'elle a conduits ces dernières années ou auxquels elle a participé, ne prétendent pas épuiser les sujets qu'elles traitent.*

*Elles ont pour objectif de présenter, en quelques pages, les principales données issues des travaux statistiques ou des évaluations réalisés par la direction, en les plaçant, chaque fois que possible, dans une dimension évolutive sur le moyen ou long terme et dans une approche comparative avec la situation des autres pays de l'OCDE ou de l'Union européenne.*

*Ajoutées aux autres publications périodiques de la direction, « Repères et Références Statistiques », « L'état de l'École » et « Géographie de l'École », elles constituent un document de référence utile à tout lecteur qui souhaite enrichir sa connaissance du système éducatif.*

*Compte tenu de l'objectif poursuivi, les rédacteurs ont particulièrement veillé à rendre accessibles les données présentées, sans pour autant remettre en cause leur rigueur scientifique. Certains lecteurs pourront trouver quelques analyses trop complexes ; d'autres, au contraire, les estimeront un peu superficielles. Tout exercice de synthèse nécessite des choix ; les lecteurs qui souhaiteront approfondir un sujet pourront se reporter aux ouvrages figurant dans la bibliographie. Bien entendu, les bibliographies ne prétendent, en aucune façon, à l'exhaustivité ; elles ne mentionnent que les principales publications à partir desquelles ont été élaborées ces synthèses.*

La Directrice de l'évaluation  
et de la prospective



Claudine Peretti



n° 66 – juillet-décembre 2003

### Dix-huit questions sur le système éducatif Synthèses de travaux de la DEP

01	Faut-il développer la scolarisation à deux ans ?	page 7
02	Les compétences en lecture des élèves et des jeunes	13
03	Le traitement de la difficulté scolaire	23
04	Le collège unique est-il une réalité ?	39
05	Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ?	49
06	Quelles évolutions pour l'enseignement professionnel dans le second degré ?	65
07	La question de l'articulation entre le second degré et l'enseignement supérieur	79
08	Quel est le niveau de formation des sortants du système éducatif ? Quels emplois occupent-ils ?	89
09	Quels moyens sont consacrés à l'éducation ? Et comment sont-ils répartis ?	101
10	Qui participe au fonctionnement du système éducatif ?	113
11	La diversité des lieux d'enseignement	121
12	La diversité des profils et des métiers d'enseignants	133
13	Un encadrement et une animation du système éducatif à la hauteur des besoins ?	147
14	Violence et absentéisme, deux éléments essentiels du climat des établissements	157
15	Public – Privé : quelles différences ?	167
16	L'école réduit-elle les inégalités sociales ?	177
17	Et si l'on regardait au-delà de la prochaine rentrée ?	187
18	De la formation continue à la formation tout au long de la vie ?	201



# Faut-il développer la scolarisation à deux ans ?

01

L'école maternelle française est fréquemment citée comme l'un des points forts de notre système éducatif et la pression de certaines familles est aujourd'hui vive pour que les enfants y soient accueillis dès l'âge de deux ans.

Si la demande de ces familles est, en partie, liée à des considérations financières – elles économisent ainsi tout ou partie du coût de la garde du jeune enfant – ou aux difficultés qu'elles rencontrent pour faire assurer cette garde, elle trouve sa justification dans leur souci de favoriser la réussite scolaire ultérieure de leurs enfants.

Or, si les analyses conduites sur les résultats des élèves montrent, au niveau global, un léger avantage au bénéfice des élèves scolarisés à deux ans, en l'absence de données détaillées sur les conditions d'accueil de ces élèves, le principe d'un accueil systématique à l'école fait l'objet de vives controverses.

- L'école maternelle française est fréquemment citée comme l'un des points forts de notre système éducatif. Il est incontestable que la généralisation progressive de l'accueil des jeunes enfants de trois ans au cours des dernières décennies a contribué aux progrès de notre système éducatif.
- Le fait de ne pas fréquenter l'école maternelle ou de ne le faire qu'à partir de quatre ou *a fortiori* de cinq ans constitue un handicap pour les quelques enfants concernés.
- La scolarisation à deux ans a des effets relativement faibles sur la réussite ultérieure. Ces effets sont les plus marqués au profit des catégories sociales les plus défavorisées et les plus favorisées. Elle semble notamment bénéfique aux élèves étrangers ou issus de l'immigration, auxquels elle apporte une appropriation plus rapide de la langue et de la culture françaises.
- Si on développe cette scolarisation précoce, l'équité doit donc conduire à la favoriser en priorité dans les zones où les catégories sociales les plus défavorisées sont concentrées. Mais la relative faiblesse des effets à en attendre doit inciter à comparer l'efficacité de cette scolarisation dès deux ans – même sélective – à d'autres mesures de politique éducative.



## L'école maternelle, une spécificité française qui contribue à améliorer l'efficacité de la scolarité primaire

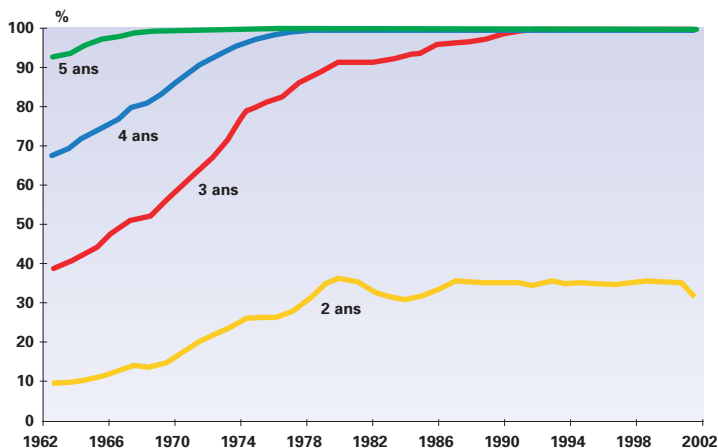
La scolarisation précoce est particulièrement développée en France depuis longtemps.

Depuis maintenant plus d'une décennie, tous les enfants fréquentent une classe maternelle ou enfantine à partir de trois ans, et la moitié de ceux qui peuvent légalement être accueillis dans ces classes à partir de deux ans y ont accès avant trois ans<sup>1</sup>.

Le graphique suivant illustre cette généralisation progressive de la scolarisation précoce, qui constitue une caractéristique importante du système éducatif français.

À l'exception de la Belgique et de l'Italie, aucun autre pays européen n'a des taux d'accueil des jeunes enfants aussi élevés dans des « établissements préprimaires à finalité éducative »<sup>2</sup>.

**Graphique - Évolution de la scolarisation en fonction de l'âge dans le système éducatif français**



Le développement de la scolarisation précoce a largement contribué à améliorer le déroulement des scolarités élémentaires.

De plus, au-delà de cet aspect quantitatif, rares sont les pays dans lesquels l'accueil de ces jeunes enfants – en particulier des plus jeunes – est réalisé dans des établissements dépendant du système éducatif, employant des personnels **enseignants** dont la formation est la même que celle des enseignants de l'élémentaire, et développant des activités pédagogiques et non seulement éducatives.

1. Le taux de scolarisation des enfants de deux ans est estimé à 32 % en 2002, ce qui correspond à un accueil de près de 50 % des enfants légalement scolarisables en 2002-2003, c'est-à-dire des enfants nés entre le 01/01/2000 et le 31/08/2000.

2. In *Les chiffres-clés de l'éducation en Europe*, EURYDICE, Eurostat, 2002. Selon la définition retenue pour établir ces chiffres clés, les « établissements préprimaires à finalité éducative » peuvent être scolaires ou non scolaires, ces derniers dépendant généralement d'autorités ou de ministères autres que ceux de l'éducation. Mais ils doivent obligatoirement employer du personnel qualifié en éducation.

**Tableau 1 - Répartition des élèves par type de cheminement dans l'élémentaire selon la durée de scolarisation préélémentaire (panel d'élèves entrés en sixième en 1980) (%)**

Durée de scolarisation préélémentaire	Nombre de redoublements dans l'élémentaire			Total
	Aucun	Un	Deux ou plus <sup>(1)</sup>	
0 ou moins de 1 an	46,6	26,6	26,8	<b>100,0</b>
1 an	59,5	28,2	12,3	<b>100,0</b>
2 ans	63,3	26,7	10,0	<b>100,0</b>
3 ans	69,7	21,8	8,5	<b>100,0</b>
4 ans	71,6	21,0	7,4	<b>100,0</b>
<b>Ensemble</b>	<b>63,9</b>	<b>24,7</b>	<b>11,4</b>	<b>100,0</b>

(1) Par exemple, passage dans l'éducation spécialisée.

**Tableau 2 - Âge d'entrée à l'école maternelle et carrière scolaire en début d'école élémentaire (panel d'élèves de cours préparatoire recruté en 1997) (%)**

Âge d'entrée en maternelle	Accès au CE2		
	Sans redoublement	Redoublement du CP	Redoublement du CE1
2 ans	90,8	4,3	4,9
3 ans	87,7	5,4	6,9
4 ans et plus	76,6	11,1	10,9
<b>Ensemble</b>	<b>88,0</b>	<b>5,4</b>	<b>6,5</b>

Une entrée après trois ans à l'école maternelle est pénalisante pour les élèves et leurs chances d'accéder au CE2 sans redoublement en sont sensiblement réduites.

Aujourd'hui encore, l'effet bénéfique d'une scolarité maternelle longue peut se constater et les quelques élèves qui sont entrés en maternelle à quatre ans ou plus seulement, redoublent le CP ou le CE1 pratiquement deux fois plus que ceux entrés à trois ans.

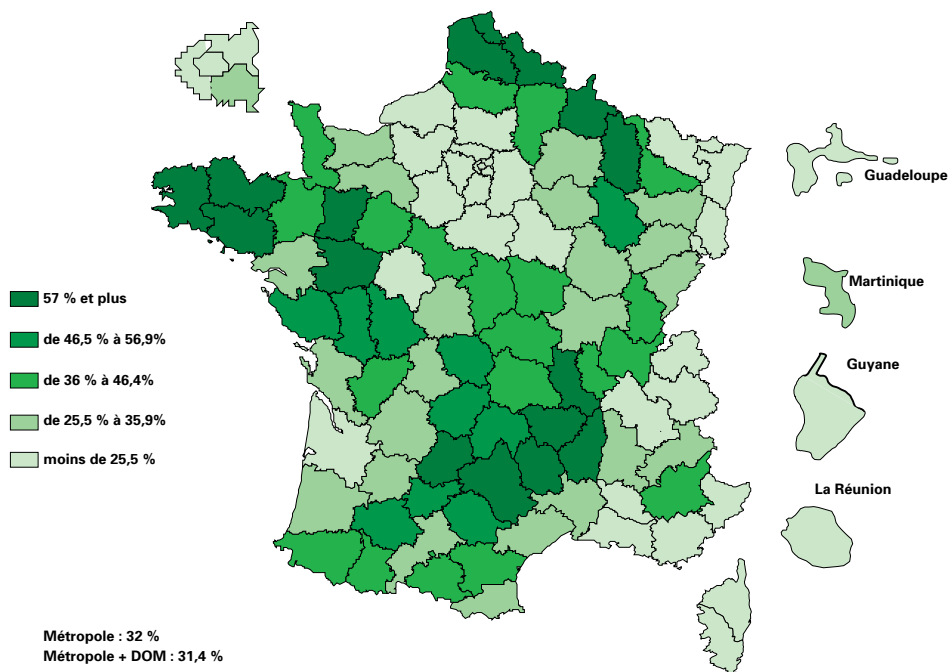
Lorsque l'on sait que les élèves qui redoublent le CP ou le CE1 ont des carrières scolaires plus difficiles et quittent plus souvent le système éducatif sans qualification que les autres, il apparaît nettement qu'une scolarisation longue en maternelle contribue à améliorer à la fois le devenir scolaire des élèves qui en ont bénéficié et l'efficacité globale du système éducatif.

## La scolarisation à deux ans, une question controversée

Si la généralisation de la scolarisation à partir de trois ans peut être considérée comme un facteur d'efficacité de notre système éducatif, faut-il, pour autant, encourager la scolarisation à deux ans ?

Cette question fait l'objet de controverses.

## Taux de scolarisation des enfants âgés de 2 ans en 2002-2003 (public + privé)



Des taux de scolarisation à 2 ans très inégaux selon les académies.

Certains notent à juste titre que la demande de scolarisation à deux ans est loin d'être générale. Cependant, une demande existe, que l'offre de places ne permet pas toujours de satisfaire, notamment dans certaines zones urbaines. Il est de fait que la scolarisation à deux ans est inégalement répartie sur le territoire, ce dont témoigne la carte ci-dessus, et que la priorité donnée à l'accueil des enfants de trois à cinq ans entraîne un recul mécanique de la scolarisation à deux ans sous la pression – différente selon les endroits – des évolutions démographiques et de la reprise de la natalité.

D'autres estiment que, du point de vue psychologique, l'accueil d'enfants de deux ans dans une école – avec une taille moyenne des classes de 26 élèves – est inadapté et peut même se révéler nocif, au moment décisif où ils construisent leur identité.

Du strict point de vue du système éducatif, on doit se poser la question de l'efficacité de cet accueil à deux ans – qui est coûteux – au regard des effets qu'il peut avoir en termes de progrès cognitifs et d'équité.

Globalement, l'avantage dû à une entrée à l'école maternelle à deux ans semble relativement faible.

Les résultats des études sur la question ne sont pas totalement convergents, et il arrive que dans quelques cas, ils ne fassent pas ressortir d'effets positifs de la scolarisation à deux ans.

Les données issues des travaux de la DEP qui portent sur des échantillons importants et représentatifs conduisent aux conclusions suivantes :

- en ce qui concerne l'impact sur la scolarité élémentaire, entrer à l'école maternelle à deux ans au lieu de trois améliore les chances d'accès au CE2 sans redoublement, mais ne le fait que faiblement, comme le montre le tableau 2 précédent ;

- s'agissant des évaluations des acquis cognitifs à l'entrée du CP, cette scolarisation précoce apparaît comme globalement bénéfique. Cet avantage, qui se retrouve dans plusieurs domaines : compréhension orale, familiarité avec l'écrit, familiarité avec le nombre, est cependant faible. Comme pour l'accès au CE2, il est, en tout cas, plus faible que celui que procure une scolarisation à trois ans par rapport à une scolarisation débutant à quatre ans ou plus. Il est important de noter – étant donné les critiques qui ont été rappelées ci-dessus – que ces résultats, comme ceux qui vont suivre, sont établis à partir de données représentatives de ce que sont aujourd'hui les conditions d'accueil (encadrement, conditions matérielles, horaires, etc.) des jeunes enfants en maternelle.

Les élèves des ZEP, ceux des catégories sociales défavorisées, mais aussi ceux des catégories sociales les plus favorisées, bénéficieraient le plus d'une scolarisation très précoce.

À l'entrée en CP, les évaluations cognitives des élèves montrent que ce sont les élèves des catégories sociales défavorisées, mais aussi ceux des catégories sociales les plus favorisées<sup>3</sup> qui bénéficient le plus de la scolarisation précoce. Elle est également plus bénéfique en ZEP que hors ZEP.

Concernant l'accès au CE2 sans redoublement, également, l'effet positif associé à une scolarisation à deux ans s'observe principalement chez les enfants de cadres et d'ouvriers, et bénéficie particulièrement aux élèves de nationalité étrangère ou de parents immigrés.

Or, dans l'état actuel des choses, ceux-ci entrent moins fréquemment que les autres à l'école maternelle à deux ans : parmi les élèves en cours préparatoire en 1997, les enfants de père ou de mère immigré n'étaient qu'un sur quatre à avoir été scolarisés à deux ans, alors que c'était le cas de près de un sur trois de leurs condisciples.

Le fait que ce soient les enseignants qui scolarisent le plus leurs jeunes enfants en maternelle<sup>4</sup> illustre bien que, pour les catégories les plus au fait de enjeux scolaires, une telle scolarisation correspond à une demande d'éducation et non pas seulement à une demande de garde.

Un souci d'équité devrait conduire à développer prioritairement la scolarisation à deux ans sur le territoire de l'éducation prioritaire, où sont concentrés les enfants des catégories sociales les plus défavorisées et les enfants d'origine étrangère ou immigrée. Étant donné ce qui a été dit plus haut, ceci suppose une politique volontariste, la demande étant plutôt plus forte chez les catégories sociales les plus favorisées.

C'est en ce sens qu'a été orientée la politique éducative, ces dernières années. Une partie des moyens supplémentaires accordés aux zones prioritaires a été consacrée au développement de la scolarisation des jeunes enfants et, en moyenne, le taux de scolarisation des deux ans y est de 5 à 6 points supérieur à ce qu'il est sur le reste du territoire.

3. Les catégories sociales dites « défavorisées » regroupent les ouvriers et les chômeurs, les catégories « très favorisées » les cadres supérieurs, les professions libérales et les enseignants.

4. Les agriculteurs le font plus que les enseignants, mais en zone rurale, l'offre de places en maternelle est particulièrement importante en raison, notamment, de la diminution des effectifs à scolariser.

Reste à envisager la question de savoir si une politique de développement de la préscolarisation à deux ans – même très sélective – est plus intéressante, par rapport à son coût, c'est-à-dire est plus efficiente, que d'autres mesures de politique éducative, comme par exemple, une aide spécifique aux élèves en difficulté en début de primaire ou des mesures en direction de la formation des enseignants.

Il reste surtout à encourager les recherches, tant dans le domaine du développement psychologique que du développement cognitif pour éclairer les décisions à prendre au sujet de cette scolarisation très précoce.

## Bibliographie

**J.-P. Caille**, « Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2001, pp. 7-18.

**H. Goldstein**, *Analysis of 1997 French pupil panel study data*, report to Ministry of Education (DEP), juin 2003.

**C. Jagers**, « Les élèves et les écoles du premier degré à la rentrée 2002 », *Note d'Information*, 03.41, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 2003.

**J.-P. Jarousse, A. Mingat et M. Richard**, « Scolarisation maternelle à deux ans : effets pédagogiques et sociaux », revue *Éducation & formations*, n° 31, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril-juin 1992, pp. 3-9.

**J.-P. Jeantheau et F. Murat**, « Observation à l'entrée au CP des élèves du "panel 1997" », *Note d'Information*, 98.40, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1998.

« L'éducation préprimaire », in *Les chiffres clés de l'éducation en Europe - 2002*, EURY-DICE, Eurostat, 2002.

« L'influence de la durée de pré-scolarisation sur le cursus scolaire - Principales données statistiques sur l'école » in *Consultation-réflexion nationale sur l'école*, ministère de l'Éducation nationale, Paris, avril 1984, p. 185.

---

**Sources et méthodologie** : l'essentiel des données sont issues des enquêtes annuelles sur les effectifs des élèves en primaire et des panels d'élèves mis en place par la DEP.

# Les compétences en lecture des élèves et des jeunes

02

**La proportion d'élèves qui arrivent au collège sans avoir des compétences en lecture suffisantes pour poursuivre leurs apprentissages scolaires, le pourcentage de jeunes diagnostiqués lors des journées de préparation à la défense en grandes difficultés de lecture ou en situation de quasi-illettrisme, la place des élèves français dans les comparaisons internationales portant sur la maîtrise de la langue sont des sujets de débat récurrents dans notre système éducatif et dans l'ensemble de la société française.**

**Quel est le niveau de ces compétences à tous les moments-clés du parcours scolaire ? Comment évolue-t-il dans le temps ? Quels sont les points forts et les points faibles de nos élèves par rapport aux élèves des autres pays de même niveau de développement ? Autant de questions auxquelles les travaux de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) permettent, malgré la complexité méthodologique de ce type d'évaluation, de répondre.**

- Huit à neuf élèves et jeunes sur dix ont, à des degrés divers, une maîtrise de la lecture qui leur permet de bénéficier des enseignements qui leur sont dispensés.
- En revanche, à tous les niveaux, 10 à 15 % des élèves sont en plus ou moins grande difficulté de compréhension face à l'écrit, et la moitié de ces derniers peut être considérée comme en très grande difficulté.
- La proportion de jeunes en difficulté de lecture est du même ordre en France, voire plutôt moindre, que ce que l'on constate dans les pays comparables.
- Cette proportion d'élèves en grande difficulté n'a pas sensiblement augmenté au cours des dernières années, mais elle n'a pas non plus diminué et, sur ce point comme sur d'autres, notre système éducatif connaît un palier.
- La grande difficulté de lecture, qui peut conduire à quitter la formation initiale sans qualification et déboucher ensuite sur l'illettrisme, apparaît chez les élèves dès les premières années de l'école primaire.
- Les résultats des évaluations et des études disponibles incitent à questionner notre conception de l'enseignement de la lecture, tant en ce qui concerne son contenu que ses pratiques.

## L'état actuel des compétences en lecture

En cours de scolarité à l'école et à l'entrée au collège, un à deux élèves sur dix éprouvent de sérieuses difficultés en lecture.

Les évaluations nationales que passent tous les élèves à l'entrée du CE2 et de la sixième, et les tests auxquels sont soumis les jeunes de 17-18 ans lors des Journées d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD) permettent d'apprécier la proportion d'élèves et de jeunes que l'on peut considérer comme étant en difficulté de lecture.

En 2002, à l'entrée en CE2, le taux de réussite des tâches les plus faciles de repérage d'informations explicites dans un texte ne dépasse pas 90 %. De l'ordre de 10 % des élèves ne maîtrisent donc pas les compétences les plus élémentaires nécessaires à la compréhension d'un écrit. Un peu moins de 20 % des élèves ont, en outre, à ce stade, des compétences encore très fragiles. Pour être plus précis, plusieurs niveaux d'exigence de la compréhension sont appréciés lors des évaluations de CE2 et de sixième :

– **les tâches élémentaires** consistent en prélèvement et repérage d'informations explicites dans un texte. Les réussites vont de 95 % si l'information requise se trouve en début de texte ou de paragraphe, si la question reprend littéralement les termes employés dans le texte, à 75 % si l'information est dans le corps du texte ou comporte une difficulté particulière (sélectionner, par exemple, un chiffre entre plusieurs). Ces questions, même si elles obtiennent un bon score de réussite, sont susceptibles de mettre en difficulté des élèves lents. Or la lenteur, dans le domaine de la lecture, est révélatrice de difficultés ;

– **les tâches complexes** révèlent les compétences des élèves à saisir l'essentiel d'un texte (donner le cadre général d'une histoire, citer le personnage principal...). Elles exigent des élèves qu'ils effectuent, pour mener à bien la tâche demandée, la synthèse des éléments qui leur sont proposés. Les questions correspondantes sont réussies de 55 à 65 % ;

– **les tâches de haut niveau** impliquent la construction d'informations ou le raisonnement sur un texte. Il peut s'agir, par exemple, de reconstituer un ordre chronologique implicite dans le texte ou de trouver une information manquante, de justifier une argumentation. Ces tâches demandent la mise en œuvre conjointe de différents savoirs et savoir-faire. Les scores peuvent varier de 50 à 75 % de réussite.

En début de sixième, 15 % des élèves peuvent être considérés comme en grande difficulté. Une étude spécifique, conduite à la rentrée 2002, a permis de mieux connaître la nature de leurs difficultés et d'établir des comparaisons avec 1997.

Les ordres de grandeur sont les mêmes à cinq ans d'intervalle ; sur l'ensemble des élèves arrivant en sixième :

– un peu plus de 3 % présentent des lacunes quasi générales dans tous les domaines de la lecture. L'importance de ce « noyau dur » de la grande difficulté était du même ordre (4 %) en 1997 ;

– pour près de 12 % (11 % en 1997) des élèves, soit leurs difficultés sont liées à une extrême lenteur d'exécution des tâches, soit ils n'ont acquis qu'une partie des apprentissages fondamentaux.

À l'issue de la scolarité obligatoire, aussi, plus d'un jeune sur dix éprouve de graves difficultés face à l'écrit.

Le « noyau dur » des élèves et des jeunes en difficulté se constitue dès le début de la scolarité primaire.

C'est ce qui ressort des tests passés par les jeunes lors de la Journée d'Appel de Préparation à la Défense (JAPD).

Mais pour les 10 à 12 % de ces jeunes qui sont en difficulté, les niveaux de difficulté rencontrés doivent, là aussi, être différenciés :

- environ 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 d'informations complexes de façon lente et peu précise. Par ailleurs, ces jeunes commettent de nombreux contresens, notamment dans la compréhension globale d'un texte narratif.

La scolarité d'un panel représentatif des élèves qui étaient en CP en 1997 est régulièrement suivie par la DEP. Ces élèves ont passé des tests standardisés en début de CP, puis ont connu, comme l'ensemble de leurs camarades, l'évaluation nationale de début de CE2, deux ans après s'ils n'avaient pas redoublé, trois ans après s'ils avaient redoublé le CP ou le CE1.

La confrontation des acquis de ces élèves à ces deux moments de leur scolarité montre qu'une proportion non négligeable d'entre eux, dont on peut estimer qu'ils étaient en situation difficile en début de scolarité, le sont encore deux ou trois ans après : près d'un élève sur douze (8,6 %) était parmi les 20 % d'élèves de niveau le plus faible en CP et est encore parmi les 20 % de niveau le plus faible en début de CE2.

Tout conduit ainsi à penser que les élèves en grave difficulté de lecture – ceux qui vont constituer une proportion importante des sortants sans qualification – ont connu ces difficultés dès le début de leur apprentissage de la lecture, au cours préparatoire. D'où le caractère essentiel d'un repérage et d'une remédiation précoces de ces difficultés qui ne relèvent sans doute pas toutes d'un traitement uniquement pédagogique. Ainsi, le redoublement, mesure traditionnelle à laquelle a recours notre système scolaire pour traiter les difficultés d'apprentissage, se révèle, à ce niveau du parcours scolaire, insuffisant dans beaucoup de cas, pour permettre à l'élève de surmonter ses difficultés.

Alors que parmi les élèves non-redoublants, un sur quatorze seulement (7,2 %) était parmi les 20 % d'élèves de niveau le plus faible en CP et est encore parmi les 20 % d'élèves de niveau le plus faible au début du CE2, c'est le cas de plus de quatre redoublants du CP sur dix (42,9 %) et de près de un redoublant du CE1 sur quatre (23,6 %).

## L'évolution des compétences en maîtrise de la langue

Répondre à cette question n'est pas simple, d'une part, parce qu'il faut s'assurer que les instruments et les méthodes de mesure utilisés restent bien les mêmes ou sont équivalents au fil du temps, d'autre part, parce que le niveau et le type de compétences en compréhension de l'écrit que l'on demande à l'École d'enseigner peuvent évoluer, surtout sur longue période.



Sur le court terme, pas d'évolution sensible.

Sur le moyen terme, les élèves de la fin du primaire ont en moyenne des compétences équivalentes, tout en redoublant moins.

Sur le long terme, des différences qui tiennent pour une large part aux évolutions des exigences, des programmes et des pratiques.

En 2001, les protocoles des évaluations de rentrée ont, en CE2 et en sixième, repris à l'identique des items des évaluations de 1998. Les scores obtenus par les élèves de 2001 à ces items sont globalement les mêmes que ceux de leurs camarades de 1998.

Les mêmes exercices destinés à évaluer les compétences en lecture ont été proposés en 1987, puis en 1997, aux élèves sortant de CM2. En moyenne, les acquis des élèves dans ce domaine ne sont pas apparus différents à dix ans d'intervalle. Ce résultat est d'autant plus remarquable qu'au cours de la période, la proportion des élèves arrivant en fin de CM2 sans avoir redoublé a sensiblement augmenté (77 % en 1997 contre 64 % en 1987).

La mise en place de la politique des cycles, la diminution des redoublements dans l'élémentaire et les politiques successives donnant une priorité forte à la lecture, ont ainsi été associées à un maintien des performances des élèves.

Ceci dit, une analyse plus fine de la comparaison fait cependant ressortir :  
– une amélioration, s'agissant des tâches que l'on peut qualifier d'élémentaires, qui compense au niveau global une certaine dégradation dans l'exécution des tâches de plus haut niveau ;  
– une aggravation de la situation relative des élèves aux performances les plus faibles.

Quant à la période plus récente, depuis 1997, on a vu plus haut que les comparaisons réalisées à l'entrée en sixième ne faisaient pas ressortir d'évolution notable, tant en ce qui concerne la proportion d'élèves en difficulté de lecture (15 %) que celle de ceux dont les lacunes sont quasi générales dans tous les domaines de la lecture (3 à 4 %).

La comparaison des résultats des élèves de 1995 à ceux de leurs camarades des années 20 aux épreuves du certificat d'études primaires (donc à des épreuves qui portent plus sur l'écrit que sur la lecture) fait ressortir des évolutions sensibles.

Les résultats des élèves sont aujourd'hui plutôt meilleurs en rédaction : les élèves de 1995 écrivent des textes plus cohérents et plus longs que ceux des années 20 ; ils ont une meilleure présentation graphique et ils maîtrisent mieux la ponctuation.

Il en va différemment en orthographe, où les résultats étaient largement supérieurs dans les années 20. Les élèves de 1995 commettent en moyenne 2,5 fois plus de fautes que ceux des années 20. Mais les types de fautes ont évolué : ainsi, en grammaire, la proportion des confusions de pluriel, des fautes d'accord a augmenté, alors que celle des fautes de conjugaison, d'accord de participe passé a baissé. Ce sont donc surtout les erreurs concernant l'application mécanique des règles qui ont augmenté.

Enfin, pour ce qui concerne les questions de dictée, les résultats diffèrent selon que l'on observe les aspects relevant de l'intelligence du texte (vocabulaire et compréhension) et ceux relevant de la connaissance de la langue (analyse grammaticale, conjugaison, analyse logique). Aux deux périodes, le texte est compris de façon équivalente, en revanche, pour ce qui concerne la

connaissance de la langue, les élèves de 1995 réussissent moins bien que leurs prédécesseurs.

Pour résumer, les élèves d'aujourd'hui seraient plus à l'aise quant à leur capacité à s'exprimer par écrit, mais ils le feraient en respectant moins bien les règles formelles de la langue écrite.

Ceci dit, il faut garder présent à l'esprit que cette comparaison est fondée sur des épreuves des années 20 : les programmes, les contenus des enseignements ainsi que les exigences sociales en matière de compréhension et de pratique de l'écrit ont beaucoup évolué et les élèves d'aujourd'hui étudient une diversité beaucoup plus large de notions. Cela peut expliquer que, ne pouvant pas avoir bénéficié d'un entraînement aussi approfondi que les élèves des années 20 sur ce type d'exercices, ils aient éprouvé des difficultés dans certains d'entre eux.

## Les comparaisons internationales

Au-delà de leur aspect strictement comparatif (sommes-nous dans la moyenne, au-dessus ou au-dessous ?), des enquêtes internationales ont, comme les comparaisons à moyen et long termes évoquées ci-dessus, pour intérêt de conduire à poser des questions sur les objectifs et les pratiques de notre enseignement de la lecture et, plus largement, sur les attentes de la société à l'égard de la lecture et des différentes composantes de la maîtrise de la langue. En effet, ces enquêtes envisagent parfois des domaines de la lecture moins abordés dans notre enseignement qu'ils ne le sont dans d'autres pays.

Les performances en lecture de nos élèves de CM1 les situent plutôt au-dessous de la moyenne des pays comparables.

En juin 2001, 35 pays ont participé à l'enquête internationale PIRLS (*Progress in International Literacy Study*) organisée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire) en vue d'évaluer les performances en lecture des élèves achevant, en général, la quatrième année de scolarité obligatoire (pour nous le CM1).

Les résultats des élèves de France sont significativement supérieurs à la moyenne de l'ensemble des pays ayant participé à l'enquête, mais si l'on ne retient que les pays comparables au nôtre (pays de l'Union européenne et autres pays de l'OCDE), il n'en va plus de même et les résultats français sont plutôt globalement légèrement inférieurs.

Il est intéressant de noter que les résultats des élèves de France sont relativement peu dispersés et que 10 % d'entre eux sont classés dans le plus bas niveau de performance, alors que ce taux est plus élevé pour les pays dont la réussite est de même niveau que celle de la France.

Enfin, cette enquête, comme la suivante, ainsi que les évaluations nationales, fait ressortir qu'en France, comme dans tous les pays concernés, les filles obtiennent de meilleurs résultats que les garçons, mais, en termes comparatifs au plan international, l'écart entre les filles et les garçons est parmi les plus faibles dans notre pays.

Par rapport à la moyenne des pays de l'OCDE, la France présente un taux relativement faible d'élèves de 15 ans dans les bas niveaux de compétences en lecture.

En mai 2000, la France a participé à l'enquête internationale PISA (*Program for International Student Assessment*) pilotée par l'OCDE, évaluant les acquis des élèves de 15 ans dans le domaine de la compréhension de l'écrit.

Sur l'ensemble de l'épreuve, les élèves de France réalisent des performances qui se situent dans la moyenne des pays de l'OCDE. Mais en fait, nos élèves de 15 ans se répartissent en deux groupes aux résultats très contrastés : ceux qui sont en seconde générale et technologique et ont donc eu une scolarité sans redoublement (près de la moitié des élèves de 15 ans) ont des performances moyennes qui les situent au-dessus des pays les plus performants à l'enquête. Ceux qui sont encore en troisième et ont donc redoublé une fois (plus du tiers des élèves de 15 ans) ont, au contraire, des résultats qui les situent au niveau moyen des pays les moins bien classés.

Il faut, par ailleurs, souligner que nos élèves de 15 ans considérés comme étant en grande difficulté de lecture sont proportionnellement moins nombreux que dans la moyenne des autres pays : ils représentent 4,2 % de la population contre 6,2 % sur l'ensemble des pays de l'OCDE. Cette approche comparative permet donc de relativiser la proportion d'élèves et de jeunes en difficulté telle qu'elle ressort des enquêtes menées en France.

## Des spécificités françaises ou des questions à se poser ?

Les différentes évaluations et études évoquées ci-dessus permettent de mettre en valeur des constats, dont certains sont communs à la plupart des pays ; elles conduisent aussi à s'interroger sur des points forts et points faibles de nos élèves qui renvoient à des questions touchant à notre conception de l'enseignement de la lecture – et de l'écriture – ainsi qu'à certains aspects de nos pratiques d'enseignement.

### Des constats « universels ».

Il s'agit, en premier lieu, de l'écart entre les performances des filles et des garçons : dans tous les pays, les filles ont de meilleures performances que les garçons, mais comme on l'a évoqué plus haut, la France serait un des pays où cet écart serait le moins prononcé.

La performance des élèves apparaît également liée au milieu socio-économique dont ils sont issus. Selon les résultats de l'enquête PISA, cet « effet » du milieu socio-économique serait cependant plus important en France que dans la moyenne des pays<sup>1</sup>. La Finlande, toujours en tête de liste des performances des élèves, présente, au contraire, un impact faible du milieu socio-économique, sans qu'il soit possible de dire si cela est dû à un système scolaire plus égalitaire ou à une société plus homogène qu'en France.

<sup>1</sup>. Ce résultat peut – pour partie – tenir au fait que cette étude a porté sur les élèves de la génération des 15 ans, dont on a vu qu'ils étaient, pour un peu plus de la moitié, arrivés « à l'heure » au lycée, alors que les autres – ayant pris du retard – sont encore au collège. En effet, les élèves encore au collège ont des performances bien moindres que leurs camarades déjà parvenus au lycée, et on sait que les élèves en retard sont proportionnellement plus nombreux dans les catégories sociales défavorisées.

Un autre constat « universel » – et intéressant en ce qu’il incite à développer des actions d’accompagnement de l’apprentissage de la lecture – est qu’un lien existe entre les performances des élèves et les pratiques de lecture ou les pratiques culturelles de leur milieu, appréciées notamment par l’importance du nombre de livres présents dans leur environnement.

Au-delà de ces constats « universels », des points forts et points faibles de nos élèves ressortent notamment des comparaisons internationales. Ils renvoient à des exigences différentes en matière de savoir lire (et écrire) et suggèrent des questions que notre système éducatif doit se poser.

Tout d’abord, nos élèves sont relativement à l’aise lorsqu’il s’agit de s’informer, c’est-à-dire de puiser les éléments requis dans un ou plusieurs documents. Leurs performances sur ce type de tâches faciles les situent sensiblement au-dessus des moyennes internationales aussi bien en CM1 (enquête PIRLS) qu’à 15 ans (enquête PISA). Mais ils apparaissent beaucoup plus en difficulté – toujours en termes relatifs par rapport aux pays comparables – lorsqu’on leur demande des tâches de haut niveau, telles que de donner leur avis, de s’emparer d’un texte comme support de réflexion personnelle, ce qui implique non seulement d’y prélever des informations, mais de synthétiser et de traiter ces informations et de les confronter à ses connaissances.

On ne saurait donner une explication unique à ce constat : on peut supposer que cette compétence n’est pas suffisamment travaillée en classe. Sur un plan général, elle l’est certainement moins en France que dans les pays anglo-saxons. On peut également y voir une prudence – ou une crainte – des élèves lorsqu’il faut s’exprimer personnellement. Cette réticence pourrait trouver son origine dans une conduite de la classe laissant peu de place à l’expression. Ensuite, il est frappant de constater que les élèves français se sous-estiment par rapport à leurs camarades des autres pays, et surtout par rapport à leurs compétences effectives. Lors de l’enquête PIRLS, ils sont un peu plus d’un sur quatre (28 %) à avoir une très bonne opinion de leurs compétences en lecture alors que c’est le cas de quatre sur dix des élèves (40 %) en moyenne internationale. Le décalage entre ce sentiment, qui les classe en avant-dernière position dans l’ensemble des pays, alors que leur performance les situe en position médiane, est particulièrement important. Ceci est à rapprocher d’un autre constat : les élèves de France ont des taux de non-réponse particulièrement élevés dans ces enquêtes internationales – ce que l’on constate aussi, de plus en plus, dans les enquêtes nationales – et tout se passe comme s’ils préféreraient s’abstenir plutôt que de courir le risque de donner une réponse fausse.

Sur ces points aussi, plusieurs interprétations peuvent être avancées : le fait que l’erreur soit souvent considérée comme une faute – et stigmatisée comme telle – dans nos pratiques d’enseignement pourrait être à l’origine de cette tendance à ne pas répondre. Peut-on aller jusqu’à avancer l’hypothèse que les élèves se sentent, en France, dépréciés à l’école et au collège, alors que tous les travaux conduits sur ces sujets soulignent que des attentes positives des équipes enseignantes à l’égard de la réussite de leurs élèves sont un facteur d’efficacité de l’enseignement ?

Enfin, nos élèves sont mal à l'aise lorsqu'il s'agit d'écrire : les non-réponses, déjà évoquées ci-dessus, sont en proportion particulièrement importante lorsqu'il leur est demandé de satisfaire à des questions ouvertes, notamment lorsque celles-ci exigent une réponse rédigée longue. Ceci peut laisser supposer que nos élèves éprouvent relativement plus de difficultés dans le domaine de l'expression écrite que dans celui de la lecture.

Faut-il voir là une insuffisance des apprentissages effectivement entrepris dans le domaine de la production de texte et de l'évaluation de ces apprentissages ?

Il n'est pas question de donner ici une réponse à ces diverses interrogations et hypothèses. Elles incitent en tout cas à envisager la nécessaire amélioration des performances de nos élèves en abordant à la fois les questions touchant :

- aux choix sociaux en matière d'usage de la lecture (par exemple, quel poids relatif accorde-t-on à la compréhension de consignes écrites et à l'appréciation de textes littéraires ?) ;
- aux objectifs effectivement retenus par les programmes en fonction de ces choix ;
- au niveau d'exigence que requiert l'atteinte de ces objectifs ;
- aux pratiques et aux méthodes d'enseignement utilisées en classe, dont on sait, par ailleurs, qu'elles se caractérisent par une extrême diversité.

## Bibliographie

**V. Andrieux, J. Levasseur, J. Penninckx et I. Robin,** « À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques », revue *Éducation & formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre-décembre 2001, pp. 103-109.

**R. Baktavatsalou et C. Pons,** « Comparaison des performances en lecture - compréhension des élèves en fin de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997) », *Note d'Information*, 98.38, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1998.

**R. Baktavatsalou et C. Pons,** « Étude spécifique relative aux élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième, septembre 1997 », *Les Dossiers*, n° 112, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1999.

**R. Baktavatsalou et C. Pons,** « Étude spécifique sur les élèves en difficulté en lecture à l'entrée en sixième (1997-1998), *Note d'Information*, 99.48, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1999.

**R. Baktavatsalou et C. Pons,** « La lecture au CM2 : comparaison des résultats en lecture des élèves de CM2 à dix ans d'intervalle (1987-1997) », *Les Dossiers*, n° 102, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1998.

**G. Bourny, N. Braxmeyer, C. Dupé, M. Rémond, I. Robin et T. Rocher,** « Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale », *Les Dossiers*, n° 137, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 2002.

**G. Bourny, C. Dupé, M. Rémond, I. Robin et T. Rocher,** « Les élèves de 15 ans. Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) », *Note d'Information*,

01.52, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 2001.

**P. Bressoux,** « En lecture, des écoles plus efficaces que d'autres ? », revue *Éducation & formations*, n° 34, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 1993, pp. 11-20.

**P. Bressoux et A. Desclaux,** « La lecture à l'école élémentaire : recherche des facteurs de progrès des élèves », revue *Éducation & formations*, n° 27-28, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 1991, pp. 67-81.

**G. Brézillon, P. Chollet-Remvikos et L. Dauphin,** « L'évaluation des compétences des élèves de CE2 en septembre 2002 », *Note d'Information*, 03.19, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 2003.

**G. Brézillon, P. Chollet-Remvikos, M. Gaslonde, B. Reibmeister et C. Zelty,** « Évaluations CE2- sixième-cinquième -Repères nationaux - septembre 2002 », *Les Dossiers*, n° 141, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 2003.

**M. Colmant et A. Desclaux,** « Savoir écrire : enseignement et performance des élèves en fin de scolarité au collège », *Note d'Information*, 95.39, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1995.

**M. Colmant, J.-P. Jeantheau et F. Murat,** « Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire. Études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997 », *Les Dossiers*, n° 132, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 2002.

**M. Colmant et A. Mulliez,** « Les élèves de CM1. Premiers résultats d'une évaluation internationale en lecture (PIRLS) », *Note d'Information*, 03.09, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 2003.

**L. Dauphin, B. Reibmeister et C. Zelty,** « L'évaluation des compétences des élèves de

sixième en septembre 2002 », *Note d'Information*, 03.20, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 2003.

**J.-L. Heller et G. Lemaître,** « Une évaluation internationale des acquis des élèves », *Futuribles*, n° 279, octobre 2002.

**C. Pons,** « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui », *Note d'Information*, 96.19, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 1996.

**I. Robin et T. Rocher,** « Les évaluations en lecture dans le cadre de la journée d'appel de préparation à la défense - année 2001-2002 », *Note d'Information*, 03.12, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 2003.

**F. de Singly,** « Les jeunes et la lecture », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 24, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1993.

**F. de Singly,** « Matériaux sur la lecture des jeunes », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 25, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1993.

**F. de Singly,** « Savoir lire et aimer lire : une relation assez souple », *Note d'Information*, 93.20, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 1993.

**M. Thauvel-Richard,** « L'enseignement de la lecture au CP et au CE1 », *Les Dossiers*, n° 106, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 1999.

**M. Thauvel-Richard,** « L'enseignement de la lecture au CP et au CE1 - juin 1997 », *Note d'Information*, 99.14, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 1999.

« Connaissances et compétences - des atouts pour la vie », OCDE, 2001.

**Sources et méthodologie** : les données disponibles à ce sujet, notamment celles recueillies par la DEP sur des échantillons importants, sont aujourd'hui nombreuses et variées : elles sont issues de travaux ou d'enquêtes ayant des finalités diverses (aide aux enseignants, bilan des compétences des élèves, comparaisons internationales) ; elles sont fondées sur des définitions du savoir lire qui ne sont pas toujours les mêmes en fonction de ces finalités ou des exigences que l'on souhaite voir mises en valeur ; elles s'efforcent d'apprécier les compétences en lecture - très souvent entremêlées avec des compétences touchant plus à l'écriture - à des moments différents de la scolarité, voire à l'issue de celle-ci.



Le traitement de la difficulté scolaire s'est longtemps identifié si ce n'est résumé ou limité, en France, à la pratique du redoublement. Si la France reste, par rapport aux autres pays développés, un de ceux où l'on redouble encore le plus, la pratique du redoublement a incontestablement régressé pour laisser place à des mesures pédagogiques alternatives qui visent à prévenir la difficulté scolaire ou à y remédier.

L'intensité du recours au redoublement ne peut, d'ailleurs, être interprétée comme un signe direct ou une mesure « objective » de l'ampleur des difficultés scolaires rencontrées. Cette relation ne se vérifie ni dans le temps, ni dans l'espace. La mesure des difficultés scolaires et de leur évolution n'est pas chose simple, leur perception reste relative et leur traitement largement dépendant de la politique éducative. S'il est clair, par exemple, qu'une fraction non négligeable des élèves, de l'ordre d'un sur sept à l'entrée en sixième, manifeste toujours des lacunes graves dans la maîtrise des savoirs fondamentaux, qui obèrent la suite de leurs apprentissages, il reste difficile d'affirmer que ce phénomène tend actuellement à se développer ou à régresser. Il est en revanche certain que la perception des situations d'échec scolaire a évolué, notamment au collège, à partir du moment où tous les enfants ont été accueillis dans les mêmes classes. L'instauration du collège unique a immédiatement fait ressortir l'hétérogénéité des élèves, provoquant à l'égard des plus faibles un recours accru au redoublement, selon des fréquences dont les variations géographiques ou par établissement ne tiennent pas seulement à des différences de niveaux scolaires. La prise de conscience de l'hétérogénéité des élèves a conduit, dans le même temps, à mettre en place des dispositifs collectifs ou individuels de prévention et de traitement de la difficulté scolaire.

- Le redoublement, qui est encore très pratiqué en France, a beaucoup régressé depuis quarante ans, surtout à l'école élémentaire.
- Le redoublement n'est pas de même nature et n'a pas le même impact selon qu'il se situe en primaire, en début de collège ou en fin de collège et en lycée. Dans le premier cas, il sanctionne le niveau globalement insuffisant de l'élève pour lui permettre de poursuivre ses apprentissages dans la classe supérieure ; dans le second, il vise à permettre à l'élève, en comblant ses lacunes, de pouvoir choisir l'orientation de son choix.
- Plus le redoublement intervient tôt dans la scolarité, plus il est, en moyenne, associé à un faible taux de réussite ultérieur.
- Le développement de dispositifs collectifs ou individualisés d'aide aux élèves en difficulté a suivi la décroissance des taux de redoublement.
- Les résultats mitigés obtenus par les dispositifs d'aide individualisée conduisent à favoriser plutôt aujourd'hui la responsabilisation et l'autonomie des acteurs du terrain dans le choix des actions à mettre en œuvre.



## Le redoublement, une pratique en régression...

À l'école élémentaire, le retard scolaire a fortement diminué et ne concerne plus qu'un élève sur cinq.

L'école élémentaire connaît une baisse assez régulière des redoublements depuis quarante ans. Portée tout au long des années 70 et 80 par la généralisation de la scolarisation en maternelle, cette évolution s'est poursuivie avec l'instauration de la politique des cycles à l'école, qui prévoit explicitement que la durée passée par un élève dans l'ensemble des cycles des apprentissages fondamentaux et des approfondissements ne peut pas, en principe, être allongée de plus d'un an. La politique des cycles introduit plus de souplesse dans la gestion des parcours scolaires et permet aux maîtres de mieux répondre, dans la durée, aux différences de progression et d'acquis des élèves qu'ils accueillent.

Le retard scolaire a fortement diminué dès l'entrée au cours préparatoire (CP). 20 % des élèves y étaient âgés d'au moins sept ans au début des années 60, seulement 7 % à la rentrée 1999, la préscolarisation bénéficiant dans le même temps d'une forte extension (la moitié des enfants de deux à cinq ans étaient accueillis en maternelle en 1960, contre 85 % aujourd'hui).

En fin de primaire, la proportion d'élèves en retard a été ramenée entre 1960 et 1980 de 52 % à 37 %, et elle a diminué de moitié depuis (tableau 1). La réduction du nombre d'écoliers entrant au cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) avec deux ans de retard est encore plus spectaculaire. Leur proportion a été divisée par dix en deux décennies : 1 % actuellement, contre 12,5 % au début des années 80.

**Tableau 1 - Évolution des pourcentages d'élèves en retard au CP et au CM2 depuis 1960**

	1960-1961	1970-1971	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1994-1995	1999-2000
<b>Cours préparatoire (CP) :</b>							
Ensemble	22,1	20,7	15,7	12,1	9,9	7,4	7,1
Dont un an de retard	15,6	16,0	13,4	10,6	8,8	6,9	6,7
Dont deux ans de retard ou plus	6,5	4,7	2,3	1,5	1,1	0,5	0,4
<b>Cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) :</b>							
Ensemble	52,0	45,4	37,3	36,5	25,4	22,6	19,5
Dont un an de retard	34,0	33,9	24,8	24,4	20,0	18,3	18,3
Dont deux ans de retard ou plus	18,0	11,5	12,5	12,1	5,4	4,3	1,2

Source : DEP, Enquête sur les effectifs d'élèves du premier degré.

Les évolutions sont plus contrastées au collège, qui a connu deux périodes distinctes depuis 1975.

### Une évolution plus contrastée au collège.

La mise en place du collège unique, qui regroupe désormais dans des classes communes des élèves de niveaux différents, auparavant séparés, s'accompagne d'une forte augmentation des redoublements jusqu'en 1985. Ce phénomène est très marqué aux paliers d'orientation. En cinquième, les redoublements passent de 7 à 16 % ; en troisième, ils sont multipliés par deux et atteignent 14 % en 1985 (tableau 2).

Tableau 2 - Évolution des taux de redoublement dans l'enseignement secondaire depuis 1975 (%)							
	1975-1976	1980-1981	1985-1986	1990-1991	1995-1996	2000-2001	2002-2003
Sixième	9,5	10,7	12,5	8,6	10,1	9,2	8,5
Cinquième	6,5	12,1	16,4	11,0	11,2	5,0	4,4
Quatrième générale	7,0	8,2	9,4	6,8	7,3	8,7	7,8
Troisième générale	7,3	9,6	14,3	9,6	10,2	6,9	6,8
Seconde générale et technologique	11,4	14,1	17,8	15,9	16,7	15,4	15,9
Première générale et technologique	7,0	10,4	12,7	12,1	8,3	7,6	8,8
Terminale générale et technologique	16,3	19,0	19,9	18,4	17,0	13,2	13,4

Champ : France métropolitaine, public + privé. Source : DEP.

Cette tendance s'inverse à la fin des années 80, probablement en relation avec l'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat. L'institution scolaire adhère largement à cet objectif d'élargissement et de diversification des voies d'accès au baccalauréat, contre lequel l'usage excessif du redoublement pourrait apparaître comme un frein ou une résistance. La réforme du collège mise en place en 1995 accentue le mouvement, sans conduire toutefois à des évolutions aussi nettes que dans l'élémentaire. Tandis que le taux de redoublement de la troisième générale diminue régulièrement depuis 1994, passant de 10 % à moins de 7 % en 2002, en sixième, qui constitue le cycle d'observation et d'adaptation à l'enseignement secondaire, il reste proche de 9 %. Et si les redoublements en cinquième ont brusquement diminué, de moitié à la rentrée 1998, la situation est inverse en quatrième, devenue la classe de fin du cycle « central ».

Le redoublement étant de moins en moins perçu comme une solution à la difficulté scolaire, sa baisse est largement volontariste, parfois encouragée par les circulaires de rentrée.

### Les redoublements ont aussi diminué en second cycle depuis dix ans, mais restent fréquents en classe de seconde.

Au lycée, les redoublements suivent une évolution semblable – forte augmentation entre 1975 et 1985, puis tendance à la baisse – mais restent plus fréquents, notamment en seconde qui est aujourd'hui la classe la plus redoublée (16 %, avec à ce niveau l'enjeu d'une orientation dans les différentes séries de première). Les redoublements de la première ont connu un net recul à la rentrée 1994, au moment de l'entrée en vigueur de la rénovation pédagogique. En terminale, la baisse observée tient à l'élévation des taux de succès au baccalauréat.

Globalement, pratiquement deux tiers des élèves accomplissent leur scolarité en second cycle général et technologique sans redoubler, alors qu'ils étaient à peine plus de la moitié dans ce cas en 1992.

Le retard scolaire est moins fréquent, mais concerne toujours une majorité d'élèves du cours préparatoire à la terminale, selon des fréquences fortement dépendantes de l'origine sociale.

Le redoublement, moins fréquent, touche encore une proportion importante d'élèves. Les deux tiers des élèves entrés en sixième en 1989 ont redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale : 40 % une seule fois, 26 % deux fois ou plus (tableau 3). Le phénomène se réduit sensiblement pour les élèves du panel 1995 : 44 % d'entre eux ont répété une classe de l'école élémentaire ou du collège, contre 51 % pour les élèves du panel 1989.

Comme les autres indicateurs de la réussite scolaire, les redoublements mettent en évidence de fortes disparités sociales. Un enfant d'enseignant risque deux fois moins souvent de redoubler qu'un fils ou une fille d'employé de service ou d'ouvrier non qualifié : 41 % contre respectivement 81 % et 78 %. Plus fréquent pour les garçons que pour les filles (70 % ont redoublé au moins une fois contre 62 % des filles), le redoublement concerne néanmoins la majorité des élèves.

<b>Tableau 3</b>			
<b>Pourcentages d'élèves entrés en sixième en 1989 ayant redoublé au moins une fois du cours préparatoire à la terminale</b>			
	<b>Au moins un redoublement</b>	<b>Un seul redoublement</b>	<b>Deux redoublements ou plus</b>
<b>Ensemble</b>	<b>66,6</b>	<b>40,2</b>	<b>26,4</b>
Garçons	71,6	42,5	29,1
Filles	61,5	37,8	23,6
<b>Milieu social :</b>			
- agriculteur	58,8	38,5	20,3
- artisan ou commerçant	67,6	42,9	24,7
- cadre	48,8	33,4	15,4
- enseignant	41,1	33,4	7,7
- profession intermédiaire	61,7	39,4	22,3
- employé	71,3	43,2	28,1
- employé de service	81,3	46,5	34,7
- ouvrier qualifié	74,6	42,8	31,8
- ouvrier non qualifié	77,6	42,7	34,9
- inactif	80,6	41,4	39,3

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA de France métropolitaine.

Source : DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

## **... dont l'efficacité varie selon le niveau où il se situe**

L'efficacité individuelle du redoublement en question.

Le redoublement repose sur l'idée que la répétition d'une année scolaire permet à un élève de combler ses lacunes et de surmonter durablement ses difficultés. Il constituerait ainsi une mesure pédagogique efficace, à court terme, en donnant à l'élève l'occasion de consolider ses acquis cognitifs, à moyen et long terme, en lui apportant de meilleures chances de poursuivre sa scolarité sans nouvelle difficulté.

Les effets du redoublement à court terme ont fait rarement l'objet d'investigations. Leur mesure implique un protocole d'enquête relativement lourd : il faut disposer d'échantillons d'élèves de même niveau scolaire, dont l'un redouble et l'autre connaît une autre forme de prise en charge pédagogique, qui passent des épreuves d'évaluations identiques mesurant les différences de progression. Deux études permettent néanmoins d'apprécier l'efficacité du redoublement.

La première concerne un échantillon d'élèves scolarisés en cours préparatoire (CP) en 1978-1979, auxquels deux séries d'épreuves en français et en mathématiques ont été administrées en juin et décembre 1979, distinguant cinq catégories d'élèves : les non-redoublants forts, moyens et faibles, les anciens redoublants (redoublant le CP en 1978) et les nouveaux redoublants (entrés au CP en 1978, et le redoublant en 1979). Non-redoublants faibles et nouveaux redoublants présentent un même degré de réussite initial, mais connaissent de juin à décembre des progressions très différentes : les premiers réussissent dix-sept items de plus, les seconds seulement quatre. Le passage en cours élémentaire 1<sup>re</sup> année (CE1) et la confrontation à de nouveaux programmes et à des exigences plus élevées semblent donc plus profitables que la répétition du cours préparatoire.

La progression d'acquis en français et en mathématiques a également été suivie en sixième et cinquième, à la rentrée 1989, quand ce cycle d'observation pouvait s'effectuer en trois ans. À caractéristiques familiales et niveaux de départ comparables, les élèves ayant redoublé la cinquième ou effectué le cycle en trois ans ont progressé plus que ceux qui l'ont effectué sans redoubler. En revanche, le redoublement de la sixième n'entraîne aucun effet significatif. Ces résultats sont donc plus mitigés que ceux observés au début de l'école élémentaire.

Que deviennent les redoublants ?

Le poids du retard scolaire sur le devenir des élèves est manifeste, et croissant avec la précocité du redoublement.

Les élèves qui ont redoublé en primaire parviennent au collège avec un niveau scolaire, en moyenne, nettement inférieur à celui des autres élèves. Malgré une année de scolarité supplémentaire, ils manifestent à l'entrée en sixième de plus grandes difficultés dans la maîtrise du français et des mathématiques, le déficit se creusant avec la précocité du redoublement (tableau 4).

**Tableau 4**  
**Impact du redoublement à l'école élémentaire sur les résultats aux épreuves d'évaluation de sixième en 1995**

	Français			Mathématique		
	Écarts bruts	Écarts nets	Rapport net/brut (%)	Écarts bruts	Écarts nets	Rapport net /brut (%)
Non-redoublants	67,5			64,8		
Redoublants CP	-18,9	-15,0	79,4	-20,1	-16,2	80,6
Redoublants CE1	-16,0	-11,8	73,8	-17,4	-13,2	75,9
Redoublants CE2	-13,5	-9,4	69,6	-14,7	-10,6	72,1
Redoublants CM1	-12,4	-8,5	68,5	-12,0	-8,2	68,3
Redoublants CM2	-9,6	-6,8	70,8	-8,9	-6,2	69,7

Lecture : à l'épreuve nationale d'évaluation de sixième, les élèves entrés en sixième en 1995 qui n'avaient pas redoublé à l'école élémentaire ont réussi en moyenne 67,5 % des items de français, les élèves qui ont redoublé le CP n'en réussissent que 48,6 %, soit un écart de 18,9 items en moins. Cet écart atteint encore -15,0 items quand il est estimé toutes choses égales par ailleurs en matière de situation familiale et d'origine sociale. L'écart net représente donc 79,4 % de l'écart brut.

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA en France métropolitaine.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

La majorité des redoublants de l'école élémentaire entrent au collège avec des acquis sensiblement inférieurs à ceux des autres élèves.

Redoublants et non-redoublants constituent bien deux groupes distincts, dont on peut repérer la situation respective dans la distribution globale des scores aux évaluations de sixième. En français, 61 % des redoublants se situent ainsi parmi les 25 % d'élèves les plus faibles. La situation est très proche en mathématiques : 57 % des redoublants appartiennent au quart inférieur. La précocité du redoublement est souvent associée à des difficultés persistantes, et les « redressements » de situation restent minoritaires, même dans le cas d'un redoublement en fin de primaire : 21 % des redoublants du cours moyen 2<sup>e</sup> année (CM2) se classent dans la moitié supérieure de la distribution en français, et 24 % en mathématiques.

Plus le redoublement intervient tôt dans la scolarité, plus il est, en moyenne, associé à une faible réussite scolaire ultérieure.

L'efficacité du redoublement peut également s'apprécier au travers du degré de réussite ultérieure des scolarités secondaires. Plus un élève redouble tôt et moins il a, statistiquement parlant, de chances de parvenir au terme d'une scolarité secondaire et de devenir bachelier. Le destin des élèves ayant redoublé le cours préparatoire est particulièrement révélateur : le quart d'entre eux atteignent la terminale, et moins d'un sur dix devient bachelier général ou technologique (tableau 5). Ces élèves achèvent souvent leurs études avec un bagage scolaire insuffisant pour s'insérer sur le marché du travail : près du tiers sort sans qualification, 43 % sans le moindre diplôme, soit des fréquences trois fois supérieures à la moyenne des élèves du panel 1989.

Ce faible niveau de réussite tend à s'estomper au fur et à mesure que les difficultés sont plus tardives, mais reste sensible pour les élèves n'ayant redoublé qu'au début du collège, en classe de sixième : 20 % d'entre eux sortiront sans qualification, et près de 30 % sans aucun diplôme.

En revanche, au niveau du lycée, le redoublement semble constituer une mesure souvent utile, puisque 79 % des redoublants à ce niveau obtiennent le baccalauréat général ou technologique. Comme pour l'école élémentaire ou le collège, ce résultat n'est pas totalement indépendant du niveau de précocité du redoublement. Les redoublants de seconde terminent moins souvent le lycée bacheliers que les élèves qui redoublent la première ou la terminale (75 % contre respectivement 84 % et 83 %).

**Tableau 5**  
**Niveau de qualification atteint et diplôme le plus élevé obtenu selon le niveau redoublé à l'école et au collège (%)**

	Niveau de qualification atteint			Diplôme le plus élevé obtenu				
	VI ou Vbis	V	IV	Aucun	Diplôme national de brevet	CAP ou BEP BEP	Bac pro, BT BP, BMA (2)	Baccalauréat général ou techno.
<b>Niveau redoublé :</b>								
Cours préparatoire	30,3	44,3	25,5	42,6	5,8	32,9	9,9	8,7
CE1	26,1	45,8	28,1	38,1	5,5	35,4	10,0	11,0
CE2	24,7	45,4	29,9	35,0	5,6	37,3	10,4	11,8
CM1	21,8	45,2	33,0	32,7	6,5	34,5	13,7	12,6
CM2	18,8	44,5	36,7	27,3	7,9	35,6	14,7	14,6
Sixième	19,9	43,8	36,3	29,4	5,8	37,1	15,3	12,5
Cinquième	16,4	39,2	44,5	23,8	6,8	34,1	16,7	18,7
Quatrième générale	9,2	26,7	64,1	13,7	8,2	24,6	17,2	36,3
Troisième générale	5,3	20,7	74,0	9,8	12,5	17,9	13,0	46,8
<b>Ensemble des élèves (1)</b>	<b>9,1</b>	<b>21,6</b>	<b>69,3</b>	<b>13,7</b>	<b>5,7</b>	<b>18,0</b>	<b>10,4</b>	<b>52,3</b>

(1) Y compris les élèves n'ayant jamais redoublé.

(2) Bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

Lecture : 30,3 % des élèves entrés en sixième en 1989 après avoir redoublé le CP ont terminé leurs études sans qualification.

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA de France métropolitaine.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

### Avoir redoublé joue aussi au moment de l'orientation.

Révéléateur d'un passé scolaire et de difficultés auxquelles il est difficile d'échapper, l'âge et donc le retard d'un élève, apparaît comme un critère d'orientation dans la hiérarchie implicite des filières de formation. À degrés de réussite comparables, le niveau d'ambition exprimé par l'élève et sa famille, ainsi que les propositions d'orientation du conseil de classe apparaissent toujours inférieures quand l'élève a redoublé, même si ce redoublement n'est pas récent.

C'est le cas en fin de troisième générale pour les élèves du panel 1995. Quand ils obtiennent au contrôle continu du brevet des notes moyennes en français, mathématiques et première langue vivante comparables, les élèves ayant redoublé au collège formulent des vœux sensiblement moins ambitieux. La différence est toujours marquée, mais très forte parmi les élèves moyens : 83 % des non-redoublants contre seulement 54 % des redoublants expriment le vœu d'une orientation en seconde générale et technologique (tableau 6). Le redoublement semble fragiliser la confiance d'un élève dans ses capacités à poursuivre des études, l'amenant ainsi à réduire ses ambitions scolaires, et le conseil de classe a plus tendance à entériner cette forme d'auto-sélection qu'à tenter d'y remédier.

Les retardataires sont, de ce fait, moins de 20 % parmi les contingents d'élèves admis en seconde générale et technologique, tandis qu'ils représentent près de 80 % des nouveaux élèves de seconde professionnelle. Les disparités entre séries de baccalauréat sont tout aussi nettes : 32 % de bacheliers de plus de dix-huit ans en séries générales, mais seulement 28 % en série scientifique (S) contre 35 et 37% en série littéraire (L) et série économique et sociale (ES), les proportions atteignant 68 % en baccalauréat technologique, et plus de 70 % en sciences et technologies tertiaires (STT).

**Tableau 6**  
**Impact du redoublement au collège sur le déroulement de la procédure d'orientation en fin de troisième générale (%)**

Note au contrôle continu du brevet (1)	Pas de redoublement au collège			Un redoublement au collège		
	Vœu d'orientation en 2 <sup>nd</sup> e générale et techno.	Proposition d'orientation en 2 <sup>nd</sup> e générale et techno.	Décision d'orientation en 2 <sup>nd</sup> e générale et techno.	Vœu d'orientation en 2 <sup>nd</sup> e générale et techno.	Proposition d'orientation en 2 <sup>nd</sup> e générale et techno.	Décision d'orientation en 2 <sup>nd</sup> e générale et techno.
Moins de 9/20	30,2	10,5	12,6	15,3	5,4	6,0
9/20 à 12/20	83,2	76,6	78,5	54,4	42,6	44,6
13/20 ou plus	98,8	99,0	99,0	77,4	77,4	75,5

(1) En français, mathématiques et première langue vivante seulement.

Lecture : en fin de troisième générale, 30,2 % des élèves qui avaient obtenu une note de moyenne de contrôle continu inférieure à 9/20 ont demandé à être orientés en seconde générale et technologique. Les pourcentages en italique, calculés sur de faibles effectifs, doivent être considérés avec prudence.

Champ : entrants en sixième ou en sixième SEGPA en France métropolitaine.

Source : panel d'élèves du second degré recruté en 1995.

## L'aide aux élèves : dispositifs individuels ou collectifs de prévention ou de remédiation de la difficulté

Le redoublement étant vécu comme un échec aussi bien pour l'élève que pour l'institution scolaire, des mesures d'aide individualisée sont mises en œuvre, sous des formes et des appellations diverses, depuis plusieurs décennies. La précocité des difficultés scolaires demande une détection et des réponses pédagogiques dès le plus jeune âge.

Dans le primaire : les réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Tel est l'objectif des réseaux d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED, auparavant groupes d'aide psychopédagogique [GAPP]), dont la mission est de prévenir les difficultés d'apprentissage, notamment auprès d'enfants qui manifestent des écarts sensibles par rapport aux attentes de l'école, et de mettre en œuvre des actions de remédiation, complémentaires des actions conduites par l'enseignant dans sa classe. Tout projet d'aide spécialisée est élaboré en lien étroit avec les parents. Les élèves suivis par les RASED demeurent inscrits dans leur classe de référence. Les aides peuvent être dispensées en petits groupes ou individuellement, dans le cadre même de la classe ou bien avec une co-intervention du maître spécialisé et du maître de la classe. Les personnels des réseaux d'aides comprennent des psychologues scolaires, instituteurs ou professeurs des écoles titulaires du diplôme d'État de psychologie scolaire, et des enseignants spécialisés titulaires du certificat d'aptitude aux actions pédagogiques spécialisées d'adaptation et d'intégration scolaires (CAPSAIS).

L'expérimentation de nouvelles mesures d'organisation des cours préparatoires.

Plus récemment, le souci de renforcer et individualiser l'action éducative dès l'entrée dans l'enseignement élémentaire, en vue de prévenir les difficultés d'apprentissage de la lecture, a conduit à expérimenter le dédoublement de classes de cours préparatoire (CP) dans des zones où les élèves sont souvent en difficulté. Ce dispositif expérimental a été étendu et diversifié à la rentrée 2003 avec l'intervention d'un enseignant supplémentaire ou d'un assistant d'éducation pour épauler le maître de la classe pendant le temps d'apprentissage de la lecture. De l'ordre de 3 500 cours préparatoires sont concernés par l'une de ces mesures.

Dans les collèges, depuis 1989, l'accent est mis sur l'aide individualisée.

L'aide individualisée développée dans les collèges depuis 1989 est apparue comme une réponse nouvelle et nécessaire à apporter aux difficultés scolaires, au moment où la pratique du redoublement déclinait dans un collège unique toujours confronté au problème de l'hétérogénéité des élèves. Il s'agissait de concilier ces différences et ces inégalités, régulièrement dénoncées par les enseignants comme la première source de leurs difficultés professionnelles, avec l'exigence d'un enseignement commun. L'idée s'est imposée que « *le principe d'égalité des chances conduit, non pas à l'uniformité, mais au contraire à différencier les prestations du service public en fonction des besoins des élèves.* »

Le principe et l'objectif de l'aide individualisée, de l'adaptation pédagogique, sont donc clairs, mais leur mise en œuvre a pris des formes successives et variées, donnant lieu à une série d'instructions, directives ou recommandations officielles multiples, parfois contradictoires. Ces dispositifs montrent toutefois l'émergence d'un pragmatisme éducatif : ils ont souvent été adoptés, renforcés ou bien remplacés sur la base d'expériences de terrain, avec le souci de diffuser de « bonnes pratiques » et celui de ne pas transformer le dispositif d'aide en filière de relégation pour les élèves les plus en difficulté.

Ces approches pédagogiques plus personnalisées ont pu s'appuyer sur un repérage des difficultés individuelles rendu possible et systématique, à partir de 1989, avec la mise en place des évaluations nationales des acquis des élèves, à l'entrée du cours élémentaire 2<sup>e</sup> année (CE2) et de la sixième.

De 1989 à 2001, un foisonnement de mesures.

De 1989 à 2001, plusieurs types de dispositifs ont été mis en place au collège successivement ou concomitamment pour favoriser la réussite des élèves :

- dispositif de consolidation en sixième (1994-1999), heures de soutien ou de remise à niveau en sixième et cinquième pour conforter les acquis des élèves ou combler leurs lacunes au début du collège ;
- parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte en cinquième et quatrième, destinés à développer la maîtrise d'apprentissages fondamentaux et de compétences transversales, tout en redonnant aux élèves le goût d'apprendre ;
- études dirigées ou encadrées pour apporter aux élèves une aide méthodologique ;
- dispositifs d'aide personnalisée de la sixième à la quatrième ;



- quatrième d'aide et de soutien, troisième d'insertion, classes-relais, programme « Nouvelles Chances », développement de l'alternance école-entreprise ; centrées sur les deux dernières années du collège, ces différentes mesures visent toutes à lutter contre le décrochage scolaire et les sorties sans qualification.

Au début des années 2000, le constat sur l'efficacité de ces mesures est mitigé.

Les *Orientations sur l'avenir du collège* proposées en 2001 sont parties d'un constat d'insatisfaction relative : « *Au cours de ces dernières années, le collège a connu une multiplication de mesures d'aide aux élèves. Bien que des moyens importants aient été consacrés à ces mesures, leurs effets n'ont pas toujours eu l'efficacité attendue.* » Ces mêmes réserves figurent dans le rapport que dresse alors l'Inspection générale, qui s'interroge sur l'efficacité de l'aide apportée aux élèves en très grande difficulté (« *ils sont accueillis au collège, mais y sont-ils scolarisés ?* »), qui relève le manque de formation des professeurs pour adapter leur enseignement (leurs pratiques « *ne sont pas fondamentalement différentes de celles mises en œuvre dans une classe entière et ne sont pas adaptées aux besoins des élèves* »), et déplore l'insuffisante utilisation des évaluations nationales, dont les résultats devraient pourtant servir à apporter les réponses pédagogiques appropriées. Une étude menée au même moment par l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation (IREDU) sur l'aide individualisée, cette fois en classe de seconde, s'interroge également sur les effets plutôt décevants de cette innovation pédagogique. Dans sa première année de mise en place, « *l'aide individualisée ne semble pas toujours répondre aux attentes et aux besoins des élèves, les enseignants ayant tendance à reproduire leurs méthodes de travail habituelles dans un groupe plus restreint, sans "traitement" qualitativement différent sur le plan pédagogique ou relationnel.* »

Les nouvelles « orientations » sont de ne plus imposer aucun dispositif : « *Les moyens affectés à chaque collège pour réaliser son projet seront globalisés dans une même enveloppe. Le conseil d'administration de l'établissement aura à se prononcer sur leur répartition, d'une part en référence aux horaires d'enseignement définis au niveau national, d'autre part en réponse aux besoins spécifiques de sa population scolaire.* » De nouveaux termes apparaissent, donnant au dispositif relais et au programme *Nouvelles Chances*, la dénomination de « **dispositifs d'aide et de conseil** ».

Au-delà de cette multiplicité de dispositifs, de pratiques et de dénominations, deux tendances se dégagent de la volonté de mettre véritablement en œuvre une politique d'aide individualisée :

- laisser aux collèges plus d'autonomie dans la recherche et la mise en œuvre de dispositifs, qu'il leur appartient d'imaginer ou tout au moins d'adapter aux besoins spécifiques de leurs élèves ;
- mettre l'accent sur les méthodes de travail de l'élève, l'aide à son travail personnel, et sur la nécessité de s'appuyer sur ses centres d'intérêt pour le motiver et l'aider à apprendre.

## La discrimination positive : la politique de l'« éducation prioritaire ».

La politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP), initiée en 1981, avait pour objet de « *renforcer l'action éducative dans les zones où les conditions sociales sont telles qu'elles constituent un facteur de risque, voire un obstacle, pour la réussite scolaire des enfants et adolescents qui y vivent et donc, à terme, pour leur intégration sociale.* » L'objectif premier est « *d'obtenir une amélioration significative des résultats scolaires des élèves, notamment des plus défavorisés.* » Cette lutte contre l'échec scolaire, englobant les écoles, les collèges et les lycées, doit reposer sur un « projet de zone », mis en œuvre par une équipe pédagogique. À la rentrée 1999, la carte de l'éducation prioritaire a été redéfinie et une nouvelle structure ajoutée : le réseau d'éducation prioritaire (REP) dont les établissements « *mutualisent leurs ressources pédagogiques et éducatives ainsi que leurs innovations au service de la réussite scolaire des élèves.* »

À la rentrée 2002, l'éducation prioritaire (EP) concerne 1,7 million d'élèves dont 574 000 collégiens, soit un peu plus de un sur cinq, mais moins de 100 000 lycéens.

Les élèves de ZEP sont massivement d'origine sociale défavorisée : en collège, 65 % sont enfants d'ouvriers ou d'inactifs, contre 40 % ailleurs. En 1996, les proportions étaient respectivement de 60 % et 39 %. Ce phénomène de concentration accrue de populations défavorisées dans un nombre pourtant élargi d'établissements reflète sans doute la réalité de l'évolution sociale et économique, mais signale aussi la pertinence de la refonte de la carte des ZEP, mieux ciblée que la précédente. Le recrutement social des REP est, logiquement, un peu moins défavorable.

Les établissements de l'éducation prioritaire bénéficient de moyens supplémentaires. Les collèges se voient ainsi attribuer 11,6 % d'heures d'enseignement par élève de plus que les autres collèges, et leurs classes comprennent de l'ordre de deux élèves de moins.

Les élèves de ZEP se signalent par de faibles niveaux d'acquis scolaires. Les écarts, appréciés lors des évaluations nationales en début de sixième, restent importants (de l'ordre de 10 points sur un total de 100), sans grands changements lors des dernières années. Comme les établissements de ZEP concentrent plus qu'autrefois un ensemble de difficultés sociales et donc scolaires, la persistance de cet écart ne doit pas conduire à une appréciation négative des effets de la politique d'éducation prioritaire. On ne constate pas de dégradation relative des acquis des élèves en ZEP, alors que les conditions sociales et scolaires s'y sont, elles, dégradées. De plus, la réussite des élèves effectuant leurs quatre années de premier cycle en ZEP se révèle satisfaisante. À milieu familial et résultats aux évaluations identiques, ils atteignent plus souvent la seconde générale ou technologique que les autres élèves, et présentent ensuite au lycée une réussite comparable pour l'obtention d'un baccalauréat.

Les ZEP ne constituent d'ailleurs pas un ensemble homogène. À caractéristiques sociales identiques, certaines arrivent à faire progresser leurs élèves plus que d'autres, différents facteurs pouvant expliquer ces résultats positifs : zones à « taille humaine », stabilité et solidarité des équipes éducatives, pilotage ferme et dynamique, priorité aux apprentissages scolaires, regard bienveillant envers les élèves et les familles populaires (rapport Moisan-Simon).

Comme le montrent la description et l'analyse des différents dispositifs mis en œuvre en France, au niveau individuel ou collectif, pour lutter contre la difficulté scolaire, le système éducatif est toujours en recherche de mesures innovantes et efficaces pour permettre à chaque élève de réussir et donc de ne pas sortir du système sans qualification.

L'approche par les coûts comparés des différentes mesures actuelles, qui est présentée en encadré, permet, à cet égard, d'enrichir la réflexion sans que l'on puisse toutefois faire un rapport entre le coût et l'efficacité de la mesure.

## Bibliographie

**V. Andrieux, J. Levasseur, J. Penninckx et I. Robin**, « À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques », revue *Éducation & formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre-décembre 2001, pp. 103-109.

**J. Benhaim**, « L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002 », revue *Éducation & formations*, n° 65, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier-juin 2003.

**J.-P. Caille**, « Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite », revue *Éducation & formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre-décembre 2001, pp. 111-140.

**J.-P. Caille**, « Le redoublement à l'école élémentaire et dans l'enseignement secondaire : évolution et effets sur la réussite scolaire ultérieure », note interne, MEN - Direction de l'évolution et de la prospective, 2003.

**M. Danner, M. Duru-Bellat, S. Le Bastard et B. Suchaut**, « L'aide individualisée en seconde, mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2001.

**C. Moisan et J. Simon**, « Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP », *Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale*, Paris, 1998.

Rapport 2002 de l'Inspection générale de l'Éducation nationale.

**Sources et méthodologie** : statistiques générales issues des recensements des effectifs scolaires du premier degré et du second degré. Suivis individuels et longitudinaux des scolarités fournis, par exploitation des « panels » d'élèves, soit 1/30<sup>e</sup> de ceux qui sont entrés en sixième ou SEGPA en 1989, et 1/40<sup>e</sup> en 1995.

## L'enseignement spécialisé et adapté

Plus de 240 000 élèves, soit environ 2 % des effectifs totaux des premier et second degrés, reçoivent un enseignement spécialisé ou adapté dans des établissements relevant des ministères en charge de l'Éducation nationale et de la Santé.

Dans le premier degré, l'enseignement spécialisé permet à des élèves handicapés de suivre un cursus scolaire ordinaire. Au sein de l'Éducation nationale, les classes d'intégration scolaire (CLIS) des écoles élémentaires ou exceptionnellement maternelles, ainsi que des établissements scolaires spécialisés, scolarisent ainsi environ 45 000 élèves. En dehors de ces élèves, 10 000 enfants, en grave situation d'échec scolaire ou bien de familles non-francophones, sont accueillis en classes d'adaptation et d'initiation. Dans le second degré, les sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA, ex-SES) annexées à des collèges scolarisent près de 110 000 élèves *« présentant des difficultés scolaires graves et persistantes, auxquelles n'ont pu remédier les actions de prévention, de soutien, d'aide et d'allongement des cycles dont ils ont pu bénéficier »*. Les SEGPA visent à préparer leurs élèves à la poursuite ultérieure d'une formation diplômante (certificat d'aptitude professionnelle [CAP]). Ces sections, où les garçons (environ 60 % des effectifs) et les enfants d'origine étrangère sont surreprésentés, accueillent une population de faible niveau scolaire. La distribution géographique des effectifs de SEGPA traduit cependant davantage les capacités d'accueil de ces structures, que les besoins réels des populations. 80 établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA, ex-ENP) accueillent par ailleurs environ 10 000 élèves.

La tendance dominante à une diminution des effectifs tient pour partie à des raisons démographiques mais aussi, surtout dans le premier degré, à une volonté d'intégration des enfants handicapés dans l'enseignement ordinaire. Dans le second degré, 20 000 enfants présentant des déficiences physiques, notamment motrices ou auditives, bénéficient d'une telle intégration dans les collèges et lycées, mais aussi dans des unités pédagogiques d'intégration (UPI), créées en 1995 dans certains collèges pour accueillir des enfants présentant des troubles importants.

Le ministère de la Santé, de la Famille et des Personnes handicapées a la tutelle d'autres établissements, hospitaliers, médicaux et socio-éducatifs, qui scolarisent environ 80 000 enfants et adolescents à plein temps, dont la majorité reçoivent un enseignement primaire.

### Les dispositifs mis en place après la loi d'Orientation (1989-1994)

#### ***La création de classes pour les élèves en difficulté***

La quatrième d'aide et de soutien et la troisième d'insertion sont créées pour des élèves qui, au cours de leur scolarité de collège, voient leurs difficultés s'accroître au point de ne plus en mesure de tirer profit des situations d'apprentissage ordinairement offertes. Dans ces deux classes alternent séquences d'enseignement au collège et stages en milieu professionnel. L'élève est suivi par un enseignant et par un tuteur. Les stages permettent la découverte de divers secteurs professionnels et une mise en situation de travail authentique, et s'inscrivent dans un projet d'insertion.

### Les dispositifs mis en place lors de la Rénovation du collège (1994-1999)

#### ***Le dispositif de consolidation***

Le dispositif de consolidation des acquis en sixième, mis en œuvre en 1996 pour les élèves qui ne maîtrisent pas les compétences exigibles pour réussir leur scolarité au collège, peut prendre deux formes :

- « un dispositif intégré : les élèves, regroupés pour des enseignements ou des activités spécifiques, appartiennent à des classes différentes qu'ils rejoignent pour des cours communs ;

- une division différenciée, à petits effectifs, en général mise en place pour répondre à des difficultés globales d'apprentissage ».

En 1999, le risque de voir les classes de consolidation devenir des classes de relégation conduit à préconiser des dispositifs intégrés : « des heures de remise à niveau en sixième et d'aide individualisée en cinquième seront réservées aux établissements où des besoins d'aide aux élèves en très grande difficulté sont identifiés ». Les élèves pourront « travailler en très petits groupes, afin de combler leurs lacunes dans la maîtrise des langages. Dans ce cadre, les classes spécifiques de consolidation n'ont plus lieu d'être. »

#### ***Le programme personnalisé d'aide et de progrès (PPAP)***

Ce programme concerne essentiellement les élèves ne maîtrisant pas les compétences de base. « L'équipe pédagogique construit pour chaque élève concerné un programme personnalisé d'aide et de progrès : chaque élève en grande difficulté bénéficie d'un adulte tuteur au sein du collège ». Mis en œuvre à la rentrée 1998, ce programme a été remplacé lors du « collège des années 2000 » par les dispositifs d'aide personnalisée.

#### ***Le soutien***

En 1995, chaque division de sixième et de cinquième se voit attribuer des heures supplémentaires d'enseignement, destinées à alléger les effectifs et permettre les actions de soutien dans des disciplines choisies par l'établissement (2 heures hebdomadaires en sixième et 3 h 30 en cinquième).

### ***Des parcours diversifiés aux itinéraires de découverte***

Les parcours diversifiés destinés au cycle central du collège (cinquième et quatrième) se réfèrent à une démarche pédagogique de projet, avec un objectif de production en interdisciplinarité (textes, élaboration d'un dossier, réalisation d'un objet ou d'un système, d'une œuvre artistique, etc.) visant à développer la maîtrise d'apprentissages fondamentaux et de compétences transversales, tout en redonnant aux élèves le goût d'apprendre.

Le Collège des années 2000 abandonne les parcours diversifiés en quatrième au profit des travaux croisés, et les Orientations sur l'avenir du collège mettent en place en 2001 les itinéraires de découverte en cinquième et quatrième. Au-delà des termes utilisés, parcours diversifiés, travaux croisés et itinéraires de découverte désignent dans la réalité des dispositifs très semblables s'inscrivant dans une continuité d'objectifs.

### ***Les études dirigées et encadrées***

Les études dirigées sont mises en place en 1994 et 1995 pour donner aux élèves les moyens « d'apprendre à apprendre » ; elles apportent une aide méthodologique (compréhension des consignes, acquisition de méthodes, utilisation d'outils, etc.) pour la préparation des devoirs et des leçons et pour une meilleure appropriation des enseignements dispensés dans les cours. Les études encadrées sont organisées à l'intention des élèves qui maîtrisent le mieux les méthodes de travail. Elles leur permettent d'effectuer leur travail personnel au sein du collège, de disposer de ressources documentaires et de bénéficier d'une aide ponctuelle de la part des personnels chargés de l'encadrement des études.

### ***Les dispositifs relais***

Des classes organisées avec le soutien de partenaires extérieurs, notamment la Protection judiciaire de la jeunesse et les collectivités territoriales, sont destinées à accueillir à titre provisoire des élèves en rejet de scolarité, voire déscolarisés. Les classes-relais reçoivent des élèves de plusieurs collèges d'une même zone. Les « dispositifs relais » accueillent uniquement les élèves du collège auxquels ils sont rattachés.

### ***Le programme « Nouvelles Chances »***

Il regroupe une palette de dispositifs déjà existants pour des collégiens au bord de la rupture : quatrième d'aide et de soutien et troisième d'insertion, classes-relais, possibilité de changer d'établissement sur la base d'un projet individualisé, parcours individualisés en entreprises, etc.

## **Les dispositifs mis en place dans le cadre du Collège des années 2000**

### ***Les dispositifs d'aide personnalisée aux élèves***

Ils regroupent des mesures déjà en vigueur pour le suivi des élèves présentant des difficultés scolaires ou comportementales : « heures de remise à niveau en classe de sixième, aide individualisée en cinquième, poursuite du travail d'aide et de soutien en classe de quatrième. »

### **Le tutorat**

Avec le Collège des années 2000, le tutorat est érigé en une véritable mesure, afin de « *permettre à l'élève de parler de lui-même, de ses difficultés scolaires ou de tout autre problème qu'il rencontre ... de reprendre confiance en lui et de mieux s'intégrer à la classe, restaurer l'estime de soi, trouver des solutions adaptées, prévenir les problèmes de comportement dans le collège, de démotivation et d'absentéisme.* »

## **Quels moyens et quels coûts pour le traitement de la difficulté scolaire ?**

Les moyens et coûts supplémentaires servent à financer un surcroît d'années de scolarisation, ou bien une amélioration des taux d'encadrement, sous forme d'heures d'enseignement supplémentaires, ou d'une réduction de la taille des classes.

**Redoublement.** Il entraîne un allongement du parcours scolaire. Dans l'élémentaire, la durée réelle de scolarisation est de 5,2 années contre une durée théorique de 5 années, soit un supplément de 4 %. En collège, la proportion moyenne de redoublants est d'environ 7 %, et de 13 % en lycée. Supprimer ces redoublements n'entraînerait pas de diminution équivalente du nombre de classes ou d'enseignants. On peut estimer que le gain serait deux fois moindre, soit une réduction de 2 % des classes dans le primaire, et de l'ordre de 4 % dans le secondaire.

**ZEP.** Un peu plus de 10 % d'heures supplémentaires d'enseignement par élève, pour 20 % des effectifs des écoles et collèges, soit un surcoût horaire de 2 %.

**Aide individualisée.** Dotations supplémentaires de 2 heures en sixième et 3 heures 30 en cinquième, soit environ 10 % d'heures en plus.

**Enseignement spécialisé et adapté.** Le coût unitaire de l'élève y est deux fois plus élevé que dans l'enseignement normal. Le surcoût est de 2 %, poids de cet enseignement dans l'ensemble des premier et second degrés.

**Le collège unique est un projet né il y a plus de cinquante ans et il est toujours l'objet de débats animés, à la fois sur son principe même et sur la possibilité concrète de le mettre en œuvre compte tenu de la grande diversité des élèves. Il est intéressant de constater que de nombreux indicateurs attestent de sa mise en place effective, malgré des difficultés parfois considérables, alors que, dans le même temps, s'imposait l'idée de prendre réellement en compte la diversité des élèves. Les stratégies des acteurs du système éducatif se sont adaptées à la nouvelle donne, tout en la modifiant notablement.**

- Instauré en 1975 mais fruit d'une longue évolution, le collège unique s'est mis en place progressivement.
- Cette mise en place s'est accélérée à partir du milieu des années 80, avec l'amorce de la suppression du palier de cinquième, de la baisse des redoublements et de l'augmentation de la part d'une génération qui atteint la troisième. Elle s'est faite parallèlement à d'autres évolutions importantes (objectif de 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, baisse des sorties sans qualification, notamment), qu'elle a rendues possibles.
- Collège unique ne signifie pas uniformité. La diversité des élèves et des conditions d'enseignement est reconnue comme devant appeler des solutions variées, dans le cadre d'une culture commune de base.
- Néanmoins, il subsiste des disparités importantes entre collèges, voire entre classes, qui, elles, ne sont pas voulues, mais engendrées par les conditions sociales locales et aussi par les stratégies des acteurs.
- Les parcours restent différenciés selon le déroulement de la scolarité élémentaire, l'origine sociale et le sexe.
- Les comparaisons internationales mettent en évidence les conceptions variées du collège en Europe. On observe que les pays pratiquant le système du collège unique ont des résultats aux tests internationaux d'élèves meilleurs que les autres.



## Historique de la mise en place du collège unique

Années 70 :  
un collège pour tous mais  
toujours sélectif.

L'instauration du collège unique par la loi du 11 juillet 1975 (dite « Loi Haby ») constituait assurément un redoutable défi pour notre système éducatif. Elle était une étape importante de l'unification de ce système, engagée avec l'avènement de la V<sup>e</sup> République, mais dont les bases étaient bien plus anciennes. Déjà en 1946, Langevin et Wallon avaient voulu mettre en œuvre ce projet esquissé avant la guerre. En 1963, la réforme Fouchet avait rassemblé en un même lieu, le collège d'enseignement secondaire (CES), tous les élèves d'une même classe d'âge. Mais les élèves étaient encore répartis en filières différentes.

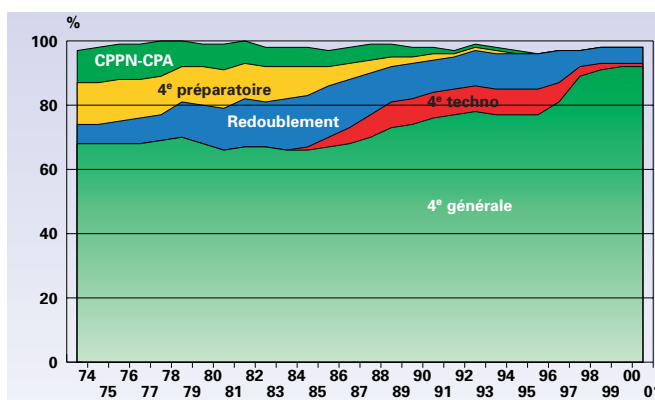
Malgré son long mûrissement, la mise en place du collège unique constitue une rupture importante et le système n'évolue que progressivement. Au début, le collège unique ne porte en réalité que sur deux classes, la sixième et la cinquième, qui forment le cycle d'observation. En fin de cinquième, de nombreux élèves (environ un quart à la fin des années 70) entrent dans les classes préprofessionnelles de niveau (CPPN) et les classes préparatoires à un CAP en trois ans. Les redoublements sont nombreux et en augmentation.

Années 80 : la disparition  
amorcée du palier de cinquième.

Au début et au milieu des années 80, des nouveautés importantes apparaissent : décentralisation, politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP), accroissement de l'autonomie des établissements (idées de projet d'établissement, de contrat éducatif et nouveau statut d'établissement public local d'enseignement [EPLÉ]). Repris par plusieurs ministres et finalement inscrit dans la loi d'orientation de 1989, le projet de porter 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat engage une dynamique forte. Il est accompagné de la disparition de la filière menant au CAP en trois ans, de la création des quatrièmes et troisièmes technologiques et du baccalauréat professionnel. La cinquième cesse alors d'être un palier d'orientation, et les élèves vont affluer dans les seconds cycles de l'enseignement secondaire.

La chronique des flux d'orientation des élèves de cinquième fait bien ressortir deux décennies successives nettement distinctes.

**Graphique 1 - Orientation des élèves de cinquième**



Champ : France métropolitaine, public et privé.

Durant la première décennie (1975-1985), on observe une relative stabilité, notamment pour le taux de passage en quatrième générale, qui tend même à diminuer au début des années 80 avec la montée continue des redoublements (+ 10 points en dix ans). Tandis que s’amorce la décréue des classes préprofessionnelles, les entrées en quatrième préparatoire à un certificat d’aptitude professionnelle (CAP) se maintiennent à un niveau élevé, avant de subir un tarissement accéléré à partir de 1985. Les passages en quatrième générale vont alors s’élever de dix points, et les nouvelles classes technologiques (d’abord implantées en lycée professionnel, puis de plus en plus en collège) connaissent un développement sensible, qui marque maintenant le pas. Enfin, le taux de redoublement diminue, même s’il reste, au début des années 90, supérieur de cinq points à sa valeur d’il y a vingt ans.

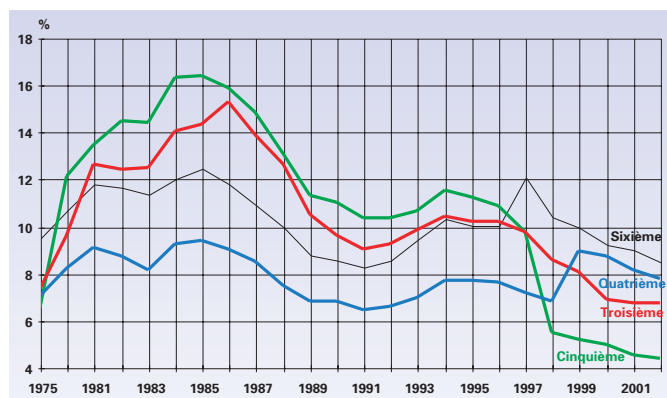
Années 90 : la quasi-totalité des jeunes effectuent un premier cycle.

Depuis le milieu des années 90, l’enseignement en collège est organisé en trois cycles : la classe de sixième constitue le cycle d’observation et d’adaptation à l’enseignement secondaire, les classes de cinquième et quatrième forment le cycle central et la classe de troisième joue le rôle d’un cycle d’orientation. Ainsi, c’est la quasi-totalité des jeunes d’une génération (près de 97 %) qui atteint le terme d’un premier cycle, c’est-à-dire une classe de troisième, qu’elle soit générale, d’insertion, technologique, « préparatoire à la voie professionnelle » ou relevant de l’enseignement adapté (sections d’enseignement général et professionnel adapté [SEGPA]).

L’instauration des nouveaux cycles au collège a permis de résorber un peu plus les filières antérieures, de sorte que les jeunes aient au moins les mêmes possibilités de parcours ultérieur (sinon les mêmes chances). L’extension de l’accès en troisième générale marque ainsi, après un quart de siècle, une sorte d’accomplissement du projet d’un collège unique, ou du moins commun à tous.

## L'évolution des taux de passage entre classes et des redoublements

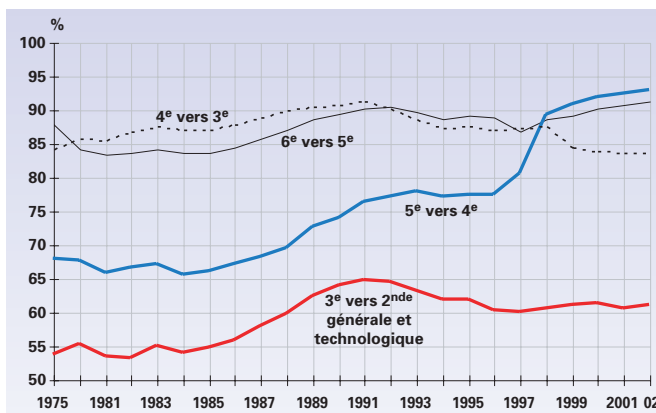
Graphique 2 - Taux de redoublement dans le premier cycle



Champ : France métropolitaine, public et privé.

La chronique des taux de redoublement reflète également bien l'histoire de la mise en place du collège unique. Après la montée initiale dans la décennie 1975-1985 en réaction à un afflux d'élèves nouveaux, les différentes réformes ont poussé à « fluidifier » les parcours. La longue descente du taux de redoublement en fin de cinquième et sa chute finale accompagnent la fin du palier d'orientation de cinquième et l'instauration du cycle central (cinquième et quatrième).

**Graphique 3 - Évolution des taux de passage dans le premier cycle**



Champ : France métropolitaine, public et privé.

On retrouve avec la montée importante du taux de passage de la cinquième vers la quatrième le phénomène décrit précédemment. La croissance des taux de passage de troisième vers la seconde générale et technologique (ou « de détermination ») est suivie d'une décroissance à partir de 1992. L'accès d'une génération au baccalauréat général va en pâtir avec quelques années de décalage.

## Évolution des trajectoires des élèves au collège

La comparaison de panels d'élèves confirme la généralisation de l'accès en troisième et l'augmentation de la fluidité des parcours.

Les panels d'élèves permettent de connaître les parcours complets en collège. La comparaison de trois panels d'élèves recrutés en sixième respectivement en 1980, 1989 et 1995, renseigne sur l'évolution des trajectoires pendant la période où le collège a connu une rénovation importante.

On constate que la part des élèves atteignant le terme du premier cycle a sensiblement augmenté. Alors qu'elle ne s'élevait qu'à 71 % dans le panel d'élèves recrutés en sixième en 1980, elle est passée à 93 % dans la cohorte recrutée en 1989 pour atteindre 97 % dans le panel 1995.

Évolution dans le temps des parcours au collège (%)				
	1 <sup>er</sup> cycle complet (SEGPA inclus)	Dont accès en 3 <sup>e</sup> générale	3 <sup>e</sup> générale sans redoublement	4 <sup>e</sup> ou 3 <sup>e</sup> technologique
1995	96,7	85,2	66,5	6,6
1989	92,6	79,9	63,0	10,9
1980	70,5	68,2	49,3	-

Lecture : 96,7 % des élèves entrés en sixième en 1995 sont allés jusqu'au terme du premier cycle.

Source : panels d'élèves du second degré recrutés en 1980, 1989 et 1995 (DEP).

Des parcours qui restent différenciés selon le déroulement de la scolarité élémentaire, l'origine sociale et le sexe.

L'accès en classe de troisième *générale* s'est également accru. Il concerne 85 % des collégiens entrés en sixième en 1995 contre 80 % des élèves du panel 1989 et 68 % de la cohorte recrutée en 1980. Les panels confirment que le taux de redoublement au collège a diminué. Les redoublements étaient plus fréquents au début des années 80 : seuls 49 % des élèves entrés en sixième en 1980 ont accédé en troisième générale sans redoubler, contre 67 % des collégiens du panel 1995.

Les trajectoires scolaires au collège sont liées à la *réussite à l'école élémentaire*. Les élèves entrant en sixième à l'âge de onze ans ou moins en 1995, ont connu des parcours très semblables au collège. La quasi-totalité (99 %) ont atteint la fin du premier cycle et 94 % ont accédé en classe de troisième générale. Moins homogènes sont les trajectoires suivies par les jeunes arrivés en sixième après un ou plusieurs redoublements à l'école élémentaire, ces derniers ayant rencontré davantage de difficultés durant leur scolarité dans le premier cycle. Ils ont bénéficié de la scolarisation complète au collège : 76 % des élèves du panel 1995 entrés à l'âge de treize ans ou plus en sixième sont allés jusqu'au terme du premier cycle alors qu'ils n'étaient que 57 % à y parvenir dans le panel 1989. Mais un tiers seulement de ces élèves ont été scolarisés en troisième générale. Ils ont en revanche davantage fréquenté une quatrième ou une troisième technologique que les autres collégiens : c'est le cas de 21 % d'entre eux contre 7 % pour l'ensemble des élèves.

Les parcours au collège diffèrent aussi selon *l'origine sociale*. Des disparités sociales de réussite apparaissent au niveau de l'accès en classe de troisième générale. 98 % des enfants de cadres et d'enseignants y sont parvenus dont 88 % sans avoir redoublé au collège. Mais parmi les enfants d'ouvriers, seuls 78 % ont accédé à cette classe, dont 55 % sans redoublement. Ils sont par contre plus nombreux dans les filières technologiques, qui ont accueilli près de 10 % d'entre eux contre 1 % des enfants de cadres ou d'enseignants. Les enfants d'ouvriers ont par ailleurs davantage profité de la scolarisation complète dans le premier cycle. Dans le panel 1995, 95 % de ces derniers sont parvenus en classe de troisième. Ce n'était le cas que de 89 % d'entre eux dans le panel 1989, alors que déjà 99 % des enfants d'enseignants ou de cadres arrivaient au terme du premier cycle.

Enfin, *les filles* sont plus nombreuses à avoir effectué une scolarité complète au collège et à avoir accédé en classe de troisième générale. Près de 74 % d'entre elles y sont parvenues sans avoir redoublé contre 60 % des garçons. Ces derniers ont été deux fois plus souvent scolarisés dans les classes de quatrième ou troisième technologiques.

Un autre élément de différenciation : le choix de l'allemand en première langue.

L'étude de l'allemand comme première langue vivante constitue un autre élément de différenciation des parcours au collège. Seule une minorité (13 %) des collégiens entrés en sixième en 1989 ont fait ce choix. Or ces élèves connaissent une meilleure réussite au collège. Ils obtiennent plus souvent le diplôme national du brevet. 65 % d'entre eux atteignent le second cycle général et technologique après une scolarité sans redoublement dans le premier cycle, contre seulement 44 % des élèves ayant choisi l'anglais et 28 % de ceux ayant étudié une autre langue.

Plusieurs facteurs semblent influencer sur le choix de l'allemand en première langue vivante. L'offre est inégale, certains collèges privés ou situés en zone rurale ne proposant que l'anglais en sixième. L'origine sociale, les résultats scolaires et les stratégies des parents paraissent aussi corrélés avec le choix de la première langue vivante.

Les collégiens qui choisissent d'étudier l'allemand en première langue vivante ont pour la plupart connu une meilleure réussite à l'école élémentaire. Ils y ont moins souvent redoublé. Ils arrivent aussi au collège avec un meilleur niveau d'acquis en français. Or, il arrive que les principaux de collège utilisent la première langue comme critère de répartition dans les classes. Les collégiens étudiant l'allemand en première langue ont donc tendance à être plus fréquemment scolarisés dans des classes où les élèves ont une origine sociale plus élevée et une meilleure scolarité élémentaire. Le choix de l'allemand peut donc aussi avoir la finalité stratégique de faire entrer l'enfant dans une classe de bon niveau à condition de bien connaître le système éducatif, ce qui est le cas des enseignants et des cadres.

## Collège unique et disparités

Une diversité voulue pour s'adapter à la diversité des élèves...

Les statistiques globales semblent montrer une marche inexorable vers le collège unique, au moins depuis 1985. Mais l'accès généralisé en classe de troisième, l'accroissement de la fluidité des parcours ne signifient pas qu'il y ait uniformité.

Tout d'abord, il existe une diversité explicitement voulue : par exemple le choix entre différents types de troisièmes, qui a pour objectif de permettre aux jeunes de « construire » leur orientation. C'est le but notamment des troisièmes « à projet professionnel » ou « préparatoires à la voie professionnelle ». L'introduction de « l'alternance » (entre scolarité et stages en entreprises) va dans le même sens.

Dans le cursus même du collège, une certaine diversité de l'offre de formation est recherchée pour permettre à des élèves ayant des centres d'intérêt différents de s'investir : l'instauration des « parcours de découverte » en est un exemple, sans parler des dispositifs divers d'accueil de populations particulières, d'aide, de soutien et d'insertion.

... mais aussi des disparités de fait, importantes et difficiles à corriger ...

De fait, il existe aussi une grande variété de collèges liée en grande partie aux origines socioprofessionnelles des élèves, au caractère urbain ou rural de l'établissement, à son insertion ou non dans une zone difficile ou sensible. Une typologie des collèges en six catégories a pu être établie sur la base d'un ensemble d'indicateurs de composition sociale et de niveau scolaire des élèves de sixième. Les cinquième et sixième catégories de collèges, dont la population est d'origine sociale dite « défavorisée » à plus de 65 %, se distinguent des précédentes par des résultats à l'évaluation de sixième bien plus faibles. Ces établissements relèvent très largement de l'éducation prioritaire. La catégorie dite « très défavorisée » (6,5 % des collèges) se différencie de la catégorie dite « défavorisée » (13,2 % des collèges) par une présence très importante d'élèves de nationalité étrangère (24,1 % contre

4,3 %) et d'élèves en retard en sixième (11,7 % contre 4,8 %). L'écart avec les quatre autres catégories de collèges est important, et ce sont ces 20 % de collèges connaissant des difficultés sérieuses qui sont souvent à l'origine de l'image des collèges dans les médias. Ces difficultés sont bien réelles, tant pour les élèves que pour les enseignants, au point de faire souvent douter du caractère réalisable de l'objectif du collège unique. La politique volontariste concernant les zones d'éducation prioritaire (ZEP) a tenté de remédier à une telle concentration de problèmes. On estime que les moyens supplémentaires attribués et les projets spécifiques menés en ZEP ont au moins compensé « l'effet de contexte » d'un environnement difficile sur la réussite scolaire individuelle. Cela n'est pas négligeable, mais n'a pas permis de renverser la tendance et de réduire la disparité des collèges.

... parfois renforcées par la stratégie des acteurs.

Enfin la stratégie des acteurs (parents, enseignants, chefs d'établissement) peut également introduire une certaine hétérogénéité. Les classes de niveau sont officiellement exclues, mais peuvent se constituer en pratique par le biais des choix d'options. Or la composition de la classe a un effet sur la progression des élèves : les élèves faibles regroupés dans des classes homogènes progressent moins que dans des classes à hétérogénéité modérée. On a vu ci-dessus que les données issues des panels d'élèves confirmaient que les classes où l'allemand est pratiqué en première langue avaient un profil social et une réussite scolaire supérieurs à la moyenne. Le choix de certaines options, notamment d'options rares, peut aussi servir de base à la constitution de classes de niveau. Les parents ayant une bonne connaissance des pratiques du système éducatif sont le mieux à même de tirer parti des opportunités qui se présentent. Cela s'observe particulièrement dans les collèges difficiles, de la part des catégories sociales moyennes ou aisées.

L'étape ultérieure est l'évitement des collèges réputés difficiles par le contournement des règles de la carte scolaire (dans certains cas, des mesures d'assouplissement de la carte scolaire permettent de le faire officiellement) ou le recours au secteur privé. Une étude menée sur le panel d'élèves entrés en sixième en 1995 montre que, trois ans après leur entrée dans le secondaire, plus de sept enfants sur dix fréquentent le collège de leur secteur géographique ; deux sur dix sont inscrits dans le privé et un sur dix dans un établissement public différent de celui de la carte scolaire. Les dérogations à la carte scolaire n'ont pas augmenté depuis l'étude précédente, sept ans auparavant. Les enseignants sont deux fois plus nombreux que la moyenne à inscrire leur enfant dans un établissement public différent de celui de leur secteur géographique. En revanche, la scolarisation dans un collège privé est plus fréquente chez les indépendants et les cadres.

## **Comparaisons internationales sur les fonctions et l'organisation du collège**

Il est intéressant de regarder l'organisation qui prévaut dans d'autres pays européens et les résultats des enquêtes internationales pour prendre un peu de recul et recueillir quelques éléments d'appréciation.

En Europe, la fonction qu'est censé remplir le collège varie d'un pays à l'autre.

Sur la base du rapport oral présenté par Marcel Crahay, professeur à l'université de Liège, en mai 2003 lors d'une conférence du Programme incitatif de recherche en éducation et formation (PIREF), il ressort les éléments suivants des politiques européennes. En Europe, l'organisation de l'école élémentaire est clairement tournée vers la fonction d'intégration. La fonction que le collège est censé remplir est plus floue, et trois modèles d'organisation existent :

- le modèle à structure unique avec enseignement commun sans transition entre le primaire et le secondaire. Le redoublement y est proscrit ou pas utilisé (pays nordiques et Portugal notamment) ;
- le modèle qui propose aussi une formation générale jusqu'à la fin de l'obligation scolaire, mais avec une transition marquée entre le primaire et le collège (pays latins et méditerranéens mais aussi Angleterre). Le redoublement y est possible, sauf en Angleterre ;
- le modèle qui oriente les élèves dès la fin du primaire vers des types d'enseignements différenciés. Les filières se distinguent par le niveau exigé des élèves (Allemagne, Autriche) ou bien en séparant filières générales et professionnelles (Belgique, Luxembourg, Pays-Bas). Les conditions d'admission varient selon les filières et, pour les filières les plus cotées, il faut souvent présenter un examen d'entrée.

Et deux stratégies s'opposent : homogénéité ou hétérogénéité des classes.

Face à ces trois modèles d'organisation, comment les pays gèrent-ils la plus ou moins grande hétérogénéité des classes ? En fait, deux stratégies s'opposent selon que l'on veut développer l'homogénéité ou conserver l'hétérogénéité, qui se traduisent selon les paramètres suivants :

- la réglementation sur le redoublement, qui a des effets sur l'homogénéité des âges au sein de la classe ;
- l'existence de filières ou de classes de niveau, qui réduit mécaniquement la diversité interne des classes ;
- le choix ou non de l'établissement par les parents ;
- l'intégration ou non dans des classes ordinaires d'enfants à besoin éducatif particulier ;
- et aussi la mixité filles/garçons.

Les pays d'Europe du Nord se caractérisent par de très bonnes performances en lecture.

Selon ces paramètres, trois groupes de pays apparaissent : les pays du Centre de l'Europe (Allemagne, Belgique, Pays-Bas et Autriche) qui recherchent l'homogénéité des classes par le redoublement, les filières, les classes non mixtes, etc. ; à l'opposé, les pays du Nord de l'Europe ont adopté des principes de gestion individuelle des différences, et maintiennent ainsi une hétérogénéité de leurs classes ; dans les pays de l'Ouest et du Sud de l'Europe, le collège est organisé par un tronc commun, mais l'hétérogénéité des classes est plus faible que dans les pays du Nord en raison du recours aux redoublements et de classes non mixtes.

Quelle organisation a le rendement le plus positif sur les résultats scolaires ? Les résultats des pays de l'Union européenne aux enquêtes IEA-*Literacy* (1991), et dans une moindre mesure les résultats de PISA 2000, montrent que les pays d'Europe du Nord se caractérisent par de très bonnes performances en lecture, tant pour les élèves les moins compétents que pour les meilleurs : « *l'hétérogénéité profite aux plus faibles, sans altérer le niveau des meilleurs* ». Dans les pays qui pratiquent une stratégie de différenciation des élèves (pays du Centre de l'Europe), les écarts entre faibles et forts sont plus grands.

## Qu'en est-il de l'évolution des compétences des élèves à la sortie du collège ?

La généralisation de l'accès en troisième, la baisse des redoublements, . . . , tout cela ne s'est-il pas fait au détriment de la qualité ? On ne dispose malheureusement pas d'évaluations nationales calibrées et stables sur une longue période pour les élèves en fin de troisième. Et même si l'on en disposait, il y aurait un problème méthodologique à comparer les performances des 65 % d'une génération qui accédaient en troisième il y a vingt ans à celles des 97 % qui y accèdent actuellement.

On peut citer à l'appui de la thèse de l'augmentation du niveau moyen, la diminution spectaculaire du nombre de sortants sans qualification (de 160 000 à 60 000 élèves), et l'augmentation non moins spectaculaire de l'accès en terminale, même si une stagnation est observée depuis 1995. Mais il y aura toujours l'objection que ces critères ne s'appuient pas sur des échelles de valeur qui sont forcément stables dans le temps. Sans compter qu'il est bien connu qu'une partie des jeunes est profondément démotivée par les études au collège et en sort avec un niveau très faible.

Finalement, les comparaisons internationales fournissent un élément d'appréciation intéressant. Les pays nordiques, qui pratiquent le système de l'école fondamentale unique jusqu'à seize ans, sans redoublement, obtiennent les résultats les meilleurs dans les tests internationaux. L'argument n'est cependant pas définitif car de tels résultats peuvent être dus à d'autres facteurs.

---

**Sources et méthodologie** : système d'information statistiques sur les élèves, panels d'élèves de sixième recrutés en 1980, 1989 et 1995, enquêtes internationales IEA-*Literacy* 1991 et PISA 2000.



## Bibliographie

**P. Esquieu**, « Du collège unique à celui de l'an 2000 », *Revue Perspectives documentaires en éducation* – « Collèges sous tension », n° 50-51, INRP, 2000.

**Publications de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche**

### Notes d'information

**F. Alluin et J. Benhaïm**, « Les classes-relais », 00.28, septembre 2000.

**J. Benhaïm**, « Les politiques en faveur de l'éducation à l'orientation en collège et lycée général et technologique », 03.18, mars 2003.

**J. Benhaïm, C.-L. Do et M. Thauvel-Richard**, « La rénovation du collège », 99.01, janvier 1999.

**G. Bourny, C. Dupé, I. Robin et T. Rocher**, « Les élèves de 15 ans – Premiers résultats d'une évaluation internationale des acquis des élèves (PISA) », 01.52, décembre 2001.

**C. Chausseron**, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », 01.42, août 2001.

**C. Chausseron**, « Les attentes scolaires des parents d'élèves au début des études secondaires - Enquête juin et septembre 1998 », 01.32, juillet 2001.

**F. Defresne**, « Les élèves du second degré dans les établissements publics à la rentrée 2002 », 02.57, décembre 2002.

**J.-M. Floch et I. Hatrisse**, « Les dispositifs d'aide et de soutien, et d'insertion », 98.02, janvier 1998.

**M. Giry-Coissard et X. Niel**, « Homogénéité et disparité des classes dans les collèges publics », 97.30, juillet 1997.

**A. Grisay**, « Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », 97.26, juin 1997.

**F.-R. Guillaume**, « Mise en œuvre des réformes dans les lycées et collèges à la rentrée 2000 », 01.06, février 2001.

**F.-R. Guillaume**, « La mise en œuvre des réformes dans les lycées et collèges à la rentrée 2001 », 02.18, avril 2002.

**J.-P. Jeantheau et F. Murat**, « Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième – Principaux enseignements », 98.25, août 1998.

**E. de Lacerda et A. Santolini**, « Les élèves nouveaux arrivants non francophones et leur scolarisation dans les différents dispositifs d'accueil », 01.57, décembre 2001.

**T. Marivain et D. Meuret**, « Conditions et inégalités du bien-être des élèves au début du collège », 97.37, août 1997.

**M. Thauvel-Richard**, « Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe-relais. Année scolaire 1999-2000 », 03.07, février 2003.

### Revue Éducation & formations

**J.-P. Caille**, « Les carrières scolaires des élèves étrangers ou issus de l'immigration », n° 40, mars 1995, pp. 5-14.

**J.-P. Caille**, « Le choix de l'allemand en première langue et la réussite au collège », n° 48, décembre 1996, pp. 19-37.

**P. Cibois**, « Le choix de l'option latin au col-

lège », n° 48, décembre 1996, pp. 39-55.

**M. Duthoit**, « Modes de fréquentation du collège : bilan quantitatif des scolarisés d'un échantillon de 20 000 élèves », n° 23, avril-juin 1990, pp. 21-32.

**R. Larue**, « Le travail des élèves en dehors de la classe », n° 44, décembre 1995, pp. 5-9.

**D. Trancart**, « Disparités entre collèges publics », n° 31, avril-juin 1992, pp. 11-21.

**D. Trancart**, « L'évolution des disparités entre collèges publics », n° 54, décembre 1998, pp. 89-95.

### Les Dossiers

**F. Alluin et C.-L. Do**, « L'éducation à la santé et à la sexualité à l'école et au collège », n° 110, juin 1999, 104 pages.

**J. Benhaïm, C.-L. Do et M. Thauvel-Richard**, « La rénovation du collège, 1998 », n° 110, juin 1999, 148 pages.

**J.-C. Emin**, « Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », n° 88, août 1997, 359 pages.

**F.-R. Guillaume**, « Enseigner dans les collèges en ZEP. Le point de vue des principaux et des enseignants, début 1998 », n° 109, juin 1999, 106 pages.

**J.-P. Jeantheau et F. Murat**, « Perception du collège et de la vie scolaire par les élèves en fin de troisième », n° 104, décembre 1998, 219 pages.

**T. Marivain et D. Meuret**, « Inégalités de bien-être au collège », n° 89, août 1997, 106 pages.

# Les processus d'orientation sont-ils équitables et efficaces ?

05

**Le destin scolaire des élèves et, au-delà, leur insertion professionnelle, se jouent en grande partie dans les processus d'orientation.**

**Des décisions d'orientation interviennent à la fin de chaque année scolaire mais la fin de troisième, la fin de seconde en filière générale et technologique et l'entrée dans le supérieur sont des paliers d'orientation particulièrement importants.**

**Dans ces trois cas, la question essentielle qui se pose est de savoir si les élèves sont orientés équitablement en fonction de leur valeur scolaire ou, mieux, orientés dans des voies où ils pourront développer au maximum leurs talents et réussir. Or, comme on va le voir, de très grandes différences apparaissent selon l'origine sociale, le sexe et l'académie d'appartenance.**

- L'orientation en fin de troisième n'apparaît pas, du moins globalement, comme un processus conflictuel : les décisions des conseils de classe ne sont pas très éloignées des demandes des parents, le nombre d'appels de ces derniers est peu élevé... Les contacts préalables entre parents, professeurs et conseillers d'orientation facilitent sans doute le déroulement formel du processus.
- Il est frappant de noter des différences importantes entre académies dès le stade des demandes, confirmées lors des affectations finales. Ces différences semblent liées aux spécificités de l'offre de formation dans les académies.
- Selon leur catégorie socioprofessionnelle, les familles manifestent une ambition scolaire plus ou moins grande. Les conseils de classe ne semblent pas compenser les demandes trop modestes même si les résultats scolaires de l'enfant le permettraient. Les conseils de classe semblent aussi pénaliser les redoublants en tant que tels.
- Au total l'orientation apparaît comme un processus social complexe, dans lequel les valeurs et les représentations de chacun interviennent bien sûr, mais aussi les contraintes (offre de formation déjà en place). Il en résulte que l'intention poursuivie par tous les acteurs n'est sans doute pas complètement réalisée. Deux élèves « scolairement identiques » risquent d'avoir des orientations bien différentes selon leur famille, leur région, leur établissement, etc.
- L'orientation en fin de seconde générale et technologique est déterminante non seulement pour la série de baccalauréat mais aussi pour les possibilités de poursuivre des études supérieures.
- Les décisions des conseils de classe imposent de nombreux redoublements en fin de seconde (environ 16 %). Les demandes et décisions sont, là encore, assez proches.
- Quels que soient le milieu social et la valeur scolaire, la différence filles/garçons s'exprime nettement à ce niveau : les filles demandent deux fois moins que les garçons la filière scientifique (S).
- Après leur baccalauréat, environ 40 % des bacheliers généraux et technologiques sont accueillis dans trois filières sélectives : CPGE (9 %, principalement des bacheliers généraux), STS (20 %, principalement des bacheliers technologiques) et IUT (9 %). Bien qu'étant une filière technologique, les IUT recrutent principalement des bacheliers généraux.
- L'Université (hors IUT) accueille environ 40 % des nouveaux bacheliers. Cette proportion a fortement baissé entre 1995 et 2001 (de 9 points), mais semble se stabiliser.
- L'orientation vers les DEUG scientifiques est en assez forte baisse mais le Droit, les Lettres et sciences humaines, les Sciences économiques sont également concernés.
- Une synthèse des différences filles/garçons aux différents paliers d'orientation met en évidence des effets variés. En fin de troisième, la plus grande orientation des filles vers la seconde générale et technologique s'explique par la différence de niveau scolaire. À la fin de cette classe apparaissent des traits caractéristiques des filles : réticences par rapport à la filière S et attrait des filières tertiaires. Ces traits influent sur le type d'études supérieures entreprises en se conjuguant à de nouvelles spécificités qui apparaissent à ce niveau : attrait moindre pour les classes préparatoires et attrait supérieur pour les filières santé, paramédical et social, existence d'un projet professionnel plus affirmé.

## L'orientation en fin de troisième, un processus aux ressorts complexes

Un processus en plusieurs étapes commençant par les vœux des parents.

Les écarts entre vœux et décisions de conseils de classe sont globalement modérés, et en décroissance.

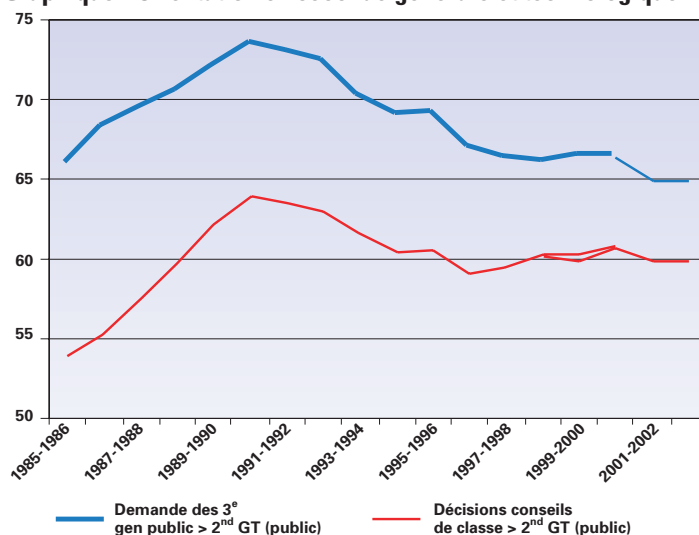
Formellement, ce sont d'abord les familles qui expriment des vœux. Des contacts préalables avec des professeurs ou des conseillers d'orientation ont pu néanmoins leur préciser l'éventail des possibilités ou influencer leur choix. Après avoir eu connaissance des vœux des familles, le conseil de classe formule à son tour des propositions d'orientation (redoublement, seconde de détermination, certificat d'aptitude professionnelle [CAP] ou brevet d'études professionnelles [BEP]). S'il y a accord entre le choix de la famille et la proposition du conseil de classe, cette dernière devient la décision d'orientation. En cas de désaccord, la famille peut demander un entretien avec le chef d'établissement et, faute d'accord à la suite de cette entrevue, faire appel auprès d'une commission qui statue en dernier recours.

Commence alors la phase d'affectation dans un établissement précis. Des propositions d'établissements publics de l'Éducation nationale sont faites aux familles, mais ces dernières peuvent opter pour un établissement privé (en respectant la décision d'orientation si cet établissement est sous contrat), un centre de formation d'apprentis, un établissement sous tutelle du ministère de l'Agriculture, ...

Le processus d'orientation fait l'objet d'un suivi administratif global qui permet d'avoir quelques ordres de grandeur, à prendre néanmoins avec prudence.

Les courbes suivantes représentent les pourcentages de demandes et de décisions favorables pour une orientation en seconde générale et technologique.

**Graphique - Orientation en seconde générale et technologique**



D'une douzaine de points en 1985, l'écart entre demandes et décisions favorables diminue jusqu'à 5 points en 2002. Et les deux courbes suivent les mêmes fluctuations.

Les appels contre les décisions des conseils de classe diminuent depuis dix ans, ils sont satisfaits à 40 %.

De gros écarts entre académies aussi bien sur les demandes que sur les décisions des conseils de classe.

Les demandes des parents sont très différenciées socialement ...

Le pourcentage d'appels sur les décisions du conseil de classe est faible et en diminution : de 3,4 % en 1992, il passe à 1,7 % en 2002. De plus, les appels sont actuellement satisfaits à plus de 40 % (34 % en 1992). Ces premiers éléments donnent une image assez consensuelle du processus d'orientation en fin de troisième. Sur un sujet aussi crucial, on aurait pu s'attendre à des oppositions plus tranchées.

Les résultats par académie présentent au contraire une diversité étonnante, même en ce qui concerne les demandes des familles. Les demandes d'orientation en seconde professionnelle varient du simple au double : le minimum est de 19 %, le maximum de 40 %. Et pourtant l'écart s'est resserré depuis 1997 (15 % et 42 % respectivement). Dans le même ordre d'idée, les demandes de redoublement varient de 1,6 % à 3,3 %.

L'analyse des parcours des élèves du panel entrés en sixième en 1995 permet d'approcher de façon fine les processus de l'orientation.

Les parents d'élèves expriment des demandes d'orientation qui sont socialement différenciées. Les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés et celles qui sont les plus diplômées formulent des demandes de formation plus ambitieuses, qui ne reflètent sans doute pas seulement la meilleure réussite scolaire de leurs enfants mais traduisent aussi une aisance plus grande à intégrer l'école dans leur stratégie de reproduction sociale. La manière dont les parents d'élèves perçoivent le lien entre niveau élevé de formation initiale et insertion professionnelle positive illustre bien cette situation. L'enquête réalisée auprès des familles du panel 1995 montre que si ce lien est perçu par une majorité de parents, il s'agit d'un point de vue plus souvent partagé par les familles de cadres que celles d'ouvriers non qualifiés : 81 % des premières et seulement 48 % des secondes jugent qu'un diplôme égal ou supérieur au baccalauréat constitue la meilleure garantie de trouver un emploi.

Ces différences d'attentes et de représentations influent sur les demandes des familles dans la procédure d'orientation de fin de troisième. Ainsi, dans le panel 1995, 94 % des enfants de cadres et seulement 56 % des enfants d'ouvriers ont demandé à être orientés en seconde générale ou technologique.

Cette différence ne s'explique qu'en partie par la meilleure réussite scolaire des premiers par rapport aux seconds. En effet, à notes au contrôle continu du brevet comparables, ce décalage de vœux d'orientation réapparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Lorsqu'ils ont obtenu une note au contrôle continu qui se situe entre 9 et 12, 94 % des premiers contre seulement 65 % des seconds demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées. Un écart de comportement encore plus marqué s'observe parmi les collégiens qui présentent les notes au contrôle continu les plus faibles.

... et sont souvent entérinées par les conseils de classe.

Les étapes ultérieures de la procédure d'orientation entérinent ces disparités sociales plus qu'elles ne les corrigent. Le conseil de classe fonde ses propositions sur la demande des familles, mais en l'ajustant à la valeur scolaire de l'élève. L'élève a d'autant plus de chances d'obtenir satisfaction que ses notes sont élevées. D'après les résultats du panel 1995, le taux de satisfaction atteint les 100 % quand l'élève a une note égale ou supérieure à 13 au contrôle continu du brevet, il descend à 90 % lorsque la note se situe entre 9 et 12, et tombe à 35 % quand sa note est inférieure à 9. Mais les propositions des conseils de classe tiennent peu compte du caractère plus ou moins ambitieux de la demande en regard des résultats. Avec une note au contrôle continu se situant entre 9 et 12, on l'a vu, la presque totalité des enfants de cadres et moins des deux tiers des collégiens d'origine ouvrière demandent une orientation en seconde générale et technologique. Or, les taux de satisfaction de ces demandes sont très proches : 91 % et 90 %. Par ailleurs, un collégien qui n'aurait pas demandé une orientation vers une seconde générale ou technologique a peu de chances, quel que soit son niveau scolaire, de se la voir spontanément proposer par le conseil de classe : seulement 4 % des élèves du panel 1995 qui avaient demandé une orientation en BEP ou en CAP alors qu'ils avaient obtenu une note de contrôle continu entre 9 et 12/20 sont dans cette situation.

Les procédures d'appel ne font qu'accentuer les disparités sociales.

Le déroulement ultérieur de la procédure d'orientation a tendance à accentuer les disparités sociales. L'entretien avec le chef d'établissement et le passage devant la commission d'appel, prévus par la procédure en cas de désaccord entre le conseil de classe et la famille, débouchent sur des décisions d'orientation dont les enfants de cadres profitent plus que ceux d'ouvriers. À l'issue de ces phases, les premiers voient leur taux de satisfaction passer de 91 % à 95 % dans le cas de résultats moyens et de 30 % à 40 % lorsque la note était inférieure à 9/20. Le taux de satisfaction des familles ouvrières augmente aussi, mais dans des proportions sensiblement moindres ; sans doute parce qu'elles ont moins d'aisance à défendre leur dossier et que, de toute manière, elles contestent moins la légitimité de la décision du conseil de classe.

Satisfaction des vœux des parents ou orientation optimale de l'élève ?

L'organisation de la procédure semble donc conduire les conseils de classe à se prononcer plus sur l'adéquation entre le choix de la famille et les capacités de l'élève qu'à rechercher l'orientation la plus adaptée aux performances scolaires du jeune. Si l'orientation souhaitée par les parents apparaît compatible avec le niveau scolaire de l'enfant, elle est retenue ; si elle apparaît trop irréaliste, les conseils de classe réajustent l'orientation de l'enfant à ses résultats scolaires en proposant le redoublement ou une autre voie d'enseignement. Mais un élève dont la famille exprimerait une orientation peu ambitieuse, qui se situerait en deçà de ses capacités, risque souvent de voir cette forme « d'autosélection » scolaire entérinée par le conseil de classe. En effet, quand le vœu d'orientation apparaît compatible avec le niveau scolaire de l'élève, celui-ci propose rarement une orientation alternative au choix initial de la famille.

Une telle situation explique que l'orientation en fin de troisième constitue une étape du cursus scolaire où les destins scolaires se différencient fortement socialement.

À résultats comparables, les élèves ayant redoublé expriment des vœux d'orientation moins ambitieux et sont plus sévèrement orientés par les conseils de classe.

À résultats comparables, la famille formule toujours des vœux d'orientation moins ambitieux pour un élève ayant redoublé à l'école ou au collège, comme si le fait qu'il ait redoublé conduisait à douter de sa capacité à poursuivre des études longues. Cette vision négative de ses possibilités scolaires se retrouve au niveau des propositions et des décisions d'orientation des conseils de classe qui, toutes choses égales par ailleurs, ont tendance à accorder moins souvent satisfaction aux élèves ayant redoublé.

Les informations recueillies sur l'orientation en fin de troisième des élèves du panel 1995 permettent de prendre la mesure de ce phénomène. Quand ils ont obtenu entre 9 et 12 au contrôle continu du brevet, 83 % des non-redoublants contre seulement 54 % des redoublants expriment un vœu d'orientation en seconde générale ou technologique. Malgré cette ambition sensiblement plus faible, leur demande est plus souvent rejetée par les conseils de classe, puisque 82 % d'entre eux obtiennent cette orientation alors que le taux de satisfaction atteint 94 % parmi les non-redoublants. Ce constat est confirmé lorsqu'on analyse la procédure d'orientation toutes choses égales par ailleurs en prenant notamment en compte les différences d'origine sociale.

Des différences filles/garçons explicables par la différence de niveau scolaire.

En fin de troisième, les filles sont plus nombreuses à demander une orientation en seconde générale et technologique, mais ce décalage s'explique par leurs meilleurs résultats scolaires. À situation sociale et scolaire comparable, aucune différence significative n'apparaît.

Au total, mise à part la différence entre filles et garçons qui est neutre sur ce plan, la valeur scolaire ne semble pas le seul facteur qui explique les demandes des parents et les décisions des conseils de classe. Les représentations, les valeurs, les habitudes de pensée des acteurs (voire les contraintes telles que l'offre de formation existante, comme on le verra ci-dessous) semblent intervenir, comme c'est le cas pour tout processus social complexe. Beaucoup d'ajustements interviennent en fait bien en amont du processus formel d'orientation, qui du coup n'apparaît pas ou peu conflictuel. De plus, les parents disposent de quelques marges de manœuvre au moment du choix définitif d'un établissement.

## **Les orientations effectives en fin de troisième**

Le résultat du processus d'orientation et d'affectation est soit un redoublement, soit l'inscription dans un nouvel établissement, soit une sortie de l'appareil éducatif.

À la rentrée 2002, 56,5 % des élèves issus de troisième sont en seconde générale et technologique.

À la rentrée 2001, 765 700 élèves étaient inscrits en classe de troisième, dans les établissements publics et privés relevant du ministère de l'Éducation nationale : 706 800 en troisième générale, 35 900 en troisième technologique et à projet professionnel et 23 000 en troisième d'insertion.

Parmi ces élèves, à la rentrée suivante, 56,5 % se sont orientés vers le second cycle général et technologique, 26,4 % ont accédé au second cycle professionnel et 6,6 % ont redoublé. Par ailleurs, 10,4 % des élèves ont quitté le système scolaire sous tutelle de l'Éducation nationale. Parmi eux, 7 % des élèves ont rejoint les formations de l'apprentissage hors Agriculture (CAP ou BEP) et un peu moins de 3 % les formations agricoles (dont 2 % en BEP et 1 % en seconde générale et technologique). Les sorties en fin de troisième sont difficiles à estimer précisément mais sont très faibles.

### Baisse des redoublements.

De 1985 à 1991, on observe une augmentation des taux de passage aussi bien vers le second cycle général et technologique (+ 3,6 points), que vers le second cycle professionnel (+ 3,8 points). Parallèlement, les redoublements diminuent considérablement (tableau 1).

**Tableau 1 - Orientation effective des élèves après la troisième (en %)**

	1985	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1999	2000	2001	2002
Second cycle général et technologique	54,7	58,1	58,1	58,3	57,5	56,5	55,0	55,1	54,9	56,9	56,3	56,5
Second cycle professionnel	23,7	25,9	27,1	27,5	27,3	27,6	27,1	26,8	27,1	26,0	26,5	26,4
Redoublement	14,3	10,1	9,0	8,4	8,5	9,2	9,9	9,6	7,6	6,6	6,5	6,6
Entrées en apprentissage, orientations hors éducation nationale et sorties du système éducatif	7,3	5,9	5,7	5,7	6,4	6,8	8,1	8,5	10,4	10,4	10,6	10,4

Champ : France métropolitaine, public et privé (établissements de l'éducation nationale).

Un renversement de tendance particulièrement manifeste intervient lors des rentrées 1993 et 1994. En fin de troisième, les taux de passage en classe de seconde générale et technologique baissent de quatre points entre 1992 et 1997. Ce recul profite au second cycle professionnel dans sa globalité mais peu aux lycées professionnels de l'Éducation nationale : davantage de collégiens s'orientent alors vers des seconds cycles sous statut d'apprenti ou en lycée agricole.

### Fluctuations des affectations dans la filière professionnelle.

Un retour vers les études générales est amorcé en 1999 (+ 1,5 point), confirmé de façon vigoureuse (+ 2 points) à la rentrée 2000. Parallèlement, le taux d'orientation vers l'enseignement professionnel diminue. Des efforts sont alors faits pour la promotion de l'enseignement professionnel et, sans que cela en soit forcément la cause, on observe en 2001 une brusque remontée de l'orientation vers l'enseignement professionnel. Ces fluctuations confirment que les orientations peuvent être assez sensibles à la politique ministérielle.

### Grande variabilité géographique, liée sans doute à l'offre de...

Les affectations à l'issue de la troisième présentent des variations importantes suivant les académies. Le tableau 2 présente les taux d'accès, qui sont calculés en excluant les redoublants au dénominateur (afin d'éliminer l'effet du

... formation des académies et à leur structure socio-économique.

redoublement, qui est lui-même variable suivant l'académie). Dans ce tableau, la colonne « Enseignement professionnel » couvre l'enseignement agricole et l'apprentissage, ce qui explique, de plus, qu'on ne retrouve pas les mêmes chiffres que dans le tableau 1.

**Tableau 2 - Entrées en seconds cycles général et technologique ou professionnels en fin de troisième (en %) (1)**

	Second cycle général et technologique	Second cycle professionnel	dont			
			Lycée professionnel public	Lycée professionnel privé	Lycée agricole	Centre de formation d'apprentis
Aix-Marseille	61,3	39,0	22,4	7,2	2,3	7,2
Amiens	54,7	41,6	27,6	4,0	2,8	7,2
Besançon	54,5	44,1	25,1	4,7	5,0	9,3
Bordeaux	59,7	41,1	22,6	5,8	4,1	8,6
Caen	54,9	43,6	20,6	6,2	5,6	11,3
Clermont-Ferrand	58,6	42,5	21,7	6,3	4,5	9,9
Corse	61,5	35,1	27,2	0,0	1,1	6,7
Créteil	62,2	35,6	26,0	3,1	0,8	5,7
Dijon	56,2	44,8	21,6	5,1	5,0	13,0
Grenoble	62,2	37,2	19,3	6,4	4,6	6,9
Lille	54,8	44,6	30,8	7,3	1,9	4,6
Limoges	58,4	41,3	24,8	3,4	4,9	8,3
Lyon	61,9	37,2	19,4	7,2	3,4	7,2
Montpellier	58,3	41,5	23,6	6,3	4,2	7,4
Nancy-Metz	56,1	43,9	25,9	6,1	1,6	10,3
Nantes	56,3	43,9	15,0	9,8	6,5	12,6
Nice	61,4	37,9	21,7	3,9	1,6	10,7
Orléans-Tours	56,5	41,8	22,8	4,2	3,8	11,0
Paris	79,4	29,7	16,6	3,8	0,2	9,0
Poitiers	54,9	45,4	22,8	4,3	6,5	11,9
Reims	53,5	44,4	25,9	6,0	3,9	8,7
Rennes	60,2	40,3	14,3	10,9	7,3	7,8
Rouen	55,7	42,7	24,7	5,7	2,5	9,8
Strasbourg	55,0	42,9	23,6	3,4	1,1	14,7
Toulouse	61,0	39,1	21,9	5,5	5,0	6,8
Versailles	65,1	31,9	23,5	3,1	0,7	4,6
<b>France métropolitaine</b>	<b>59,3</b>	<b>40,1</b>	<b>22,7</b>	<b>5,8</b>	<b>3,3</b>	<b>8,3</b>
Guadeloupe	56,1	41,3	32,4	4,0	2,2	2,8
Guyane	48,5	38,6	32,5	3,3	1,1	1,7
Martinique	57,1	40,7	34,9	2,0	1,6	2,2
La Réunion	52,1	42,0	37,5	0,5	1,3	2,8
<b>Écart type</b>	<b>4,8</b>	<b>4,1</b>	<b>4,7</b>	<b>2,3</b>	<b>2,0</b>	<b>2,9</b>

(1) Les redoublants sont exclus du dénominateur, de façon à avoir une image complète de la répartition selon les seconds cycles. Champ : établissements publics et privés, Éducation nationale, lycées agricoles et CFA.

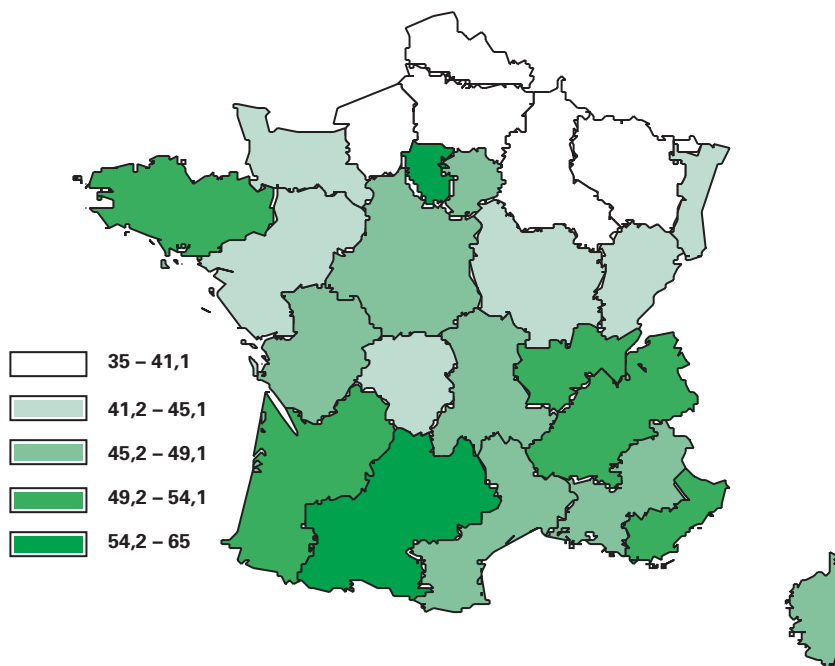
Le taux d'accès global à l'enseignement professionnel fluctue déjà fortement autour de la moyenne de 40,1 % (en 2001) : les académies de Paris (29,7 %), de Corse et de Créteil (environ 35 %) présentent les valeurs les plus basses alors que celles de Poitiers, Dijon et Lille sont à environ 45 %. Mais c'est la répartition des affectations à l'intérieur de la filière professionnelle entre lycées publics, lycées privés (sous tutelle du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche), lycées agricoles et apprentissage qui est la plus instructive. Les académies de Rennes et de Nantes se distinguent par des affectations importantes dans les lycées privés, les lycées agricoles et l'apprentissage. Celles de Strasbourg et Dijon font une large place à l'apprentis-



sage. Par contre, l'académie de Lille est très centrée sur les lycées professionnels. On retrouve là les caractéristiques de l'offre de formation de ces académies. Les affectations semblent donc très dépendantes de cette offre, ce qui n'est guère surprenant. Ce qui l'est plus, c'est que les demandes des parents, qui sont assez proches, comme on l'a vu, des décisions finales, semblent prendre en compte les caractéristiques de l'offre de formation. On peut voir là l'effet du travail d'information et de conseil mené par les conseillers d'orientation-psychologues, les enseignants et les services spécialisés. De plus, les décisions d'orientation n'imposent pas une filière spécifique à l'intérieur de la voie professionnelle, et les parents ont une certaine marge de manœuvre qui trouve mieux à s'exploiter dans les académies où l'offre est diversifiée.

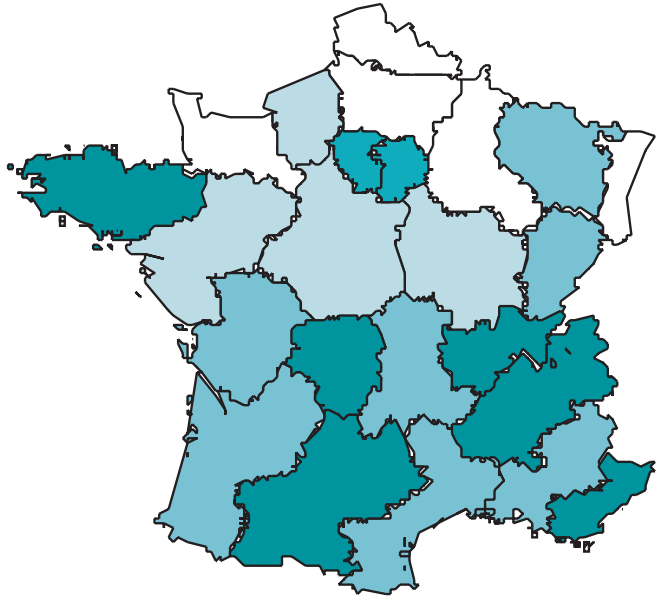
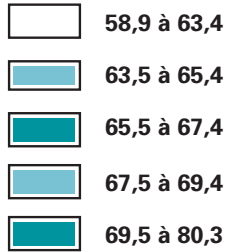
Les disparités d'orientation entre académies tiennent aussi sans doute à leurs caractéristiques socio-économiques. Les cartes ci-dessous montrent par exemple une ressemblance frappante entre deux cartes de France : l'une représentant les pourcentages d'élèves issus des catégories « cadres, techniciens, indépendants » et l'autre les pourcentages de demandes d'orientation en seconde générale et technologique.

**Pourcentages d'élèves issus des catégories « cadres, techniciens, indépendants » (2001-2002)**



## Vœux d'orientation en seconde générale (public) (2000) :

En % des élèves de troisième générale (Public) :



## L'orientation en fin de seconde de détermination

Le choix d'une filière à l'intérieur de la voie générale (S, ES, L) ou technologique (notamment STT, SMS, STI) détermine bien sûr la série de baccalauréat. Mais on sait par ailleurs (*cf. infra*, « Orientation après le baccalauréat ») qu'il existe une forte corrélation entre la série de baccalauréat et le type d'études supérieures entreprises ainsi que leur degré de réussite. Ce palier d'orientation est donc crucial.

Redoublements encore élevés en fin de seconde.

Comme pour l'orientation en fin de troisième, il existe un suivi administratif des demandes des familles et des décisions des conseils de classe pour ce qui concerne les établissements publics. On note un fort écart sur les redoublements : ces dernières années, environ 6 % des familles le demandent, et c'est la décision du conseil de classe dans environ 17 % des cas. Les redoublements effectifs observés sont de cet ordre de grandeur.

Par ailleurs, on relève, comme pour l'orientation en fin de troisième, des écarts faibles (de quelques points) entre demandes et décisions favorables pour l'orientation dans toutes les filières. Par exemple, 30 % des demandes et 26 % des décisions portent sur la filière S, et c'est la filière où l'écart est le plus grand. Les taux d'appel sont également faibles. L'impression dégagée par ces quelques chiffres est la même que pour l'orientation en fin de troisième, à la seule différence des redoublements, pour lesquels les conseils de classe ont un rôle marqué.

Peu de filles dans la filière S.

D'après le panel d'élèves de 1995, près de la moitié des garçons demandent une première S, mais à peine plus du quart des filles. Alors que leur meilleure réussite devrait les conduire à s'engager plus fréquemment vers cette filière, la plus faible demande d'orientation des filles vers cette section est un phénomène général, qui traverse à la fois les différences de milieu social et les hiérarchies scolaires.

Cette forte sexualisation des choix d'orientation est le plus souvent entérinée par les conseils de classe qui, à partir du moment où l'élève présente un niveau scolaire suffisant, calent leur décision d'orientation sur le vœu exprimé par la famille et présentent rarement des propositions d'orientation alternatives à celle retenue par l'élève et ses parents.

## L'orientation après le baccalauréat

Environ 80 % des bacheliers (tous baccalauréats confondus) poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur l'année suivant leur baccalauréat. C'est le cas pour la presque totalité des bacheliers généraux, pour 80 % des bacheliers technologiques (hors formation en apprentissage et en alternance) et pour 20 % des bacheliers professionnels, en progression depuis 1995.

Les futurs étudiants ont le choix entre filières sélectives et non sélectives, filières courtes et filières longues.

Quatre voies principales de formation s'offrent à eux : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les filières générales des universités, les Instituts universitaires de technologie (IUT), qui font partie des universités, et les Sections de techniciens supérieurs (STS), en lycée. Parmi les autres formations qui leur sont ouvertes, on compte notamment les établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités, les facultés privées, les écoles d'art et de culture, les écoles paramédicales et de formations sociales.

Les CPGE constituent une filière sélective ouvrant sur des études longues. Les IUT et STS, filières professionnelles courtes, sont également sélectives.

Le premier cycle universitaire en revanche n'est pas sélectif, sauf exception (le *numerus clausus* en fin de première année pour les étudiants du secteur de la santé). Il peut accueillir à la fois des étudiants fortement motivés par une discipline et souhaitant par la suite exercer une profession intellectuelle supérieure, et des étudiants qui sont là parce qu'ils n'ont pas pu s'inscrire dans la filière de leur choix, – inscrits par défaut. Le public du premier cycle universitaire est donc potentiellement très hétérogène.

Les classes préparatoires accueillent 9 % des bacheliers généraux et technologiques et 20 % des bacheliers S.

Les classes préparatoires scientifiques, commerciales ou littéraires sélectionnent les étudiants sur dossier (avec avis des professeurs de terminale) : à la rentrée 2002, 20 % des bacheliers S y ont été admis, contre 7 % des bacheliers L, 6 % des bacheliers ES et 1 % des bacheliers technologiques. Au total, 9 % des bacheliers généraux et technologiques se sont orientés en CPGE cette année. Ces taux sont repartis à la hausse après un fléchissement de 1995 à 2000.

Les bacheliers professionnels n'accèdent pas à cette voie qui conduit normalement à des études supérieures longues.

9 % des bacheliers s'orientent en IUT.

9 % des bacheliers s'orientent en IUT l'année suivant leur baccalauréat. Ce taux a augmenté de près de un point depuis 1995.

Les bacheliers généraux sont très présents dans cette filière.

Mais les IUT sont loin de n'attirer que les bacheliers technologiques auxquels ils étaient *a priori* destinés. Ainsi, les bacheliers généraux sont plus nombreux en pourcentage à s'orienter vers un IUT (11,4 %) que les bacheliers technologiques (9,5 %).

Ce n'était pourtant pas encore le cas sept ans auparavant, en 1995. Mais, depuis, l'orientation des bacheliers généraux en IUT a augmenté de 3 points, tandis que celle des bacheliers technologiques a diminué de 0,5 point.

Les bacheliers professionnels quant à eux ne s'inscrivent pratiquement pas dans cette filière (ils ne sont que 0,6 % à y être sélectionnés).

On constate par ailleurs des taux de poursuite d'études très variables d'une série de baccalauréat à l'autre. Ainsi, 2,1 % seulement des bacheliers L s'orientent en IUT, contre 15 % des bacheliers S et 13 % des bacheliers ES. De même, au sein des bacheliers technologiques, les bacheliers STT s'y orientent beaucoup moins (8,8 %) que ceux de la série STI (16,8 %).

Ces différences selon les séries expliquent le décalage filles-garçons dans l'orientation après le baccalauréat : 14,6 % des bacheliers généraux s'inscrivent en IUT contre 6,6 % des bachelières générales ; mais aussi 15,3 % des bacheliers technologiques, contre 8 % des bachelières technologiques.

Les STS, filière de prédilection des bacheliers technologiques.

Bien qu'étant de nature comparable aux IUT (formations professionnelles délivrant un diplôme de niveau bac + 2), les STS n'accueillent pas du tout le même public. Les bacheliers technologiques constituent leur public majoritaire : en 2002, 46 % d'entre eux s'y inscrivent l'année suivant leur baccalauréat, contre à peu près 9 % des bacheliers généraux, et 13 % des bacheliers professionnels.

Au total, plus de 40 % des bacheliers s'inscrivent dans des filières sélectives.

Comme pour les IUT, le taux de poursuite d'études moyen des bacheliers en STS augment (20,3 % des bacheliers s'y inscrivent en 2002, contre 18,7 % en 1995. Cela tient principalement aux bacheliers professionnels, dont l'inscription en STS a augmenté de près de 5 points entre 1992 et 2002.

Enfin, 5,6 % des bacheliers s'inscrivent dans les « autres formations », dont la plupart sont sélectives. Au total, les bacheliers qui vont dans les filières sélectives sont plus nombreux (42,1 %) que ceux qui s'orientent en Université hors IUT (39,2 %).

L'orientation en Université a fortement baissé entre 1995 et 2001, en particulier dans les DEUG scientifiques.

L'orientation en Université a fortement chuté ces dernières années. Alors qu'en 1995, 49,4 % des jeunes s'y inscrivaient l'année suivant leur baccalauréat, ils n'étaient plus que 38,7 % en 2001. On assiste depuis à une certaine stabilisation qui devrait perdurer (39,4 % en 2002). Cette baisse a concerné et les bacheliers généraux (dont le taux de poursuite d'études en Université a chuté de près de 10 points, passant sur la même période de 71,9 % à 62,6 %) en 2001 et 63,5 % en 2002 et les bacheliers technologiques (moins 5 points). L'orientation vers les DEUG scientifiques est en forte baisse (moins 5 points pour les bacheliers généraux) mais la baisse concerne aussi le Droit, les Lettres et Sciences Humaines et dans une moindre mesure les Sciences économiques et l'AES. Par contre, l'orientation vers la filière

Sciences et techniques des activités sportives (STAPS) est en croissance sur la période, la filière Santé connaissant, elle, une reprise toute récente.

L'orientation en Université varie beaucoup selon la série du baccalauréat.

L'orientation en Université est très variable en fonction du type de baccalauréat. Conformément à la cohérence entre ce dernier et le type des études (les études universitaires générales constituent une suite logique au baccalauréat général), les bacheliers généraux s'orientent beaucoup plus à l'Université hors IUT (63 %) que les bacheliers technologiques (18 %) et les bacheliers professionnels (6 %).

Les filles s'y orientent plus que les garçons.

Mais elle dépend aussi des possibilités autres qui s'offrent aux bacheliers en fonction de leur série du baccalauréat. C'est ainsi que l'on peut comprendre qu'au sein des bacheliers généraux, les bacheliers S et ES s'y inscrivent moins souvent (respectivement 57 % et 60 %) que les bacheliers L (plus de 75 %), de même qu'au sein des bacheliers technologiques, les bacheliers STI s'y inscrivent moins souvent (7,8 %) que les bacheliers STT (23 %), ou les autres bacheliers technologiques (18 %).

Du fait de l'inégale distribution des filles et des garçons entre les séries de baccalauréat (les filles sont plus présentes en L, moins présentes en S), les bachelières générales s'orientent beaucoup plus en Université (63 %) que les garçons (47 %).

Les bacheliers technologiques inscrits par défaut sont encore trop nombreux.

Malgré la baisse de l'orientation des bacheliers technologiques vers les filières générales d'université, encore presque un quart des bacheliers STT et 18 % des « autres » (non compris les STI) bacheliers technologiques s'inscrivent encore aujourd'hui dans cette filière, *a priori* non adaptée. Parmi ces derniers, on trouve les bacheliers SMS, dont on sait qu'un grand nombre n'arrive pas à trouver de places dans les formations paramédicales et sociales du supérieur, suite pourtant logique à leur formation du secondaire. D'après le panel de bacheliers de 1996, la moitié des bacheliers technologiques inscrits en DEUG déclarent ne pas être dans la filière de leur choix et également la moitié d'entre eux abandonne le DEUG après un an au plus. Leur taux de réussite finale au DEUG est très faible (entre 15 % et 20 %).

Ceci pose d'autant plus question que les IUT accueillent un pourcentage majoritaire et croissant de bacheliers généraux, lesquels poursuivront à 64 % leurs études après avoir obtenu leur DUT.

**Tableau 3 - Taux d'accueil des bacheliers dans les principales filières de l'enseignement supérieur**

France métropolitaine + DOM	Rentrées						
	Constat					Prévisions	
	1990	1995	2000	2001	2002	2003	2004
<b>Bacheliers généraux</b>	<b>99,7</b>	<b>100,2</b>	<b>94,6</b>	<b>94,9</b>	<b>95,6</b>	<b>96,4</b>	<b>96,7</b>
Université (hors IUT)	66,6	71,6	62,4	62,1	63,0	63,7	64,0
- Droit	9,6	9,6	8,3	8,1	7,7	7,5	7,5
- Sciences économiques, AES	8,8	7,3	6,7	6,6	6,9	6,9	6,9
- Lettres, Sciences humaines	23,0	26,4	22,8	23,6	23,6	23,7	24,2
- Sciences	19,7	19,6	15,4	14,5	14,3	14,4	14,2
- STAPS	-	1,5	3,0	2,9	3,2	3,3	3,2
- Santé	5,5	7,2	6,2	6,3	7,3	8,0	8,0
IUT	8,3	8,4	11,2	11,5	11,4	11,5	11,4
STS	11,6	7,3	8,4	8,2	7,7	7,5	7,5
CPGE	13,3	12,8	12,6	13,1	13,6	13,6	13,8
<b>Bacheliers technologiques</b>	<b>76,2</b>	<b>79,1</b>	<b>73,4</b>	<b>72,8</b>	<b>73,9</b>	<b>74,1</b>	<b>73,9</b>
Université (hors IUT)	23,3	23,4	19,1	18,2	17,9	17,7	17,6
- Droit	5,9	5,1	3,2	2,9	2,7	2,7	2,7
- Sciences économiques, AES	6,8	4,8	3,9	3,6	3,4	3,3	3,2
- Lettres, Sciences humaines	8,0	10,4	8,5	8,3	8,1	8,1	8,0
- Sciences	2,0	2,0	1,8	1,6	1,5	1,5	1,5
- STAPS	-	0,6	1,4	1,5	1,6	1,6	1,6
- Santé	0,6	0,6	0,3	0,4	0,5	0,5	0,6
IUT	7,6	10,1	9,2	9,3	9,5	9,6	9,5
STS	44,3	44,7	44,1	44,3	45,4	45,7	45,7
CPGE	1,0	0,9	1,0	1,0	1,1	1,1	1,1
<b>Bacheliers généraux et technologiques</b>	<b>92,3</b>	<b>93,3</b>	<b>86,9</b>	<b>86,9</b>	<b>87,9</b>	<b>88,6</b>	<b>88,5</b>
Université (hors IUT)	52,9	56,0	46,8	46,1	47,0	47,7	47,2
- Droit	8,4	8,1	6,4	6,2	6,0	5,8	5,8
- Sciences économiques, AES	8,2	6,5	5,7	5,5	5,6	5,6	5,6
- Lettres, Sciences humaines	18,3	21,2	17,6	18,1	18,1	18,2	18,3
- Sciences	14,1	13,9	10,5	9,8	9,9	9,9	9,6
- STAPS	-	1,2	2,4	2,4	2,6	2,7	2,6
- Santé	3,9	5,1	4,1	4,1	4,9	5,4	5,3
IUT	8,1	8,9	10,5	10,7	10,7	10,8	10,7
STS	21,9	19,5	21,3	21,4	21,1	20,8	21,3
CPGE	9,4	9,0	8,4	8,7	9,1	9,3	9,2
<b>Bacheliers professionnels</b>	<b>15,5</b>	<b>15,3</b>	<b>16,6</b>	<b>17,1</b>	<b>19,3</b>	<b>19,9</b>	<b>20,3</b>
Université (hors IUT)	3,9	6,1	6,5	5,8	6,0	5,9	5,9
- Droit	1,0	1,5	1,2	1,0	1,1	1,0	1,0
- Sciences économiques, AES	1,4	1,8	1,9	1,7	1,8	1,8	1,8
- Lettres, Sciences humaines	1,1	2,4	2,8	2,5	2,5	2,5	2,5
- Sciences	0,3	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2	0,2
- STAPS	-	0,1	0,4	0,4	0,4	0,4	0,4
- Santé	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
IUT	0,7	0,9	0,5	0,6	0,6	0,6	0,6
STS	10,9	8,3	9,6	10,7	12,7	13,4	13,8
CPGE	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
<b>Ensemble bacheliers</b>	<b>87,5</b>	<b>82,9</b>	<b>74,3</b>	<b>74,0</b>	<b>74,9</b>	<b>76,1</b>	<b>75,6</b>
Université (hors IUT)	49,9	49,3	39,5	38,7	39,3	40,1	39,4
- Droit	8,0	7,3	5,5	5,3	5,0	5,0	4,9
- Sciences économiques, AES	7,7	5,9	5,0	4,8	4,9	4,9	4,9
- Lettres, Sciences humaines	17,2	18,7	14,9	15,1	15,2	15,4	15,3
- Sciences	13,3	12,0	8,7	8,1	8,0	8,1	7,8
- STAPS	-	1,0	2,0	2,0	2,2	2,3	2,2
- Santé	3,7	4,4	3,4	3,4	3,9	4,4	4,3
IUT	7,6	7,9	8,7	8,8	8,8	9,0	8,8
STS	21,2	18,0	19,2	19,4	19,5	19,5	19,9
CPGE	8,8	7,8	6,9	7,1	7,4	7,6	7,5

Lecture : à la rentrée 2002, 73,9 % des bacheliers technologiques de l'année se sont inscrits dans l'une des principales filières post-baccalauréat, dont 18,2 % à l'université hors IUT et 45,4 % en STS. Ces pourcentages incluent les inscriptions multiples d'un étudiant.

## Filles et garçons face à l'orientation

À chaque palier d'orientation examiné précédemment (troisième, seconde générale et technologique, baccalauréat), des différences apparaissent entre filles et garçons. Cependant l'interprétation de ce phénomène n'est pas la même dans ces trois cas, et il est intéressant de tenter une synthèse sur ce sujet, pour mettre en évidence la façon complexe dont se manifeste un facteur aussi simple que le sexe. De plus, on peut aussi montrer l'effet cumulatif au cours des années des caractéristiques particulières des filles et des garçons.

En fin de troisième, pas de vraie différence entre sexes, sauf à l'intérieur de la filière professionnelle.

Les filles sont plus nombreuses à demander et à obtenir une orientation en seconde générale et technologique, mais, comme on l'a vu, ce décalage s'explique par leurs meilleurs résultats scolaires.

Mais en cas d'orientation en BEP, les filles choisissent presque exclusivement des spécialités des services : 88 % d'entre elles demandent une spécialité relevant du domaine des services, plus particulièrement le secrétariat et la bureautique, les spécialités plurivalentes sanitaires et sociales, le commerce et la vente, la comptabilité et la gestion. Le regroupement des garçons dans les domaines de la production est à peine moins prononcé : 77 % d'entre eux optent pour une spécialité appartenant à ces domaines, avec une préférence marquée pour le secteur de la mécanique, de l'électricité et de l'électronique qui accueille à lui seul près d'un lycéen de seconde professionnelle sur deux.

Ce caractère très sexué du choix de la spécialité de BEP a deux conséquences. D'une part, si la mixité existe souvent au niveau des établissements d'enseignement professionnel, elle est rare au sein des classes ; d'autre part la concentration des filles dans les spécialités des domaines des services pénalise leur insertion sur le marché du travail.

En fin de seconde générale et technologique, des choix qui caractérisent les filles : moindre orientation en première S et choix de filières des services.

La moindre orientation des filles en première scientifique s'observe quels que soient le milieu social et le degré de réussite scolaire. C'est donc une différence liée directement à celle des sexes, ou plus précisément aux rôles sociaux et aux images culturelles qui sont attachés au sexe.

Cette différence de choix d'orientation entre garçons et filles apparaît aussi parmi les élèves qui préparent un baccalauréat technologique. Comme pour le choix de la spécialité de BEP en fin de troisième, les sections du secteur de la production ont tendance à être le domaine exclusif des garçons, tandis que celles du secteur des services recrutent majoritairement parmi les filles. Seule la section STL (Sciences et technologies de laboratoire) offre une certaine mixité. En revanche, les autres sections présentent une tonalité masculine ou féminine très marquée. 93 % des jeunes souhaitant être orientés en STI (Sciences et technologies industrielles) sont des garçons ; à l'opposé, respectivement 97 % et 67 % des demandes d'orientation en première SMS (Sciences médico-sociales) et STT (Sciences et technologies tertiaires) sont exprimées par des filles.

Les disparités d'orientation à l'entrée dans l'enseignement supérieur reflètent les différences d'orientation prises au lycée...

... mais les filles se distinguent par des choix spécifiques : réticences par rapport aux classes préparatoires, attrait pour les filières du secteur Santé, paramédical et social, de l'Enseignement, avec un projet professionnel à la clef.

## Bibliographie.

S. Lemaire et J.-P. Caille, « Filles et garçons face à l'orientation », revue *Éducation & formations*, n° 63, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril-juin 2002.

*L'état de l'École*, n° 13, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 2003.

*Repères et références statistiques*, septembre 2003, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 2003

« Parcours dans l'enseignement secondaire et territoires », numéro spécial de la revue *Éducation & formations*, n° 62, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier-mars 2002.

Le caractère très sexué des séries empruntées par les lycéens a une incidence très forte sur le type d'études supérieures dans lesquelles les uns et les autres s'engagent. 37 % seulement des bacheliers générales ont eu leur bac dans la série S, alors que c'est le cas de 68 % des garçons. Or c'est celle dont les débouchés en classe préparatoire et en IUT sont les plus nombreux, tandis que la série L, choisie par 35 % des bacheliers générales, ouvre principalement sur des études à l'université.

La même situation s'observe parmi les lauréats d'un baccalauréat technologique : plus de sept garçons sur dix intègrent un IUT ou surtout une STS, alors que ce n'est le cas que d'une fille sur deux. Mais plus de la moitié des garçons sont titulaires d'un baccalauréat STI, pour lequel les opportunités de poursuites d'études dans les filières professionnalisées, et en particulier en IUT, sont nombreuses. À l'inverse, sept bacheliers technologiques sur dix viennent de la série STT et ne trouvent pas toujours de place dans les filières courtes. Les autres ont dans leur très grande majorité choisi la série SMS : elles ont quasiment comme seul débouché les écoles paramédicales et sociales, dont l'accès est réglementé par un concours. Ainsi, près du quart des bacheliers technologiques se retrouvent inscrites en DEUG, le plus souvent par défaut, et plus d'une sur dix interrompt ses études.

L'hétérogénéité des parcours suivis au lycée ne suffit pas cependant à expliquer les différences d'orientation entre les garçons et les filles après le bac. L'examen des choix faits par les bacheliers S ayant obtenu leur bac à 18 ans ou moins permet de mettre en évidence de grandes disparités de comportement : même dans ce cas, les filles intègrent deux fois moins souvent une filière sélective que les garçons. L'orientation en classe préparatoire aux grandes écoles, filière la plus « rentable », est ainsi très discriminante : comme pour l'orientation en première S, la plus faible demande des filles est systématique, quels que soient leur origine sociale, le niveau de diplôme atteint par leurs parents, ou leurs performances scolaires.

Mais si les filles qui ont obtenu un baccalauréat S sans redoubler privilégient toujours l'université, c'est une fois sur trois pour s'inscrire en premier cycle d'études médicales. Ce choix traduit l'importance de leur projet professionnel : les motivations auxquelles répondent les orientations que prennent les garçons et les filles sont ainsi très significativement différentes. Tous en effet mettent en tête leur intérêt pour le contenu des études, mais les garçons placent en deuxième position les débouchés, loin devant le projet professionnel, à l'inverse nettement privilégié par les filles.

Ces projets présentent des particularités fortes : 60 % des bacheliers S « à l'heure », dont le profil scolaire est susceptible de leur ouvrir les portes les plus nombreuses, souhaitent se diriger vers la médecine, les professions paramédicales et sociales, et l'enseignement, soit deux fois plus que les garçons présentant les mêmes caractéristiques. En revanche, elles évoquent rarement le métier d'ingénieur (8 %), cité par 28 % d'entre eux.

**Sources et méthodologie** : fichiers de constat du second degré, remontées statistiques sur les processus d'orientation (Direction de l'enseignement scolaire [DESCO]), panel d'élèves (1995), panel de bacheliers (1996).





# Quelles évolutions pour l'enseignement professionnel dans le second degré ? 06

L'enseignement professionnel possède en France une organisation assez originale, car il est fortement implanté dans les établissements du second cycle de l'enseignement secondaire placés sous la tutelle du ministère de l'Éducation nationale. Ce n'est pas le cas dans de nombreux pays où il est dispensé dans des établissements sous tutelle d'un ministère chargé de la formation professionnelle (regroupant à la fois la formation professionnelle pour les jeunes et pour les adultes) ou dans des écoles d'entreprises ou encore au sein des entreprises (l'enseignement est alors très proche de ce que l'on appelait la « formation sur le tas »).

Plus précisément, en France, il est dispensé dans trois grands types d'établissements :

- les établissements sous tutelle du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche : les lycées professionnels (LP) publics ou privés, les lycées polyvalents qui regroupent des seconds cycles généraux et technologiques avec des seconds cycles professionnels, et certains lycées généraux et technologiques qui possèdent des sections d'enseignement professionnel et qui dispensent un enseignement professionnel similaire à celui donné dans les lycées professionnels ;
- les LP publics ou privés dépendant du ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales ;
- les Centres de Formation d'Apprentis (CFA) gérés principalement par des organismes professionnels, des Chambres des Métiers ou de Commerce mais également des lycées professionnels. Les organismes professionnels et les Chambres des Métiers gèrent environ 73 % des apprentis.

Les deux premiers types d'établissements accueillent principalement des jeunes sous statut scolaire alors que le troisième accueille essentiellement des apprentis<sup>1</sup>.

- Après une forte croissance de 1960 à 1980, les effectifs de l'enseignement professionnel du ministère de l'Éducation nationale ont baissé jusqu'en 1992, avant de croître à nouveau jusqu'en 1998. Les effectifs de l'apprentissage, après une baisse régulière de 1967 à 1991, ont augmenté régulièrement jusqu'en 2001. L'apprentissage s'est profondément transformé durant les vingt dernières années en s'ouvrant à de nombreux autres diplômes en complément du traditionnel CAP.
- Après la classe de troisième, 41 % des élèves vont dans l'enseignement professionnel et plus de 36 % atteignent le niveau V de formation<sup>2</sup> par cette voie. Parmi ceux qui obtiennent leur CAP ou leur BEP, 50 % poursuivent pour obtenir un baccalauréat professionnel, un baccalauréat technologique ou un brevet professionnel.
- Aujourd'hui, grâce au fort développement du baccalauréat professionnel depuis sa création en 1985, 14 % des jeunes atteignent le niveau du baccalauréat par la voie professionnelle et 11,5 % l'obtiennent par cette voie. Toutefois, les parcours restent accidentés puisque beaucoup de jeunes abandonnent leurs études avant d'avoir obtenu leur diplôme, comme le montrent les abandons en première année de CAP-BEP (15 % des inscrits) et de baccalauréat professionnel (14 % des inscrits).
- Depuis les lois de décentralisation de 1983, les Régions ont progressivement joué un rôle important dans l'enseignement professionnel et en particulier dans l'apprentissage. Des disparités géographiques fortes existent.
- L'insertion professionnelle des élèves de l'enseignement professionnel varie fortement ; elle est meilleure pour les diplômes les plus élevés et, globalement, pour les spécialités de production.

1. Un apprenti est un jeune âgé de 16 à 25 ans qui prépare un diplôme de l'enseignement professionnel ou technologique (ou un titre homologué) dans le cadre d'un contrat de travail de type particulier, associant une formation en entreprise – sous la responsabilité d'un maître d'apprentissage – et des enseignements dispensés dans un centre de formation d'apprentis.

2. Le niveau V de formation correspond à la dernière année des CAP-BEP et aux classes de seconde et première générales et technologiques.

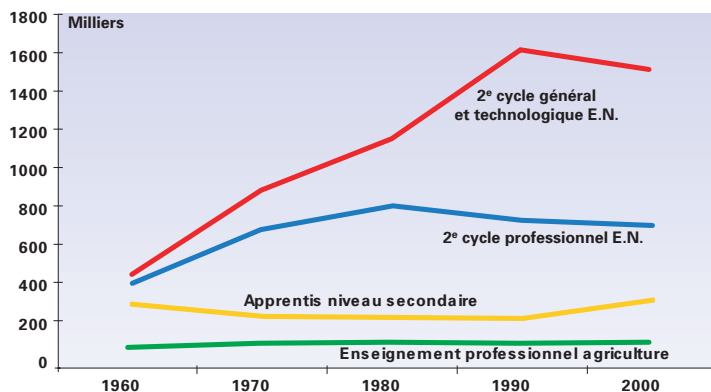
## Les grandes évolutions de l'enseignement professionnel de second cycle

L'enseignement professionnel sous tutelle de l'Éducation nationale, après avoir crû jusqu'en 1980, puis décré, se retrouve aujourd'hui à un niveau proche de celui des années 70, soit environ 700 000 jeunes.

Avec 1,1 million d'élèves et d'apprentis, l'enseignement professionnel paraît avoir peu évolué en trente ans (1 million en 1970). Cette relative stabilité des effectifs sur une longue période masque cependant des évolutions différenciées selon les disciplines et les filières.

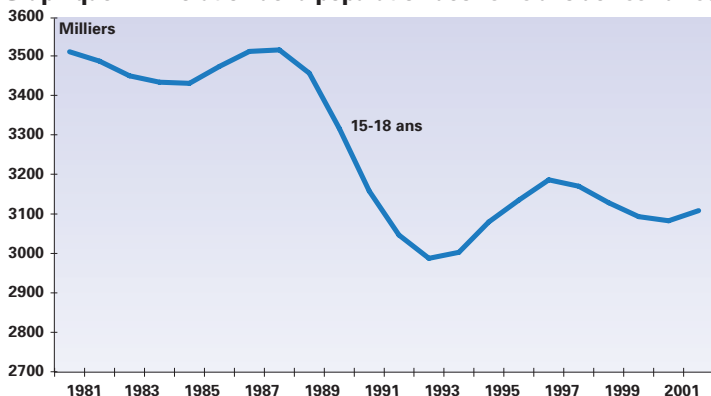
Les effectifs de l'enseignement professionnel sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale ont crû fortement de 1960 à 1980, passant d'environ 400 000 en 1960 à environ 800 000 en 1980. Si cette évolution a été rapide, elle a toutefois été plus lente que celle de l'enseignement général et technologique sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale, dont les effectifs ont quadruplé entre 1960 et 1990 (de 400 000 à 1,6 million). Les effectifs ont ensuite baissé jusqu'en 1992 avant d'augmenter jusqu'en 1998, et baisser à nouveau pour des raisons essentiellement démographiques (de la même façon que l'enseignement secondaire général et technologique), (graphiques 1 et 2). Les effectifs se retrouvent aujourd'hui à un niveau proche de celui de 1970. À la rentrée scolaire 2002-2003, ils étaient 698 500. Ils représentaient environ 32 % des effectifs du second cycle des établissements scolaires du ministère de l'Éducation nationale et près de 60 % des effectifs de l'enseignement professionnel de second cycle.

### Graphique 1 – Évolution des effectifs du second cycle de l'enseignement secondaire et des apprentis préparant des diplômes de niveau V ou IV (1)



(1) Formations professionnelles de niveau V : CAP, BEP, mentions complémentaires de ces diplômes ou titres homologués de niveau équivalent. Formations professionnelles de niveau IV : BP, baccalauréat professionnel, mentions complémentaires de ces diplômes ou titres homologués de niveau équivalent.

### Graphique 2 – Évolution de la population des 15-18 ans de 1981 à 2002

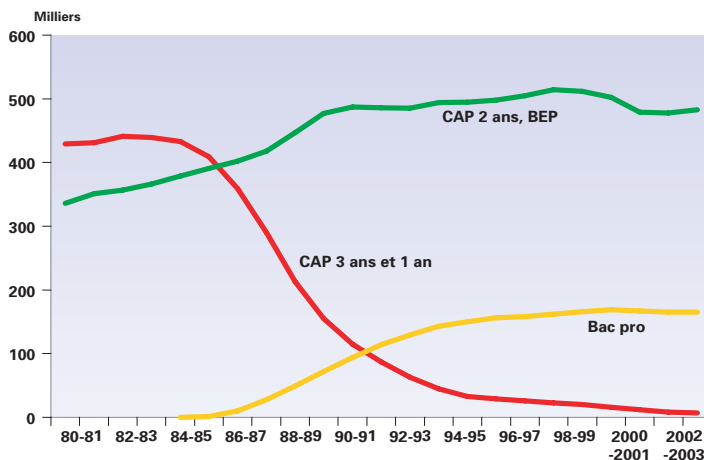


Il a cependant connu une profonde transformation des formations : forte diminution du CAP, forte croissance du BEP et du baccalauréat professionnel.

La stabilité des effectifs sur trente ans (de 1970 à aujourd'hui) cache toutefois des différences d'évolution importantes d'un diplôme à l'autre (graphique 3) :

- les effectifs inscrits au BEP<sup>3</sup> ont été multipliés par plus de trois en trente-deux ans (environ 145 000 en 1970, 435 000 en 2002) ;
- les effectifs inscrits au CAP<sup>4</sup>, en revanche, après avoir été stables de 1970 à 1980, ont été divisés par un peu plus de six en vingt-deux ans (environ 470 000 en 1980, 75 000 en 2002) ;
- les effectifs d'élèves préparant un baccalauréat professionnel (créé en 1985) s'élèvent à 173 000 à la rentrée 2002.

**Graphique 3 – Évolution des différentes formations de l'enseignement professionnel au ministère de l'Éducation nationale de 1980 à 2002 (France métropolitaine)**



Le nombre d'élèves préparant des **CAP en trois ans**, après la classe de cinquième a peu bougé de 1970 (485 000) à 1985 (420 000). Il est ensuite tombé à 118 000 en 1990, puis à 16 300 en 1998. Il est aujourd'hui de 1 600. Ce CAP a donc pratiquement disparu. C'est la conséquence directe de la fin de l'orientation vers l'enseignement professionnel après la classe de cinquième. La quasi-totalité des CAP en lycée professionnel est donc aujourd'hui préparée en deux ans après la classe de troisième (73 000 en 2002-2003).

Le nombre d'inscrits préparant le **BEP en deux ans** a fortement augmenté pendant les vingt premières années de la période (140 000 en 1970, 471 000 en 1990, 485 000 en 1998). Il baisse légèrement depuis lors et s'élève à 435 000 en 2002.

Quant au nombre d'inscrits au **baccalauréat professionnel**, diplôme créé en 1985, il augmente régulièrement jusqu'en 1999 pour atteindre 177 000. Depuis lors, il s'est stabilisé à 173 000 inscrits.

Environ 84 000 jeunes suivent en 2002 un enseignement professionnel agricole.

Les effectifs de l'enseignement professionnel sous tutelle du ministère de l'Agriculture, comme ceux de l'Éducation nationale, ont crû fortement jusqu'en 1980. Ils ont connu ensuite une évolution plus irrégulière et se

3. BEP : brevet d'enseignement professionnel.

4. CAP : certificat d'aptitude professionnelle.

retrouvent aussi en 2002 à un niveau proche de celui du début des années 70, soit environ 84 000 élèves. Plus précisément, 13 000 élèves préparent un CAPA<sup>5</sup>, 54 000 un BEPA<sup>6</sup> et 17 000 un baccalauréat professionnel.

Cet enseignement accueille en 2002 un peu plus de 7 % des élèves de l'enseignement professionnel.

L'apprentissage connaît une croissance régulière depuis 1991.

Les effectifs de l'apprentissage ont connu :

- tout d'abord, une baisse brutale des effectifs après 1967, suite à l'application de la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 16 ans,
- puis une décroissance régulière jusqu'au début des années 1990,
- suivie par une augmentation régulière jusqu'en 2001. En 2002, ils n'augmentent plus et restent proches de ceux de 2001.

Près de 360 000 jeunes sont en apprentissage.

329 200 apprentis ont été recensés en 2002-2003 dans les CFA sous tutelle du ministère de l'Éducation nationale ou dans les sections d'apprentissage dans les lycées. Ils étaient 225 000 en 1980.

En incluant les 28 200 apprentis des CFA sous tutelle du ministère de l'Agriculture, le nombre total d'apprentis s'élève à 357 400 en 2002-2003.

La reprise de l'apprentissage est liée à plusieurs facteurs :

- la diversification des diplômes préparés en apprentissage. En effet, depuis 1987, tous les diplômes technologiques et professionnels peuvent être préparés en apprentissage, alors qu'auparavant seul le CAP était concerné ;
- les lois de décentralisation ont donné dès 1983 aux Régions le contrôle complet du développement de cette voie de formation. Certaines Régions, comme Rhône-Alpes, ont alors décidé de la développer fortement ;
- enfin, en utilisant ces nouvelles possibilités de formation et d'organisation, l'apprentissage a su transformer son image et valoriser ses formations auprès des jeunes.

Le CAP reste majoritaire parmi les diplômes préparés en apprentissage mais décroît au profit du BEP, du BP et du baccalauréat professionnel.

Le CAP reste la formation la plus suivie en apprentissage (49 % des apprentis en 2002) mais sa part est en constante diminution. Cependant, depuis la disparition des CAP en trois ans post-cinquième, la majorité des CAP sont préparés en apprentissage (en 2002, 174 000 apprentis contre 94 000 élèves dans les établissements de l'Éducation nationale ou de l'Agriculture).

Le développement des préparations aux autres diplômes (BEP, baccalauréat professionnel, BP<sup>7</sup>) par apprentissage se poursuit et concerne aussi certaines formations supérieures (BTS en particulier).

Les filles sont largement minoritaires (30 % des effectifs), en partie parce qu'elles sont concentrées dans les spécialités tertiaires où l'apprentissage est moins développé.

5. CAPA : certificat d'aptitude professionnelle agricole.

6. BEPA : brevet d'enseignement professionnel agricole.

7. BP : brevet professionnel.

## Les flux dans l'enseignement professionnel

La transformation des parcours au collège a modifié complètement l'orientation des élèves. En effet, la disparition du CAP en trois ans après la classe de cinquième a conduit à une transformation de l'orientation en fin de troisième. C'est désormais à ce niveau que s'effectue, depuis le début des années 90, l'orientation vers l'enseignement professionnel.

Après la classe de troisième, 58 % des élèves s'orientent dans la voie générale et technologique, et 41 % dans la voie professionnelle.

Ainsi, après la classe de troisième, environ 58 % des élèves s'orientent en seconde générale et technologique et 41 % vont dans les différentes voies de l'enseignement professionnel (lycées professionnels « Éducation nationale » ou « Agriculture » publics et privés, centres de formation d'apprentis [graphiques 4 et 5]). Parmi ces derniers, les lycées publics de l'éducation nationale accueillent environ 58 % des élèves, les lycées privés 14 % (en légère diminution), l'enseignement agricole 8 % et l'apprentissage 20 % (en croissance jusqu'en 2000, mais en léger repli en 2001 et 2002) (graphique 6).

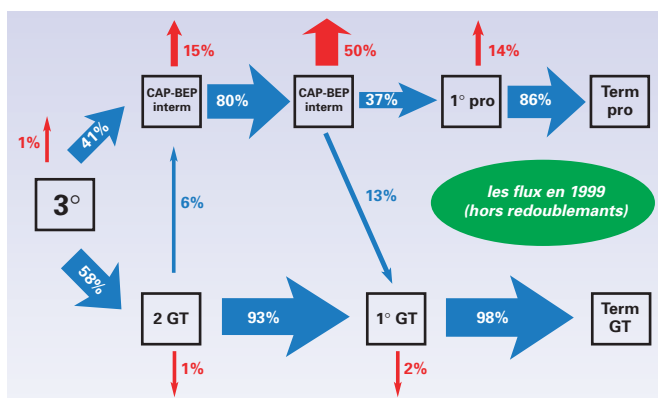
Les premiers ont un parcours relativement fluide. Ce n'est pas le cas des seconds.

Parmi les jeunes qui se dirigent vers le secondaire général et technologique, une très grande majorité va atteindre la classe de terminale dans cette filière. Seuls 6 % d'entre eux rejoignent l'enseignement professionnel après la classe de seconde (cette proportion est stable de 1996 à 2001). Les abandons à l'issue de la seconde ou de la première générale et technologique sont très rares.

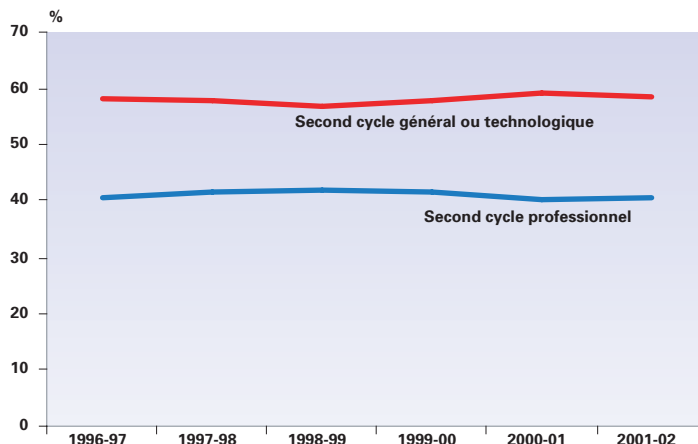
15 % des élèves de 1<sup>re</sup> année de CAP-BEP abandonnent leur formation.

Le parcours des élèves allant dans le second cycle professionnel est en revanche moins linéaire et plus difficile, comme le montre l'importance des abandons en cours de parcours. En 1999, 15 % des jeunes préparant un CAP ou un BEP abandonnent après une première année de formation professionnelle. Cette proportion est plus faible dans les établissements de l'Éducation nationale (environ 12 %). Elle a augmenté depuis 1996.

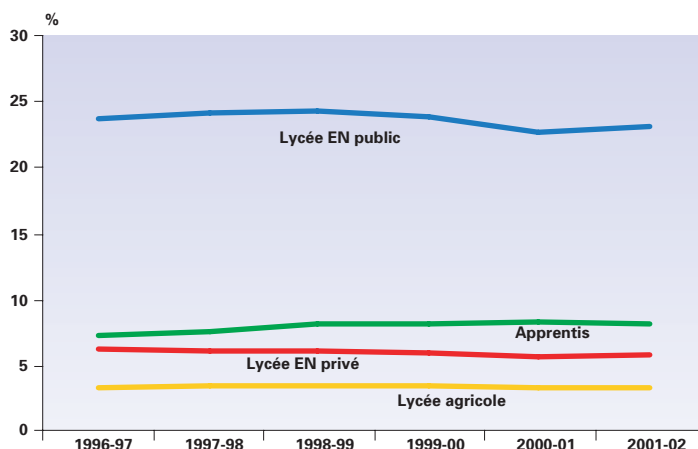
**Graphique 4 – Flux d'élèves dans le second cycle de l'enseignement secondaire (toutes voies de formation confondues : éducation nationale, agriculture, apprentissage) en 1999**



**Graphique 5 – Orientation en fin de troisième de 1996 à 2001 (France métropolitaine)**



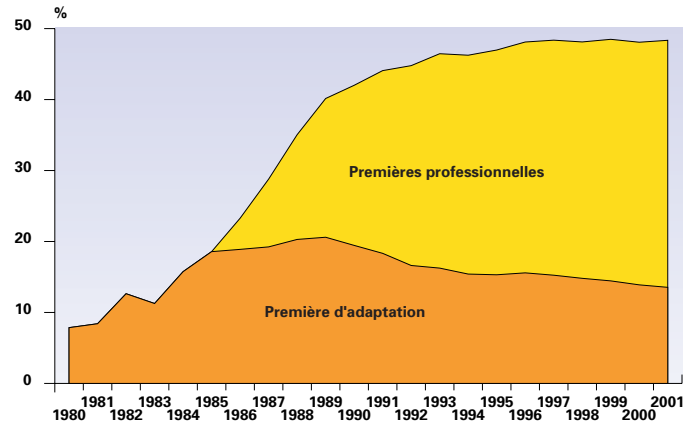
**Graphique 6 – Orientation en fin de troisième vers l'enseignement professionnel par type d'établissement ou de statut de 1996 à 2001**



La moitié des jeunes poursuivent leurs études après un CAP ou un BEP principalement en baccalauréat professionnel.

Avant la création du baccalauréat professionnel, les poursuites d'études après un BEP ou un CAP se faisaient essentiellement en première d'adaptation (graphique 7), les élèves pouvant obtenir ainsi l'année suivante un baccalauréat technologique. Depuis la création du baccalauréat professionnel et l'ouverture plus large de l'apprentissage, les poursuites d'études se divisent en deux flux : l'un vers ce baccalauréat ou, pour certains apprentis, vers le brevet professionnel, l'autre vers le baccalauréat technologique *via* la première d'adaptation.

**Graphique 7 – Orientation des élèves en fin de CAP ou BEP de 1996 à 2001 (France métropolitaine)**

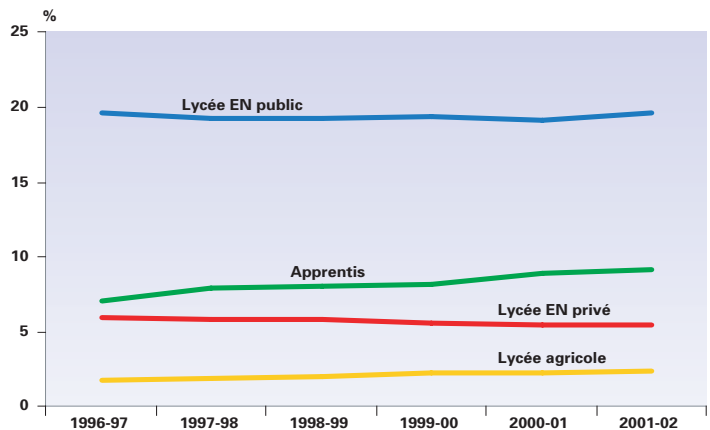


La poursuite d'étude après un BEP ou un CAP, qui avait toujours augmenté depuis les années 80, marque le pas depuis 1996 : aujourd'hui, un peu moins de 50 % des élèves poursuivent leurs études en première professionnelle ou technologique. Ce taux est plus élevé pour les élèves des lycées professionnels de l'Éducation nationale (environ 60 %).

La répartition des poursuites d'études voit le poids du baccalauréat et du brevet professionnels augmenter au détriment de la première d'adaptation qui conduit au baccalauréat technologique. Dès le début des années 90, c'est l'orientation en baccalauréat et brevet professionnels qui prédomine. En 2002, 36,8 % des diplômés d'un CAP ou d'un BEP vont en première professionnelle ou en première année de brevet professionnel et 11,9 % vont en première d'adaptation.

Si les poursuites d'études se font encore majoritairement (plus de 53 % en 2001) dans les établissements publics du ministère de l'Éducation nationale, les parts de l'agriculture et surtout de l'apprentissage sont en constante augmentation (graphique 8). Parmi les élèves qui poursuivent après l'obtention de leur CAP ou de leur BEP, un quart vont en apprentissage. Dans cette filière, le baccalauréat professionnel progresse rapidement, ses effectifs ayant presque rattrapé ceux du brevet professionnel, alors que ces derniers étaient près de deux fois plus nombreux au début des années 90.

**Graphique 8 – Orientation après un CAP ou un BEP par type d'établissement ou de statut (France métropolitaine)**





14 % des élèves entrant en première professionnelle abandonnent.

14 % des élèves de première année de baccalauréat professionnel abandonnent leurs études. Si l'on tient compte en outre des abandons en première année de CAP ou de BEP (qui concernent, rappelons-le, 15 % des effectifs), les difficultés des élèves allant dans l'enseignement professionnel sont réelles.

C'est évidemment très préoccupant. Plusieurs explications sont données :

- une formation dans une spécialité qui ne correspond pas toujours à celle souhaitée par le jeune,
- des difficultés d'adaptation à l'enseignement professionnel,
- en période de croissance de l'emploi (1998-2000) la possibilité de trouver un emploi avant même d'être diplômé.

## Les spécialités de formation

En apprentissage, le domaine de la production domine surtout en CAP-BEP. Les préparations aux métiers de bouche, du bâtiment ou de la coiffure sont traditionnellement très importantes.

Globalement, la répartition des effectifs entre production et services a peu évolué depuis 1990. Elle est très différente selon les filières de formation.

C'est seulement dans les formations en apprentissage que les spécialités de la production restent majoritaires (nettement en CAP-BEP, environ 70 % des effectifs comme en 1990 ; plus faiblement en baccalauréat et brevet professionnels, environ 53 %, en baisse par rapport à 1990 [56 %]).

En apprentissage, les principales spécialités en CAP-BEP restent celles de l'alimentation – cuisine – agroalimentaire (un quart des apprentis de ce niveau), du bâtiment (un apprenti sur cinq), du commerce – vente (un apprenti sur six), de la mécanique automobile – moteurs (un apprenti sur huit). Les autres spécialités pour lesquelles l'apprentissage est très important sont la coiffure, l'accueil – hôtellerie – tourisme, les structures métalliques, le travail du bois et l'électricité – électronique. Elles accueillent chacune plus de 10 000 apprentis et appartiennent principalement au domaine de la production.

Toujours en apprentissage, les principales spécialités de baccalauréat ou de brevet professionnels sont la coiffure, les formations de la santé, l'électricité – électronique et l'alimentation – cuisine – agroalimentaire, qui accueillent chacune plus de 5 000 apprentis et appartiennent principalement au domaine des services.

Dans les lycées professionnels, les services dominent avec de nombreux élèves en secrétariat – bureautique, commerce – ventes et comptabilité – gestion.

Dans les lycées professionnels du ministère de l'Éducation nationale, sur un total d'environ 520 000 élèves<sup>8</sup>, ce sont les spécialités comme électricité – électronique, comptabilité – gestion, commerce – vente, secrétariat – bureautique, qui dominent en CAP-BEP avec chacune plus de 50 000 élèves. Les spécialités plurivalentes sanitaires et sociales suivent avec un peu plus de 40 000 élèves. En baccalauréat professionnel, sur un total d'environ 173 000 élèves, ce sont les spécialités secrétariat – bureautique, comptabilité – gestion, commerce – vente, toutes du domaine des services, qui dominent avec plus de 26 000 élèves. Électricité – électronique suit avec près de 19 000 élèves.

<sup>8</sup>. Y compris les effectifs en CAP en un an (5 600 élèves) et en mentions complémentaires (6 000 élèves).

Les spécialités de formation restent très sexuées.

Les spécialités de formation restent très sexuées, avec pour les filles une large majorité dans les spécialités des services (plus de 70 %) et une présence très faible (voire inexistante dans certaines spécialités) dans le domaine de la production (autour de 10 %).

## **| Augmentation du nombre de diplômes délivrés**

Si les effectifs totaux en formation ont peu varié au cours des trente dernières années, le nombre de diplômes délivrés a en revanche fortement augmenté (multiplié par plus de 2).

Une augmentation très forte du nombre des diplômés.

Le nombre de diplômés est passé de 211 845 en 1970 (183 352 CAP et mentions complémentaires, 28 493 BEP) à 457 900 en 2002 (177 300 CAP et mentions complémentaires, 187 000 BEP et 93 600 baccalauréats professionnels). Ceci est dû au fait que beaucoup de jeunes qui préparent un BEP passent en même temps un CAP (entre 60 et 80 000 chaque année). C'est pourquoi le nombre d'élèves qui se présentent au CAP est très largement supérieur au nombre d'élèves qui suivent une formation en CAP. De même, alors qu'en CAP la majorité des formations se fait en apprentissage, les apprentis ne représentent qu'un tiers des diplômés de CAP.

Forte croissance du nombre des titulaires de BEP et de baccalauréat professionnel.

Les évolutions des types de diplômes recourent celles constatées pour les effectifs : augmentation de la part des BEP et baccalauréats professionnels, au dépens de celle des CAP.

Par rapport à 1996, des taux de réussite meilleurs pour les CAP et les BEP, moins bons pour les baccalauréats professionnels.

Le taux de réussite aux examens en 2002 progresse par rapport à 1996 pour les CAP et les BEP : 73,8 % pour les premiers (72 % en 1996) et 72 % pour les seconds (69,8 % en 1996). Pour le baccalauréat professionnel, l'évolution est plus irrégulière, variant entre 77,9 % et 75,8 % durant cette période. Le taux de réussite est supérieur lorsque la formation a lieu en établissement scolaire plutôt qu'en apprentissage. Il est aussi plus élevé pour les élèves des établissements privés sous contrat que pour ceux des établissements publics (une partie de l'explication vient toutefois de ce que les établissements publics accueillent une plus grande proportion d'élèves dans le domaine de la production, où le taux de réussite est en général plus faible que dans les services).

Une réussite meilleure des filles.

Enfin, le taux de réussite est plus élevé pour les filles, qui sont plus nombreuses dans les spécialités des services où les taux de réussite sont plus élevés.

## Formation professionnelle et décentralisation : fortes disparités régionales

Les Régions responsables de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage depuis 1983.

Les Régions doivent établir un Plan régional de développement de la formation professionnelle depuis 1993.

Les disparités régionales dans l'enseignement professionnel restent fortes.

L'enseignement professionnel, dont le développement est lié aux caractéristiques du tissu économique local, présente de ce fait de fortes disparités académiques.

Dès janvier 1983, la loi confère aux Régions la responsabilité de la formation professionnelle continue et de l'apprentissage, l'État n'intervenant plus, sur ces domaines, que de façon très limitée. Dans le même temps, elle organise un régime de compétences partagées entre l'État et les collectivités territoriales pour ce qui concerne l'éducation et en particulier l'enseignement professionnel.

En 1993, la loi quinquennale sur le travail, l'emploi et la formation professionnelle renforce les Conseils régionaux dans leur rôle de planification, en posant de nouvelles exigences de concertation entre les acteurs. Le Conseil régional doit ainsi établir un Plan régional de développement de la formation professionnelle des jeunes pour assurer un développement cohérent de l'ensemble des filières de formation, prenant en compte les réalités économiques régionales et les besoins des jeunes. Les Régions ont ainsi pu mettre l'accent sur divers aspects de la formation professionnelle qui leur paraissent prioritaires : définition d'une politique éducative regroupant l'ensemble des dispositifs de formation professionnelle des jeunes, ou encore renforcement de l'information à destination des jeunes concernant la formation et l'emploi. Toutefois, l'État garde l'essentiel de ses prérogatives sur la définition des diplômes, la gestion et la formation des enseignants, la définition des programmes d'enseignement et l'établissement de la carte des formations sur le plan académique.

L'orientation en fin de troisième reste très différente d'une région à l'autre. Ainsi, si seulement 28 % des jeunes s'orientent en seconde professionnelle sous statut scolaire en Île-de-France, ils sont plus de 40 % à Lille, 37 % à Reims et 35 % à Poitiers.

La place de l'apprentissage est également très différente d'une région à l'autre. Elle est particulièrement forte à Strasbourg, et faible à Lille, deux académies où le poids de l'enseignement professionnel est très important. Elle progresse dans toutes les Régions, mais certaines d'entre elles ont davantage développé l'apprentissage au niveau du baccalauréat professionnel ou du brevet professionnel plutôt qu'au niveau des CAP ou des BEP. Ainsi, Paris compte une forte proportion d'apprentis au niveau baccalauréat et brevet professionnels, mais une proportion plus modeste au niveau des CAP-BEP. De la même manière, après un CAP ou un BEP, la poursuite d'études vers un baccalauréat professionnel ou une première d'adaptation varie considérablement selon l'académie. Limoges, Rennes et Besançon sont particulièrement bien placées avec des proportions supérieures à 53 %. Ces poursuites d'études contribuent fortement à leurs bonnes performances dans l'accès global au baccalauréat. À l'inverse, Nice, la Corse, Montpellier et Strasbourg ont des proportions inférieures à 44 %.

## Insertion professionnelle différenciée suivant le diplôme, la spécialité et le sexe

Si, globalement, les conditions d'insertion dans la vie active dépendent du niveau de diplôme possédé, les différences selon le sexe et la spécialité sont importantes.

L'insertion s'améliore avec le niveau du diplôme professionnel : le taux de chômage diminue...

L'enquête IVA (insertion dans la vie active) pilotée par la DEP renseigne sur la situation professionnelle des jeunes sept mois après leur sortie des lycées (général ou technologique et professionnel). C'est donc l'observation de la situation au 1<sup>er</sup> février de chaque année. L'insertion est d'autant plus difficile que le niveau de diplôme est faible : respectivement 40,6 % des non-diplômés, 24,4 % des titulaires d'un BEP ou CAP, 17,6 % des bacheliers professionnels sont au chômage au 1<sup>er</sup> février 2002. De même, seulement 31,3 % des non diplômés ont signé un contrat de travail ordinaire ou non aidé (CDD, CDI, fonctionnaires, intérimaires, aides familiaux, indépendants), contre 52,7 % des titulaires de BEP ou CAP, et 64,0 % des bacheliers professionnels.

... et la qualification de l'emploi augmente.

Plus du tiers des titulaires de CAP-BEP ayant trouvé un emploi sont ouvriers : 9,3 % sont ouvriers spécialisés ou manœuvres, 26,8 % sont ouvriers qualifiés, 1,7 % sont techniciens ou agents de maîtrise, 34,1 % sont employés. Les titulaires d'un baccalauréat professionnel, outre qu'ils sont moins souvent au chômage, occupent logiquement des postes légèrement plus qualifiés : ainsi, 5,4 % sont techniciens. 19,1 % des titulaires d'un BTS sont techniciens ou agents de maîtrise.

L'insertion dépend également du domaine de formation.

Tous les domaines de formation ne sont pas égaux devant l'insertion professionnelle : alors que les deux tiers des titulaires d'un CAP ou d'un BEP dans le domaine du transport, de la manutention et du magasinage sont en contrat de travail ordinaire sept mois après leur sortie du système éducatif, c'est le cas de un tiers seulement de ceux formés dans le domaine des matériaux souples. Des différences plus importantes encore apparaissent au niveau du baccalauréat professionnel : 80,8 % des bacheliers formés dans l'accueil, l'hôtellerie et le tourisme sont en contrat de travail ordinaire sept mois plus tard ; contre 48,6 % de ceux formés dans les finances, la comptabilité et la gestion du personnel. Globalement, l'insertion est beaucoup plus difficile dans les spécialités des services que dans les spécialités industrielles. Ce résultat est confirmé par des enquêtes faites trois ans après la sortie du système éducatif (enquêtes « Génération » du CEREQ).

Les filles rencontrent plus de difficultés que les garçons.

Enfin, les différences d'insertion professionnelle entre les filles et les garçons continuent de s'accroître : 29,3 % des filles titulaires d'un BEP-CAP sont au chômage sept mois plus tard, contre 19,3 % des garçons ; 21,5 % des filles titulaires d'un baccalauréat professionnel sont au chômage, contre 13,4 % des garçons<sup>9</sup>. Cette situation s'explique notamment par les spécialités choisies par les filles et les garçons.

<sup>9</sup>. Sortants au service national exclus.

Alors que la scolarité des jeunes s'engageant dans la voie générale et technologique est relativement aisée, des proportions non négligeables d'élèves suivant un enseignement professionnel abandonnent leur formation, soit en première année de CAP ou BEP, soit en première année de baccalauréat professionnel. Par ailleurs, la moitié seulement des élèves poursuivent après un CAP ou un BEP. Globalement, moins de quatre élèves sur dix entrés dans l'enseignement professionnel atteignent le niveau du baccalauréat.

Il y a certainement là une possibilité d'améliorer ce résultat et ainsi de faire progresser à nouveau l'accès au baccalauréat.

Pour y parvenir, il faut aussi s'efforcer d'améliorer la reconnaissance et le fonctionnement de l'enseignement professionnel. Bien qu'historiquement les filières professionnelles aient toujours été moins bien considérées que les filières générales et que l'orientation s'y fasse le plus souvent suite à un échec dans la voie générale, des travaux récents indiquent des pistes pour mieux réussir.

Tout d'abord, il est nécessaire d'améliorer les procédures d'affectation dans les spécialités en lycée professionnel, car les abandons sont plus fréquents chez les jeunes pour lesquels le premier vœu d'orientation n'a pas été satisfait.

La méconnaissance des métiers est également un facteur important dans le malaise des jeunes de l'enseignement professionnel. Améliorer cette connaissance dès le collège, aider à la construction d'un projet de formation et d'un projet professionnel pour chaque élève sont également des éléments qui peuvent permettre de mieux vivre l'orientation vers l'enseignement professionnel. L'orientation des filles souffre en particulier de l'image très négative de certains métiers industriels, alors qu'ils ont beaucoup évolué et sont maintenant plus facilement accessibles aux filles et qu'ils procurent une bonne insertion.

## **Annexe I - Suppressions, créations et rénovations des diplômes professionnels : une offre en constante évolution**

L'ensemble des diplômes professionnels (et technologiques) est géré depuis 1948 par les Commissions professionnelles consultatives qui regroupent des représentants des syndicats de salariés, des syndicats patronaux et des représentants de l'Éducation nationale. Plus de 800 personnes sont membres à titre bénévole des dix-sept Commissions correspondant aux grands domaines de spécialités (mécanique, bâtiment et travaux publics, chimie...).

Les mouvements de création, suppression et rénovation de ces diplômes résultent simultanément des demandes des professionnels et des réponses de l'Éducation nationale. Bien que le nombre de spécialités professionnelles et technologiques ait relativement peu augmenté (passant de 610 en 1969 à 744 en 2000), l'offre est néanmoins en constante évolution.

Concernant les diplômes professionnels, il existe environ 215 spécialités de CAP, 43 de BEP et 63 de baccalauréat professionnel.

Les domaines pour lesquels le nombre de spécialités progresse se rapportent largement aux activités artisanales et aux services. Les spécialités dites transversales (dont la structure peut s'adapter à plusieurs branches professionnelles) se développent également. Leur création répond au souhait du ministère de construire des diplômés à cible professionnelle élargie. À l'inverse, les secteurs professionnels en crise économique (sidérurgie, textile) voient le nombre de diplômés qui s'y rattachent diminuer.

À titre indicatif, 135 diplômés ont été rénovés durant l'année scolaire 2000-2001. Il est généralement prévu de rénover chaque diplôme tous les cinq ans.

## **Annexe II - Quelques exemples de comparaisons européennes**

Comme le montrent les trois exemples suivants, l'organisation de la formation professionnelle est très différente d'un pays européen à l'autre. L'Union européenne a lancé un processus dit « de Bruges » pour la création d'un espace européen ouvert de la formation professionnelle.

En Allemagne, la formation professionnelle est basée principalement sur le système dual associant un enseignement en centre de formation (sur deux jours) avec une formation en entreprise (sur trois jours). Le stage en entreprise est réglementé par l'État fédéral, tandis que les jours de classe le sont par les *Länder*. En 1972, les *Länder* ont décidé ensemble d'un programme de travail commun.

Les enfants décident à quinze ans avec leurs parents s'ils s'orientent vers les *Gymnasium* ou *Gesamtschule* qui permettent d'obtenir l'*Abitur* (le baccalauréat), ou s'ils quittent l'école pour suivre dans certains *Länder* une année de préparation afin d'intégrer le système dual, c'est-à-dire l'apprentissage. À côté du système dual, il existe également des établissements d'enseignement professionnel gérés par les *Länder*. Ces écoles professionnelles permettent d'atteindre un niveau similaire au baccalauréat, qui permet de poursuivre des études professionnelles supérieures mais pas d'intégrer l'université.

En Espagne, la formation professionnelle n'est pas distincte de l'enseignement général. Elle se caractérise par l'intervention d'une multiplicité d'acteurs qui dépendent, dans leur ensemble, de deux ministères, celui de l'Éducation et de la Culture, et celui du Travail et des Affaires sociales.

Le ministère de l'Éducation et de la Culture développe la formation professionnelle initiale diplômante à travers son réseau de lycées de formation professionnelle. Le public ciblé est constitué de jeunes de quatorze à dix-huit ans. Pour ceux d'entre eux qui sont sortis du système scolaire sans diplôme, il existe un dispositif spécifique dit « programme de garantie sociale », qui leur permet de reprendre un cursus de formation en vue d'obtenir une qualification professionnelle de base sanctionnée par un diplôme.

Aujourd'hui, en ce qui concerne le partage du temps entre formation et entreprise, le système ressemble à celui de l'Allemagne : 75 % du temps à l'école, 25 % en entreprise. Les élèves qui suivent une formation profes-

sionnelle ont la possibilité d'entrer à l'université. L'image de la formation professionnelle s'est donc nettement améliorée.

En Angleterre, un seul ministère est, depuis sept ans, chargé de l'éducation, de la formation et de l'apprentissage des jeunes et des adultes. L'éducation est principalement gérée par des conseils locaux élus et responsables de la création des écoles. Il en existe environ 150 sur le territoire. La formation professionnelle est de la responsabilité du *Learning and Skills Council* qui dispose de 47 antennes locales. Il existe des *further education colleges* qui constituent une part très importante du système.

Ces établissements permettent à des jeunes après l'âge de seize ans et à des adultes d'intégrer des centres de formation professionnelle. Ces centres fournissent un large éventail de formations et travaillent aussi avec des entreprises. Ils sont indépendants, mais reçoivent des subventions de l'État. En parallèle, existent aussi les *private work-based training providers* qui constituent un élément également important du système. Ce sont des formateurs privés, des organisations caritatives ou des entreprises, qui dispensent un enseignement sur le lieu de travail. L'entreprise Ford, par exemple, dispose de son propre programme d'apprentissage qu'elle gère et organise elle-même.

L'instance nationale chargée de réglementer les diplômes fonctionne de manière très complexe en Grande-Bretagne. À chaque secteur industriel est lié un organe sectoriel, rassemblant notamment des représentants du patronat, qui est chargé de réfléchir aux besoins du secteur et de s'assurer que le diplôme répond bien aux besoins.

L'importance des différences entre les pays européens explique la volonté de mettre en place un espace européen ouvert de la formation professionnelle. C'est le pendant de l'espace européen de l'enseignement supérieur, même s'il est beaucoup moins avancé. Une recommandation du sommet européen de Barcelone (mars 2002) a décidé de sa création.

Quelques actions prioritaires ont été décidées, parmi lesquelles on peut citer :

- créer un outil unique pour la transparence des diplômes de formation professionnelle et des qualifications professionnelles à partir de l'existant ;
- créer un instrument de transfert d'unités de cours capitalisables voisin du système de crédit (ECTS) de l'enseignement supérieur ; rechercher des points de référence pour les qualifications professionnelles ;
- définir au niveau européen une série de principes communs sur la validation de l'apprentissage non formel et informel.

## Bibliographie

**C. Moisan**, « Diversités régionales des parcours dans le secondaire », revue *Éducation & formations*, Parcours dans l'enseignement secondaire et territoires, n° 62, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier - mars 2002.

« Pratiques réussies en lycée professionnel », étude réalisée pour la DEP par le Laboratoire d'économie de la production et de l'intégration internationale de l'Université de Grenoble, sous la direction de Marie de Besses, *Les Dossiers*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, à paraître.

« Les difficultés de recrutement des lycées professionnels. Synthèse de monographies de quatre établissements franc-comtois », *Les Dossiers*, n° 130, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 2002.

« La transition professionnelle des sortants de l'enseignement secondaire », *Rapport d'activités 2001-2002*, Haut Comité Économie Éducation Emploi, La Documentation française, 2002.

*Géographie de l'École*, n° 8, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 2003.

*Repères et références statistiques*, de 1990 à 2003, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

**Sources et méthodologie** : toutes les données présentées dans cette note sont issues des enquêtes menées par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche et, pour les données concernant l'agriculture, par la Direction générale de l'enseignement et de la recherche du ministère de l'Agriculture, de l'Alimentation, de la Pêche et des Affaires rurales.

# La question de l'articulation entre le second degré et l'enseignement supérieur

07

**La taille des générations et le taux de scolarisation des jeunes en âge de poursuivre leurs études en second cycle du second degré et, au-delà, dans l'enseignement supérieur, n'augmentant pas, voire même régressant, leur répartition entre les différentes filières a un impact direct sur l'évolution des capacités de formation et représente un enjeu supplémentaire pour l'adéquation des sorties du système éducatif aux besoins de l'économie.**

**Or, comme le montrent les données statistiques recueillies par la Direction de l'évaluation et de la prospective, l'évolution des effectifs dans les différentes filières du second degré depuis 1995 et leur répartition au sein de l'enseignement supérieur soulèvent des interrogations fondamentales.**

- Après avoir doublé de 1985 à 1995, la proportion d'une génération titulaire du baccalauréat s'est stabilisée à 62 % et le nombre de bacheliers, qui avait dépassé les 500 000 entre 1998 et 2000, s'est mis à diminuer par suite du repli démographique.
- L'évolution des différentes voies, séries et spécialités du baccalauréat est, dans le même temps, contrastée, et se répercute sur l'accès à l'enseignement supérieur.
- La diminution de la part et du nombre des bacheliers généraux ainsi que le renforcement des formations « tertiaires » dans les voies technologique et professionnelle sont lourdes de conséquences.
- La diminution des bacheliers généraux et l'orientation d'à peu près un quart d'entre eux vers des filières courtes à vocation plutôt professionnelle se sont traduites par une diminution des effectifs en premier cycle universitaire.
- Dans le même temps, la moitié des bacheliers technologiques qui s'inscrivent à l'université le font, faute d'avoir été admis en filière professionnelle courte, ce qui explique que la moitié des inscrits abandonnent la première année et que 60 % de ceux qui poursuivent n'obtiennent pas le diplôme d'études universitaires générales (DEUG).



## L'accès au baccalauréat général diminue

De 1985 à 1995, les effectifs dans le second cycle du secondaire croissent très rapidement et les parcours se diversifient.

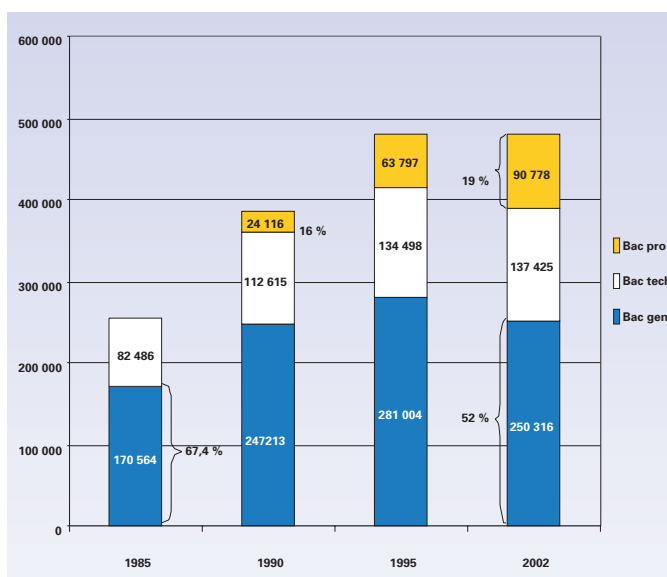
### Trois voies de formation mènent au baccalauréat

La proportion de bacheliers dans une génération a plus que doublé en l'espace de dix ans, de 1985 à 1995, passant de 29,4 % à 62,7 %. En volume, le nombre de bacheliers a crû de près de 90 %, de 258 000 à 492 400 (France métropolitaine et DOM).

Cette augmentation s'est accompagnée d'une diversification des types de baccalauréats avec la création du baccalauréat professionnel en 1985. Trois voies mènent désormais au baccalauréat : la voie générale, la voie technologique et la voie professionnelle. En 1995, 13 % des bacheliers étaient des bacheliers professionnels et 30 % des bacheliers technologiques.

Corrélativement, la part relative des bacheliers généraux diminue : de 67,4 % en 1985 à 58 % en 1995. Cette diminution ne doit cependant pas masquer le fait que leur part dans la génération continue, elle, d'augmenter rapidement, passant de 20 % à 37 % en l'espace de dix ans.

### Graphique 1 - Évolution des effectifs de bacheliers par type de baccalauréat

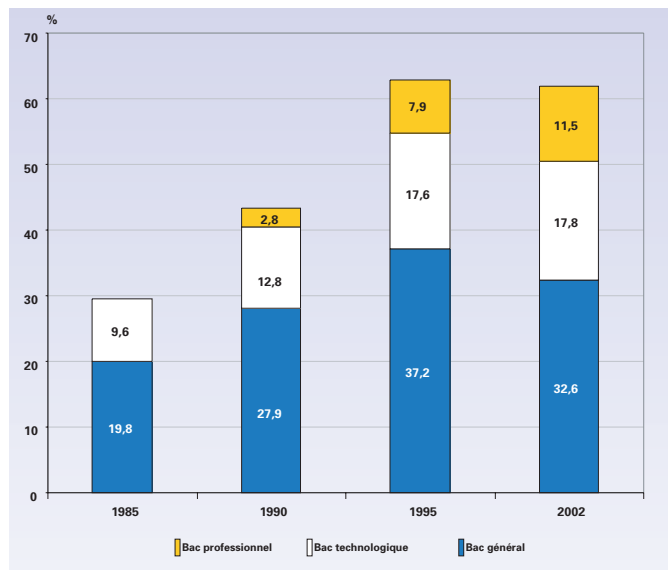


Source : DEP.

Depuis 1995, la part des bacheliers dans une génération n'augmente plus.

Depuis 1995 en revanche, il y a stabilisation de la proportion d'une génération titulaire du bac (62 %). Mais la part de chaque voie a continué à évoluer : en 2002, les bacheliers généraux ne représentent qu'à peine plus de la moitié de l'ensemble des bacheliers ; la part des bacheliers professionnels a continué à croître pour atteindre presque 20 % ; enfin, celle des bacheliers technologiques est relativement stable et approche 30 %.

## Graphique 2 - Proportion des bacheliers dans une génération par type de baccalauréat



### La part et le nombre des bacheliers généraux diminuent.

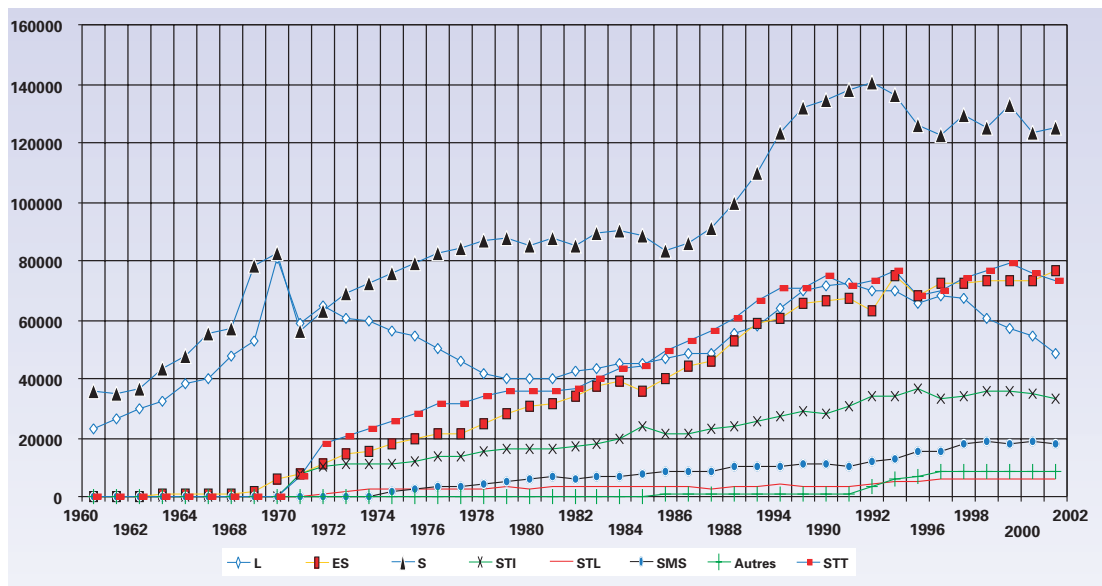
Or la stabilité de la part des bacheliers dans la génération, associée à l'augmentation du poids relatif des bacheliers professionnels, entraîne une diminution de la part des bacheliers généraux dans la génération (de 37 % à 32 % de 1995 à 2002). Cette diminution de la voie générale touche plus les garçons que les filles, en pourcentage et en volume<sup>1</sup>, ce qui explique que le taux de féminisation du baccalauréat général ait progressé depuis 1995 (de 57 à 59 %).

En volume, le nombre de bacheliers a continué à augmenter jusqu'en 2000 pour atteindre 516 550, avant de diminuer en 2001 (499 228) et 2002 (493 754). Toutefois, le nombre de bacheliers généraux diminue, lui, dès 1995 de même que le nombre de bacheliers généraux et technologiques considérés ensemble (car la hausse du nombre de bacheliers technologiques jusqu'en 2000 ne suffit pas à compenser la baisse des bacheliers généraux).

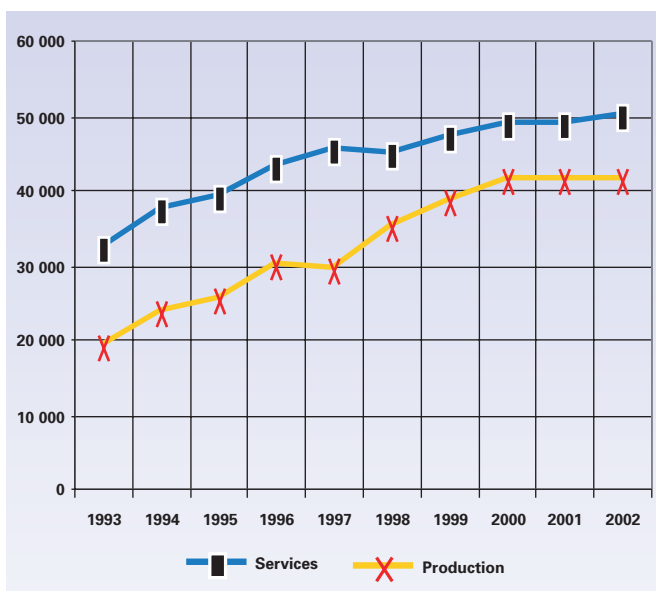
Cela n'est pas sans conséquence pour l'alimentation de l'enseignement supérieur, car, si les différents baccalauréats qualifient un même niveau d'études, ils n'ont pas la même vocation : tandis que les baccalauréats général et technologique préparent à une poursuite d'études, le baccalauréat professionnel forme d'abord à un métier en vue d'une insertion professionnelle à la sortie du secondaire.

<sup>1</sup>. Tandis que la part des bacheliers généraux pour les garçons passait de 55 à 47 % (- 8 points, mais aussi - 19 000 bacheliers), la part équivalente chez les filles baissait moins (de 61,5 % à 57 % et - 11 000 bachelrières).

**Graphique 3 - Évolution des effectifs de bacheliers généraux et technologiques par série depuis 1960**



**Graphique 4 - Évolution des effectifs de bacheliers professionnels depuis 1980**

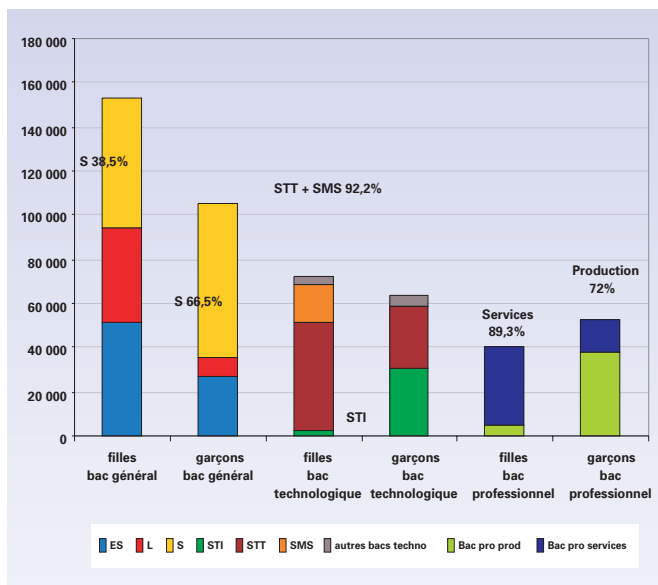


Source : DEP.

### Des séries très inégales en termes d'effectifs et marquées sexuellement

Indépendamment des baccalauréats professionnels qui comptent de nombreuses spécialités, on peut dénombrer sept séries principales : trois en voie générale (S, ES et L), quatre en voie technologique (STT, STI, STL et SMS) ; il en existe quelques autres, mais leurs effectifs sont très faibles.

## Graphique 5 - Répartition des séries selon le sexe et le type de baccalauréat en 2002



Source : DEP.

### Le baccalauréat général

La série S est, de loin, la première série de baccalauréat en volume, malgré une forte chute de 1995 à 1997.

La série scientifique (S), avec près de 130 000 bacheliers en 2002, est la première en termes d'effectifs, loin devant les autres. C'est donc la filière d'une excellence relativement large. Près de 17 % des jeunes d'une génération sont titulaires de ce bac<sup>2</sup>. La série a toutefois connu une chute brutale du nombre de diplômés pendant trois années consécutives (- 18 000 de 1994 à 1997), suite à la réforme des lycées de 1992, qui avait regroupé les anciennes séries scientifiques C, D, D' et E au sein de la série S, dont l'accès est globalement devenu plus sélectif. Si le nombre de diplômés est remonté depuis, il n'a pas retrouvé son niveau antérieur.

La série ES voit ses effectifs croître régulièrement, tandis que la série L les voit diminuer fortement.

Le série économique et sociale (ES) (79 000 bacheliers en 2002) est la seule série générale à avoir continué à croître depuis 1995, tandis que la série littéraire (L) – 50 000 bacheliers en 2002 – diminue depuis 1992. Depuis 1985, le poids des bacheliers S est resté stable (50 % des bacheliers généraux), tandis que celui des bacheliers ES a augmenté régulièrement (de 20 à 31 % de 1980 à 2002), et que celui des bacheliers L a diminué (de 25 à 19 %).

La réforme de 1992, qui visait à atténuer la suprématie de la série S et valoriser la série L, n'a donc pas eu les effets escomptés. L'attrait de la filière L a aussi été affecté par une réforme datant de 1998, qui a supprimé l'option mathématiques, limitant ainsi les possibilités d'orientation des bacheliers L dans les filières de l'enseignement supérieur. L'option mathématiques a d'ailleurs été restaurée à la rentrée 2003.

<sup>2</sup> La part des bacheliers S dans la génération est passée de 10 % en 1980 à 14 % en 1990, 18 % en 1995 et 16,6 % en 2002.

La part des filles augmente en S et en ES.

La série L étant très féminisée (83,6 % des reçus), c'est surtout le nombre de filles qui y a diminué. L'hypothèse peut être émise qu'un certain nombre de filles, du fait de leurs meilleurs résultats scolaires, se sont retrouvées en S et en ES ; le taux de féminisation de ces deux séries a augmenté, passant de 42 à 46 % entre 1995 et 2002 pour la série S et de 62 à 66 % pour ES. Conjugué à une plus ferme sélection à l'entrée de la série scientifique, cela explique que le nombre de garçons ait fortement diminué en S, et dans la voie générale.

Toutefois, malgré ces évolutions récentes, les filles continuent de se diriger moins souvent que les garçons vers la série S, qui ouvre pourtant toutes les portes à l'entrée du supérieur. Alors que moins de quatre bacheliers générales sur dix sont titulaires du bac S, ce sont près de sept garçons sur dix qui sont dans ce cas.

### **Le baccalauréat technologique**

Sept bacheliers technologiques sur dix sont spécialisés dans le « tertiaire ». C'est le cas de neuf filles sur dix.

Au regard des autres séries technologiques, la série sciences et technologies tertiaires (STT) « produit » un nombre très important de bacheliers (76 000), presque le même que la série ES. Ces bacheliers représentent aujourd'hui 53,5 % des bacheliers technologiques. Ce poids a diminué depuis 1990 (63 %). Toutefois, si l'on regroupe les séries du baccalauréat technologique qui correspondent à une dominante « tertiaire » : STT, sciences médico-sociales (SMS) et « autres », on constate que ce poids a, au contraire, augmenté (il s'élève aujourd'hui à 70 %).

La domination de ce secteur est plus nette encore si l'on ne considère que les filles : neuf filles titulaires d'un baccalauréat technologique sur dix le sont dans les séries « tertiaires » (65 % d'un baccalauréat STT et 23 % d'un baccalauréat SMS)<sup>3</sup>.

Si cette évolution n'est pas forcément anormale au regard de l'évolution des activités économiques et des métiers, elle pose cependant des problèmes dans la mesure où tous les bacheliers STT et SMS ne trouvent pas des possibilités de poursuites d'études adaptées dans le supérieur.

### **Le baccalauréat professionnel**

Le nombre de bacheliers professionnels continue de croître rapidement, notamment pour les garçons.

Quant au nombre de bacheliers professionnels, toutes séries confondues, il croît très rapidement depuis la première session d'examens en 1987. Il y avait en 2002 un peu plus de 40 000 bacheliers dans le domaine de la production et un peu moins de 50 000 dans celui des services. Là encore, la spécialisation des filles dans le « tertiaire » est très nette : neuf filles titulaires d'un baccalauréat professionnel sur dix le sont dans les séries de ce secteur.

<sup>3</sup> La spécialisation des garçons sur le secteur industriel est moins forte, puisque 55,6 % d'entre eux « seulement » ont choisi les spécialités industrielles.

Toutes séries confondues, le rythme de progression est plus rapide pour les garçons depuis quelques années (+ 52 % depuis 1994 contre + 30 % pour les filles). La part des garçons augmente donc dans la voie professionnelle.

## **L'orientation des bacheliers en premier cycle est loin d'être optimale**

Forte croissance des effectifs jusqu'en 1995, légère diminution depuis.

Les bacheliers ont le choix entre des filières courtes ou longues, sélectives ou non sélectives.

Seule filière non sélective, l'Université accueille aussi les bacheliers technologiques refusés dans les filières professionnelles courtes....

### **Évolution générale**

La quasi-totalité des bacheliers généraux et près de huit bacheliers technologiques sur dix poursuivent leurs études dans l'enseignement supérieur. Ce n'est le cas que d'un peu moins de deux bacheliers professionnels sur dix. Ainsi, l'évolution des inscriptions dans les premières années de l'enseignement supérieur suit-elle celle des effectifs de bacheliers généraux et technologiques. Au total, environ la moitié d'une génération accède à l'enseignement supérieur.

Les effectifs des deux premières années du supérieur ont rapidement crû jusqu'en 1995. Ils ont doublé en l'espace de quinze ans, passant d'un peu plus de 500 000 en 1980 à 1 million en 1995 (France métropolitaine et DOM). Depuis cette date en revanche, ils sont sur une pente légèrement décroissante (cf. baisse du nombre de bacheliers généraux), ayant diminué de 1 090 000 en 1995 à 1 003 000 en 2002.

### **Évolution selon les filières de l'enseignement supérieur**

Si l'on exclut les nombreuses formations regroupées dans la catégorie « autres formations »<sup>4</sup> dont un certain nombre durent plus de deux années, quatre filières principales s'offrent aux bacheliers : les classes préparatoires aux grandes écoles (CPGE), les Instituts universitaires de technologie (IUT), les universités (hors IUT)<sup>5</sup>, et les sections de techniciens supérieurs (STS). Ces différentes formations se différencient à la fois par leurs objectifs et par leurs conditions d'accès.

Les classes préparatoires scientifiques, commerciales ou littéraires, fortement sélectives, sont en tête de la hiérarchie des filières de l'enseignement supérieur. La formation dispensée en CPGE dure deux ans et prépare, comme son nom l'indique, aux concours des grandes écoles.

Les IUT et STS sont eux aussi des formations sélectives, mais courtes ; les diplômes qu'ils délivrent – diplôme universitaire de technologie (DUT) et brevet de technicien supérieur (BTS) – sont des diplômes professionnels, conduisant en théorie à une insertion immédiate sur le marché du travail.

L'Université quant à elle est la seule filière non sélective, bien que menant à des études longues (licence, *master* ou doctorat, le DEUG n'étant pas un diplôme de sortie).

4. Écoles d'ingénieurs non universitaires, établissements d'enseignement supérieur non rattachés aux universités, facultés privées, écoles d'art et de culture, paramédicales et de formations sociales.

5. Les IUT font partie de l'Université, mais nous les distinguerons, et le terme « Université » employé ici ne comprendra pas les IUT.

... une grande partie de ces derniers abandonnent au bout d'un an ou échouent.

Les études universitaires, générales, sont en théorie destinées aux bacheliers généraux, dont le poids au sein des nouveaux bacheliers entrant en université est prépondérant (84 % en 2002)<sup>6</sup>. Le poids des bacheliers technologiques et professionnels est toutefois très variable selon les disciplines : moins de 5 % en sciences et structure de la matière, en médecine et en formations d'ingénieurs, mais autour de 20 à 25 % en droit, en sciences humaines et sociales, en sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS), et surtout 45 % dans la filière administrative, économique et sociale (AES).

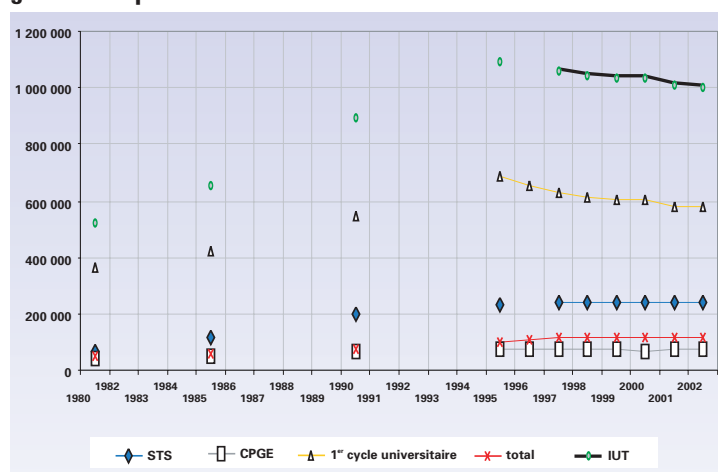
Or, près de la moitié des bacheliers technologiques et professionnels se sont inscrits par défaut<sup>7</sup> à l'Université. Cela concerne toutefois essentiellement les bacheliers technologiques « tertiaires ». Cela explique que près de la moitié d'entre eux également abandonnent le premier cycle universitaire au bout d'un an, soit pour interrompre leurs études, soit pour se réorienter. Enfin, les taux d'accès au DEUG (au maximum en cinq ans) qui s'élèvent, tous baccalauréats confondus, à 80 % pour les étudiantes et 69 % pour les étudiants, n'atteignent que 40 et 35 % pour les bachelières et bacheliers technologiques (ceux qui ont abandonné au bout d'un an ayant été exclus du calcul).

Parallèlement, les IUT recrutent une part majoritaire et croissante de bacheliers généraux, dont un grand nombre poursuivront ensuite leurs études.

Parallèlement, plus des deux tiers des nouveaux bacheliers sélectionnés en IUT sont titulaires d'un baccalauréat général et cette part est en augmentation. Plus de 60 % de ceux qui obtiendront leur DUT poursuivront ensuite leurs études.

Ce chassé-croisé, qui voit un nombre important de bacheliers généraux s'orienter en IUT et poursuivre ensuite, alors que de nombreux bacheliers technologiques sont contraints de s'inscrire en université et y échouent, suscite de légitimes interrogations.

**Graphique 6 - Évolution des effectifs du premier cycle de l'enseignement supérieur**



6. Les bacheliers S et ES sont proportionnellement moins nombreux que les bacheliers L à s'inscrire à l'Université, préférant les CPGE ou les filières sélectives comme les IUT et les STS.

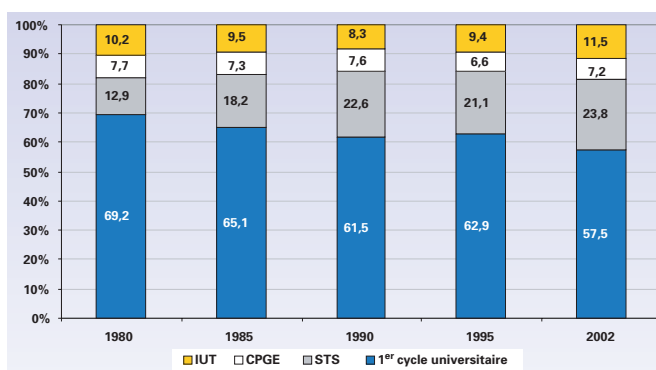
7. Inscrit par défaut : nouveau bachelier inscrit en DEUG ayant déposé en terminale un dossier dans une filière sélective.

La courbe d'évolution des effectifs des deux premières années du supérieur correspond en grande partie à celle du premier cycle universitaire : la forte croissance de la fin des années 80 jusqu'à 1995, de même que la diminution observée depuis 1995 correspondent en réalité à celles des effectifs du premier cycle universitaire. Le poids du premier cycle universitaire dans l'ensemble des deux premières années du supérieur est majoritaire, mais décroissant : 69 % en 1980, 61,5 % en 1990, 57,5 % en 2002.

Ce sont les STS qui ont le plus crû au cours des vingt dernières années, au détriment essentiellement de l'Université.

Ce sont les STS, dont les effectifs ont crû très rapidement au cours des années 80, qui ont gagné en importance relative, passant de 13 % des effectifs en 1980 à 22,6 % en 1990 et 23,8 % en 2002. Quant aux effectifs des IUT et CPGE, ils ont crû régulièrement et lentement tout au long de la période ; et leur poids relatif est plutôt stable : 11,5 % pour les IUT, 7 % pour les CPGE en 2002.

**Graphique 7 - Évolution du poids des différentes filières du premier cycle du supérieur (effectifs inscrits)**



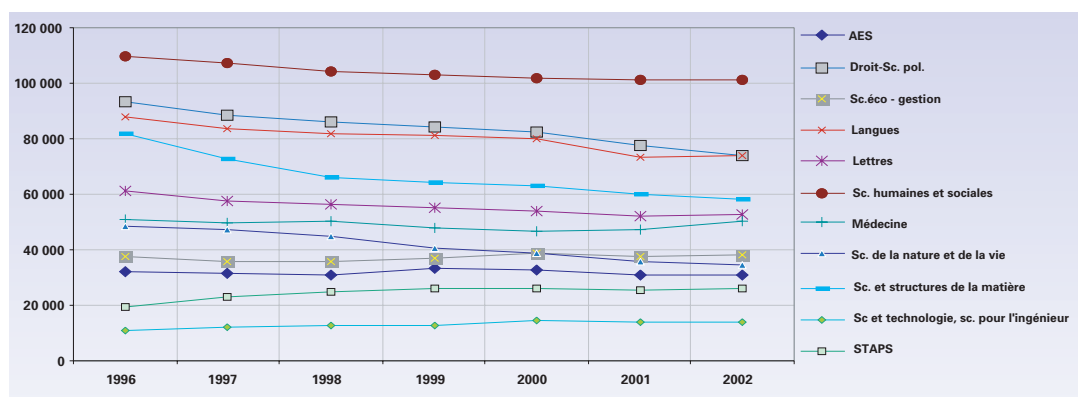
Les effectifs inscrits dans les disciplines scientifiques ou industrielles ont augmenté moins vite que les autres en IUT et STS, ont diminué plus rapidement que les autres en premier cycle universitaire, ont diminué en CPGE.

### Évolution des disciplines ou spécialités

Les effectifs des IUT et des STS inscrits dans les spécialités « tertiaires » ont augmenté plus rapidement que ceux des spécialités industrielles, renforçant leur présence majoritaire : 65,8 %<sup>8</sup> des effectifs des STS sont dans ce secteur en 2002, de même que 58 % des effectifs des IUT la même année.

**Graphique 8 - Évolution du premier cycle universitaire par discipline**

Champ : France métropolitaine et DOM



Source : DEP.

8. Effectifs inscrits en STS en 2002, à l'exclusion de ceux préparant un diplôme d'études comptables et financières (DECF) – de niveau bac + 3 –, France métropolitaine et DOM, Éducation nationale et Agriculture, les spécialités agricoles étant classées avec celles de la production.



Au sein du premier cycle universitaire aussi, les disciplines autres que scientifiques (lettres, sciences humaines et sociales, économie, droit...) sont dominantes, avec 70,5 % des étudiants inscrits en 2002, contre 29,5 % pour les disciplines scientifiques (STAPS non inclus dans l'une ou l'autre catégorie). Depuis 1996, le poids des disciplines scientifiques a diminué de deux points. Ce sont les sciences et structure de la matière qui ont vu leurs effectifs chuter le plus, suivies par les sciences de la nature et de la vie. Les sciences et technologie et les sciences pour l'ingénieur en revanche ont vu leurs effectifs nettement augmenter, bien qu'ils restent à un niveau faible. Les autres disciplines (non « sciences dures ») voient aussi leurs effectifs diminuer. Seuls les STAPS attirent de plus en plus de bacheliers.

Dans les CPGE, en revanche, les effectifs des classes scientifiques sont majoritaires (62,5 % en 2002) bien qu'en diminution depuis 1996 (45 000 en 2002 contre 48 500 en 1996). Les effectifs des classes d'économie sont les seuls à avoir augmenté (16 400 en 2002 contre 13 500 en 1996).

L'articulation de l'offre de formation entre le secondaire et le supérieur n'est donc pas optimale. Tout d'abord, à en juger par la proportion des bacheliers technologiques « tertiaires » inscrits par défaut en université, filière qui ne leur est a priori pas destinée (comme en témoigne leur taux de réussite très faible), on peut penser que leur accueil en IUT ou STS est insuffisant. On peut également considérer que le système éducatif « produit » trop de bacheliers technologiques « tertiaires » ou qu'il ne les prépare pas suffisamment bien à des formations supérieures longues.

Les choix d'orientation des lycéens dans la voie générale du secondaire ne sont pas non plus toujours cohérents avec ceux qu'ils font dans le supérieur. Un nombre important d'élèves choisit la série S, non pour poursuivre des études scientifiques (la part des effectifs de scientifiques diminue dans toutes les filières du supérieur), mais uniquement parce qu'elle est en tête de la hiérarchie des séries et ouvre ensuite toutes les portes à l'entrée du supérieur. Ces dysfonctionnements dans l'articulation entre secondaire et supérieur ont également pour conséquence des abandons très importants dans les premières années de l'enseignement supérieur : sur les 360 000 jeunes qui ont quitté en 2000 l'enseignement supérieur, près de 90 000 n'avaient obtenu aucun diplôme de ce niveau d'enseignement. C'est donc un frein important à la croissance du nombre de diplômés de l'enseignement supérieur qui semble nécessaire dans les prochaines années, au vu des travaux prospectifs menés par la Direction de l'évaluation et de la prospective avec le Bureau d'information et de prévisions économiques (BIPE)<sup>9</sup>.

9. Rapport d'activité 2002-2003 du Haut Comité Éducation Économie Emploi. Cf. Bibliographie.

**Sources et méthodologie** : systèmes d'information statistiques sur les élèves, les apprentis et les étudiants, panel 1996 des bacheliers de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), enquête de la DEP auprès des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG (panel 1995).

## Bibliographie

**A. Bernard, D. Bloch, J. Boulenc et D. Chamonard**, « Les bacheliers avec mention et leurs poursuites d'études », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2001.

**S. Lemaire**, « Qui sont les nouveaux bacheliers inscrits à l'université ? Motivations et représentations des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2002 », *Note d'Information*, 03.26, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 2003.

**S. Lemaire**, « Les bacheliers technologiques dans l'enseignement supérieur », revue *Éducation & formations*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective à paraître.

**C. Lixi**, « Qui sont les nouveaux étudiants ? Motivations et représentations des nouveaux bacheliers inscrits en DEUG à la rentrée 2001 », *Note d'Information*, 02.02, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, février 2002.

« L'enseignement supérieur court face aux défis socio-économiques », *Rapport* du Haut Comité Éducation Économie Emploi 2002-2003, La Documentation française, novembre 2003.

*L'état de l'École*, n° 12, n° 13, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 2002, octobre 2003.

*Géographie de l'École*, n° 8, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 2003.

*Repères et références statistiques*, éditions 1984 à 2003, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.

# Quel est le niveau de formation des sortants du système éducatif ?

## Quels emplois occupent-ils ?

08

Combien de jeunes sortent chaque année du système éducatif ? Avec quels niveaux de formation ? Comment s'insèrent-ils dans la vie active ? Ces questions ont deux aspects : un aspect individuel – les jeunes sont-ils bien préparés à leur avenir par le système éducatif – et un volet en quelque sorte macro-économique : la « production » du système éducatif est-elle bien adaptée aux besoins de la société, notamment aux besoins de développement économique ? Ces questions fondamentales feront ici l'objet d'un éclairage statistique certes partiel mais important.

- Les effectifs scolarisés et la durée des études ont connu une forte croissance tout au long du siècle jusqu'en 1995, mais se sont stabilisés depuis.
- 37 % des sortants ont un diplôme du supérieur, contre 15 % en 1980 ; 20 % n'ont pas de diplôme du second cycle du secondaire (baccalauréat, CAP, BEP) contre 40 % en 1980.
- Les sortants sans qualification (qui n'ont pas atteint la seconde générale ou une année terminale de CAP ou BEP) représentent 8 % des sortants ; cette proportion a fortement baissé en vingt ans mais stagne depuis 1994. Ces jeunes ont un profil très spécifique marqué par des difficultés scolaires précoces et un environnement familial et social peu favorable.
- Les fortes évolutions de ces dernières décennies ont permis à la France de se trouver en position moyenne par rapport aux pays de l'OCDE pour sa population des 25-34 ans, aussi bien pour la proportion de diplômés du supérieur que pour celle des moins diplômés.
- Globalement, l'insertion professionnelle est d'autant meilleure que le diplôme est élevé. Mais pour certains métiers, un accès peut se faire dans de bonnes conditions dès le BEP ou CAP. Pour d'autres, le baccalauréat professionnel ou un diplôme de niveau bac + 2 sont plus adaptés.

## L'arrêt de l'accroissement de la scolarisation

Le recul des effectifs scolarisés depuis 1995, est un fait sans précédent en France.

L'allongement des études était auparavant le principal responsable de la progression des effectifs.

Le léger repli de l'espérance de scolarisation observé depuis 1997 s'explique par la moindre fréquence des redoublements, la croissance des seconds cycles professionnels et, en 2000 et 2001, l'attractivité du marché du travail.

Les sorties du système éducatif selon le niveau d'études dépendent étroitement de l'évolution de la taille des générations en âge d'être scolarisées et de la durée des études.

Après un siècle de progression quasi ininterrompue des effectifs d'élèves et d'étudiants, ceux-ci diminuent depuis 1995. Du début du XX<sup>e</sup> siècle et jusqu'en 1995, la montée ininterrompue des effectifs s'expliquait par l'élévation de l'âge de scolarité obligatoire (fixée à 12 ans en 1882, à 14 ans en 1937 et à 16 ans en 1959), et surtout par l'augmentation des poursuites d'études au-delà de l'obligation scolaire. Sans nouvelle législation sur l'âge, la volonté de conduire quatre jeunes sur cinq en classe terminale de l'enseignement secondaire a eu comme conséquence d'élever de près de deux ans l'âge espéré de fin d'études, celui-ci passant de 19,9 ans en 1985 à 21,7 ans en 1995.

Causée, d'abord, par la moindre dimension des générations, la légère diminution des effectifs d'élèves et d'étudiants s'explique depuis 1997 par une baisse des taux de scolarisation. Les taux de scolarisation à 19 et 20 ans fléchissent de six points entre 1995 et 2001, et ceux des 18 et 21 ans de quatre points. L'âge espéré de fin d'études<sup>1</sup> n'est plus que de 21,5 ans en 2001.

La diminution de la durée des parcours scolaires coïncide avec un moindre recours au redoublement. On évalue que la baisse des redoublements a abrégé la durée de l'enseignement secondaire de 0,2 an, entre 1996 et 2001, ce qui équivaut à la diminution d'ensemble de la durée des études post-obligatoires.

Deux autres facteurs ont contribué à la baisse des taux de scolarisation. Le premier est la croissance des seconds cycles professionnels, et surtout de l'apprentissage, au détriment des filières générales et technologiques. En effet, le parcours moyen en second cycle professionnel est plus court et débouche beaucoup moins souvent sur le supérieur.

Le second est l'exceptionnelle vitalité du marché du travail de 2000 et 2001. Celle-ci a incité des diplômés des BEP à s'y insérer sans plus attendre, pour certains immédiatement après l'obtention de leur diplôme, pour d'autres après une inscription en première technologique ou professionnelle. Les statistiques scolaires permettent de chiffrer l'impact du phénomène à un supplément de six mille sorties.

<sup>1</sup> L'âge espéré de fin d'études est un indicateur qui traduit de façon « parlante » les taux de scolarisation post-obligatoire d'une même année scolaire. Concrètement, il correspond à la somme des taux de scolarisation constatés au-delà de l'obligation scolaire pour une même année. C'est, à une constante près, « l'espérance de scolarisation » et donc un indicateur du moment.

Néanmoins, le recul dont on dispose permet aussi de calculer la durée d'études post-obligatoires de vraies générations. On vérifie ainsi que les générations 1977 et 1976 ont suivi des études initiales plus longues que leurs aînées, mais aussi que leurs cadettes.

## L'évolution du niveau de formation des sortants

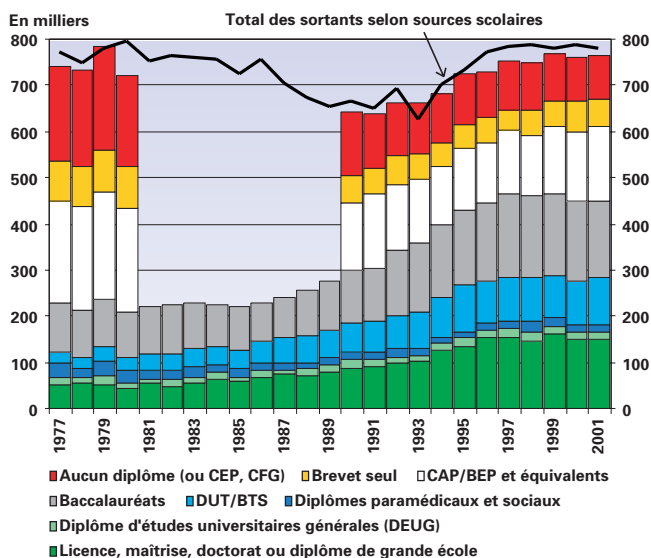
Le niveau d'étude des sortants est stable depuis le milieu des années 90.

37 % de diplômés de l'enseignement supérieur.

Depuis 1977, entre 650 000 et 800 000 jeunes sortent chaque année du système éducatif et, comme le montre le graphique 1, le niveau des sortants s'est considérablement élevé. Depuis le milieu des années 90, le nombre comme la répartition des sortants entre les différents niveaux de formation est quasiment stable.

Environ 280 000 jeunes par an, soit 37 % des sortants de formation initiale, terminent leurs études titulaires d'un diplôme d'enseignement supérieur, en France métropolitaine. Pour 150 000 (un sur cinq), ce diplôme sanctionne la réussite d'un cursus long de l'enseignement supérieur : licence, maîtrise, doctorat, diplôme de grande école. Ces diplômés étaient presque trois fois moins nombreux en 1980. Ces progrès s'expliquent, d'abord, au milieu des années 80, par l'amélioration des chances de réussite puis, ultérieurement, par l'arrivée des fortes promotions de bacheliers généraux : ceux-ci étaient 95 000 de plus en 1995 qu'en 1987 en France métropolitaine.

**Graphique 1 - Constat 1977-2001  
du diplôme détenu à la sortie de formation initiale**



Source : Direction de l'évaluation et de la prospective, à partir des enquêtes Emploi de l'INSEE (1975-2002).

Champ : France métropolitaine.

130 000 jeunes (un sur six) sortent avec un diplôme d'un cycle court de l'enseignement supérieur, réclamant en général deux années d'études. Le plus souvent, ce diplôme a une vocation professionnelle : brevet de technicien supérieur (BTS), diplôme universitaire de technologie (DUT), ou diplôme paramédical ou social d'infirmier, d'assistante sociale, etc. Les diplômés de ces cursus courts étaient moins de 100 000 en 1990 et environ 70 000 en 1985. Ils représentent 17 % des effectifs des jeunes d'une classe d'âge, contre 10 % en 1989.

43 % des jeunes finissent leurs études initiales diplômés d'un CAP, d'un BEP ou d'un baccalauréat.

170 000 jeunes sont sortis en 2001 avec le seul baccalauréat (soit 22 % des sortants), contre 100 000 en 1980. Le développement des baccalauréats professionnels (mis en œuvre à partir de 1987) explique en grande partie cette évolution, les bacheliers professionnels ayant reçu une formation qui les prépare avant tout à une insertion dans la vie active.

160 000 jeunes sont sortis en 2001 avec un CAP ou un BEP (soit 21 % des sortants), contre 227 000 en 1980. L'augmentation des poursuites d'études en second cycle général et technologique et la création d'un baccalauréat professionnel à la suite du BEP ont contribué à cette baisse. Néanmoins, un retournement se dessine depuis 1999 : les sorties avec un CAP ou BEP sont en hausse alors que dans le même temps, les sorties avec un baccalauréat subissent une légère érosion.

## Sortants sans diplôme, sortants sans qualification

20 % de jeunes arrêtent sans détenir ni CAP, ni BEP, ni baccalauréat.

Depuis 1994, 150 000 à 160 000 jeunes quittent chaque année le système éducatif sans un baccalauréat, un CAP ou un BEP, soit 20 % des sortants, c'est-à-dire sans être titulaires d'un des diplômes qui sanctionnent une formation du second cycle du second degré. Ils étaient près de deux fois plus nombreux à la fin des années soixante-dix. 60 000 d'entre eux sont toutefois titulaires du brevet des collèges, qui atteste donc qu'ils ont atteint le niveau minimum de compétences attendu des élèves en fin de collège.

Selon cette définition, qui est celle retenue par l'OCDE pour désigner les plus bas niveaux d'études, un diplôme du premier cycle du secondaire, seul, n'indique pas un bagage scolaire suffisant.

Parmi eux, 8 % sortent « sans qualification », selon la définition en vigueur depuis les années soixante.

La situation des 20 % de sortants sans baccalauréat, BEP ou CAP est hétérogène. Cette population se décomposait, en 2001, en deux parties numériquement égales. Une première sous-population comprenait les 10 % de jeunes qui ont suivi une formation mais qui n'ont pas réussi le diplôme, 7 % d'entre eux ayant échoué au BEP ou au CAP et 3 % au baccalauréat. Une seconde sous-population comprenait les sortants qui n'ont pas suivi la totalité des enseignements d'un second cycle du secondaire, 2 % d'entre eux ayant arrêté leur formation après une classe de seconde générale ou technologique ou de première et 8 % ayant arrêté en deçà. Si l'on se réfère à la classification des qualifications définie en France depuis les années 60, les sortants « sans qualification » se résument à ces derniers, soit à 60 000 jeunes.

Il s'agit des jeunes qui ont interrompu leur formation professionnelle prématurément ou, le plus souvent, qui ont arrêté l'école après une classe du premier cycle du secondaire, en général la troisième. Leur nombre a fortement diminué, passant de 140 000 à la fin des années 70 à environ 60 000 en 1994 ; il est resté stable depuis.

## Profil des sortants sans qualification

La sortie sans qualification est presque toujours l'aboutissement de difficultés précoces au cours de la scolarité primaire.

Elle a aussi une forte dimension sociale et familiale.

Le panel de 23 000 élèves de sixième qui a été constitué en 1989 permet de suivre les trajectoires complètes des sortants sans qualification et de connaître leurs caractéristiques sociales et familiales.

Ils ont redoublé une classe de l'enseignement élémentaire bien plus souvent que la moyenne : les trois quarts d'entre eux ont redoublé au moins une fois à l'école élémentaire et plus d'un élève sur quatre a redoublé deux fois (28 %). C'est au cours préparatoire que leurs redoublements atteignent leur fréquence maximum, et 50 % d'entre eux ont redoublé soit cette classe soit un cours élémentaire. Il y a donc eu, pour nombre d'entre eux, une rupture avec l'école qui a été consommée dès le début de la scolarité primaire.

Les tests d'évaluation en sixième montrent que leurs acquis sont mal assurés en français et en mathématiques et, dès leur entrée en sixième, ils ont été confrontés à de grosses difficultés scolaires. Malgré leur âge élevé au commencement de leurs études secondaires, 44 % d'entre eux ont redoublé au collège. Là encore, ces redoublements frappent par leur précocité : ils sont fortement concentrés sur les deux classes de sixième et de cinquième.

Les sorties sans qualification constituent un phénomène très concentré socialement. Le risque de connaître un tel destin scolaire est quasi inexistant parmi les enfants d'enseignants et reste très faible chez ceux de cadres ou de chefs d'entreprise. Il s'amplifie au fur et à mesure que l'on descend dans l'échelle sociale. Proche de la moyenne chez les enfants d'employés, il double parmi les enfants d'ouvriers qualifiés et atteint son ampleur maximum dans les familles d'inactifs. Parmi ces derniers, le risque de connaître un tel destin scolaire est considérable puisque près d'un enfant sur trois est touché par les interruptions précoces de scolarité et que celles-ci s'élevaient à 46 % quand il s'agit de collégiens très faibles en français et en mathématiques. Au total, plus des deux tiers (68 %) des élèves sortis sans qualification sont des enfants d'ouvriers, de personnels de service ou d'inactifs.

Un phénomène de concentration comparable s'observe au niveau des diplômes détenus par les parents. Dans la grande majorité des cas, les abandons prématurés d'études se développent dans des familles où l'échec scolaire présente un aspect « intergénérationnel » : les parents ont aussi été confrontés à de fortes difficultés scolaires.

Par ailleurs, le risque de sortie sans qualification apparaît aussi sensible à la composition de la famille. Touchant moins de 8 % des élèves qui vivent avec leur père et mère, les sorties sans qualification concernent 13 % de leurs camarades qui appartiennent à une famille recomposée ; elles atteignent 17 % quand le jeune vit avec un seul de ses parents. Elles sont aussi plus fréquentes dans les familles nombreuses.

À situation comparable, les élèves étrangers sortent moins souvent sans qualification que les Français.

Les élèves de nationalité étrangère constituent une fraction de la population scolaire qui semble à première vue particulièrement vulnérable au risque de sortie sans qualification. Ils sont presque deux fois plus nombreux que les jeunes Français à quitter le système éducatif avant d'avoir obtenu une formation qualifiante (15 % contre 9 % parmi les élèves du panel 1989). Mais lorsqu'on raisonne à situations sociales et familiales comparables, la conclusion est inverse : c'est parmi les collégiens de nationalité française que la probabilité d'interruption prématurée d'études est la plus marquée. Tout se passe comme si l'anticipation des difficultés que les élèves étrangers craignaient de rencontrer au moment de leur insertion professionnelle les conduisait à poursuivre leurs études afin d'accéder au marché du travail avec le plus d'atouts possible.

## Comparaisons internationales

Les comparaisons internationales ne portent pas sur le niveau de formation des sortants de formation initiale. En effet, et c'est là un point à noter, la distinction existant en France entre formation initiale et formation continue n'est pas pratiquée de façon aussi tranchée dans de nombreux pays. On utilise donc le niveau de diplôme de la population de certaines tranches d'âge. Le niveau de diplôme des habitants âgés de 25 ans à 34 ans, dont il va être question à présent, est une statistique qui porte sur une population ayant un âge moyen de 30 ans, sortie de formation initiale en moyenne il y a huit ans, donc à la fin de la phase d'élévation des niveaux d'études. Il faut signaler que les comparaisons de niveau de diplômes peuvent comporter quelques biais : par exemple, dans certains pays, un certificat de fin d'études secondaires est attribué à presque tous les élèves, tandis qu'en France le taux de réussite au baccalauréat tourne autour de 80 %.

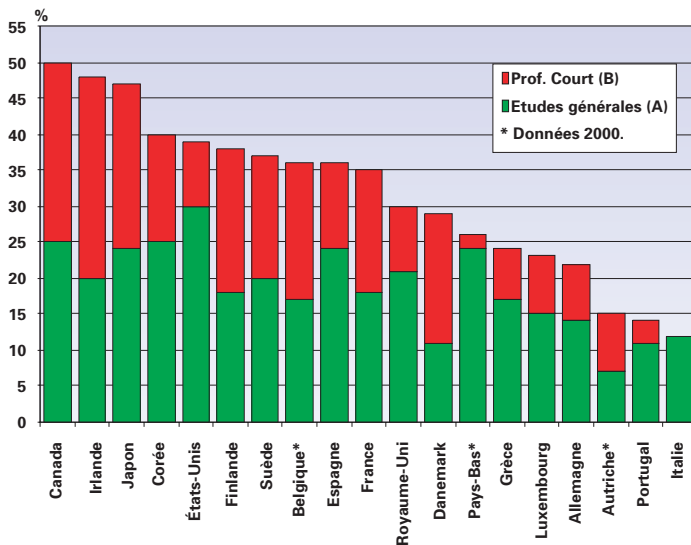
Retard sur les autres pays comblé dans l'ensemble, mais un relatif déficit en études longues semble perdurer.

Les progrès de la scolarisation ont permis à la France de combler, en partie, son retard sur les autres pays développés. La proportion de diplômés de l'enseignement supérieur parmi les personnes de 25-34 ans nous place actuellement devant le Royaume-Uni, au même niveau que l'Espagne et proche de la Suède, mais à plus de dix points en deçà du Canada et du Japon.

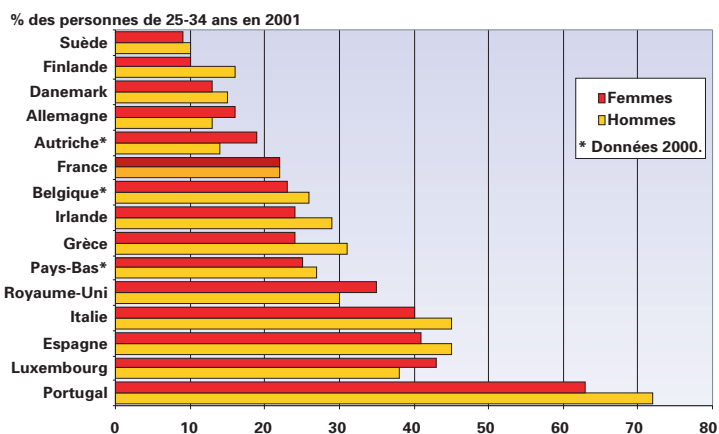
La situation de la France est par ailleurs différente selon que l'on considère l'enseignement technologique court ou les cursus longs. Les premiers sont plus développés en France (comme dans les pays scandinaves, le Canada et l'Irlande) que dans la moyenne des pays évalués par l'OCDE, alors que les cursus longs nous situent en position médiane. Ainsi, parmi la population âgée de 25 à 34 ans, 17 % déclarent détenir un diplôme de cursus court en 2001, ce qui représente sept points de mieux que la moyenne des pays évalués par l'OCDE, alors qu'avec 18 % de diplômés des cursus longs, la France se situe dans la moyenne des pays de l'OCDE (graphique 2).

Aux mêmes âges, la France avec un taux de 22 % de personnes sans baccalauréat, ni BEP ni CAP, se place au sixième rang des quinze pays de l'Union européenne pour l'importance des populations les moins formées (graphique 3).

**Graphique 2 - Population diplômée de l'enseignement supérieur dans quelques pays selon l'orientation générale ou professionnelle des études en 2001**



**Graphique 3 – Population n'ayant pas de diplôme du second cycle du secondaire selon le sexe et le pays d'Europe en 2001**



Source : « Regards sur l'éducation », OCDE, 2002.

Champ : personnes âgées de 25 à 34 ans en 2001 ou 2000\* (enquête auprès des ménages).

## Quels emplois pour les jeunes sortants du système éducatif ?

De la formation à l'emploi : un lien complexe.

L'idée d'une correspondance stricte entre une formation ou un diplôme et un emploi a pu inspirer les travaux de planification des années 60, mais elle a perdu tout réalisme, si elle en a jamais eu, sauf cas très particuliers. Le mode dominant est maintenant un processus d'ajustement assez libre qui dépend beaucoup de la conjoncture du marché du travail et bien sûr du bagage scolaire et personnel du jeune sortant.

Nos connaissances sur ce sujet reposent sur les analyses de plusieurs enquêtes.



Il s'agit, d'une part, de l'enquête IVA – insertion dans la vie active – conduite par le ministère de l'Éducation nationale auprès des jeunes issus des lycées et de l'apprentissage, sept mois après leur sortie. Cette durée est trop courte pour procéder à une analyse approfondie, mais elle permet de disposer rapidement d'indicateurs sur le succès ou les difficultés d'insertion filière par filière. Il s'agit, d'autre part, des enquêtes menées par le CEREQ et le ministère de l'Agriculture auprès des jeunes, plus longtemps après leur sortie (trois ans et six ans en ce qui concerne le CEREQ). Ces enquêtes offrent un panorama de la complexité des modalités de l'insertion des jeunes suivant le niveau et la spécialité de formation, le contexte local et la conjoncture générale.

L'insertion est d'autant plus favorable que le diplôme est élevé

Ainsi, selon une étude du CEREQ, pour la catégorie des employés, le niveau permettant une bonne insertion varie beaucoup d'un métier à un autre. Dans les métiers de la coiffure et de l'esthétique, la possession d'un CAP-BEP de la spécialité permet une bonne insertion et conditionne presque l'accès à l'emploi. Inversement, pour les métiers de secrétaires ou aides-comptables, fortement touchés par la modernisation des métiers administratifs, le CAP ou le BEP ne sont plus suffisants : il faut désormais le baccalauréat voire le BTS, les employeurs privilégiant le niveau de formation plus que la spécialité. Un autre exemple est fourni par l'enquête IVA. On constate que pour les spécialités pluritechnologiques, en mécanique-électricité, le baccalauréat professionnel permet un bon niveau d'insertion, alors que pour l'électricité et l'électronique la possession du BTS est préférable.

On peut ainsi repérer, selon les spécialités, les niveaux permettant une « bonne » insertion, ce qui infirme les discours globalisants.

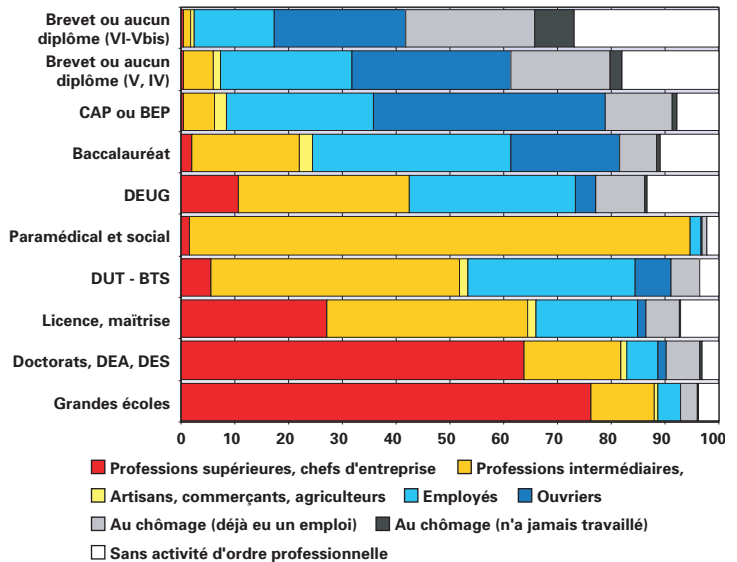
Malgré la complexité des phénomènes à analyser, il ressort des enquêtes quelques résultats simples et importants.

La possession d'un diplôme est statistiquement favorable à l'insertion. Cela ressort de deux façons :

- le taux de jeunes en emploi cinq ans après leur sortie croît avec le niveau de formation : 42 % pour les sortants sans qualification, 80 % pour les titulaires de baccalauréat, d'un BEP ou d'un CAP et 89 % pour les diplômés du supérieur ;

- de plus, sans qu'il y ait correspondance stricte entre niveau de formation et niveau d'emploi, la gamme et le niveau des emplois occupés augmente avec le niveau de formation : 48 % des diplômés des cycles supérieurs longs sont, cinq ans après leur sortie, dans des postes de niveau cadre. Les diplômés des cycles courts du supérieur se retrouvent majoritairement (51 %) dans les professions dites intermédiaires (responsables non cadres, techniciens, infirmières, etc.). Les bacheliers et titulaires de BEP ou CAP sont, quant à eux, majoritairement employés ou ouvriers (graphique 4).

**Graphique 4 - Situation professionnelle en mars 2002 des jeunes sortis de formation initiale depuis environ cinq ans (%)**



Mieux formés, les jeunes occupent plus souvent des emplois supérieurs ou intermédiaires.

Mais la concurrence entre diplômés se fait plus forte ...

... et la situation des non-diplômés ou des sans qualification peut devenir critique.

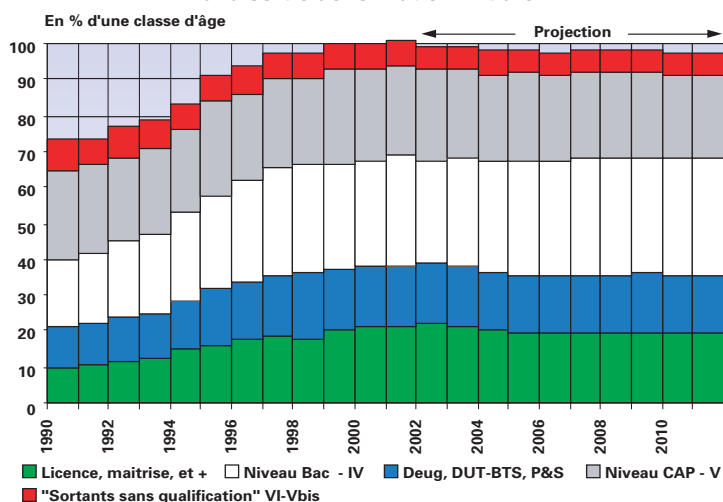
Après la fin de leurs études, les jeunes exercent, dans l'ensemble, plus souvent qu'il y a vingt ans, un poste « à responsabilité » classé parmi les professions supérieures ou intermédiaires. Ils sont, *a contrario*, en moindres proportions ouvriers spécialisés ou manutentionnaires.

Cette qualification croissante des emplois occupés après la sortie d'école est liée à la forte élévation des diplômes, qui a eu lieu entre 1985 et 1995, et à l'évolution de la structure des emplois. L'élévation des diplômes a cependant aussi accentué la concurrence entre catégories, au détriment des plus faibles, et on constate une tendance au report vers les postes de moindre responsabilité des diplômés intermédiaires. Ainsi, la proportion de cadres parmi les titulaires de licences et maîtrises a diminué, tandis que l'accès aux postes de techniciens des diplômés d'IUT et BTS chutait.

Dans un contexte d'élévation générale des niveaux de formation et des emplois depuis vingt ans, il existe un risque que les moins diplômés s'insèrent difficilement sur le marché de l'emploi et que beaucoup de sortants « sans qualification » soient placés dans une situation proche de l'exclusion. On voit un indice de ces difficultés dans le graphique 4 (partie supérieure) : 27 % des sortants n'ayant au plus que le brevet sont inactifs cinq ans après leur sortie, 31 % sont au chômage et seulement 42 % en emploi.

## Quelles perspectives pour les sorties du système éducatif ?

**Graphique 5 - Projection 2002-2010 du niveau d'études à la sortie de formation initiale**



Source : « Éducation & formations », MEN-DEP, n° 64, juillet-septembre 2002.  
 Champ : tous modes de formation initiale ; France métropolitaine.

Tendance à la stabilisation des niveaux d'études.

Pour l'essentiel, les derniers scénarios de projection d'effectifs scolaires prolongent la stabilisation des niveaux d'études (graphique 5). Ils ont été élaborés dans une optique « tendancielle », c'est-à-dire sans prendre en compte d'inflexion particulière en matière de politique éducative.

Une exception a été faite, cependant, dans l'enseignement supérieur, où une mise en cohérence des cursus européens conduirait à allonger les cursus technologiques courts, et développer les paliers « bac + 5 » et « bac + 8 ».

Légère diminution des flux de sortants.

Les flux de sortants, qui ont tourné ces dernières années autour de 780 000, pourraient passer sous les 760 000 vers 2004 et fluctuer autour de 740 000 à l'horizon de 2010, du fait de la faible taille des générations atteignant alors 21-22 ans et du léger allongement des études prévu dans l'enseignement supérieur.

La prospective emploi-formation contribue à la réflexion stratégique sur l'avenir du système éducatif.

La question de l'adaptation des flux de sortants du système éducatif (en termes de niveaux et de spécialités) aux besoins économiques et sociaux relève d'un exercice de prospective (voir p. 187, « Et si l'on regardait au-delà de la prochaine rentrée ? »).

Les besoins en recrutement de jeunes dépendent de plusieurs facteurs dont le principal n'est pas la création d'emplois. Le volume et l'âge moyen des départs à la retraite constituent, en effet, un facteur plus important.

La structure des besoins en recrutement de jeunes par profession, et par conséquent leur niveau de formation, dépendent aussi fortement des pratiques de promotion interne des entreprises. Plus celle-ci sera importante, moins il y aura de besoins de recrutement de jeunes de haut niveau de formation. La politique de gestion des ressources humaines des entreprises et le développement (ou la stagnation) de la formation tout au long de la vie auront donc un impact important sur les besoins de recrutement de jeunes.

**Sources et méthodologie :** enquête française sur les forces du travail (enquêtes emploi, INSEE) ; indicateurs OCDE (à partir des enquêtes sur les forces de travail) ; enquête IVA sur l'insertion des lycéens et apprentis ; enquêtes du CEREQ sur l'insertion ; effectifs d'élèves, d'étudiants et d'apprentis.

## Bibliographie

**O. Chardon et X. Viney**, « Le retournement de conjoncture en 2001-2002 : que sont devenues les difficultés de recrutement ? », *Premières informations et premières synthèses*, n° 19, DARES, mai 2003.

**Th. Couppie et A. Lopez**, « Quelle utilité les CAP et BEPO tertiaires ont-ils aujourd'hui ? », *Bref*, n° 196, CEREQ, avril 2003.

**D. Épiphane, J.-F. Giret, P. Hallier, A. Lopez, J.-C. Sigot et le DEVA** : « Génération 1998 - À qui a profité l'embellie économique ? », *Bref*, n° 181, CEREQ, décembre 2001.

**Y. Fondeur et C. Minni**, « Emploi des jeunes et conjoncture », *Premières informations et premières synthèses*, n° 51, DARES, décembre 1999.

**J.-F. Giret, S. Moullet et G. Thomas**, « L'enseignement supérieur professionnalisé - Un atout pour entrer dans la vie active ? », *Bref*, n° 195, CEREQ, mars 2003.

**C. Minni et P. Poulet**, « Coup de frein à l'insertion professionnelle des jeunes en 2002 », *Note d'information*, 05.03, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 2003.

**P. Poulet-Coulibando**, « L'évolution des sorties de formation initiale », revue *Éducation & Formations*, n° 64, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2002, pp. 47-54.

« Les sortants du système scolaire sans qualification », revue *Éducation & Formations*, n° 57, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2000.

*Insertion dans la vie active. Les résultats 2000 et 2001 - Académie par académie*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 2002.

*Insertion des apprentis dans la vie active. Les résultats 2000 et 2001 - Académie par académie*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 2002.

« Population et enseignement », INED, Paris, 1970.

« Regards sur l'éducation », OCDE-CERI, 2002.

*État de l'école*, n° 13, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 2003.



# Quels moyens sont consacrés à l'éducation ?

09

## Et comment sont-ils répartis ?

En France, le débat sur l'école est souvent centré sur la question des moyens. Alors que certains font de leur augmentation la condition de l'amélioration du système éducatif, d'autres constatent que l'accroissement des moyens n'entraîne pas mécaniquement de meilleurs résultats. Vu l'importance de la part du budget de l'éducation dans le budget de l'État (23 %) et le montant de la dépense intérieure d'éducation – notion moins connue mais plus complète – la question des moyens est forcément un élément important du débat même si celui-ci ne doit pas s'y réduire.

La première question qui se pose porte sur l'effort global que la nation consacre à l'éducation : quel est son montant, quelle est son évolution ? Est-il comparable à ceux des autres pays de même niveau de développement ?

Vient ensuite le questionnement sur la bonne allocation de ces moyens. Si la réponse à ce sujet est de nature politique, l'analyse des coûts de la diversification de l'enseignement et de certaines politiques spécifiques permet de donner matière à la réflexion.

- La dépense intérieure d'éducation s'élève à 103,6 milliards d'euros en 2002. L'État y contribue à hauteur de 64,5 %, les collectivités locales à 20,9 %. Cette dépense a été multipliée par deux en euros constants au cours des trente dernières années et a connu une croissance supérieure à celle de la richesse nationale.
- La France, avec une dépense d'éducation de près de 7 % du Produit intérieur brut (PIB), est un peu au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE et se distingue de ces derniers par un coût moyen de l'élève du second degré relativement élevé.
- Pour le premier et le second degrés, la part des dépenses qui ne sont pas consacrées à des activités d'enseignement ou d'autres activités directement en faveur des élèves (orientation, services médicaux et sociaux, transports, etc.) n'est que de 1,8 % de la dépense intérieure d'éducation.
- Le maintien d'un réseau dense d'écoles et de collèges en zone rurale implique un surcoût. Pour les collèges publics, ce surcoût est estimé à environ 13 %.
- La politique des zones d'éducation prioritaire (ZEP) a conduit à attribuer des moyens supplémentaires de l'ordre de 17 % pour les collèges urbains en ZEP.
- Le grand nombre d'options dans le second degré, notamment au lycée, est un élément notable du coût du second degré.
- L'impact de la réduction de la taille des classes sur les résultats des élèves reste un sujet controversé.

## Données de cadrage sur les dépenses d'éducation

### La structure des dépenses

Une dépense totale de 103,6 milliards d'euros...

Le Compte de l'Éducation recense la totalité des dépenses en faveur du système éducatif, effectuées par l'ensemble des agents économiques : l'État, les collectivités locales, les entreprises et les ménages. En 2002, la collectivité nationale a dépensé 103,6 milliards d'euros pour le fonctionnement du système éducatif, soit 1 730 euros par habitant et 6,9 % du Produit intérieur brut (PIB). En 1975, la dépense intérieure d'éducation représentait 6,5 % du PIB : sa croissance a donc été supérieure à celle de la richesse nationale.

De 1975 à 2002, les moyens consacrés à l'éducation ont presque été multipliés par deux en euros constants, la dépense intérieure d'éducation passant de 53,4 à 103,6 milliards d'euros.

Cette dépense recouvre l'ensemble du domaine – enseignement scolaire et universitaire, apprentissage, formation professionnelle – et l'ensemble des fonctions : enseignement *stricto sensu*, mais aussi administration de l'éducation, activités liées à la fréquentation des établissements comme la cantine, les transports scolaires et enfin les biens nécessaires à l'éducation : achats de livres et de fournitures scolaires.

...financée principalement par l'État, mais aussi les collectivités locales, les ménages, les entreprises et les caisses d'allocations familiales.

L'État en a financé 64,5 %, les collectivités locales 20,9 %, les entreprises 6,4 %, les ménages 6,4 %, les caisses d'allocations familiales (CAF) 1,8 % (tableau 1).

**Tableau 1 - La dépense pour l'éducation – Financement initial (1)**

	1975	1985	1995	2001	2002
Dépense globale d'éducation en milliards d'euros courants	15,3	50,9	89,3	105,1	108,1
<b>Dépense intérieure d'éducation (DIE) :</b>					
aux prix courants (en milliards d'euros)	14,6	48,7	85,4	100,7	103,6
aux prix 2002 (en milliards d'euros)	53,4	69,9	92,9	102,6	103,6
<b>DIE/PIB (en %)</b>	<b>6,5 %</b>	<b>6,8 %</b>	<b>7,3 %</b>	<b>6,9 %</b>	<b>6,9 %</b>
DIE/habitant aux prix 2002 (en euros)	1 010	1 270	1 600	1 720	1 730
<b>Dépense moyenne par élève :</b>					
aux prix courants (en euros)	950	3 110	5 150	6 260	6 470
aux prix 2002 (en euros)	3 480	4 470	5 610	6 380	6 470
<b>Structure du financement initial (en %) :</b>					
État	70,0 %	67,3 %	64,9 %	64,5 %	64,5 %
dont ministère de l'Éducation nationale	61,3 %	60,6 %	56,6 %	57,0 %	57,1 %
Collectivités territoriales	14,1 %	15,6 %	20,0 %	20,7 %	20,9 %
Autres administrations publiques et CAF (2)	0,3 %	0,8 %	2,3 %	1,9 %	1,8 %
Entreprises	4,9 %	5,8 %	5,8 %	6,4 %	6,4 %
Ménages	10,7 %	10,5 %	7,0 %	6,5 %	6,4 %

(1) Financement initial : financement réalisé avant transferts.

(2) CAF : Caisses d'allocations familiales.

Source : DEP.

Plus de 70 % de la dépense totale d'éducation pour les premier et second degrés.

En 2002, la dépense consacrée aux premier et second degrés (public et privé), toutes activités et tous financeurs confondus, s'élève à 73,3 milliards d'euros : 28,3 milliards pour le premier degré, et 45 pour le second degré, soit plus de 70 % de la dépense totale d'éducation.

Essentiellement des dépenses de personnel.

Au sein des établissements et des écoles, la dépense de personnel représente plus de 76 % et la seule dépense de personnel enseignant *stricto sensu* est estimée à près de 41,5 milliards d'euros (16 milliards pour le premier degré et 21,5 pour le second degré), soit près de 80 % de la dépense de personnel.

Les dépenses de personnels de direction, d'éducation et de personnels administratifs, techniciens, ouvriers, personnels sociaux et de santé (ATOSS) sont estimées à plus de 10 milliards d'euros. Il faut noter que les communes participent, pour près de 4 milliards d'euros, au financement de ces personnels (agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles [ATSEM], personnels d'entretien et intervenants divers dans les écoles).

81,3 % pour l'enseignement et le fonctionnement des établissements, 16,9 % pour d'autres prestations aux élèves, 1,8 % pour l'administration (hors établissements).

Si l'on regarde (tableau 2) la répartition des dépenses pour le premier et le second degrés (73,3 milliards) par fonction, on constate que le montant consacré à l'enseignement et au fonctionnement des établissements est prépondérant (59,6 milliards d'euros, soit 81,3 % des dépenses) et que les autres dépenses correspondent très majoritairement à des prestations directes aux élèves : services médicaux et sociaux, orientation, restauration et transports scolaires (16,9 % du total).

Les deux postes de dépenses les plus importants, outre l'enseignement, sont la restauration scolaire pour 6,7 milliards d'euros et les transports scolaires pour 4,6 milliards d'euros.

Dans le premier degré, les dépenses de cantine sont financées par les collectivités locales à hauteur de 63 % et par les ménages à hauteur de 37 %. Dans le second degré, l'État cofinance pour 44 % ces dépenses avec les familles et les collectivités locales.

Les transports scolaires sont quant à eux financés exclusivement (4,6 milliards d'euros) par les collectivités territoriales et les ménages dans le premier degré. L'État participe au financement de 6 % de la dépense de transport dans le second degré.

Le coût des fonctions qui ne sont pas « de terrain » est de 1,3 milliard d'euros, soit seulement 1,8 % du total (colonne « Administration » du tableau 2). Il représente 2,7 % des dépenses d'éducation de l'État. Pour avoir une estimation plus complète des coûts d'administration du système éducatif, il faudrait tenir compte des fonctions de gestion en établissement et des fonctions d'administration des collectivités locales, non isolables dans le Compte de l'Éducation.



**Tableau 2 - Financement du premier degré et du second degré en 2002 (milliards d'euros)**

Financiers	Enseignement et fonctionnement des établissements	Activités annexes			Achats de biens et services	Total
		Administration (services centraux et académiques, y compris inspecteurs)	Cantines	Autres (médecine, orientation, etc.)	Transports, fournitures	
<b>Premier degré :</b>	<b>23,8</b>	<b>0,4</b>	<b>2,4</b>	<b>0,2</b>	<b>1,5</b>	<b>28,3</b>
État	14,3	0,4	-	0,2	-	14,9
Collectivités territoriales	9,3	-	1,5	-	0,7	11,5
Entreprises	-	-	-	-	-	-
Ménages	0,2	-	0,9	-	0,8	1,9
<b>Second degré :</b>	<b>35,8</b>	<b>0,9</b>	<b>4,3</b>	<b>0,9</b>	<b>3,1</b>	<b>45,0</b>
État	29,1	0,9	1,9	0,7	0,2	32,8
Collectivités territoriales	5,7	-	0,5	0,2	1,4	7,8
Entreprises	0,3	-	-	-	-	0,3
Ménages	0,7	-	1,9	-	1,5	4,1
<b>Total</b>	<b>59,6</b>	<b>1,3</b>	<b>6,7</b>	<b>1,1</b>	<b>4,6</b>	<b>73,3</b>

Source : Compte de l'Éducation 2002 - Financement final (dernier financement après transferts).

De 4 200 euros en préélémentaire à près de 10 000 euros en lycée professionnel.

### **La dépense moyenne par élève**

Le recensement exhaustif de toutes les dépenses effectuées par tous les financeurs permet de déterminer des coûts globaux moyens par élève et par niveau d'enseignement.

Ainsi, en 2002, le coût moyen d'un élève du premier degré, y compris l'enseignement spécial, est estimé à 4 460 euros, soit :

- 4 160 euros en préélémentaire ;
- 4 490 euros en élémentaire.

Le coût moyen d'un élève du second degré est de 8 120 euros, soit :

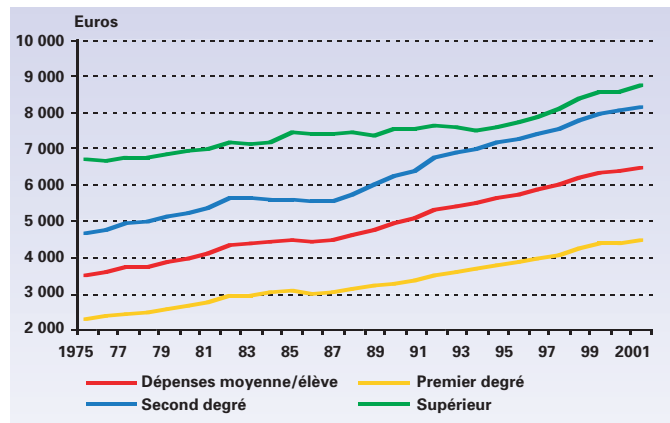
- 7 110 euros en collège ;
- 9 060 euros en lycée d'enseignement général et technologique ;
- 9 860 euros en lycée professionnel.

Les différences constatées entre les divers types d'enseignement s'expliquent essentiellement par des différences dans l'encadrement : nombre d'heures d'enseignement et coût de ces heures lié au statut des personnels et à la taille des classes.

Le coût moyen d'un élève du second cycle du second degré est, de ce fait, supérieur à celui d'un étudiant (8 680 euros).

De 1975 à 2002, la dépense moyenne par élève et étudiant aux prix 2002 en euros (donc déduction faite de la hausse générale des prix) a augmenté de 85 % :

**Graphique 1 - Dépense moyenne par élève et par étudiant**



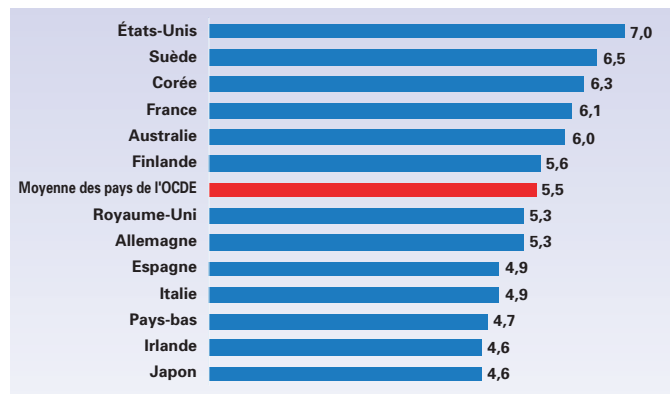
En cumulant les coûts de chaque année de scolarité, on peut calculer le coût moyen d'un parcours scolaire. Ainsi, une scolarité commencée à l'âge de trois ans et menant à un baccalauréat général ou technologique est évaluée aujourd'hui à 90 550 euros.

## Les comparaisons internationales

Une dépense d'éducation au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE.

En ne considérant que la formation initiale, avec 6,1 % du PIB, la France se situe au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (5,5 %), devant l'Allemagne (5,3 %), le Royaume-Uni (5,3%), l'Italie (4,9 %) ou les Pays-Bas (4,7 %) mais derrière les États-Unis (7,0 %) et la Suède (6,5 %).

**Graphique 2 - Dépense d'éducation (formation initiale) par rapport au PIB en % (2000)**



**Tableau 3 - Coût par élève et par niveau d'enseignement (en équivalent dollars)**

	Primaire	Secondaire
États-Unis	6 995	8 855
France	4 486	7 636
Italie	5 973	7 218
Allemagne	4 198	6 826
Japon	5 507	6 266
Royaume-Uni	3 677	5 991
<b>Moyenne OCDE</b>	<b>4 381</b>	<b>5 957</b>
Espagne	3 941	5 185

Source : « Regards sur l'éducation », OCDE, 2003.

Pour la dépense moyenne, l'écart entre le secondaire et le primaire est le plus élevé en France.

La France se situe dans la moyenne de l'OCDE pour la dépense par élève du primaire, et largement au-dessus pour l'enseignement secondaire.

La France est parmi les grands pays celui dont l'écart entre le coût de l'élève du primaire et le coût de l'élève du secondaire est le plus élevé.

Cela s'explique essentiellement par les différences de taux d'encadrement.

Dans le premier degré, la France avec 19,5 élèves par enseignant se situe un peu au-dessus de la moyenne OCDE (17,0). Dans le second degré, on compte 12,3 élèves par enseignant en France contre 13,9 pour la moyenne OCDE. Cette différence tient à l'importance, dans le second degré, à côté des cours en classe entière, de cours à effectifs réduits portant sur des options obligatoires ou facultatives.

## Quelques sujets de réflexion sur l'allocation des moyens

### Le coût des politiques en faveur des zones présentant des difficultés spécifiques : l'exemple des collèges en ZEP et des collèges ruraux

#### *Il s'agit de politiques volontaristes ...*

Le code de l'éducation dispose que « le droit à l'éducation est garanti à chacun (...). Pour garantir ce droit, la répartition des moyens tient compte des différences de situation objectives, notamment en matière économique et sociale. »

C'est dans cette optique que s'inscrit la politique menée en faveur des zones d'éducation prioritaire (ZEP) qui consiste en l'attribution de moyens supplémentaires (notamment en enseignants, aides-éducateurs et assistants d'éducation à partir de la rentrée 2003, personnel médico-social) pour compenser des difficultés sociales de toutes natures. C'est une action à grande échelle puisque environ 20 % des écoliers et des collégiens relèvent de l'éducation prioritaire.

La même volonté de tenir compte des situations objectives pour assurer un droit égal à l'éducation sous-tend la politique en faveur des zones rurales, qui vise à fournir une offre de proximité à des élèves dispersés géographiquement (les collèges situés en zone rurale, qui représentent 18 % de l'en-

Pour les situations difficiles, il est légitime d'attribuer des moyens supplémentaires, mais jusqu'à quelle hauteur ?

semble des collèges, accueillent 9,5 % des élèves du premier cycle). Cette politique se traduit par un surcoût qui tient au fait que dans les écoles et les collèges ruraux, dont la taille est plus réduite que la moyenne nationale, le taux d'encadrement est plus élevé, aussi bien en personnel enseignant que non enseignant.

Moyens d'enseignement :  
+ 6 % pour les collèges ruraux,  
+ 15 % pour les collèges en ZEP.

Mais aussi des surcoûts en  
personnels ATOSS, surveillants,  
aides-éducateurs.

Surcoût global :  
+ 13 % pour un collège rural,  
+ 17 % pour un collège urbain en  
ZEP.

### **... dont on peut évaluer le coût ...**

On a cherché à évaluer les surcoûts de l'enseignement en ZEP urbaine et en zone rurale, en se limitant aux seuls collèges du public, à la rentrée 2002. On constate ainsi qu'en matière d'attribution des moyens d'enseignement, si l'on appliquait aux collèges de ZEP et aux collèges ruraux le même ratio (nombre d'heures d'enseignement par élève) que celui de la situation de référence<sup>1</sup>, la dotation globale des premiers serait amputée de 90 000 heures et celle des seconds de 17 600 heures. Traduit en postes, ce surcoût s'élève à environ 5 000 postes de certifiés pour les collèges en ZEP et 1 000 pour les collèges ruraux, soit respectivement 15 % et 6 % de moyens supplémentaires.

À cela s'ajoute le surcoût relatif aux personnels non enseignants.

Pour ce qui concerne les personnels ATOSS, on compte 2,3 agents pour 100 élèves dans les collèges de référence, 2,5 dans les collèges urbains en ZEP et 3,2 dans les collèges ruraux (tableau 4).

Pour les collèges ruraux, la différence s'explique largement par un recours accru à l'internat et à la demi-pension qui nécessitent un nombre élevé d'ATOSS. Dans les ZEP où, inversement, les pourcentages d'internes et de demi-pensionnaires sont très en dessous de la moyenne, le surencadrement résulte d'une politique délibérée.

En appliquant la même méthode que pour les enseignants, on estime le surcoût des collèges en ZEP à 1 000 postes d'ATOSS et celui des collèges ruraux à 2 100 postes.

On calcule de même les surcoûts en maîtres d'internat-surveillants d'externats et en aides-éducateurs soit respectivement 400 et 2 800 postes pour les collèges urbains en ZEP, et 700 et 300 postes pour les collèges ruraux.

D'autres éléments seraient à prendre en compte (dépense par élève ressortant de l'analyse des comptes financiers, moyens attribués par les collectivités locales, ...) mais les coûts en personnel étant prépondérants, les données ci-dessus suffisent pour une estimation.

En faisant une moyenne pondérée des différents surcoûts, on obtient un surcoût global du collège urbain en ZEP de 17 % (200 millions d'euros) et un surcoût global du collège rural d'environ 13 % (84 millions d'euros). Ces résultats doivent être pris comme des ordres de grandeur.

1. Afin de pouvoir distinguer les deux effets (rural et ZEP), on a choisi de comparer une situation de référence (collège urbain hors ZEP) à deux autres : collège rural hors ZEP et collège urbain en ZEP ; sans distinction rural-urbain, le surcoût serait de l'ordre de 12 %.

Tableau 4 - ATOSS, internes et demi-pensionnaires dans les collèges		
Type de collège	ATOSS pour 100 élèves (en équivalent temps plein)	Internes et demi-pensionnaires (%)
Rural	3,2	84,9
Urbain en ZEP	2,5	32,2
Urbain hors ZEP	2,3	63,0
<b>Ensemble</b>	<b>2,4</b>	<b>59,7</b>

Source : DEP.

### ... et chercher à évaluer l'efficacité.

L'analyse des panels d'élèves nous permet d'apporter quelques réponses pour ce qui concerne les collèges en ZEP. On observe que la réussite des élèves de ZEP reste inférieure à celle des élèves hors ZEP, mais la vraie question est de savoir si cette politique de discrimination positive a permis de combler, au moins partiellement, l'écart entre les zones défavorisées et les autres. Or, la réussite scolaire dépend de tant de facteurs, dont certains sont justement déterminants pour le classement en ZEP, qu'il est difficile d'apporter une réponse tranchée. Il semble néanmoins que les moyens et les actions liés à la politique des ZEP dans les collèges compensent en moyenne l'effet de concentration des difficultés dans ces établissements. À caractéristiques sociales et scolaires individuelles égales, les enfants ayant fait toute une scolarité de collège en ZEP connaissent la même réussite scolaire ultérieure que la moyenne.

Pour ce qui concerne les collèges ruraux, en l'absence d'évaluation rigoureuse des performances et des progressions des élèves, la mise en relation des moyens alloués dans ces petits collèges avec les résultats des élèves est difficile. Il faut noter par ailleurs que l'analyse des résultats des petites écoles rurales avait montré leur bonne performance, une fois contrôlés les effets de leur recrutement social modeste.

Les surcoûts et les inconvénients éventuels (offre de formation moins variée, notamment en langues vivantes) sont plutôt à mettre en balance avec les avantages que procure aux familles et à la collectivité l'existence d'un réseau dense d'écoles et de collèges : réduction des transports et du recours à l'internat (qu'il faudrait bien financer) et intérêt en matière d'aménagement du territoire.

## Coût d'une large offre d'options

La structure des enseignements du collège et du lycée offre aux élèves scolarisés dans ces établissements la possibilité de choisir un certain nombre de matières dans un cadre réglementaire bien défini : matières obligatoires de tronc commun, options obligatoires et options facultatives. Une offre d'options riche entraîne un surcoût, puisque plus une classe peut choisir

d'options, plus les élèves risquent d'être répartis en petits groupes : il faut alors, en moyenne, plus d'enseignants par élève.

Il est donc intéressant d'essayer d'analyser le coût de ces options.

L'analyse distinguera trois catégories d'options<sup>2</sup> :

- les matières obligatoires hors langues vivantes désignées ici sous le terme de « tronc commun » ;
- les options hors langues vivantes dites « options » ;
- les langues vivantes.

Il a semblé en effet préférable d'isoler le cas des langues vivantes qui peuvent avoir soit un statut de matière obligatoire, soit un statut d'option selon les classes et les filières.

Huit options différentes proposées en moyenne dans les établissements du second degré public.

C'est dans les lycées professionnels et dans les lycées d'enseignement général et technologique que l'offre d'options est la plus étendue : onze options en moyenne. C'est le cas surtout dans les lycées professionnels, puisque dans le quart de ces établissements plus de quinze options différentes sont proposées alors que seulement 10 % des lycées d'enseignement général et technologique dépassent les quinze options enseignées.

Dans les collèges, l'offre de cours optionnels est plus réduite. En effet, en moyenne, dans ces établissements, seulement 3,6 options sont proposées. Seulement un collège sur dix propose plus de dix options, mais les trois quarts d'entre eux en proposent au plus quatre.

Environ une heure d'enseignement sur cinq est consacrée à un enseignement optionnel.

En 2002-2003, toutes formations confondues, 18 % des heures d'enseignement relèvent d'options (hors langues vivantes). Cela représente 1 200 000 heures, soit légèrement plus que l'enseignement des langues vivantes (1 000 000 heures).

Ce pourcentage moyen recouvre des situations très différentes selon les niveaux d'enseignement. Au collège, où, à partir de la quatrième, les options prennent une place plus importante, celles-ci correspondent à 10 % des heures d'enseignement. Au lycée général et technologique, le nombre d'heures consacrées aux options, qui augmente très fortement en terminale, atteint près de 20 % (dans cette classe) du nombre des heures d'enseignement. En CAP et BEP, les cours optionnels représentent plus de la moitié des enseignements (respectivement 62 % et 52 %).

16,3 élèves en moyenne devant un enseignant dans les cours optionnels.

Le nombre moyen d'élèves devant un professeur dans les cours optionnels est très inférieur à celui des cours de tronc commun. Il est de 16,3 tous types d'établissements confondus, alors qu'il est de 22,2 pour les enseignements de tronc commun.

---

2. On ne distingue pas les options obligatoires des options facultatives, car un enseignant assurant ce type d'enseignement peut avoir dans une même classe des élèves ayant choisi la matière avec le statut d'option obligatoire ou facultative. Dans la comptabilisation des heures d'enseignement, il n'est actuellement pas possible de faire la distinction.

Plus précisément, il est inférieur à 12 pour 25 % des matières optionnelles enseignées et supérieur à 22 pour seulement 10 % de celles-ci.

Les langues vivantes autres que les première et deuxième langues vivantes (LV1 et LV2), correspondant par exemple à une troisième langue vivante, ont, quel que soit le type d'établissement, un nombre d'élèves moyen devant un professeur plus faible et comparable à celui des matières optionnelles (respectivement 16,8 et 16,3).

20 % des heures d'enseignement pour les options sont effectuées dans des structures de dix élèves et moins.

Toutes formations confondues, un peu moins de 8 % des heures d'enseignement sont dispensées dans des structures de dix élèves et moins. Cependant ce pourcentage est très différent suivant le statut de la matière enseignée. Ainsi, il est égal à 4 % pour les matières obligatoires du tronc commun, 6 % pour les LV1, 10 % pour les LV2 et 20 % pour les matières optionnelles.

Par ailleurs, les pourcentages varient selon le type d'établissement : moins de 2 % des heures d'enseignement des matières de tronc commun dans les collèges sont effectuées dans des structures de dix élèves et moins, alors que dans les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) et les lycées professionnels (LP), ce pourcentage est de respectivement 5 % et 15 %. Pour les options, il est d'environ 10 % dans les collèges et les LEGT et de 28 % dans les LP.

## La réduction de la taille des classes est-elle efficace ?

Une question souvent évoquée.

La question de l'influence de la taille des classes sur l'efficacité de l'enseignement et les progrès des élèves est largement débattue dans notre système éducatif. La réduction de la taille des classes fait, en effet, souvent partie des mesures réclamées par les enseignants et les parents d'élèves. Or, son efficacité fait l'objet d'avis divergents.

**Tableau 5 - Évolution du nombre moyen d'élèves par classe**

	1996	1999
Écoles maternelles	43,7	25,5
Écoles élémentaires	28,0	22,3
Premier cycle du second degré	27,5	24,2
Second cycle général et technologique	30,8	28,8

Source : avis du HCEE.

Une baisse déjà importante.

La réduction de la taille des classes au cours des dernières décennies a été importante, notamment dans le premier degré (de 30 élèves par classe en 1960 à 23 en 1999).

Une évolution similaire a été constatée dans la plupart des pays développés, sauf en Asie.

**Tableau 6**  
**Taille des classes et des structures dans le second degré à la rentrée 2002**

	Taille des classes	Taille des structures (1)
Premier cycle (hors SEGPA)	23,9	22,6
Second cycle professionnel	19,8	15,7
Second cycle général et technologique	28,5	23,1

(1) Nombre moyen d'élèves devant un professeur pendant une heure de cours, qu'il s'agisse d'un cours en groupe ou en classe entière.

Source : *Repères et références statistiques, septembre 2003.*

Dans le second degré, la réduction de la taille moyenne des classes a été moindre, les élèves se voyant proposer plus souvent des enseignements en petits groupes.

L'effet de la réduction de la taille des classes a fait l'objet de peu de recherches en France mais a été davantage étudié à l'étranger, notamment aux États-Unis. Comme cet effet est mêlé à beaucoup d'autres dans l'analyse de l'efficacité de l'enseignement et de la réussite des élèves, les recherches n'aboutissent pas à des conclusions toujours évidentes.

Le Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE), dans un avis rendu en mars 2001, constate cependant que les recherches convergent vers le fait qu'il semble exister un effet positif – mais faible – d'une réduction de la taille des classes sur les progrès des élèves si l'on réunit deux conditions :

- s'intéresser aux petites classes de l'enseignement primaire (cours préparatoire) ;
- procéder à une forte réduction de la taille des classes.

Il note que :

- cet effet n'est vraiment visible que pour les enfants des familles défavorisées ;
- il semble durable même après que les élèves ont rejoint des grandes classes.

À la suite de cet avis, une expérimentation a été engagée en 2002-2003 dans une centaine de cours préparatoires (CP) de ZEP dont la taille a été ramenée à 10-12 élèves. Cette expérimentation est poursuivie en 2003-2004 avec différentes modalités d'organisation pédagogique et donc de mobilisation des moyens dans 3 500 CP environ :

- dédoublement des effectifs dans les secteurs les plus sensibles ;
- affectation d'un enseignant supplémentaire pour épauler, à temps partiel, les maîtres de trois ou quatre CP ;
- ou contribution d'un assistant d'éducation pour trois CP environ.

L'ensemble de ces analyses met en évidence l'impact financier des principales orientations de politique éducative et de formation qui sont à l'œuvre dans notre système éducatif, et donc, de ce fait, les ordres de grandeur qu'il faut avoir présents à l'esprit lorsque l'on réfléchit sur les évolutions à conduire.

**Sources et méthodologie :** Compte de l'Éducation, *Regards sur l'éducation* (OCDE), bases-relais, systèmes d'information EPP et AGORA.

## Des effets délicats à mettre en évidence.

### Bibliographie

**P. Clément**, « La taille des classes en collège et lycée (secondaire et supérieur) à la rentrée 2001 », *Note d'Information*, 03.09, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, février 2003.

« Le Compte de l'Éducation - Années 1998 à 2001 », *Les Dossiers*, n° 140, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 2002.

« L'éducation prioritaire », revue *Éducation & formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre-décembre 2001.

Avis du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École (HCEE), avril 2001.

« La gestion du système éducatif », *Rapport public particulier*, Cour des Comptes, *Journal officiel*, avril 2003.

« Regards sur l'Éducation », *Les indicateurs de l'OCDE*, OCDE, 2003.

« Le système éducatif en milieu rural », revue *Éducation & formations*, n° 43, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1995.

*L'état de l'École*, n° 13, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 2003.

*Repères et références statistiques*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 2003.





# Qui participe au fonctionnement du système éducatif ?

10

**Environ 6 % de la population active française (c'est-à-dire près d'un actif sur seize) occupe un emploi dans le système éducatif et participe donc d'une façon ou d'une autre à la formation des jeunes<sup>1</sup>.**

**Le ministère de l'Éducation nationale rémunère environ quatre sur cinq de ces personnes, les autres étant pour l'essentiel employées par les collectivités territoriales, surtout dans les écoles, et marginalement par d'autres ministères ou des organismes privés.**

**Si les enseignants sont majoritaires dans l'ensemble de ces personnels, le tiers d'entre eux environ exerce d'autres métiers et contribue de façon essentielle à la bonne marche du système éducatif. Leur proportion est du même ordre dans tous les niveaux d'enseignement, y compris dans les écoles où tous les personnels non-enseignants sont des personnels communaux.**

- De nombreux métiers contribuent à la bonne organisation de l'enseignement dans les établissements scolaires publics ou participent de façon plus ou moins directe au bon fonctionnement de ceux-ci. Le tiers des personnels participant au fonctionnement du système éducatif ne sont pas des enseignants.
- La diversité des métiers exercés dans l'enseignement scolaire est très grande mais tous se caractérisent par des contacts fréquents avec les élèves.
- La répartition des fonctions exercées par les enseignants et d'autres personnels dans les lycées et collèges d'une part, dans les écoles d'autre part, est différente.
- Une comparaison avec les pays voisins fait ressortir des spécificités françaises, telles que la séparation, marquée dans le second degré, entre la fonction enseignante et la fonction relative à la « vie scolaire ».
- Au regard de la masse des personnels à encadrer et à gérer, l'administration académique apparaît comme relativement modeste ; quant à l'administration centrale, elle est aujourd'hui très réduite et ne se consacre pratiquement plus qu'à des tâches de conception et d'évaluation.

<sup>1</sup>. Estimation au 1<sup>er</sup> janvier 1999 (*L'état de l'École*, n° 10, octobre 2000, MEN-DPD). Cette estimation concerne l'ensemble de la formation initiale, enseignement supérieur compris.

## Les personnels des collèges et des lycées publics

Dans les collèges et les lycées – qui sont des établissements publics locaux d'enseignement dotés d'une large autonomie – la quasi-totalité des personnels sont pris en charge sur le budget de l'Éducation nationale, et leur recensement donne une bonne idée de ce qu'est l'encadrement des élèves dans ces établissements qui, en France, sont organisés selon les mêmes principes.

En moyenne un adulte pour sept élèves dans les collèges et les lycées.

Près de 4,7 millions d'élèves sont accueillis dans les collèges et les lycées par plus de 650 000 personnes dont le tiers (221 260) exerce des fonctions d'encadrement, d'éducation, de surveillance ou des fonctions administratives et techniques, qui touchent aussi bien au fonctionnement pédagogique, matériel et administratif des établissements, qu'à la bonne marche des services annexes que sont notamment la demi-pension et l'internat. La plupart – sinon la quasi-totalité – d'entre eux sont en contact avec les élèves – souvent pendant des durées plus longues que ne le sont les enseignants – et tous participent d'une façon ou d'une autre à leur éducation.

Ils jouent un rôle important dans ce qu'il est convenu d'appeler le « climat » des établissements, climat dont on sait que la qualité est un facteur d'efficacité essentiel au regard des progrès des élèves dans tous les domaines.

Deux tiers de ces adultes sont enseignants, pour le reste, de nombreux métiers coexistent dans les collèges et les lycées.

Si, pour fixer les idées, on considère un établissement de 500 élèves (ce qui est proche de la taille moyenne des collèges et des lycées<sup>2</sup>), **76,5** personnes y travaillent en moyenne :

- **50** sont des enseignants (dont un documentaliste) ;
- **2** assument les fonctions de direction de l'établissement (dont 60 % d'hommes) ;
- **7** assurent les charges de ce qu'il est convenu d'appeler la « vie scolaire », dont **1** conseiller principal d'éducation (ce sont à 60 % des femmes) et **6** surveillants : maîtres d'internat (parmi lesquels les hommes sont majoritaires) ou surtout surveillants d'externat (qui, pour presque sept sur dix, sont des femmes) ; les personnels de surveillance ont la particularité d'être jeunes (24,5 ans en moyenne) soit de l'ordre de vingt ans de moins que les autres ;
- **0,5** est conseiller d'orientation-psychologue. Ces fonctions sont en effet souvent exercées sur plusieurs établissements ;
- **1,5** ont des fonctions médicales et sociales : médecins, infirmiers ou assistants sociaux, qui sont en grande majorité des femmes (plus de 95 % pour les deux dernières catégories) et exercent souvent, eux aussi, sur plusieurs établissements ;
- **0,5** est technicien, agent ou aide de laboratoire et participe à la préparation des expériences, à la gestion, à l'entretien du matériel et des locaux spécialisés de certaines disciplines. Ces personnels sont évidemment plus souvent présents dans les établissements de grande taille et surtout dans les lycées ;
- **4** agents exercent des fonctions administratives. Il s'agit d'attachés ou de conseillers d'administration scolaire et universitaire (ceux que l'on appelle

2. Celle-ci est de 600 élèves dans les établissements publics en 2002-2003.

communément les intendants) et de secrétaires, mais aussi d'agents ou d'adjoints administratifs. Cette dernière catégorie représente la moitié des personnels administratifs ;

– **11** agents exercent des fonctions techniques, notamment à la demi-pension et à l'internat, et des fonctions d'accueil, d'entretien, de sécurité et de maintenance. Ils sont techniciens, maîtres ouvriers, ouvriers spécialisés, ouvriers d'entretien et d'accueil.

Ces diverses fonctions sont assurées par des personnels dont certains sont non-titulaires.

L'encadrement des élèves est modulé en fonction des difficultés rencontrées par les établissements.

Les données moyennes indiquées ci-dessus font évidemment l'objet d'une modulation selon les établissements, en fonction de leur niveau, c'est-à-dire selon qu'il s'agit de collèges ou de lycées, et pour ces derniers, selon les formations qu'ils délivrent, générales, technologiques ou professionnelles, ainsi que selon leur taille.

Mais cette modulation est également faite en fonction de critères dits « sociaux », c'est-à-dire de la localisation des établissements et des caractéristiques de leur population scolaire. C'est ainsi qu'un axe important des politiques de discrimination positive (l'éducation prioritaire) ou de prévention de la violence (établissements sensibles, établissements relevant des plans de prévention de la violence) poursuivies au cours des dernières années a consisté à accroître le taux d'encadrement en adultes dans les établissements considérés comme les plus en difficulté.

Cet effort a porté sur l'ensemble des personnels, aussi bien enseignants que non-enseignants. S'agissant de ces derniers, et notamment des personnels d'éducation et de surveillance, ils peuvent être proportionnellement jusqu'à deux fois plus nombreux dans les établissements sensibles que dans les autres.

Quelques caractéristiques de la répartition des fonctions dans les établissements secondaires français.

La diversité des métiers est, pourrait-on dire, naturelle dans un établissement scolaire, et elle se retrouve bien évidemment chez la plupart de nos voisins étrangers. Par comparaison avec eux, quelques points attirent cependant l'attention, ils touchent aux attributions des personnels de direction des établissements et aux frontières entre la fonction enseignante et les autres fonctions. Ils peuvent évidemment donner lieu à débat et on les évoquera ci-dessous.

Une direction qui a des responsabilités limitées à l'égard du personnel enseignant.

Si le rôle pédagogique du chef d'établissement (ou plus largement de l'équipe de direction des établissements publics locaux d'éducation) s'est en fait assez largement développé au cours des dernières décennies, notamment avec l'importance accordée aux projets d'établissement, les chefs d'établissement français n'ont – au plan de l'enseignement – qu'une autorité limitée sur les activités des enseignants, notamment en matière de coordination des actions des uns et des autres, d'organisation de travaux en commun, etc. Il en va différemment dans nombre de pays voisins dans lesquels les chefs d'établissement sont les responsables hiérarchiques de l'ensemble des personnels exerçant dans l'établissement qu'ils dirigent.

## Une fonction exclusivement enseignante.

Dans nos collèges et nos lycées publics, l'intervention des enseignants au regard des élèves est fondamentalement l'enseignement, sous réserve de la fonction de professeur principal qu'exerce l'un d'eux pour chaque division<sup>3</sup>. Des dimensions de la fonction qui peuvent exister dans d'autres pays n'existent pas chez nous, du moins de façon véritablement et officiellement organisée.

Ainsi, il n'y a pas dans les établissements publics français, de « coordinateur de discipline » ou de « responsable de niveau ou de cycle » qui serait chargé d'organiser, dans l'enseignement de chaque discipline ou dans chaque niveau ou cycle, la cohérence des interventions et des pratiques de ses collègues, dont on sait qu'elle constitue un facteur d'efficacité quant aux progrès des élèves.

De même, il n'y a pas dans les établissements français, d'« assistants d'enseignants », de répétiteurs, qui puissent, pour certaines activités, prendre en charge des groupes d'élèves sous la direction des enseignants ou faire travailler les élèves en dehors des heures de cours. Ces activités, lorsqu'elles existent – par exemple sous forme d'études surveillées ou dirigées – sont exercées par des enseignants, des surveillants ou des aides-éducateurs. Elles pourraient éventuellement l'être, dorénavant, par des assistants d'éducation.

## Des « spécialistes de la vie scolaire ».

Enfin, il est un aspect de l'organisation de nos établissements du second degré qui surprend souvent les observateurs étrangers. La France est un des rares pays européens à avoir dans ses établissements secondaires – notamment dans les collèges – des personnels spécialisés dans le suivi et l'organisation de la « vie scolaire » (suivi des problèmes de discipline, surveillance, contrôle et gestion de l'absentéisme, etc.). Ce concept de « vie scolaire » est d'ailleurs aussi difficile à traduire en anglais que peut l'être en français, celui de « *pastoral care* » (souvent traduit de façon peu satisfaisante par *tutorat*) qu'utilisent les anglo-saxons pour évoquer cette dimension de la fonction enseignante telle qu'ils la conçoivent, qui consiste à suivre et à prendre éventuellement en charge – en sus de l'enseignement proprement dit – la plupart des aspects de la vie des élèves dans les établissements, voire au-delà des portes de ceux-ci.

## Les personnels des écoles publiques

Contrairement aux collèges et aux lycées, les écoles ne sont pas des établissements publics dotés d'autonomie. Mis à part les enseignants qui appartiennent à la fonction publique de l'État et sont rémunérés sur le budget de l'Éducation nationale, l'ensemble des personnels qui y interviennent sont des personnels communaux. Il est difficile de présenter pour les écoles une situation moyenne, comme on a pu le faire ci-dessus pour les collèges et les lycées. Les situations peuvent en effet être très variées, ne serait-ce que parce que le réseau des écoles est particulièrement étendu et divers.

<sup>3</sup>. Cette fonction est exercée par deux professeurs pour chaque division dans les établissements sensibles.

Nombre d'écoles selon le nombre de classes en 1999-2000 (France métropolitaine, DOM)						
Nombre de classes	Écoles maternelles		Écoles élémentaires et spéciales		Total	
	Nombre	%	Nombre	%	Nombre	%
1	1 705	9,1 %	5 616	16,1 %	7 321	13,7 %
2	2 893	15,5 %	5 514	15,8 %	8 407	15,7 %
3	4 540	24,3 %	4 247	12,2 %	8 787	16,4 %
4	3 828	20,5 %	3 401	9,8 %	7 229	13,5 %
5	2 715	14,5 %	3 471	10,0 %	6 186	11,6 %
6 à 10	2 947	15,8 %	9 465	27,2 %	12 412	23,2 %
11 à 15	74	0,4 %	2 708	7,8 %	2 782	5,2 %
15 et plus			382	1,1 %	382	0,7 %
<b>Total</b>	<b>18 702</b>	<b>100,0 %</b>	<b>34 804</b>	<b>100,0 %</b>	<b>53 506</b>	<b>100,0 %</b>

Comme le montre le tableau ci-dessus, près de la moitié des écoles ont au plus trois classes. Plus d'une sur vingt en a plus de dix, c'est-à-dire a une taille qui, en nombre d'élèves, la rapproche d'un petit collège (un collège sur six, environ, a 300 élèves ou moins).

### Des personnels enseignants très polyvalents ...

Contrairement à ceux des collèges et des lycées, les enseignants du premier degré – les professeurs des écoles et les instituteurs – sont polyvalents, car ils enseignent l'ensemble des disciplines à leurs élèves. Mais ils le sont aussi en ce sens qu'ils exercent des fonctions qui, dans les collèges et les lycées, incombent à des personnels « spécialisés ».

Il s'agit notamment de tout ce qui touche à la « vie scolaire » (suivi des problèmes de discipline, surveillance, contrôle et gestion de l'absentéisme, etc.), fonctions qui, pour de jeunes enfants, ne sont pas séparées de l'enseignement. Il s'agit aussi de la direction d'école, dans la mesure où le directeur d'école est un *primus inter pares*, et n'a – contrairement au principal d'un collège ou au proviseur d'un lycée – aucune responsabilité administrative à leur égard, pas plus qu'il n'a de responsabilité dans la gestion financière de l'école. Chacune des 53 500 écoles a un directeur, qui cumule généralement cette fonction avec l'enseignement, mais peut bénéficier, dans les écoles les plus importantes, d'une décharge d'enseignement qui peut être partielle ou totale, en sus de l'indemnité qu'il perçoit à ce titre.

### ... sous réserve de certaines spécialisations.

Si la polyvalence de la fonction enseignante dans les écoles, organisée autour du principe d'un maître unique en charge de toutes les activités d'une classe, est le principe de base pour une très large majorité des quelque 320 000 instituteurs et professeurs des écoles, un certain nombre d'enseignants du premier degré exercent des fonctions spécifiques.

Des instituteurs ou des professeurs des écoles maîtres formateurs participent, auprès des inspecteurs d'académie et surtout auprès des inspecteurs de l'Éducation nationale de chaque circonscription du premier degré, à l'animation et à la formation de leurs collègues.

D'autres enseignants exercent des fonctions d'animation ou d'organisation dans des zones ou des réseaux d'éducation prioritaire ou dans des domaines nouveaux qui exigent un accompagnement particulier de leurs collègues, comme l'enseignement des langues vivantes ou les technologies de l'information et de la communication.

Enfin, les personnels des réseaux d'aide en difficulté (les RASED) sont des psychologues scolaires et des enseignants spécialisés qui peuvent dispenser aux élèves, soit des aides à dominante pédagogique, soit des aides à dominante rééducative.

Même s'ils exercent des fonctions spécifiques, l'ensemble de ces personnels – qui représentent de l'ordre de 3 à 4 % des enseignants du premier degré – sont des professeurs des écoles ou des instituteurs, au même titre que leurs collègues qui enseignent en classe, et peuvent exercer les fonctions de directeur d'école.

Plus de 52 000 agents territoriaux spécialisés d'école maternelle assistent les enseignants dans les écoles maternelles publiques.

Au-delà des agents des collectivités territoriales qui interviennent dans les écoles pour y remplir des fonctions techniques, notamment à la demi-pension, et des fonctions d'accueil, d'entretien, de sécurité et de maintenance, une catégorie de personnel exerce dans les écoles maternelles une fonction spécifique qui implique un contact étroit avec les élèves. Ce sont les agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (ATSEM). Au nombre de 52 000 environ pour quelque 70 000 classes maternelles, ils aident les enseignants de celles-ci à prendre en charge les jeunes élèves dans les classes préélémentaires. Ils peuvent participer à l'organisation des activités pédagogiques, mais sont surtout chargés du maintien de l'hygiène et de l'entretien des locaux. La quasi-totalité sont des femmes (99 %) et ils appartiennent à la catégorie C de la fonction publique territoriale.

Pour être complet, il faut mentionner en conclusion la part que jouent dans la gestion du système éducatif les services académiques et les services ministériels.

Un peu plus de 32 000 personnes en encadrent et en gèrent plus de 1 200 000.

Les services académiques (rectorats et inspections académiques, auprès desquels l'essentiel des tâches de gestion est aujourd'hui déconcentré), regroupent 32 200 personnes dont les trois quarts sont de catégories B et C. Les autres sont cadres des services administratifs et techniques, ou appartiennent aux corps d'inspection territoriaux. Au total, ils représentent un peu plus de 10 % de l'ensemble des personnels non enseignants.

Moins de 4 000 personnes à l'administration centrale.

Les personnels travaillant à l'administration centrale du ministère de la Jeunesse, de l'Éducation nationale et de la Recherche sont près de dix fois moins nombreux (1,2 %).

Étant donné la politique de déconcentration et de décentralisation conduite depuis maintenant plus de vingt ans, il s'agit essentiellement de personnels chargés d'étudier et de définir les orientations générales de la politique éducative et d'en évaluer la mise en œuvre et les résultats. Près de la moitié d'entre eux sont des personnels de direction, de conception ou d'inspection.

## Bibliographie,

**F. Alluin**, « La fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation », *Note d'Information*, 96.31, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 1996.

**G. Bernard-Jacques et E. Seneterre**, « Les infirmières du ministère de l'Éducation nationale - Activités du service infirmier - 1992-1993 », *Note d'Information*, 95.28, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1995.

**R. Gentil**, « La fonction de conseiller d'orientation-psychologue des centres d'information et d'orientation », *Note d'Information*, 97.43, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1997.

**C. Malègue**, « Les personnels du secteur public de l'Éducation nationale au 31 janvier 2002 », *Note d'Information*, 03.38, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 2003.

**C. Malègue**, « Les personnels de laboratoire », *Note d'Information*, 03.40, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 2003.

**R. Verdon**, « Les documentalistes de centres de documentation et d'information », *Note d'Information*, 94.42, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1994.

**A. Vialla**, « Les personnels ATOSS au 1<sup>er</sup> février 2002 », *Note d'Information*, 03.27, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 2003.

**Sources et méthodologie** : les données de cet article combinent des éléments quantitatifs issus du système d'information du ministère, des résultats d'études et d'enquêtes effectuées par la DEP ou à sa demande. Elles font également appel à des appréciations sur le système éducatif français issues de travaux étrangers.





**Les conditions d'enseignement, qu'elles soient vues par les élèves, leurs parents ou le personnel éducatif, sont bien sûr très différentes dans une école rurale à classe unique et dans une grosse école urbaine, dans un collège de zone d'éducation prioritaire (ZEP) et un collège de quartier favorisé, dans un lycée d'enseignement général de centre ville et dans un lycée professionnel de banlieue. De plus, il existe des structures spéciales pour les élèves en difficulté, malades, handicapés ou non francophones. Il est important de disposer de quelques ordres de grandeur sur la variété des lieux et conditions d'enseignement pour ne pas s'en faire une image biaisée.**

- Les écoles maternelles sont en moyenne de plus petites structures que les écoles primaires, mais ont un effectif moyen d'élèves par classe plus important.
- Les écoles situées en zone urbaine ont une taille, en moyenne, deux à trois fois plus importante que celle des écoles situées en zone rurale, donc un nombre de classes plus important ; le nombre d'élèves par classe y est aussi plus important. 12 % des écoles ne comportent qu'une seule classe.
- Si les écoles maternelles et primaires classées en ZEP sont en général de taille plus importante que leurs homologues n'appartenant pas au dispositif d'éducation prioritaire, il convient de retenir qu'un effort particulier a permis d'alléger l'effectif moyen des classes situées en ZEP. En effet, à situation géographique identique, le nombre moyen d'élèves accueillis y est plus faible que dans les classes des écoles hors ZEP.
- Les acquis des élèves ne sont pas différents selon qu'ils sont scolarisés en milieu rural ou en milieu urbain.
- Les établissements du second degré se différencient aussi fortement par leur taille, les structures d'accueil et l'offre de formation qu'ils présentent.
- Compte tenu de la polarisation sociale accrue, au niveau géographique, les disparités de résultats entre établissements du second degré sont importantes.
- Malgré les moyens supplémentaires accordés aux établissements en ZEP, les écarts de résultats entre élèves en ZEP et hors ZEP se maintiennent. Ils ne se sont cependant pas aggravés.
- « L'effet-établissement » montre qu'il existe à ce niveau des progrès possibles.
- Certaines pratiques de contournement de la carte scolaire ou de classe de niveau peuvent cependant accentuer les disparités.

## Variété des écoles et des classes du premier degré

À l'heure actuelle, 11 599 communes françaises, soit près du tiers, n'ont aucune école, et 16 406 n'en ont qu'une seule. Au total, 25 079 communes ont au moins une école sur leur territoire.

La tendance sur longue période est au regroupement. Entre 1980 et 2002, le nombre d'écoles a diminué de 16 % (20 % dans le privé, 15 % dans le public). Malgré cette évolution, la diversité des écoles et des classes reste forte.

Près de 60 000 écoles.

En général, les écoles maternelles accueillent moins d'enfants que les écoles primaires.

Les écoles rurales sont deux à trois fois plus petites que celles situées en zone urbaine.

### **Variété des écoles**

En 1999-2000<sup>1</sup>, on dénombrait 18 986 écoles maternelles et 40 256 écoles primaires réparties sur l'ensemble de l'Hexagone et des DOM, soit un total de 59 242 écoles (secteurs public et privé). 9,7 % de ces structures appartenaient à l'enseignement privé. Au total, près de 6,6 millions d'élèves ont été accueillis dans les écoles françaises au cours de cette période, dont 13,5 % dans le privé. En moyenne, en 1999-2000, une école accueillait donc 110,9 élèves.

Les écoles maternelles sont, en général, de plus petites structures que les écoles primaires. En effet, au cours de l'année scolaire 1999-2000, une école maternelle accueillait en moyenne 96,8 élèves contre 117,6 pour une école primaire. La dispersion autour de ces valeurs moyennes est cependant relativement importante. Si un quart des écoles maternelles accueillait au plus 60 élèves, un autre quart en comptait au minimum 126. Il en va de même pour les écoles primaires, dont un quart avait un effectif d'élèves inférieur à 43 alors qu'un autre quart accueillait plus de 167 enfants.

Les disparités observées sur la taille des différents types d'écoles sont étroitement liées à un facteur géographique. En effet, le caractère urbain ou rural de la zone dans laquelle se situe l'école maternelle ou primaire conditionne fortement l'effectif global à accueillir. Ainsi, les écoles situées en zone rurale avaient en moyenne 2,6 fois moins d'élèves que celles situées en zone urbaine. En 1999-2000, les 22,4 % d'écoles maternelles situées en zone rurale accueillait en moyenne 49,4 enfants par école contre 110,5 pour les 77,6 % situées en zone urbaine. Plus de 50 % des écoles primaires étaient situées en zone rurale au cours de la même période. En moyenne, 57,8 élèves étaient scolarisés dans chacune de ces structures contre 177,9 dans les écoles urbaines.

Par ailleurs, en 1999-2000, un peu moins de 10 % des écoles maternelles et primaires étaient situées en zone d'éducation prioritaire (ZEP). 1,4 % des écoles situées en zone rurale seulement appartenaient à ce dispositif d'éducation prioritaire contre près de 16 % pour les écoles urbaines. Ces écoles ont une taille supérieure à celle de leurs homologues hors ZEP, notamment en zone urbaine.

<sup>1</sup>. Pour apprécier la dispersion des structures dans le premier degré, compte tenu de grèves administratives, on s'appuiera ici essentiellement sur des données relatives à l'année scolaire 1999-2000.

Le nombre de classes renseigne également sur la taille des écoles. En 1999-2000, on dénombrait 281 168 classes réparties sur l'ensemble des 59 242 écoles. Les écoles urbaines ont, en général, un nombre de classes plus important que les écoles rurales. Si le nombre de classes a également diminué sur longue période, l'ampleur de cette diminution n'est pas du tout du même niveau que celle des écoles (4 % en vingt ans).

Là encore, les disparités sont grandes. Si le nombre de classes qui se rencontre le plus fréquemment en maternelle est de trois, ce nombre varie de un à quinze. De même, dans l'enseignement élémentaire, si les écoles ont le plus fréquemment six à dix classes, le nombre de classes par école peut aussi varier de un à plus de quinze.

### ***Variété des classes***

Au-delà de la taille des écoles, la taille des classes d'une école participe aux conditions de vie scolaire de l'élève et rend compte également des conditions d'enseignement.

Or, si le nombre total d'élèves du primaire a diminué de 8 % en vingt ans, le nombre de classes n'a, pour sa part, diminué que de moitié.

Écoles maternelles : de plus petites structures mais des classes plus chargées.

En primaire comme en maternelle, dans le public comme dans le privé, les élèves ont donc bénéficié d'une forte réduction de la taille des classes. En maternelle, cette taille moyenne qui était encore de trente en 1980 n'était plus que de 25,5 en 1989. Dans le primaire, le phénomène est moins prononcé. La diminution des effectifs depuis 1970, en raison de la baisse de la taille des générations et de celle des redoublements, et le maintien du nombre de classes jusqu'en 1983, puis leur baisse plus lente que celle des effectifs, ont conduit à une réduction régulière de leur taille moyenne, qui se stabilise en 1999-2000 autour de vingt-trois élèves. Ainsi, si la taille des écoles maternelles est en moyenne plus faible que celle des écoles primaires, l'effectif moyen d'élèves par classe est en revanche plus élevé dans les écoles maternelles que dans les écoles primaires. Ceci reste vérifié en zone rurale comme en zone urbaine.

12,7 % des écoles sont des structures à classe unique.

En 1999-2000, on dénombrait 1 741 maternelles et 5 786 écoles primaires à classe unique, soit un total de 7 527 écoles. Ces écoles, dont 93 % se situent en zone rurale, ont accueilli plus de 142 000 élèves. Elles présentaient donc un effectif moyen par classe de 18,9 élèves. Ce chiffre s'élevait à 22,7 élèves pour les écoles maternelles et 17,7 pour les écoles primaires.

Des classes de taille plus importante en zone urbaine.

Par ailleurs, toujours en lien avec les disparités de densité de population, le nombre d'élèves par classe est plus important dans les écoles situées en zone urbaine. En 1999-2000, on dénombrait en moyenne 24,2 élèves par classe dans une école maternelle rurale contre 25,7 dans une structure du même type en zone urbaine. Ces chiffres étaient respectivement de 21 et 23,2 pour les écoles primaires au cours de la même année scolaire.

## ZEP : un effort particulier sur la taille des classes.

Nous avons pu observer qu'en 1999-2000 le nombre d'enfants scolarisés dans une école située en ZEP était en moyenne plus élevé que dans une école hors ZEP. Cependant, l'élément essentiel à retenir est le fait qu'en maternelle comme dans le primaire, l'effectif moyen par classe est systématiquement plus faible en ZEP et ce, quelle que soit la zone géographique dans laquelle se situe l'école. Ainsi, si une école maternelle rurale hors ZEP accueillait en moyenne 24,2 élèves par classe, elle n'en accueillait que 23,3 en ZEP. Toujours en zone rurale, ces nombres étaient respectivement de 21,1 et 20,9 pour les écoles primaires. En zone urbaine, les écarts sont plus importants. Une école maternelle en ZEP scolarise 23,5 élèves par classe alors que cet effectif s'élève à 26,3 pour le même type d'établissement hors ZEP. Pour les écoles primaires, ces nombres sont respectivement de 21 et 23,6. Ils sont le résultat d'une politique visant à réduire l'effectif moyen par classe dans les écoles participant au dispositif d'éducation prioritaire.

## Des classes pour les élèves à besoins particuliers.

Pour être complet, il convient aussi de mentionner l'existence dans certaines écoles primaires de classes spéciales destinées à accueillir des élèves à besoins particuliers :

- classes d'initiation pour les élèves de nationalité étrangère, non francophones (14 000 élèves);
- classes d'adaptation pour des élèves en difficulté (10 000 élèves);
- classes d'intégration scolaire pour des élèves qui présentent un handicap physique, sensoriel ou mental, mais qui peuvent tirer profit d'une scolarité adaptée (46 000 élèves accueillis).

### ***Les acquis des élèves : en moyenne comparables entre urbain et rural***

Les disparités de taille entre écoles et classes des zones rurales et des zones urbaines ont conduit à s'interroger sur l'impact négatif éventuel de la scolarisation dans des petites structures dont on supposait que l'isolement, la faiblesse des moyens et des équipements et l'absence de stimulation des élèves pouvaient se traduire par des résultats plus faibles.

Tous les travaux menés sur ce thème conduisent à des constats convergents : en mathématiques et en français, les élèves des petites écoles rurales réussissent en moyenne aussi bien que les élèves des écoles urbaines. Or, on aurait pu s'attendre à des résultats en défaveur des écoles rurales, compte tenu de leur recrutement social en moyenne plus populaire. Si les élèves des petites écoles rurales réussissent aussi bien que ceux des villes, il faut ajouter que l'hétérogénéité des élèves dans les classes n'est pas préjudiciable aux acquis des élèves : les classes à plusieurs cours et même les écoles à classe unique ne peuvent pas être systématiquement considérées comme des structures pédagogiques « inefficaces », les élèves y obtiennent même en moyenne, dans certaines configurations, de meilleurs résultats que dans les classes à un seul niveau.

## Variété des collèges et lycées

Bien que le nombre d'établissements du second degré soit sans commune mesure avec celui des écoles (6 971 collèges, 4 338 lycées contre 57 789 écoles en 2002), la diversité des lieux d'enseignement n'est pas moindre au niveau du second degré, bien au contraire.

Cette diversité se marque tant dans la structure des établissements que dans l'offre de formation et les caractéristiques de leurs élèves.

### ***Des structures très variables***

En quarante ans, augmentation du nombre des collèges, diminution du nombre des lycées.

L'évolution du nombre d'établissements sur longue période diffère aussi selon le cycle et selon le secteur. Si le nombre de collèges n'a cessé de croître en quarante ans dans le secteur public, passant de 3 372 en 1960 à 5 128 en 2000, le nombre de collèges privés est à peu près identique (environ 1 800).

Cette évolution est très différente pour les lycées professionnels dont le nombre global, après avoir crû de plus de 28 %, de 1960 à 1970, a finalement diminué de plus de 20 % en quarante ans, passant de 2 206 à 1 755 par suite d'une diminution de moitié du nombre de lycées professionnels privés, partiellement compensée seulement par une hausse de près de 20 % dans le public.

La même évolution se retrouve, un peu atténuée, pour les lycées d'enseignement général et technologique dont le nombre global a diminué de près de 16 % en quarante ans (de 3 102 à 2 615) également par suite d'une diminution de 43 % du nombre de lycées privés, partiellement compensée par une hausse de 27 % des lycées publics.

Des tailles d'établissement allant de moins de 100 élèves à plus de 1 500.

Ce mouvement de concentration n'empêche pas que la taille des établissements soit, comme dans le premier degré, un élément fort de différenciation.

Ainsi, si les collèges accueillent en moyenne 518 élèves dans le public et 362 dans le privé, leur taille peut varier de moins de 100 élèves (surtout dans le privé) à plus de 900.

Au niveau du lycée, une double disparité s'instaure entre les lycées d'enseignement général et technologique (LEGT), dont l'effectif moyen d'élèves est plus de deux fois supérieur à celui des lycées professionnels (LP) et au sein de chaque catégorie, la taille des établissements pouvant aller de moins de 100 élèves, surtout dans le privé, à plus de 900. 51,6 % des lycées d'enseignement général et technologique publics scolarisent plus de 900 élèves, dont près de un quart plus de 1 500.

## Des facteurs de différenciation liés à l'offre de formation et aux structures d'accueil.

La distinction public-privé se retrouve aussi au niveau du nombre moyen d'élèves par division : plus élevé dans le privé au niveau du collège (24,9 contre 23,2) et plus faible au niveau du lycée (respectivement 18,3 contre 19,8 en LP et 23,8 contre 27,1 en LEGT).

Quelle que soit la catégorie à laquelle ils appartiennent, les établissements se distinguent aussi nettement par leur offre de formation, et donc par leur capacité à attirer les élèves ou à les conserver, en leur proposant des parcours adaptés à leur profil.

Une partie significative des établissements sont des lycées polyvalents avec trois quarts des effectifs en enseignement général et technologique et un quart en enseignement professionnel. De même, une partie des collèges comportent des classes d'initiation préprofessionnelle par alternance (CLIPA) et des classes préparatoires à l'apprentissage (CPA).

Une partie des lycées accueillent des filières de l'enseignement supérieur : sections de techniciens supérieurs (près de 1 300 dans le secteur public) et classes préparatoires aux grandes écoles (près de 340 dans le secteur public en 2002).

Une partie des collèges enfin comprennent des sections d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA). Ces SEGPA, qui scolarisent plus de 100 000 élèves en 2002, accueillent des élèves en grande difficulté scolaire et/ou sociale.

Depuis le milieu des années 90, existent aussi dans une partie des collèges et quelques lycées, des unités pédagogiques d'intégration (UPI), ouvertes aux élèves présentant des déficiences sensorielles ou motrices. Il convient d'observer, cependant, aussi l'existence de 80 établissements régionaux d'enseignement adapté (EREA) publics qui accueillent, soit des élèves en grande difficulté, soit des élèves handicapés, et leur dispensent des formations qui couvrent l'ensemble du second degré et peuvent aller, marginalement, jusqu'au brevet de technicien supérieur (BTS). Les effectifs en EREA sont de l'ordre de 10 000 élèves.

Dernier facteur de différenciation, la présence d'internats dans une partie des établissements. Dans le public, sont concernés 5 % des collèges, 49 % des LEGT, 53 % des LP et 75 % des cités scolaires.

Ces éléments descriptifs ne suffisent pas, cependant, à rendre parfaitement compte de la diversité des lieux d'enseignement dans le second degré. Une analyse qualitative, intégrant les caractéristiques de la population scolaire et les stratégies d'acteurs, permet d'affiner la connaissance des établissements.

### ***De fortes différenciations sociales***

L'ouverture du système éducatif dans les vingt dernières années s'est traduite par un accroissement des effectifs d'enfants de milieu populaire en collèges et en lycées. Dans le même temps, l'école a dû faire face à une recomposition sociale et territoriale importante qui a accru la ségrégation résidentielle et produit en conséquence une homogénéité sociale plus importante dans les secteurs scolaires des collèges notamment. La conjugaison de ces deux éléments a eu mécaniquement pour effet d'accroître les disparités entre les lieux d'enseignement et par voie de conséquence les inégalités.

#### Une polarisation des difficultés scolaires dans près de 20 % des collèges

Une analyse réalisée sur environ 5 000 collèges publics de métropole et des DOM (excepté la Guyane) à partir des caractéristiques sociales (origine sociale et nationalité) et scolaires des élèves (proportion d'élèves en retard en sixième et pourcentage moyen de réussite à l'évaluation de début de sixième, français et mathématiques confondus) aboutit à répartir les collèges publics en six catégories. 8,4 % des établissements accueillent des élèves qui sont, pour une large part, d'origine sociale favorisée et qui ont les meilleurs résultats à l'évaluation nationale de début de sixième. 25,6 % des collèges regroupent des élèves qui ont des résultats à l'évaluation de sixième supérieurs à la moyenne et qui sont d'origine sociale moyenne. Deux autres catégories, qui regroupent plus de 40 % des collèges, se distinguent par des résultats à l'évaluation de sixième proches de la moyenne nationale, tout en accueillant des élèves d'origine sociale défavorisée. Les deux dernières catégories (20 % des collèges) concentrent des élèves qui présentent de grandes difficultés sociales et scolaires. Les élèves y sont fréquemment d'origine sociale défavorisée (de l'ordre de 65 % alors que cette proportion n'est que de 45 % pour l'ensemble des collèges) : leurs résultats à l'évaluation à l'entrée en sixième les situent très nettement en dessous des moyennes nationales.

Cette diversité des collèges se retrouve de manière très différenciée selon les académies.

#### Les lycées présentent des performances particulièrement contrastées.

Les différences dans l'offre de formation ne sont pas les seules qui caractérisent un lycée. L'étude des indicateurs de performance des lycées d'enseignement général et technologique permet de faire ressortir quatre groupes d'établissements aux performances contrastées. Plus de 25 points de taux de réussite séparent les lycées que les indicateurs font apparaître comme les plus performants et ceux qui le seraient le moins. Les premiers présentent un taux de réussite moyen au baccalauréat de 85 % et, toujours en moyenne, près des deux tiers des élèves qui entrent en seconde dans ces établissements y obtiennent le diplôme à l'issue de leur scolarité. À l'opposé, ces valeurs moyennes ne sont respectivement que de 64 % et de la moitié pour le groupe des lycées les moins performants. Les autres lycées se situent en position intermédiaire entre ces extrêmes.



20 % de collèges en éducation prioritaire.

Une politique pour faire face à la concentration des difficultés.

Un bilan d'ensemble difficile à établir.

### **Les zones d'éducation prioritaire**

À la rentrée 2002, 879 collèges, soit 17 % de l'ensemble étaient classés en zones d'éducation prioritaire (ZEP). Au total, un peu plus de 20 % des collèges étaient classés en éducation prioritaire (en ZEP ou en REP). La proportion d'établissements relevant de l'éducation prioritaire est nettement moins importante au niveau du lycée : 137 en ZEP, 175 en REP, soit de l'ordre de 7 % des établissements. Parmi eux, sept sur dix sont des lycées professionnels.

Le nombre d'écoles et d'établissements en zones d'éducation prioritaire et dans les réseaux d'éducation prioritaire s'est fortement accru depuis l'origine de cette politique dans les années 80. Depuis 1998-1999, la carte de l'éducation prioritaire n'a plus connu d'évolution marquée et, à la rentrée 2002, près de 1,7 million d'élèves, soit un quart environ des écoliers et des collégiens, sont concernés.

La population des élèves des ZEP est très massivement d'origine sociale défavorisée : 65 % des élèves des 852 collèges métropolitains concernés ont des parents ouvriers ou inactifs contre 40 % environ ailleurs. En 1996, les 678 collèges qui étaient en ZEP accueillait « seulement » 60 % d'élèves issus de ces catégories sociales, contre 39 % dans le reste de la métropole. L'augmentation du nombre de ZEP, lors de la relance de la politique d'éducation prioritaire en 1998-1999, trouve ainsi une justification globale dans la concentration accrue de la population défavorisée dans un nombre croissant d'établissements. Quant aux REP, leur situation sociale est, logiquement, un peu moins défavorable.

Les établissements de l'éducation prioritaire bénéficient de moyens supplémentaires. L'ensemble des collèges de ZEP et REP se voient ainsi attribuer 11,6 % d'heures d'enseignement par élève en plus par rapport aux autres collèges. Cet effort se traduit notamment par des classes et des groupes comprenant de l'ordre de deux élèves de moins en moyenne.

Les enseignants des collèges de l'éducation prioritaire sont en moyenne plus jeunes et moins « anciens » dans l'établissement : presque un quart d'entre eux ont trente ans ou moins, et 32 % sont présents dans l'établissement depuis deux ans ou moins, contre respectivement 15 % et 27 % dans les autres collèges publics. Ce même phénomène s'observe dans les écoles.

Les écarts de résultats entre élèves de ZEP et hors ZEP, appréciés, par exemple, par les évaluations nationales en début de sixième, restent du même ordre au cours des dernières années. Ceci ne doit pas conduire à une appréciation négative des effets de la politique d'éducation prioritaire. En effet, en 2002, les établissements de l'éducation prioritaire sont plus nombreux et connaissent une augmentation et une concentration des difficultés sociales et scolaires par rapport aux années antérieures. On ne constate donc pas de dégradation relative des acquis des élèves dans ces zones, alors que les conditions sociales et scolaires s'y sont, elles, dégradées.

### ***Des enjeux importants se jouent au niveau de l'établissement et de la classe***

Le fait de fréquenter tel ou tel établissement n'est pas indifférent. À ce sujet, les observations confirment l'intuition.

On a ainsi pu estimer que le tiers environ des variations des scores de tests de français et de mathématiques passés en classe de troisième était lié à l'établissement et à la classe fréquentés, les deux autres tiers étant associés aux caractéristiques individuelles des élèves de chaque classe. De même, du point de vue de la réussite au baccalauréat, les indices de valeur ajoutée calculés pour les lycées varient de 82 à 105 % en moyenne entre le groupe des établissements les moins performants et le groupe de ceux qui le sont le plus.

Il existe ainsi, au niveau de chaque établissement, des marges de progression possible vers une meilleure atteinte des objectifs de l'École.

Rendre plus aisée la recherche de la meilleure combinaison des facteurs qui contribuent à la performance des établissements.

Les travaux conduits en France sur l'efficacité des établissements, notamment des collèges, font ressortir une série de facteurs significativement liés entre eux, facteurs qui sont également mis en évidence par la littérature internationale :

- une bonne gestion du temps et une bonne discipline : bonne implication des élèves dans le travail en classe, faible incidence de l'absentéisme, peu de rappels à l'ordre, peu de sanctions ;
- des attentes positives en matière de réussite : les parents (et les élèves eux-mêmes) sont plutôt confiants dans leur devenir scolaire, professeurs et direction s'attendent à des taux de réussite élevés ;
- la qualité de la vie dans l'établissement, son climat et son ambiance sont jugés bons tant par les élèves que par les professeurs et la direction ;
- le règlement intérieur est connu des élèves qui le trouvent explicite ;
- les élèves se sentent pris en considération, écoutés, traités avec justice par des professeurs qu'ils considèrent comme compétents, dévoués, soucieux de faire avancer même les plus faibles ;
- les enseignants considèrent qu'ils doivent « adapter leurs façons d'enseigner » mais non « baisser leurs exigences » ;
- ils proposent un enseignement structuré et évaluent fréquemment les progrès des élèves ;
- et ... le programme a été effectivement vu.

Trois autres facteurs mis en valeur notamment par les travaux sur la violence à l'école méritent d'être ajoutés à cette liste. Les deux premiers sont certainement liés : il s'agit de l'efficacité de la direction des établissements et de la cohérence des interventions et des pratiques des personnels ; le troisième concerne l'ouverture aux parents et des partenariats efficaces :

- sur la question de la direction, la fréquence de la présence du chef d'établissement dans les classes semble avoir un lien avec l'efficacité des collègues en termes de progrès des élèves, et le rôle du directeur ou du chef d'établissement est fort et reconnu dans les écoles et établissements où, même dans une situation difficile, les tensions ne dégènèrent pas en violence;
- la cohérence des interventions et des attentes de l'ensemble des personnels – et non des seuls enseignants – apparaît également déterminante;
- enfin, ouverture aux parents et partenariats efficaces sont associés aux progrès des élèves et à un climat positif dans l'établissement.

La liste dressée ci-dessus correspond à un faisceau de facteurs, généralement liés entre eux, qui concernent aussi bien le fonctionnement de l'établissement dans son ensemble que les activités conduites en classe et la vie scolaire. Leur combinaison, dans une situation donnée, ne se conçoit qu'au plan local.

### ***Différenciation, mixité sociale et « choix » des établissements***

Toutefois, les politiques des établissements associées aux stratégies de certaines familles, peuvent contribuer à renforcer la différenciation sociale et scolaire des établissements, constat qui conduit à associer autonomie et évaluation-régulation.

Vingt ans après la mise en place d'une carte scolaire (1963), les découpages se sont avérés inadaptés aux changements de répartition de l'habitat en milieu urbain, à l'évolution des comportements de déplacements et des réseaux de transport. Mais surtout, l'offre d'enseignement est maintenant perçue comme diversifiée et la contrainte de l'affectation dans les établissements publics est perçue comme intolérable pour bon nombre de familles. Aussi, depuis 1985, la possibilité à l'entrée en sixième de choisir son collège public s'est-elle progressivement généralisée.

Au cours des dix dernières années, les pratiques de choix des établissements par les familles ont contribué à les différencier davantage.

Les études ont montré que 10 % des familles usent de cette faculté de choix, tout d'abord des enseignants, puis des employés et des cadres supérieurs. Sur la base d'informations plus ou moins étayées (rumeurs, climat pressenti de l'établissement, résultats publiés), les changements d'établissements conduisent à amener de bons élèves là où ils sont déjà nombreux et permettre aux familles les mieux informées de fuir les collèges et lycées où les difficultés se polarisent.

L'aggravation des disparités peut aussi se jouer au sein même d'un établissement. Certains chefs d'établissement regroupent les élèves dans des classes « de niveau » par le biais des options de langues vivantes ou anciennes. Une étude de la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) en 1997 montrait que ce comportement était plus fréquent dans les collèges de ZEP que dans l'ensemble des collèges publics pour l'allemand première langue.

## La pratique des classes de niveau en question.

Inversement, ces pratiques peuvent conduire dans des collèges de banlieue où les élèves en difficulté sont très nombreux, à concentrer les élèves de bas niveau scolaire dans les mêmes classes afin de leur prodiguer un enseignement adapté ou de mieux les encadrer. Or, une recherche sur un échantillon de 20 000 élèves de plus de 200 collèges a montré que la composition de la classe a un effet sur la progression des élèves : les élèves faibles regroupés dans des classes homogènes progressent moins que dans des classes à hétérogénéité modérée.

Certes, l'École n'est pas seule responsable, et la différenciation des établissements s'accroît sous l'effet conjugué de problèmes extrascolaires, telle la concentration des problèmes sociaux dans certains quartiers, mais aussi scolaires : on peut ainsi constater une accentuation de l'homogénéité sociale des collèges des zones les plus défavorisées ; les collèges des zones d'éducation prioritaire, depuis la création de celles-ci, scolarisent notamment une plus forte proportion d'élèves démunis socialement et scolairement.

## Des disparités qui s'accroissent.

Plusieurs études, avec des approches et des méthodologies différentes ont mis en évidence *une différenciation accrue des établissements et des classes* : les disparités entre collèges quant aux caractéristiques sociales de leurs élèves se sont accrues durant les années 90 ; en outre, il faut noter que les disparités mesurées par la proportion d'élèves étrangers sont plus fortes qu'en utilisant d'autres variables scolaires ou sociales.

Les parents qui recherchent pour leurs enfants la meilleure école, le meilleur collège, le meilleur lycée – souvent considérés péjorativement comme des « consommateurs d'école » – sont surtout des parents qui sont conscients, au moins intuitivement, de l'importance de ce que les chercheurs ont appelé l'« effet-établissement ».

**Mais les problèmes liés à la concentration croissante, dans certains établissements, d'élèves en difficulté sociale et scolaire interrogent sur les effets de la carte scolaire et plus généralement sur l'action possible de l'École pour ramener de la mixité sociale.**

Entre le choix d'une culture d'hétérogénéité et celui d'une culture d'homogénéité pour leurs systèmes éducatifs, les pays européens s'interrogent depuis longtemps. Les choix à opérer dans les différents pays entre la fonction d'intégration que revêt l'École et sa fonction de différenciation, liée à la volonté d'insérer chacun en fonction de ses compétences, sont délicats et généralement très liés à la culture de chaque pays.

## Bibliographie

### Sur la taille des écoles, des établissements et des classes :

**R. Degabriel et A. Lopes**, « Les structures pédagogiques dans le second degré public à la rentrée 2002 : divisions et groupes », *Note d'Information*, 03.49, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 2003.

**M.-L. Delacourt et X. Niel**, « Évolution de la taille des classes et du nombre d'élèves par enseignant dans le second degré depuis trente ans », revue *Éducation & formations*, n° 51, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 1997.

**X. Niel**, « L'évolution de la taille des classes dans les écoles du premier degré depuis 1960 », *Note d'Information*, 96.45, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1996.

*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, chapitre 2 : « Les établissements », septembre 2003.

### Sur l'école rurale :

**A. Davaillon**, « Parcours scolaires des élèves ruraux et des enfants d'agriculteurs : spécificités et évolutions », revue *Éducation & formations*, n° 54, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1998.

**C. Leroy-Audouin et A. Mingat**, « L'école primaire rurale en France : structure des classes, efficacité pédagogique et intégration au collège », document de travail, IREDU, février 1995.

**F. Oeuvarard (coord.)**, « La scolarisation en milieu rural », revue *Éducation & formations*, n° 43, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1995.

### Sur l'éducation prioritaire :

**F.-R. Guillaume et P. Périer**, « Enseigner dans les collèges en ZEP - le point de vue des principaux et des enseignants début 1998 », *Les Dossiers*, n° 109, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 1999.

« L'éducation prioritaire » (grand thème), revue *Éducation & formations*, n° 61, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre-décembre 2001.

### Sur les disparités entre établissements :

**O. Cousin**, *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*, Paris, PUF, 1998.

**E. Debarbieux, A. Dupuch et Y. Montoya**, « Pour en finir avec le handicap socio-violent », in *Violences à l'école*, État des savoirs, 1997, Paris, Armand Colin/Masson.

**M. Giry-Coissard et X. Niel**, « Homogénéité et disparité des classes dans les collèges publics », *Note d'Information*, 97.30, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 1997.

**A. Grisay**, « Évolution des acquis cognitifs et socio-affectifs des élèves au cours des années de collège », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 88, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1997.

**D. Meuret**, « Établissements scolaires, ce qui fait la différence », in *L'année sociologique*, n° 2, 2000.

**M.-C. Rondeau et D. Trancart**, « Les collèges sensibles ; description, typologie », revue *Éducation & formations*, n° 40, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1995.

**D. Trancart**, « L'évolution de la ségrégation sociale dans les collèges publics », *note interne*, Direction de l'évaluation et de la prospective - Université de Rouen.

**D. Trancart**, « L'évolution des disparités entre collèges publics », revue *Éducation & formations*, n° 54, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1998.

*Les indicateurs de performance des lycées, DEP*, <http://indicateurs.education.gouv.fr/> et *Note d'Information* à paraître.

« Typologie des collèges publics », in *Géographie de l'École* n° 8, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 2003.

### Sur les choix d'établissements :

**R. Ballion et F. Oeuvarard**, « Le choix de l'établissement scolaire : le cas des lycées parisiens », revue *Éducation & formations*, n° 29, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre-décembre 1991.

**S. Broccolichi**, « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves : l'évitement croissant des collèges publics dans un district de la région parisienne », in *Les familles et l'école - Apports de la recherche, points de vue de praticiens*, Séminaire DEP-IREDU 1997, *Les Dossiers d'Éducation & formations*, n° 101, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 1998.

**J.-P. Caille**, « Le choix d'un collège public situé en dehors du secteur de domiciliation », *Note d'Information*, 93.19, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 1993.

**J.-P. Caille**, « Les familles et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 2001.

**C. Chausseron**, « Le choix de l'établissement au début des études secondaires », *Note d'Information*, 01.42, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 2001.

**Sources et méthodologie** : statistiques scolaires, base centrale des établissements, indicateurs de performance des lycées, évaluation des élèves, enquête sur le parc immobilier. Dans cet article, on appelle « écoles maternelles » les écoles qui scolarisent en majorité des élèves au niveau préélémentaire, et « écoles primaires » les écoles qui scolarisent en majorité des élèves au niveau élémentaire.

# La diversité des profils et des métiers d'enseignants

12

Caractérisés par une mission commune, recrutés au même niveau (trois années d'études après le baccalauréat) et formés désormais en un même lieu, les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM)<sup>1</sup>, les enseignants forment un groupe socialement bien typé, et qui peut apparaître homogène. Cependant, au-delà de spécificités statutaires qui conduisent à des différences non négligeables d'obligation de service, leurs conditions d'exercice sont plus variées qu'il n'y paraît, au point qu'on peut parler de diversité de métiers. Enseigner dans une école, un collège ou un lycée, en milieu urbain ou rural, en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou hors ZEP, dans le public ou le privé, dans une classe de l'enseignement spécial ou non, une ou plusieurs disciplines, devant un nombre important d'élèves ou non, ..., tout cela crée des différences qui peuvent être considérables. Une grande partie de ces différences découle de la diversité des lieux d'enseignement, qui fait l'objet d'une autre synthèse et dont les éléments ne seront pas repris ici. Ces différences tiennent également à la variété des profils, qui n'empêche pas des points communs dans la perception du métier.

- 894 200 enseignants dans les écoles primaires et les établissements du second degré, publics ou privés.
- Les enseignants du primaire public sont maintenant majoritairement des professeurs des écoles. La proportion de femmes y est plus importante que dans le second degré.
- L'image forte d'un enseignant, le désir d'enseigner et de s'occuper d'enfants jeunes, la volonté de rester dans la même académie : autant de raisons qui les ont poussés à devenir professeurs des écoles.
- Les professeurs du second degré public : forte proportion de femmes, corps différents (agrégés, certifiés, professeurs de lycée professionnel, PEGC), corps monodisciplinaires ou bidisciplinaires et dont le concours de recrutement est national.
- Au fil de l'ancienneté, naît un sentiment d'usure grandissant, dû au comportement des élèves et à la difficulté de les faire tous progresser.

<sup>1</sup>. Tous les enseignants effectuent leur année de formation en IUFM, excepté les maîtres du premier degré privé sous contrat qui l'effectuent dans un centre de formation pédagogique privé (CFPP).

## Les enseignants : combien sont-ils ?

894 200 enseignants exercent dans le premier et le second degré.

894 200 enseignants exercent, à la rentrée 2002, dans les premier et second degrés des secteurs public et privé sous contrat (tableau 1). La part des enseignants du public est plus importante dans le premier degré (87,5 %) que dans le second (81,4 %).

Parmi les enseignants du secteur public, 318 200 sont affectés dans les écoles du premier degré et 431 800<sup>2</sup> dans les établissements du second degré. Ils sont en très grande majorité titulaires (99,9 % dans le premier degré et 92,9 % dans le second). La proportion de femmes est importante (78,8 % dans le premier degré et 56,7 % dans le second).

L'enseignement privé sous contrat<sup>3</sup> compte 45 640 maîtres dans le premier degré, 98 530 enseignants dans le second degré. La proportion de femmes, le pourcentage d'enseignants à temps partiel ou incomplet sont sensiblement plus importants que dans le secteur public.

Tableau 1 - Nombre d'enseignants au 31 janvier 2003

	Public		Privé		Total
	Effectif	%	Effectif	%	
Premier degré	318 236	87,5	45 640	12,5	363 876
Second degré	431 769	81,4	98 529	18,6	530 298
<b>Total</b>	<b>750 005</b>	<b>83,9</b>	<b>144 169</b>	<b>16,1</b>	<b>894 174</b>

Champ : France métropolitaine et DOM.

## Les enseignants du premier degré public : qui sont-ils ?

Des femmes dans leur grande majorité.

Les enseignants du premier degré public comptent actuellement deux tiers de professeurs des écoles et un tiers d'instituteurs. Près de la moitié (49 %) exercent dans l'enseignement élémentaire et un peu plus d'un quart (27 %) dans le préélémentaire. Les autres sont affectés principalement dans l'enseignement spécialisé (8 %) ou sur des postes de remplacement (8 %).

Les enseignants du premier degré forment une population relativement jeune : 41 ans en moyenne ; un sur sept a moins de 30 ans et moins d'un quart a plus de 50 ans. C'est aussi une population très féminisée avec 78,8 % de femmes, pourcentage qui monte à 92,7 dans le préélémentaire (tableau 2).

2. Y compris les documentalistes. Les 11 650 enseignants du second degré affectés dans les établissements de l'enseignement supérieur ne sont pas comptabilisés.

3. Les enseignants du secteur privé sous contrat sont des titulaires essentiellement recrutés sur concours, aussi bien dans le premier que dans le second degré, et payés par l'État d'après des échelles de rémunérations correspondant à celles des enseignants de l'enseignement public.

En ce qui concerne les professeurs de l'enseignement privé sous contrat, la Direction de l'évaluation et de la prospective ne dispose pas d'enquêtes qualitatives sur ces personnels, ni de données autres que celles présentées dans les tableaux 5 et 6 en annexe.

**Tableau 2 - Les enseignants exerçant dans les écoles du premier degré public au 31 janvier 2003**

	Effectifs	Âge moyen	Âge : part en %		Part des femmes (%)	Temps partiel (%)
			Moins de 30 ans	50 ans et plus		
Professeurs des écoles (1)	210 891	40,2	22,7	30,5	78,8	5,5
Instituteurs	106 956	42,4	0,0	10,5	78,8	10,2
Autres titulaires	75	45,7	12,0	49,3	45,3	1,3
Total titulaires	317 922	40,9	15,1	23,8	78,8	7,1
Non-titulaires	314	31,6	52,9	6,4	73,2	16,6
<b>Total</b>	<b>318 236</b>	<b>40,9</b>	<b>15,1</b>	<b>23,7</b>	<b>78,8</b>	<b>7,1</b>

(1) Y compris professeurs des écoles spécialisées.

Champ : France métropolitaine et DOM.

Dans les 52 200 écoles, 1 050 enseignants du premier degré ont des décharges complètes, 3 950 des demi-décharges et 14 400 des quarts de décharge pour assumer la fonction de directeur d'école de cinq classes et plus.

Les nouveaux professeurs<sup>4</sup> des écoles sont issus à 78 % des formations en lettres et sciences humaines. Par rapport à la répartition des étudiants inscrits en second cycle universitaire, ils sont surreprésentés dans ces formations mais aussi en sciences. Lorsqu'ils sont issus des filières scientifiques, ils ont un niveau d'études plus élevé : 34 % ont un niveau bac + 4 ou plus, contre 24 % en lettres et sciences humaines et 31 % en moyenne.

### Un jeune professeur des écoles sur cinq a un parent enseignant.

L'origine sociale des professeurs des écoles est sensiblement plus élevée que celle de la population française.

Elle est aussi plus élevée pour les jeunes professeurs des écoles que pour ceux qui ont commencé leur carrière comme instituteurs. Ainsi, 61 % des jeunes ont un père cadre moyen ou supérieur contre 34 % des « anciens », et 22 % des professeurs des écoles ont eu au moins un parent enseignant contre 8 % de leurs homologues anciens instituteurs. Symétriquement, 16 % des jeunes professeurs des écoles ont un père ouvrier contre 26 % des anciens instituteurs.

Ainsi, l'origine sociale des jeunes professeurs des écoles se rapproche bien davantage de celle des étudiants qui ont une licence que de celle des anciens instituteurs.

### Pour plus d'un tiers, la vocation a été suscitée par l'image forte d'un enseignant.

Les deux tiers des enseignants du premier degré (sept sur dix pour les jeunes professeurs des écoles) déclarent avoir été influencés dans leur choix du métier par un enseignant (37 %), leurs parents (32 %) ou des amis eux-mêmes enseignants (28 % pour les jeunes et 20 % pour les anciens instituteurs). Ainsi, l'image forte d'un enseignant rencontré au cours des études se révèle souvent décisive dans le choix de ce métier.

4. Dans une enquête de juin 2000, a été interrogé un panel de professeurs des écoles, pour moitié recrutés par concours externe et issus d'IUFM en 1999 et pour moitié d'anciens instituteurs nommés sur liste d'aptitude ou lauréats du concours interne.



Les motivations pour devenir enseignant sont les mêmes pour les jeunes professeurs des écoles et les anciens instituteurs : désir d'enseigner et de s'occuper d'enfants jeunes. Toutefois, l'allongement des études requises pour être candidat au concours de recrutement accentue l'envie d'exercer la fonction de transmission des connaissances, puisque 43 % des jeunes placent le désir d'enseigner devant le désir de s'occuper d'enfants (25 %) alors que pour les anciens instituteurs, les proportions sont respectivement de 35 % et 31 %.

Quatre jeunes professeurs des écoles sur dix disent avoir hésité entre le premier et le second degré, surtout pour les diplômés de langues vivantes et de disciplines scientifiques ; mais le choix par défaut (non-réussite au concours du second degré) ne concerne que peu d'entre eux.

Désir d'enseigner et de s'occuper d'enfants jeunes mais aussi de rester dans l'académie.

La polyvalence des disciplines à enseigner et le contact avec les jeunes enfants (surtout pour les femmes) sont les raisons majeures du choix du premier degré pour les jeunes professeurs des écoles. Le choix du premier degré plutôt que du second degré repose aussi sur d'autres raisons, mais qui sont avancées moins fréquemment :

- cela permet de rester dans son académie ou son département d'origine (condition assurée par le recrutement académique du concours par rapport au recrutement national du second degré) ;
- les chances de réussite sont estimées plus fortes qu'aux concours du second degré.

## Les enseignants du premier degré public : conditions d'exercice, difficultés ressenties

On ne reviendra pas ici, car elle est évoquée dans un autre article, sur la variété des écoles et des classes du premier degré public, qui induit bien sûr des conditions d'exercice bien différentes.

Temps de travail déclaré : en moyenne 42 h 18 dont 17 h hors enseignement.

Les professeurs des écoles ont une obligation hebdomadaire de service de 26 heures devant les élèves, auxquelles s'ajoute une heure globalisée pour des travaux et conférences pédagogiques ainsi que pour la tenue des conseils de classe. Ils déclarent travailler en moyenne, pendant l'année scolaire, 42 h 18 par semaine dont 7 h 22 pour la préparation de la classe, 3 h 59 pour la correction de devoirs et des cahiers, 2 h 09 pour le travail de concertation avec les collègues et 1 h 04 pour les réunions avec les parents. Ils estiment à 7 h 37 le temps passé à domicile pour leur métier. Ce temps est nettement majoré pour les jeunes professeurs des écoles (9 h 14) qui consacrent notamment plus de temps à la préparation de la classe et aux corrections de devoirs que les anciens instituteurs (5 h 35).

Difficultés d'adaptation au niveau des élèves.

Invités à classer leurs difficultés, les professeurs des écoles placent au premier rang l'adaptation au niveau des élèves (68 %), au deuxième rang la gestion du temps (53 %) et au troisième rang la préparation des cours (45 %), difficultés toutes trois ressenties de façon aiguë par les jeunes. En quatrième rang sont cités les problèmes d'indiscipline (30 %), qui affectent plus parti-

culièrement les jeunes et ceux qui enseignent en zones d'éducation prioritaire (ZEP), où les enseignants considèrent que les problèmes sociaux sont la cause majeure de l'indiscipline.

Niveau des élèves et, surtout en ZEP, indiscipline, principaux soucis des professeurs des écoles.

L'image que les enseignants ont des élèves est reflétée à partir d'une série de critères qui dénotent des types de rapports pédagogiques et de conditions du métier très variables.

Ainsi, les enseignants de maternelle sont plus nombreux à juger les effectifs trop nombreux (57 %) et les élèves plus indisciplinés (32 %) que ceux de l'enseignement élémentaire, pour lesquels se pose d'abord le problème du niveau insuffisant des élèves, de leur hétérogénéité (67 %) puis celui des effectifs. 25 élèves est un seuil au-delà duquel les critiques se font jour aussi bien en maternelle qu'en élémentaire.

Les difficultés de l'enseignement en ZEP se cristallisent quant à elles sur la question du niveau (59 % jugent le niveau des élèves faible contre 16 % hors ZEP) et de l'indiscipline (43 % contre 23 %).

En dépit de ces difficultés, les jeunes professeurs des écoles se sentent davantage reconnus par la société (57 % contre 51 %) que les anciens instituteurs, et sont deux fois plus nombreux que leurs aînés à estimer que la sécurité de l'emploi et les vacances peuvent justifier le salaire, même s'ils disent qu'il devrait être réévalué.

Sept professeurs des écoles sur dix pensent continuer à enseigner dans le premier degré.

En conséquence, sept jeunes professeurs des écoles sur dix pensent continuer à enseigner dans le premier degré, et trois sur dix envisagent d'enseigner dans l'enseignement spécialisé ou le second degré, et même d'exercer d'autres fonctions que celle d'enseignant au sein de l'Éducation nationale.

## Les enseignants du second degré public : qui sont-ils ?

Un professeur sur deux enseigne en collège.

Près d'un professeur sur deux (49 %) enseigne en collège, 14 % en lycée professionnel (LP) et 37 % en lycée d'enseignement général et technologique (LEGT).

On compte 60 % de certifiés, dont 62 % enseignent en collège ; 12 % d'agrégés dont 78 % enseignent en lycée ; et 15 % de professeurs de LP (PLP), dont 74 % en lycée professionnel.

Les professeurs du second degré n'enseignent qu'une seule discipline (monodisciplinaires), sauf les professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) et les PLP des disciplines d'enseignement général, qui enseignent deux disciplines (lettres et une langue vivante, lettres et histoire-géographie, mathématiques et sciences physiques, etc.).

## Majoritairement des femmes.

Le corps enseignant du second degré public est majoritairement féminin : 56,7 % des enseignants sont en effet des femmes. Cependant, ce pourcentage varie fortement suivant le corps ou la discipline enseignée (tableaux 3 et 4).

	Effectifs	Âge moyen	Âge : part en %		Part des femmes (%)	Temps partiel (%)
			Moins de 30 ans	50 ans et plus		
Agrégés et chaires supérieures	48 807	43,7	9,5	36,2	49,4	5,5
Certifiés et assimilés	253 831	42,3	13,5	33,2	60,8	9,1
Professeurs de lycée professionnel	65 072	44,1	7,7	36,4	48,9	5,1
Chargés et adjoints d'enseignement	4 908	50,1	0,0	53,3	49,7	8,1
PEGC	18 646	53,3	0,0	83,0	56,3	7,5
Professeurs des écoles	8 327	42,3	16,4	34,7	50,9	2,3
Instituteurs	1 657	42,9	0,0	11,9	44,8	3,7
<b>Total titulaires</b>	<b>401 248</b>	<b>43,4</b>	<b>11,3</b>	<b>36,6</b>	<b>56,9</b>	<b>7,8</b>
Maîtres auxiliaires	6 237	41,1	3,4	18,4	57,4	10,9
Enseignants contractuels	23 167	33,0	42,6	5,2	52,9	29,2
Autres non-titulaires	1 117	41,2	10,9	23,6	76,7	34,2
<b>Total non-titulaires</b>	<b>30 521</b>	<b>34,9</b>	<b>33,4</b>	<b>8,6</b>	<b>54,7</b>	<b>25,7</b>
<b>Total</b>	<b>431 769</b>	<b>42,8</b>	<b>12,9</b>	<b>34,6</b>	<b>56,7</b>	<b>9,0</b>

Champ : France métropolitaine et DOM.

	Collèges (1)	LP	LEGT	Total	% femmes	% temp partiel
Professeurs de chaire supérieure	-	-	2 154	2 154	30,2	0,9
Agrégés	10 971	304	39 167	50 442	52,1	8,9
Certifiés, professeurs EPS (2)	149 796	3 165	90 254	243 215	60,7	13,6
Adjoints et chargés d'enseignement	3 149	461	982	4 592	49,8	16,5
PEGC	17 997	29	21	18 047	56,8	25,6
PLP	3 523	45 944	12 409	61 876	47,5	9,1
<b>Total titulaires et stagiaires</b>	<b>185 436</b>	<b>49 903</b>	<b>144 987</b>	<b>380 326</b>	<b>57,1</b>	<b>12,7</b>
Maîtres auxiliaires	2 465	807	785	4 057	53	
Autres non-titulaires	8 868	4 427	4 340	17 635	49,3	
<b>Total général France métr. + DOM</b>	<b>196 769</b>	<b>55 137</b>	<b>150 112</b>	<b>402 018</b>	<b>56,7</b>	
% femmes	62,8	47,4	52,5	56,7		
% temps partiel des titulaires	15,1	9,1	10,9	12,7		

(1) À l'exclusion des enseignants d'un corps du premier degré en SEGPA.

(2) EPS : éducation physique et sportive.

Champ : France métropolitaine et DOM.

Remarque : les stagiaires sont compris dans les corps correspondants.

Lecture : 2 154 professeurs de chaire supérieure exercent en LEGT, dont 30,2 % sont des femmes et 0,9 % travaillent à temps partiel. 62,8 % des enseignants en collèges sont des femmes et 15,1 % d'entre eux travaillent à temps partiel.

Si les femmes sont près de 61 % parmi les certifiés, elles ne sont que 30 % chez les professeurs de chaire supérieure et 49 % chez les non-titulaires et les PLP. On peut noter que les femmes sont déjà majoritaires dans les principales filières universitaires conduisant à l'enseignement, notamment les disciplines « littéraires », et parmi les candidats aux concours d'enseignants dans ces mêmes disciplines.

### Un professeur sur cinq a un parent enseignant.

Le recrutement social des enseignants, tout en se diversifiant, se rapproche de la structure de la population active, même si un écart de 20 % subsiste par rapport à celle de toute la population active occupée<sup>5</sup>.

Un enseignant sur cinq a (ou a eu) au moins un parent enseignant, phénomène d'auto-recrutement qui concerne trois fois plus souvent les agrégés que les PLP.

### Un enseignant sur trois a plus de 50 ans.

Un enseignant du second degré a en moyenne 43 ans. Les corps des chargés et adjoints d'enseignement (4 592) ainsi que des PEGC (18 047), dont le recrutement est terminé, se caractérisent par un âge moyen plus élevé (cf. tableau 3). En moyenne, sur l'ensemble de la France, 34,6 % des enseignants ont plus de 50 ans et 12,9 % moins de 30 ans. Toutefois, le pourcentage des plus de 50 ans est très différent suivant les académies. En effet, s'il n'est que de 22,5 % en Guyane, 25,8 % dans l'académie de Créteil et 26,5 % dans celle d'Amiens, il dépasse 40 % à Paris (47,3 %), en Martinique (41,2 %) et dans les académies du Sud de la France (Montpellier, Bordeaux, Aix-Marseille).

À l'inverse, le pourcentage des moins de 30 ans est inférieur à 8 % dans les DOM (Martinique, Guadeloupe, la Réunion), à Paris et en Corse. Par contre, il est très élevé dans l'académie de Créteil (26 %), et élevé dans celles de Reims, Versailles et Amiens (entre 18 et 21 %). Il est à remarquer que ces académies déficitaires dans le mouvement interne connaissent un taux de rotation élevé ; les jeunes enseignants y sont par conséquent affectés.

### Plus diplômés que le niveau requis, la licence (bac + 3).

Si le niveau requis pour les concours de recrutement est la licence (bac + 3), la majorité des jeunes enseignants (moins de 30 ans) sont plus diplômés. 44 % sont titulaires d'une licence, 43 % d'une maîtrise et 11 % d'un diplôme de niveau bac + 5, ce qui permet à ces jeunes enseignants de viser l'agrégation et, au-delà, l'enseignement supérieur.

Pour six enseignants sur dix, le choix de ce métier est l'aboutissement de leurs études, et un quart des professeurs de lettres, langues vivantes (LV), histoire-géographie et éducation physique et sportive (EPS) affirment « qu'il n'y avait pas d'autres débouchés » et que « l'important était d'éviter le chômage ». Cette crainte est avérée pour les PLP ou les titulaires du certificat

5. A. Degenne, L.-A. Vallet, « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997 », revue *Éducation & formations*, n° 56. Cf. Bibliographie.

d'aptitude au professorat de l'enseignement technique (CAPET), qui ont choisi plus fréquemment d'entrer dans l'enseignement après une première expérience professionnelle.

L'image forte d'un enseignant les a souvent guidés précocement vers ce métier.

Cependant, deux tiers des enseignants interrogés, surtout les « littéraires » et les professeurs d'EPS estiment avoir été influencés dans leur choix ; dans six cas sur dix, c'est l'image forte d'un enseignant qui les a guidés précocement vers ce métier entre l'école primaire et le lycée, ou celle d'un parent ou membre de la famille lui-même enseignant.

Enseigner la discipline que l'on aime.

Devenir professeur pour « enseigner la discipline que l'on aime » demeure le principal moteur d'accès au métier (pour plus de six sur dix sur la base du cumul de trois réponses) devant « le contact avec les élèves (un enseignant sur deux) » et « la transmission des savoirs et connaissances » (plus de quatre sur dix).

L'attachement à la discipline est plus fortement affirmé par les professeurs d'EPS, d'éducation musicale, d'arts plastiques et des disciplines « littéraires » (philosophie, lettres, langues vivantes).

« Le contact avec les élèves » qui recouvre le plaisir de transmettre des connaissances, est plutôt avancé par les professeurs de langues vivantes, physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre (SVT), histoire-géographie et EPS.

Après « la transmission des savoirs et des connaissances », au quatrième rang des motivations d'accès à la profession, les enseignants placent « l'autonomie dans la classe ».

## Les enseignants du second degré public : diversité des conditions d'exercice, difficultés ressenties

20,9 élèves en moyenne devant un enseignant du second degré public.

Si le nombre moyen d'élèves devant un professeur du secteur public est de 20,9 tous types d'établissements confondus, il est de 22,6 en collège, de 23,1 en lycée général et technologique et seulement de 15,7 en lycée professionnel. Il varie fortement suivant les académies. En collège par exemple, il est de 20,8 en Guyane et de 23,7 dans l'académie de Nice. Globalement, les académies « rurales » se caractérisent par des nombres moyens d'élèves faibles, à l'inverse de celles du Sud de la France, de Paris et de Versailles.

Le nombre moyen d'élèves face à un professeur pendant une heure peut être fort différent d'une discipline à l'autre : par exemple 24,0 en histoire-géographie, et seulement 21,3 en langues vivantes. Cet écart est essentiellement dû au fait que les enseignements en langues, parfois optionnels, sont effectués à 60 % en groupe alors que ce pourcentage est de 9 % en histoire-géographie.

Cependant, la taille moyenne du groupe d'élèves ne permet pas d'appréhender toute la diversité de contexte d'exercice. Ainsi, en collège, un enseignant d'histoire-géographie et un enseignant d'arts plastiques ont un nombre moyen d'élèves pendant une heure équivalent (24,0) mais un enseignant d'arts plastiques voit en moyenne 319 élèves dans la semaine tandis que son collègue d'histoire-géographie seulement 161. Cette différence est causée par le nombre d'heures plus important d'histoire-géographie prévues dans les programmes.

Les obligations réglementaires de service sont différentes suivant les corps : elles sont de 15 heures pour un agrégé, de 18 heures pour un certifié ou un PLP. À ces obligations statutaires s'ajoutent des heures supplémentaires qui varient suivant les corps (1 h 48 en moyenne pour les agrégés, 1 h 19 pour les certifiés et 1 h 39 pour les PLP), mais également suivant les disciplines (1 h 24 pour les littéraires et les scientifiques et 1 h 49 pour les disciplines technologiques).

Temps de travail déclaré : en moyenne 39 h 47 par semaine dont 20 h 27 hors enseignement.

Les enseignants à temps complet déclarent effectuer 39 h 47 en moyenne, par semaine (hors congés scolaires) dont 13 h 25 à la maison. Il existe peu d'écart entre les agrégés (41 h 02), les PLP (40 h 04) et les certifiés (39 h 29), malgré les différentes obligations de service. Néanmoins, il apparaît que les agrégés, qui exercent plus souvent en lycée d'enseignement général et technologique, passent davantage de temps à leur domicile à préparer les cours et corriger les copies que leurs collègues. Les écarts sont plus significatifs au niveau des disciplines. Les enseignants d'EPS et d'arts plastiques et éducation musicale passent davantage d'heures devant les élèves. Ceux des disciplines littéraires déclarent travailler 42 h 55 par semaine, dont 17 h 10 de travail à la maison.

Pendant les congés, les enseignants disent travailler entre 19 et 20 jours en moyenne, dont 5 jours pendant les vacances d'été, les professeurs agrégés et des disciplines littéraires travaillant respectivement 21,1 et 24,4 jours. Pour plus de huit enseignants sur dix, une heure de cours est plus fatigante que les autres heures de travail (particulièrement pour les professeurs des disciplines littéraires et de collège) mais plus intéressante aussi pour plus de un sur deux.

Difficultés d'adaptation au niveau des élèves et distance culturelle entre élèves et professeurs.

Invités à classer leurs difficultés, les enseignants placent au premier rang les conditions de travail<sup>6</sup>, et au deuxième rang la difficulté d'adaptation au niveau des élèves qui tient tout d'abord à « une maîtrise insuffisante des notions de base » (61 %), surtout pour les professeurs de physique-chimie, sciences de la vie et de la Terre (SVT), et philosophie et lettres ; ainsi qu'à « l'hétérogénéité des acquis scolaires ». Enfin, « le manque d'investissement des élèves » est particulièrement avancé par les professeurs de LP et des secteurs industriels et technologiques.

6. Un panel de 955 enseignants du second degré représentatif par corps et par discipline de la population enseignante a été interrogé en juin 2001 et janvier 2002.

« La distance culturelle entre les attentes des élèves (programmes, centres d'intérêt, références culturelles, expression orale et écrite) et les savoirs dispensés dans la classe » est perçue par sept enseignants sur dix et surtout par ceux d'EPS, de philosophie et lettres et de physique-chimie et SVT. L'indiscipline dans la classe vient au troisième rang des difficultés professionnelles et est perçue davantage en ZEP, en collège et LP qu'en lycée général et technologique, et par les professeurs d'EPS et des disciplines technologiques et du secteur industriel.

Bavardages, inattention et manque de respect.

Certaines disciplines d'enseignement semblent davantage exposées à l'inattention et aux bavardages entre élèves, comme l'histoire-géographie-sciences économiques et sociales, et la physique-chimie-SVT. Les actes plus graves comme « le manque de respect entre élèves ou l'insolence » affectent davantage les jeunes enseignants, ceux de ZEP et les professeurs d'EPS.

Transmettre des savoirs mais aussi éduquer, une conception du métier vécue différemment suivant les contextes.

Au regard des comportements d'élèves socialement et scolairement hétérogènes, le métier évolue de la transmission des savoirs vers un rôle éducatif. Ainsi, si dans leur majorité, les enseignants considèrent qu'idéalement leur rôle premier est de transmettre des savoirs, la réalité du métier les pousse quelquefois à être éducateur avant que d'assurer ce rôle. Il en est ainsi des professeurs de LP, de collège et de ceux enseignant en ZEP. Les agrégés, qui exercent beaucoup plus souvent au lycée, centrent davantage la conception de leur métier sur la fonction de transmission (92 %), et semblent plus en accord avec cette représentation (58 % considèrent l'assurer dans la réalité). À l'inverse, les PLP, les jeunes enseignants, les professeurs de langues vivantes, d'arts plastiques et éducation musicale vivent une tension identitaire plus forte. Si, globalement les deux tiers des enseignants se déclarent assez satisfaits de leur expérience professionnelle, cette proportion varie fortement, de trois quarts des agrégés (enseignant essentiellement en lycée) et les jeunes enseignants, à 61 % pour les certifiés des collèges de zone ou de réseau d'éducation prioritaire (ZEP-REP), et elle s'affaiblit au fil de la carrière.

Au fil de l'ancienneté, un sentiment d'usure grandissant dû au comportement des élèves et à la difficulté de les faire tous progresser.

Après vingt ans d'ancienneté, les professeurs sont seulement 10 % à trouver leur métier de plus en plus satisfaisant, contre 24 % en début de carrière, alors que les conditions objectives d'exercice (établissement demandé et obtenu, choix des classes, etc.) sont supposées meilleures.

L'usure semblerait donc se dessiner dans le rapport au métier lui-même qu'ils sont de plus en plus nombreux à juger de plus en plus difficile : trois sur dix en début de carrière, un sur deux entre onze et vingt ans d'ancienneté, deux sur trois après vingt ans d'ancienneté.

Les raisons avancées sont tout d'abord « le comportement des élèves » (passifs, démotivés et indisciplinés), davantage par les femmes et les enseignants de LP et de collège, surtout en langues vivantes et dans le secteur industriel.

Puis « la difficulté de faire progresser tous les élèves » et « le nombre d'élèves par classe trop élevé » sont des raisons avancées par les jeunes et les professeurs de technologie et de mathématiques, la complexité des tâches demandées à l'enseignant, surtout invoquée par les professeurs d'histoire-géographie et de sciences économiques et sociales ainsi que la difficulté de rencontrer des collègues.

### Une reconnaissance et un salaire jugés insuffisants.

Une grande majorité des enseignants (85 %) estiment « qu'ils ne sont pas assez reconnus dans la société », opinion qui varie selon les corps : 50 % des PEGC « sont tout à fait d'accord », suivis des certifiés et PLP (47 %) et des agrégés (37 %). Ce manque de reconnaissance est moins ressenti dans les établissements réputés difficiles où 31 % des professeurs de collèges ZEP-REP « sont tout à fait d'accord » contre 50 % hors ZEP-REP.

Trois quarts jugent le salaire insuffisant, sentiment qui progresse avec l'ancienneté.

### Un enseignant sur cinq envisage d'arrêter d'enseigner en collège ou lycée de façon temporaire ou définitive.

Un enseignant sur cinq déclare envisager à court terme de cesser d'enseigner en collège ou lycée de façon temporaire ou définitive. Cela concerne plus du quart des jeunes, un tiers des 30-39 ans et plutôt les agrégés.

Les souhaits de mobilité se répartissent entre une mobilité partielle avec des services partagés (40 % entre second degré et IUFM, formation continue), une mobilité totale temporaire (18 %) et un départ définitif de l'enseignement secondaire (davantage les hommes [44 %] que les femmes [33 %] et les agrégés [52 %] que les certifiés [30 %], qui envisagent d'accéder à l'enseignement supérieur).

Les deux tiers des enseignants visent des postes au sein de l'Éducation nationale : universités (20 %), IUFM (13 %), chef d'établissement (12 %). Les sorties réelles hors Éducation ne sont envisagées que par un tiers d'entre eux, dont 8 % vers la fonction publique et 12 % vers l'entreprise privée.

### Deux mesures jugées prioritaires par les enseignants : diminuer le nombre d'élèves par classe et intégrer un temps de concertation dans le service.

Appelés à classer un certain nombre de propositions visant à améliorer leurs conditions de travail, sept enseignants sur dix souhaiteraient « la diminution du nombre d'élèves par classe », surtout les enseignants des grands établissements (de 600 à 1 000 élèves), les jeunes, et les professeurs d'EPS, de mathématiques et physique-chimie. Une deuxième mesure souhaitée par les enseignants en ZEP serait d'intégrer un temps de concertation dans le service.

« La revalorisation des salaires » serait attendue par 40 % des jeunes enseignants (surtout les hommes), « l'amélioration de la formation continue » attendue par les agrégés et celle du « travail en équipe » par les PLP, les professeurs d'EPS et d'histoire-géographie, surtout dans les petits établissements.

Enfin, « l'amélioration de la gestion des carrières » est souhaitée par un quart des PLP et des agrégés.



La comparaison de la situation des enseignants français avec celle des enseignants des autres pays européens montre de grandes disparités.

Si l'on se réfère à une étude publiée en 2003 par le réseau d'information sur l'éducation en Europe (EURYDICE), et portant sur les enseignants de collèges, des disparités importantes apparaissent dans le statut des enseignants, titulaires ayant la garantie de l'emploi ou contractuels, le temps d'enseignement – qui peut aller du simple au double –, la nature des fonctions limitées à l'enseignement ou incluant d'autres missions au sein de l'école, le niveau moyen de salaire et son évolution au cours de la carrière.

À cet égard, si les enseignants français apparaissent particulièrement favorisés en termes de sécurité de l'emploi et de temps de travail, leur situation est moins avantageuse sur le plan salarial.

## Bibliographie

**Y. Bottin**, « Enseigner en école, un métier pour demain », *Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, La Documentation française, février 2002.

**A. Davisse**, *Pourvu qu'ils m'écoutent*, Champ pédagogique (3<sup>e</sup> édition) CRDP, Créteil.

**F. Dubet et M. Duru-Bellat**, *L'hypocrisie scolaire - Pour un collège enfin démocratique*, L'épreuve des faits, Paris, Seuil, 2000.

**N. Esquieu et S. Péan**, *L'intégration des nouveaux enseignants de second degré*, Données sociales, INSEE, 1996.

**G. de Lylle**, *Les nouveaux profs... sur la brèche*, Paris, L'Harmattan, 2001.

**S. Le Bars et P. Mérieu**, *La machine-école*, Folio actuel.

**J.-F. Mondot**, *Journal d'un prof de banlieue*, Paris, Flammarion, 2000.

**J.-P. Obin**, « Enseigner en école, un métier pour demain », *Rapport au ministre de l'Éducation nationale*, La Documentation française, Paris, 2003.

**S. Ramé**, *L'insertion professionnelle et sociale des nouveaux enseignants*, Collection Logiques sociales, Paris, L'Harmattan, 1999.

**A. Van Zanten**, *L'école de la périphérie*, Le Lien social, Paris, PUF.

**Publications de la Direction de l'évaluation et de la prospective**

*Notes d'Information*

**P. Clément**, « La taille des classes en collège et lycée (secondaire et supérieur) à la rentrée 2001 », 03.09, février 2003.

**P. Clément**, « Les enseignants du second degré dans les collèges publics en 2000-2001 », 02.32, juillet 2002.

**R. Degabriel et A. Lopes**, « La taille des structures pédagogiques dans le second degré public à la rentrée 2001 : divisions et groupes », 02.40, septembre 2002.

**N. Esquieu**, « Être professeur en lycée et collège en 2002 », 03.37, juin 2003.

**N. Esquieu**, « Enseigner en lycée et collège en 2002 », 02.33, juillet 2002.

**N. Esquieu**, « Les débuts dans le métier des enseignants du second degré (bilan des six premières années d'exercice) », 99.09, avril 1999.

**N. Esquieu**, « De l'IUFM à la classe », 01.56, décembre 2001.

**N. Esquieu et S. Péan**, « Les débuts dans le métier des enseignants du second degré (bilan des deux premières années d'exercice) », 96.42, octobre 1996.

**N. Esquieu et S. Péan**, « Les débuts dans le métier des nouveaux professeurs des écoles (bilan des deux premières années d'exercice) », 97.25, juin 1997.

**N. Esquieu et S. Péan**, « Les nouveaux professeurs des écoles sortis des IUFM en 1994 », 95.50, décembre 1995.

**N. Esquieu et P. Périé**, « Devenir professeur des écoles », 01.46, octobre 2001.

**N. Esquieu et S. Péan**, « L'opinion des enseignants nouvellement recrutés sur la formation reçue dans les IUFM », 95.49, décembre 1995.

**C. Girieud**, « Temps de travail des enseignants du second degré en 2002 », 02.43, octobre 2002.

**A. Procoppe**, « Les instituteurs et professeurs du secteur public à la rentrée 2000 », 02.29, juin 2002.

*Revue Éducation & formations*

*Coll.*, « Connaissance des enseignants », n° 56, avril-juin 2000.

*Les Dossiers*

**P. Périé**, « Devenir professeur des écoles - Enquête auprès des débutants et anciens instituteurs », n° 123, juin 2001.

**P. Périé**, « Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000 », n° 145, juin 2003.

**Sources et méthodologie** : bases-relais, rentrée 2002 ; fichiers de paye au 31 janvier 2003 ; panel de professeurs des écoles interrogé en juin 2000 et juin 2001 ; panel d'enseignants du second degré interrogé en juin 2001 et janvier 2002.

**Tableau 5 - Les enseignants exerçant dans les écoles du premier degré privé sous contrat au 31 janvier 2003**

	Effectifs	Âge moyen	Âge : part en %		Part des femmes (%)	Temps partiel (%)
			Moins de 30 ans	50 ans et plus		
Instituteurs	12 884	42,3	0,2	12,8	94,3	18,5
Instituteurs spécialisés	261	44,4	0,0	23,8	82,8	11,1
Instituteurs suppléants	4 771	32,6	42,3	5,2	90,7	33,5
Professeurs des écoles	27 549	42,9	14,3	34,6	89,9	8,4
Autres enseignants	175	42,1	12,6	31,4	68,6	25,1
<b>Total</b>	<b>45 640</b>	<b>41,6</b>	<b>13,1</b>	<b>25,3</b>	<b>91,1</b>	<b>14,0</b>

Champ : France métropolitaine et DOM.

**Tableau 6 - Les enseignants exerçant dans les établissements du second degré privé sous contrat au 31 janvier 2003**

	Effectifs	Âge moyen	Âge : part en %		Part des femmes (%)	Temps partiel (%)
			Moins de 30 ans	50 ans et plus		
Agrégés et chaires supérieures	2 940	46,1	1,7	37,1	43,6	5,8
Certifiés et assimilés	45 836	44,2	8,8	39,0	65,2	14,6
PLP	8 992	44,1	4,9	35,8	61,7	10,3
Adjoints et chargés d'enseignement	17 343	45,5	0,0	31,4	73,9	20,7
PEGC	4 168	53,1	0,4	88,5	64,3	17,4
Maîtres auxiliaires	19 250	36,8	28	14,4	64,8	42,0
<b>Total</b>	<b>98 529</b>	<b>43,4</b>	<b>10,1</b>	<b>34,6</b>	<b>65,7</b>	<b>20,5</b>

Champ : France métropolitaine et DOM.



# Un encadrement et une animation du système éducatif à la hauteur des besoins ?

13

Si l'on s'en tient aux rapports quantitatifs entre les personnels d'encadrement et d'inspection et l'ensemble des personnels qui assurent les fonctions d'enseignement ou d'éducation au contact des élèves, le système éducatif apparaît relativement peu encadré.

La façon dont la question de l'encadrement et de l'animation du système éducatif doit être envisagée a considérablement évolué au cours des dernières décennies, en liaison avec la politique de déconcentration. De nombreuses décisions qui étaient autrefois prises au niveau ministériel le sont aujourd'hui au niveau du rectorat ou de l'inspection académique, voire de plus en plus par les établissements eux-mêmes, pour ce qui concerne les collèges et les lycées.

Cette déconcentration a sans doute pour une part été conduite sous la pression de la croissance du système éducatif : il serait aujourd'hui impossible de gérer directement près de 8 000 collèges et lycées, plus de 50 000 écoles et plus de 1 300 000 personnes. Mais elle a surtout correspondu à un constat et à une volonté politique : le constat que, pour atteindre les objectifs assignés au système éducatif, il fallait adapter les moyens et les façons de faire au contexte local ; et la volonté politique de confier le soin de cette adaptation aux acteurs les plus proches possible du terrain.

- L'encadrement et l'animation sont organisés très différemment dans le premier degré et dans le second degré.
- Les chefs d'établissement des collèges et des lycées et les directeurs d'école n'ont pas les mêmes fonctions.
- Il en est de même pour les corps d'inspection territoriaux des premier et second degrés.
- Cependant, les tâches de ces derniers se diversifient et pourraient tendre à se rapprocher.
- En effet, avec la déconcentration et la décentralisation, le système éducatif passe de l'ère du respect de la norme à celle du pilotage.
- Les académies et les départements qui structurent aux plans géographique et administratif le système éducatif voient leurs compétences croître et le partage de ces compétences entre eux évoluer.
- Enfin, le système éducatif est en recherche d'un « territoire » géographique et surtout pédagogique proche du terrain et des établissements. Les bassins de formation le préfigurent peut-être.

## La direction des établissements publics du second degré : un rôle en évolution

Les collèges et lycées – qui sont des établissements publics locaux d'enseignement dotés d'une assez large autonomie pédagogique et financière – sont « managés » par une équipe de direction au sens propre du terme, équipe dont la taille varie selon l'importance et les caractéristiques de l'établissement.

13 000 personnels de direction pour un peu moins de 8 000 collèges et lycées.

Les 7 782 collèges et lycées publics existant en 2002-2003 sont dirigés par 13 000 personnels de direction, soit en moyenne 1,67 par établissement. En fait, les plus importants d'entre eux (deux tiers des lycées ont plus de 900 élèves) sont dotés d'un chef d'établissement et d'un adjoint, voire de deux dans le cas des établissements polyvalents, tels les lycées comprenant des enseignements généraux, technologiques et professionnels. Un renfort en personnel de direction peut également être attribué aux établissements sensibles et à ceux qui relèvent des plans de prévention de la violence scolaire. Quant aux établissements les moins importants (près de un tiers des collèges et plus de la moitié des lycées professionnels ont moins de 400 élèves), ils n'ont généralement qu'un principal ou un proviseur.

Contrairement à ce qui peut exister dans certains pays voisins, les personnels de direction des lycées et collèges n'enseignent pas – ou n'enseignent plus. Ils appartiennent à un corps spécifique de la fonction publique.

Rapporté au nombre des personnels de ces établissements, le taux d'encadrement en personnel de direction est relativement modeste puisque près de 636 000 enseignants et autres personnels sont en poste dans les collèges et les lycées, soit un rapport moyen de 1 pour 50 environ au total, et de 1 pour 33 si l'on ne prend en compte que les seuls enseignants.

Les missions et les responsabilités du chef d'établissement ont été élargies du fait de la décentralisation et de l'autonomie des établissements publics locaux d'enseignement.

Aujourd'hui, le chef d'établissement – principal du collège ou proviseur du lycée – préside le conseil d'administration de l'établissement, qu'il représente, est l'ordonnateur de son budget et est l'interlocuteur de la région ou du département selon qu'il dirige un lycée ou un collège.

Dans le cadre du développement de l'autonomie des établissements et de la volonté d'améliorer leur pilotage, un principal ou un proviseur nouvellement affecté doit élaborer un diagnostic de l'établissement dans lequel il arrive. La discussion de ce diagnostic avec le recteur de l'académie conduit ce dernier à lui donner une lettre de mission dans laquelle sont définis les objectifs prioritaires qu'il devra s'efforcer d'atteindre.

## Son rôle pédagogique reste difficile à cerner.

S'il est responsable de l'organisation de l'enseignement dans l'établissement (composition des classes, emplois du temps, conseils de classe, orientation des élèves, etc.) et organise la vie scolaire, il n'a pas – au plan réglementaire – d'autorité sur les activités d'enseignement des professeurs et ne saurait, *a fortiori*, évaluer celles-ci. Cette fonction appartient aux corps d'inspection.

Ces tâches d'« organisateur des enseignements » peuvent être considérées comme relevant de la gestion administrative (il s'agit de gérer des flux, d'affecter des personnes – enseignants et élèves – à des divisions et des groupes) ou au contraire comme des leviers d'action qui contribuent à l'efficacité de l'établissement et à la qualité de ses résultats.

Les chefs d'établissement retiennent massivement la seconde possibilité de l'alternative : 95 % d'entre eux sont d'accord pour dire « *qu'une politique d'établissement peut en quelques années améliorer sensiblement les performances scolaires des élèves.* »<sup>1</sup>

Pour autant, le rôle pédagogique du chef d'établissement, à la fois prescrit par les orientations données par le ministère et perçu comme légitime par l'opinion, est difficile à cerner : il peut se situer pour l'essentiel dans le domaine de la vie scolaire, de l'action éducative et de l'orientation des élèves, comme il peut se traduire par des interventions plus directes dans les pratiques enseignantes : par exemple mise en place d'outils ou travail autour des techniques d'évaluation des élèves, qui amènent à débattre des objectifs de l'enseignement et des critères d'évaluation.

Si cet aspect de la fonction est difficile à cerner, c'est sans doute parce que la légitimité de l'intervention pédagogique des chefs d'établissement est contestée. Moins de la moitié des enseignants (42 %) sont tout à fait d'accord (15 %) ou seulement plutôt d'accord (27 %) avec la proposition : « *Le rôle du chef d'établissement est de s'impliquer dans le domaine pédagogique et d'animer l'équipe enseignante.* » De trois quarts à quatre cinquièmes des enseignants pensent qu'une coordination de leur travail est nécessaire, mais ils sont aussi quatre sur cinq à penser qu'elle doit rester à leur initiative<sup>2</sup>.

Cette question n'est pas dépourvue d'enjeux. Dans la plupart des travaux conduits à l'étranger, c'est un « profil de direction » caractérisé par un fort *leadership* pédagogique qui est principalement associé aux établissements les plus efficaces, au détriment de deux autres profils, l'un orienté vers les tâches administratives, l'autre tourné vers la gestion des relations humaines.

1. F.-R. Guillaume, « Le rôle pédagogique des chefs d'établissement ». Cf. Bibliographie.  
2. F.-R. Guillaume, *op. cit.*

Les chefs d'établissement français sont donc majoritairement en concordance avec ce constat ; mais les travaux conduits en France quant au lien entre style de direction et efficacité des établissements sont moins concluants<sup>3</sup>, ceci vraisemblablement parce que les chefs d'établissement qui ont effectivement un rôle pédagogique important vont au-delà de la définition officielle de leurs fonctions, comme on l'a souligné plus haut.

En tout état de cause, le rôle de la direction d'établissement est essentiel pour dégager une cohérence effective des interventions et des attentes de l'ensemble des personnels dans tous les domaines de la vie de l'établissement, c'est-à-dire aussi bien en matière d'enseignement que de vie scolaire ou de relation avec l'environnement.

C'est à dessein que l'on utilise le terme de « direction », ce qui peut – voire doit – aller au-delà du seul chef d'établissement<sup>4</sup>. Si l'on voit mal celui-ci ne pas être responsable, en dernier ressort, de l'exécution des actions à mettre en œuvre dans l'établissement, la direction du lycée ou du collège relève aussi d'une équipe.

L'équipe de direction d'un collège ou d'un lycée comprend aussi un agent comptable ou un gestionnaire.

600 conseillers d'administration scolaire et universitaire et 5 000 attachés d'administration scolaire et universitaire – des agents de catégorie A – assurent la gestion matérielle et financière des lycées et collèges. Une partie d'entre eux est agent comptable, et ceci pour plusieurs établissements voisins regroupés en une seule agence comptable. Dans les établissements les plus petits, la fonction de gestionnaire peut être assurée non par un agent de catégorie A, mais par un (ou le plus souvent une) secrétaire d'administration scolaire et universitaire qui appartient à la catégorie B.

Les conseillers principaux et les conseillers d'éducation assument la responsabilité de la vie scolaire.

Un peu plus de 11 000 conseillers principaux et conseillers d'éducation organisent la vie scolaire, veillent à son bon déroulement et coordonnent les activités des surveillants d'externat et maîtres d'internat. Les établissements les plus importants, ceux qui sont dotés d'un internat, et les établissements sensibles ou qui relèvent des plans de prévention de la violence scolaire, s'en voient affecter plusieurs. Ces personnels ne sont pas considérés – d'un point de vue statutaire – comme des personnels d'encadrement, mais sont souvent, de fait, intégrés à l'équipe de direction.

Des chefs de travaux assurent la coordination et la gestion technique des ateliers des lycées qui offrent des formations technologiques ou professionnelles.

Dans les lycées qui offrent des formations technologiques ou professionnelles, et qui sont de ce fait dotés d'ateliers, des chefs de travaux prennent en charge la gestion pédagogique et technique de ces ateliers : programme d'utilisation, gestion des stocks, etc. D'un point de vue statutaire, ce sont des enseignants – qui peuvent pour partie de leur service assurer des fonctions d'enseignement – mais il est aussi d'usage de les associer à l'équipe de direction.

3. A. Sacré, « Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges ». Cf. Bibliographie.

4. On a pu faire remarquer que, contrairement à ce que l'on observe dans la plupart des pays européens, il n'existait pas dans les établissements français d'encadrement intermédiaire entre le professeur et le chef d'établissement.

## Les écoles primaires publiques : un réseau qui pose question

Les écoles maternelles et élémentaires ne sont pas des établissements au sens juridique et financier du terme. Leur gestion matérielle et financière incombe à la commune ou au groupement de communes qui les a ouvertes.

Les directeurs des écoles primaires ne sont pas chefs d'établissement.

La fonction de directeur d'école est très différente de celle d'un principal de collège ou d'un proviseur de lycée, et ceci sur deux plans : il n'a pas de responsabilité dans la gestion financière de l'école ; il n'a pas non plus d'autorité hiérarchique sur ses collègues et est un *primus inter pares* qui anime et coordonne. Il préside le conseil d'école et représente l'école.

Mais le véritable responsable hiérarchique – au plan pédagogique comme au plan statutaire – des enseignants du premier degré est l'inspecteur, chargé de la circonscription dans laquelle se situe l'école.

Plus de 1 000 d'entre eux sont totalement déchargés de classe.

Le directeur d'école est souvent responsable d'une petite structure puisque quatre écoles sur dix ont moins de cinq classes et qu'une sur sept (soit un peu plus de 7 000)<sup>5</sup> n'en a qu'une seule. Il est donc généralement en charge – au moins partiellement – d'une classe.

Il bénéficie d'une indemnité qui est fonction du nombre de classes de l'école et peut, à partir d'une certaine taille de celle-ci, se voir déchargé de tout ou partie de son service d'enseignement.

Quelque 52 200 directeurs étaient à la tête d'autant d'écoles publiques en 2002-2003. Parmi eux, 1 050 (soit 2 %) étaient totalement déchargés et exerçaient cette fonction à temps complet, près de 4 000 (soit 8 %) bénéficiaient d'une demi-décharge et 14 400 (soit 28 %) d'une décharge de quotité inférieure.

Les regroupements et les réseaux d'écoles n'ont pas de direction unique.

En milieu rural, les petites écoles peuvent souvent fonctionner en « regroupements pédagogiques dispersés ». Par exemple, trois écoles à classe unique, situées dans trois communes différentes, se répartissent l'ensemble des élèves pour assurer chacune un des trois cycles de l'école primaire. Cette formule permet de concilier l'intérêt pédagogique d'avoir une classe pour chacun des cycles avec le souci de maintenir une école dans chacune des trois communes.

À la rentrée 2001, 3 755 regroupements pédagogiques dispersés ont ainsi été recensés ; ils comprenaient en moyenne quatre classes maternelles et élémentaires environ et desservaient de trois à quatre communes<sup>6</sup>.

5. Données de 1999-2000 (France métropolitaine et DOM).

6. « L'évolution du réseau des écoles primaires », *Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR*. Cf. Bibliographie.



Dans le cas de tels regroupements, chaque classe conserve son statut d'école et les enseignants qui sont en poste dans chacune d'entre elles restent directeurs d'école à classe unique, à charge pour eux de coordonner leurs activités sous l'autorité de l'inspecteur de la circonscription.

La création de « réseaux d'écoles », en débat actuellement, est née de la volonté de définir un cadre réglementaire pour organiser et favoriser l'association des écoles autour d'un projet éducatif commun. Ce mouvement accompagne et encourage le développement de la coopération entre les communes dans le cadre des établissements publics de coopération intercommunale, qui sont de plus en plus nombreux à exercer la compétence scolaire.

## Les corps d'inspection territoriaux : des missions à redéfinir ?

Ils sont chargés d'inspecter les personnels enseignants, de veiller à la qualité des enseignements et d'animer la politique éducative. Leur rôle et leur mode d'exercice sont différents dans le premier et le second degrés.

Dans le premier degré, un inspecteur a en moyenne près de 250 enseignants du secteur public dans sa circonscription.

Dans le premier degré, quelque 1 300 inspecteurs – rattachés à l'inspecteur d'académie du département – sont en charge d'une circonscription qui comprend en moyenne près de 250 enseignants. Le nombre d'écoles correspondant et l'étendue de ce territoire peuvent évidemment être très différents selon que l'on est en zone urbaine ou rurale. Les inspecteurs en charge d'une circonscription du premier degré doivent en outre inspecter les enseignants des établissements privés sous contrat du premier degré, soit 35 en moyenne pour chacun d'eux.

Certains d'entre eux peuvent avoir une spécialisation, et être par exemple adjoint à l'inspecteur d'académie pour tout ce qui concerne le premier degré ou affecté à l'animation du réseau de l'éducation spécialisée dans le département.

Ils sont évidemment chargés de l'inspection de tous les personnels de la circonscription, et sont responsables de l'organisation et de l'animation de l'enseignement primaire dans celle-ci. Ils sont chargés de l'animation des équipes enseignantes, définissent leurs besoins de formation continue et contribuent à cette formation. Pour assurer ces fonctions d'animation, ils sont assistés de « conseillers pédagogiques », enseignants du premier degré, titulaires d'un diplôme spécifique, le certificat d'aptitude aux fonctions de maître-formateur. Ces conseillers pédagogiques peuvent, pour certains, avoir une spécialité et être plus particulièrement chargés de l'animation dans une discipline ou dans un domaine précis comme les technologies de l'information et de la communication.

Les inspecteurs chargés des circonscriptions du premier degré préparent également la « carte scolaire », c'est-à-dire la répartition des postes d'enseignants en fonction des besoins des différentes écoles ; ils sont les interlocuteurs des communes ou des groupements de communes.

Leurs tâches s'étendent au-delà : ils participent notamment au recrutement et à la formation initiale des futurs professeurs des écoles.

Dans le second degré, les inspecteurs ont également en charge quelque 250 enseignants en moyenne.

Au nombre de 1 700 environ, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR) et les inspecteurs de l'éducation nationale-enseignement technique, inspectent respectivement les personnels des collèges et des lycées d'enseignement général et technologique et ceux des lycées professionnels.

Rattachés au recteur de l'académie, ils sont organisés en fonction des disciplines d'enseignement. Les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux sont donc « monovalents » comme les agrégés et les certifiés<sup>7</sup>, les inspecteurs de l'éducation nationale-enseignement technique sont, quant à eux, « bivalents » comme les professeurs de lycées professionnels.

Comme dans le premier degré, ils inspectent les personnels des établissements privés sous contrat, ce qui représente une charge moyenne de près de 60 enseignants supplémentaires.

Si leur mission prioritaire reste l'évaluation des personnels dans leur(s) enseignement(s) disciplinaire(s), ils interviennent aussi dans la préparation et l'organisation pédagogique des examens, prennent une part importante au recrutement et à la formation des futurs enseignants. Leur rôle s'est considérablement diversifié, notamment en liaison avec la déconcentration et le développement de l'autonomie des établissements secondaires. Ils peuvent être chargés de diverses missions d'animation et de conception par les recteurs – par exemple au niveau d'un bassin de formation – et doivent de plus en plus s'intéresser au pilotage des établissements.

Une grande diversité de situations et une multiplicité des tâches.

S'il existe des différences entre les inspections des premier et second degrés, un certain nombre de préoccupations sont communes à l'une et à l'autre.

Il s'agit tout d'abord d'une grande diversité de situations dans les conditions d'exercice du métier, tenant notamment au champ géographique d'intervention et au nombre d'établissements et d'enseignants en responsabilité de chaque inspecteur.

---

7. Des IA-IPR sont plus spécialement chargés d'inspecter les chefs d'établissement, les documentalistes et les conseillers d'éducation : ce sont les inspecteurs « établissements et vie scolaire ».

Il s'agit ensuite d'une très grande diversité dans les missions exercées. Ces missions sont définies dans leur statut : inspection et évaluation, participation aux examens et concours, formation et animation, relations avec les établissements. Mais il existe des écarts importants d'une catégorie d'inspecteur à l'autre et d'un inspecteur à l'autre au sein de chaque catégorie. En tout état de cause, on a pu estimer que « *la multiplicité des tâches tend à éloigner les corps d'inspection de leur mission première, au point que celle-ci est de moins en moins leur première mission.* »<sup>8</sup>

Une enquête récente de la DEP auprès des IA-IPR permet d'estimer la répartition moyenne de leur temps de travail entre leurs différentes tâches. Ils consacraient ainsi un tiers de ce temps à l'inspection et 12 % à l'animation. Leur participation aux examens et concours leur prendrait 14 % de celui-ci, mais le poids de cette activité peut être différent selon les spécialités (il est particulièrement lourd pour les inspecteurs des enseignements techniques et professionnels). En moyenne, les inspecteurs du second degré consacraient ainsi moins de la moitié de leur temps à l'inspection et à l'animation et pour reprendre encore les conclusions de l'inspection générale, « *l'évolution enregistrée dans l'activité des inspecteurs s'est faite au détriment de leur présence dans les classes.* »

Il n'est pas question, ici, d'aller plus loin, mais il est manifeste que cette question de l'animation des activités des enseignants dans les classes et les établissements est décisive pour assurer la cohérence et l'efficacité de l'enseignement.

## **L'administration territoriale de l'éducation : une répartition des rôles en devenir**

L'administration déconcentrée de l'Éducation nationale est organisée sur la base de deux territoires :

- l'académie, qui à trois exceptions près correspond à une région (trois régions importantes, l'Île-de-France, Provence – Alpes - Côte d'Azur et Rhône-Alpes sont découpées en trois académies pour la première et en deux pour les dernières). Elle a à sa tête un recteur ;
- et le département qui est piloté par un inspecteur d'académie, directeur des services départementaux de l'Éducation nationale.

L'évolution de leurs compétences a connu au cours des dernières décennies un double mouvement.

D'une part, la déconcentration a accru les responsabilités de l'un et de l'autre ; ils sont en charge de la mise en œuvre effective de la politique nationale d'éducation et la quasi-totalité des tâches de gestion leur sont maintenant confiées, l'administration centrale n'ayant plus qu'un rôle de conception et d'évaluation.

<sup>8</sup>. « Les tâches des inspecteurs territoriaux », *Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR. Cf. Bibliographie.*

Un partage des tâches qui a évolué entre académies et départements.

D'autre part, le partage des rôles entre rectorat et inspections d'académie a évolué. Si, à l'origine, le rectorat avait en charge le second degré (et l'enseignement supérieur) alors que l'inspection d'académie gérait le premier degré, l'articulation entre ces deux niveaux est devenue différente. La plupart des inspections académiques assurent maintenant, non seulement la gestion du premier degré, mais aussi une part croissante de la tutelle des collèges, voire sont de plus en plus responsables de la mise en œuvre de la politique scolaire.

La recherche d'un échelon intermédiaire : le bassin de formation ?

Le nombre important d'établissements du second degré et d'écoles, le souhait de constituer, au plus près du terrain, des ensembles de formation cohérents, capables de proposer l'essentiel des formations initiales de niveau scolaire en lien avec le marché de l'emploi, la volonté de rendre plus efficace le pilotage pédagogique de ces ensembles ont conduit le ministère de l'Éducation nationale à esquisser la définition de bassins de formation. Ceux-ci sont composés d'un ensemble de collèges et de lycées – auxquels sont associées les circonscriptions et les écoles primaires dans certaines académies – comme unités de pilotage pédagogique ou au moins de mutualisation des ressources à un niveau inférieur à celui des départements ou des académies.

Dans l'état actuel des choses, ces bassins n'ont pas de définition structurelle impérative. Leurs ambitions et leur fonctionnement sont sensiblement différents selon les académies et les contextes locaux, mais on peut penser qu'ils se préciseront au fil du temps pour permettre un meilleur pilotage du système et une articulation plus fine de son fonctionnement avec les besoins locaux.

## **| Le passage de l'ère de la norme à celle du pilotage**

Le développement d'une démarche contractuelle.

Comme tous les services publics, l'Éducation nationale a de plus en plus recours à une démarche qui associe définition d'objectifs à tous les niveaux, élaboration de programmes d'action visant à atteindre ces objectifs, évaluation de leur degré d'atteinte et retour sur les programmes en fonction des résultats de cette évaluation. Ceci se traduit à la fois par un mouvement de déconcentration et de décentralisation croissantes et par le recours à une démarche contractuelle par laquelle sont discutés et arrêtés les objectifs et les moyens d'une unité. Des contrats sont ainsi passés entre les rectorats et le ministère ou entre les établissements et le rectorat.

L'examen tous les trois ou quatre ans des résultats de ces contrats devrait modifier profondément le mode de fonctionnement du service public d'éducation dans lequel l'obligation d'atteindre des résultats doit de plus en plus primer sur la traditionnelle obligation de moyens.

Dans la logique de l'évolution qui vient d'être décrite, un effort de mise à disposition des responsables de tous niveaux, d'outils de pilotage qui les aident à réguler leurs actions, à évaluer l'atteinte des objectifs qui leur sont fixés, est développé par le ministère : indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré (IPES), indicateurs pour le pilotage de l'école au collège (InPEC), indicateurs communs pour un tableau de bord de l'éducation prioritaire (IcoTEP), indicateurs territoriaux partagés entre l'administration centrale, les rectorats et les inspections d'académie (ACCADEMIA). L'ensemble de ces indicateurs peut être enrichi par les services académiques ou les établissements, en fonction de leurs besoins ou de leurs spécificités.

Cet effort est réalisé en parallèle avec celui de transparence engagé depuis maintenant plus d'une quinzaine d'années et qui se concrétise par exemple par la publication régulière d'un « état de l'École », d'une « Géographie de l'École » et d'indicateurs de performance de chaque lycée.

À l'issue de cet examen, on peut se demander si le système éducatif n'est pas relativement sous-encadré, au plan de l'animation pédagogique et éducative. Il n'y a guère, en définitive, que 3 000 inspecteurs territoriaux et 13 000 personnels de direction « entre » les responsables politiques et les services ministériels et académiques, d'une part, et les 750 000 enseignants des premier et second degrés publics, d'autre part, sans parler des quelque 145 000 enseignants du secteur privé sous contrat.

Le rapport entre les uns et les autres est particulièrement faible, alors que déconcentration et décentralisation exigent de plus en plus un pilotage et une animation au plus près du terrain.

## Bibliographie

**C.-L. Do, P. Périer**, « Les inspecteurs pédagogiques régionaux. Étude qualitative sur les tâches et les missions », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 54, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril 1995.

**A. Dulot, J. Ferrier et A. Ménager**, « Les tâches des inspecteurs territoriaux », *Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR*, 15 mars 2000.

**M. Duhamel, A. Houchot, G. Richon, J.-F. Cuby, Y. Moulin, O. Roze et C. Szymankiewicz**, « L'évolution du réseau des écoles primaires », *Rapport de l'IGEN et de l'IGAENR*, juin 2003.

**D. Subier**, « Chefs d'établissement, personnels ATOS », revue *Éducation & formations*, n° 49, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1997.

**F.-R. Guillaume**, « Les chefs d'établissement du second degré et la gestion des ressources humaines », *Note d'Information*, 94.43, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1994.

**F.-R. Guillaume**, « L'opinion des chefs d'établissement sur leur autonomie - Panel interrogé en 1992 », *Note d'Information*, 93.30, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 1993.

**A. Sacré**, « Une approche du rôle de la direction dans l'efficacité des collèges », revue *Éducation & formations*, n° 49, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1997.

**C. Valette**, « Les concours de recrutement des personnels de direction, d'inspection et des conseillers d'administration scolaire et universitaire - Sessions 2001 et 2002 », *Note d'Information*, 02.45, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 2002.

**Sources et méthodologie** : les données reprises dans cette fiche sont issues des réponses des chefs d'établissement appartenant aux panels régulièrement interrogés par la DEP au cours des dernières années, de rapports des inspections générales faisant le point sur les missions et les difficultés rencontrées par les corps d'inspection, de travaux d'études réalisés sur le lien entre efficacité des établissements et profil de leur direction, ainsi bien sûr que des données régulièrement collectées par le système d'informations sur les personnels.

# Violence et absentéisme, deux éléments essentiels du climat des établissements

14

Tous les travaux conduits, tant en France qu'à l'étranger, sur les facteurs d'efficacité des établissements mettent en lumière parmi ces facteurs :

- la qualité de la vie dans l'établissement, le fait que son climat et son ambiance sont jugés positivement tant par les élèves que les professeurs et la direction ;
- une gestion du temps et une discipline efficaces ; une bonne implication des élèves dans le travail en classe ; peu d'absentéisme, de rappels à l'ordre et de sanctions ;
- le règlement intérieur connu des élèves et qui le trouvent explicite.

Parmi les éléments constitutifs de ce climat des établissements, il en est deux qui sont essentiels, et font aujourd'hui l'objet de politiques nationales qui ne concernent pas le seul ministère chargé de l'éducation, mais impliquent d'autres secteurs de l'action gouvernementale : la violence à l'École et l'absentéisme.

- La violence à l'école, comme l'absentéisme, sont des phénomènes complexes et difficiles à quantifier, ce qui peut expliquer qu'on en ait parfois exagéré l'importance.
- L'un comme l'autre sont en fait relativement concentrés dans un nombre relativement limité d'établissements.
- Le nombre d'actes de violence recensés a diminué entre 2001-2002 et 2002-2003.
- Selon la définition et le point de vue retenus, le taux d'absentéisme et la proportion d'élèves ayant un comportement absentéiste peuvent varier sensiblement.
- Dans un cas comme dans l'autre, les politiques de prévention doivent faire appel au partenariat.
- Le suivi au jour le jour de ces phénomènes dans les établissements est un élément indispensable d'une politique de prévention ; les outils mis en place pour apprécier l'importance de la violence et de l'absentéisme ont pour ambition de faciliter ce suivi.

## Comment mesurer la violence à l'École ?

La difficulté d'une mesure objective.

La mesure de phénomènes tels que les actes de violence n'est pas chose facile ; le même acte pouvant être jugé intolérable à un moment et en un lieu donné et relativement bien assumé en un autre temps et un autre lieu. On sait par exemple que le niveau du sentiment d'insécurité n'est pas lié aux phénomènes effectivement constatés.

La violence à l'École n'est pas non plus chose nouvelle, contrairement à ce que l'on dit parfois, et la littérature ne manque pas d'exemples de violence scolaire ou de violence enfantine ou adolescente.

Mais des actes de violence grave sur les personnes et sur les biens sont aujourd'hui souvent à la une des journaux, et les chefs d'établissement, comme les enseignants et les autres personnels des établissements, ont – après une période où le silence a pu être plutôt de mise à ce sujet – fait état de plus en plus fréquemment d'actes de violence et d'une accumulation d'incivilités qui rendent difficiles la vie et l'enseignement dans un certain nombre d'établissements.

L'intérêt d'une mesure et d'un suivi de celle-ci.

Malgré cette difficulté, l'intérêt – et la nécessité – d'une mesure, ou, pour mieux dire, d'une appréciation du phénomène, sont essentiels, et depuis une dizaine d'années, le ministère s'y est attaché – seul ou avec d'autres – à travers des démarches diverses et complémentaires allant d'un appel d'offres en direction des milieux de la recherche lancé en mai 1994 par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), conjointement avec l'Institut des hautes études de la sécurité intérieure<sup>1</sup>, à des enquêtes auprès des établissements, enquêtes dont la conception et la réalisation ont évolué dans le temps et dont l'aboutissement est l'actuel « logiciel SIGNA ».

Le logiciel SIGNA.

Le logiciel SIGNA de recensement des actes de violence à l'École a été mis en place à la rentrée scolaire 2001-2002. Il couvre l'ensemble des collèges et lycées publics et des circonscriptions du premier degré. L'objectif est de recenser, de manière exhaustive, les actes « graves » de violence survenus à l'École et à ses abords, à savoir les actes :

- dont la qualification pénale est évidente ;
- qui ont fait l'objet d'un signalement (à la police, à la justice ou aux services sociaux du Conseil général) ;
- qui ont eu un retentissement important dans la communauté scolaire.

Les actes dits d'incivilité sont donc exclus du champ de cette enquête.

Du point de vue de la politique éducative, l'intérêt de cet outil dépasse celui de la mesure. En effet, devoir recenser les actes de violence peut inciter les équipes des établissements et des circonscriptions à prévenir et à gérer les tensions que connaissent les établissements et les écoles.

<sup>1</sup>. Les résultats en sont repris dans « Violence à l'école, état des savoirs ». Cf. Bibliographie.

## La violence dans les collèges et les lycées publics, un phénomène relativement concentré

Dans le second degré, deux incidents signalés pour cent élèves en 2002-2003.

Au cours de l'année scolaire 2002-2003, les établissements du second degré ayant régulièrement répondu à l'enquête ont déclaré en moyenne environ 13 incidents, ce qui représente un peu plus de 2 incidents pour 100 élèves sur l'ensemble de l'année scolaire.

Ce sont au total 72 000 incidents – de nature très diverse – qui ont ainsi été recensés.

70 % de l'ensemble de ces incidents ont été signalés par des collèges, environ 15 % par des lycées professionnels et 15 % par des lycées d'enseignement général et technologique. Cependant, si l'on tient compte du nombre d'élèves que ces établissements scolarisent, les lycées professionnels apparaissent proportionnellement comme les plus exposés, devant les collèges, puis les lycées d'enseignement général et technologique.

Un établissement sur cinq ou six ne déclare jamais d'incidents.

Environ 1 800 établissements sur les 7 900 collèges et lycées publics n'ont déclaré aucun incident sur l'ensemble de l'année scolaire, soit 23 %. Cette proportion est fondée sur l'hypothèse favorable selon laquelle les établissements qui ne répondent pas n'ont aucun incident à signaler. Si l'on ne considère que les établissements ayant régulièrement répondu à l'enquête, la proportion d'établissements qui ne signalent aucun incident s'établit à 15 %, soit de l'ordre du sixième.

En revanche, un dixième des établissements déclare la moitié des incidents signalés.

La concentration des incidents dans une proportion limitée des établissements est particulièrement élevée :

- les 10 % d'établissements qui ont signalé le plus d'actes sur l'ensemble de l'année regroupent environ la moitié du nombre total de signalements ;
- les 5 % qui en ont signalé le plus ont déclaré environ un tiers du total des actes recensés.

Ces établissements sont presque tous des collèges et sont souvent situés en zone d'éducation prioritaire (ZEP) ou en réseau d'éducation prioritaire (REP), en zone sensible, ou font partie du plan de prévention de la violence. Ils concentrent surtout les actes les plus répandus (*cf. infra*), comme les insultes ou les menaces graves et les atteintes à la sécurité des biens, plutôt que ceux dont on parle le plus comme les violences physiques avec arme, les violences physiques à caractère sexuel ou encore les rackets.

D'une manière générale, les actes les plus graves (qui sont les moins fréquents) apparaissent moins concentrés et répartis de façon plus aléatoire entre établissements que les actes plus courants.

Au risque de forcer le trait, on pourrait dire qu'on retrouve, à travers ces résultats, les constats faits par les responsables d'établissement et les équipes éducatives. C'est l'accumulation de tensions et d'actes, qui, isolés, seraient « supportables » et pourraient être maîtrisés, qui « pourrait » le climat d'un nombre limité d'établissements. Les actes les plus graves – ceux dont la presse se fait l'écho – sont heureusement moins fréquents et peuvent malheureusement survenir partout.



La seconde partie du premier trimestre de l'année scolaire marque une pointe dans les signalements.

Plus de la moitié des actes signalés sont des violences sans armes et des insultes ou des menaces.

On retrouve, sur ce point aussi, un constat empirique des responsables des établissements : la période de novembre/décembre apparaît comme la période la plus difficile de l'année scolaire. C'est une hausse de l'ordre de 10 % des signalements qui est alors enregistrée par rapport à septembre/octobre.

L'effet « fin de premier trimestre » bien connu des acteurs du système éducatif, qui constatent qu'en cette période les élèves sont plus agressifs à cause de la fatigue – et dans le second degré les élèves sont auteurs de 80 % des actes – trouve ici une confirmation<sup>2</sup>. Ce sont les actes les plus fréquents qui pèsent le plus dans cette augmentation : les insultes ou menaces graves et les atteintes aux biens notamment.

Deux types d'actes – d'une nomenclature qui comprend près de trente postes – regroupent plus de la moitié des signalements : les violences physiques sans arme (30 %) et les insultes ou menaces graves (23 %) ; viennent ensuite les vols ou tentatives de vol, qui représentent un acte sur dix. Tous les autres actes – notamment les plus graves, ainsi qu'on l'a déjà évoqué plus haut – sont nettement moins fréquents, les ports d'arme à feu et les suicides étant les plus rares.

Le tableau 1 ci-dessous ventile l'ensemble des quelque 72 000 incidents déclarés durant l'année scolaire 2002-2003 par les collèges et les lycées.

**Tableau 1 – Incidents déclarés par les collèges et lycées (année scolaire 2002-2003)**

Actes	Nombre	% rapporté au total
Violences physiques sans arme	21 003	29,15 %
Insultes ou menaces graves	16 623	23,07 %
Vol ou tentative	7 844	10,89 %
Autres faits graves	3 092	4,29 %
Dommmages aux locaux	2 675	3,71 %
Intrusion de personnes étrangères à l'établissement	2 061	2,86 %
Jet de pierres ou autres projectiles	1 952	2,71 %
Racket ou tentative	1 757	2,44 %
Consommation de stupéfiants	1 654	2,30 %
Tags	1 635	2,27 %
Violences physiques avec arme ou arme par destination	1 581	2,19 %
Fausse alarme	1 438	2,00 %
Dommmages aux véhicules	1 386	1,92 %
Dommmages au matériel autre que le matériel de sécurité	1 234	1,71 %
Violences physiques à caractère sexuel	1 070	1,48 %
Injures à caractère raciste	850	1,18 %
Dommmages au matériel de sécurité	777	1,08 %
Trafic de stupéfiants	671	0,93 %
Port d'arme autre qu'arme à feu	662	0,92 %
Tentative d'incendie	567	0,79 %
Tentative de suicide	409	0,57 %
Dommmages aux biens personnels autres que véhicules	397	0,55 %
Incendies	261	0,36 %
Bizutage	235	0,33 %
Trafic autre que de stupéfiants	153	0,21 %
Port d'arme à feu	42	0,06 %
Suicide	28	0,04 %
<b>Ensemble</b>	<b>72 057</b>	<b>100,00 %</b>

2. On sait que ceci a été un facteur qui a incité à allonger les vacances « de Toussaint ».

## Les élèves, auteurs principaux – et victimes principales – des actes de violence

Les élèves sont auteurs de huit actes de violence sur dix et victimes de cinq actes sur dix.

Les élèves sont auteurs de 80 % des actes recensés. Des personnes extérieures aux établissements en commettent de leur côté 6 %, et la plupart des autres sont le fait d'inconnus.

Quant aux victimes, les élèves en constituent la moitié, les personnels le quart (dont 16 % sont des enseignants) et un acte sur cinq n'a pas de victime au sens propre, par exemple lorsqu'il concerne des biens matériels ou des locaux.

Enfin, quatre actes sur dix ont un élève à la fois comme auteur et comme victime.

Les enseignants sont victimes d'environ un incident sur six.

Le tableau 2 ci-après présente, pour l'ensemble de l'année scolaire 2002-2003, quelques données sur les actes dont les victimes ont été des enseignants. Les enseignants sont ainsi victimes d'un peu plus de un incident sur six (les victimes principales, comme les auteurs principaux, étant les élèves) et moins de 3 % d'entre eux sont touchés. En effet, on constate pour ces incidents une concentration équivalente à celle évoquée plus haut sur un plan général. Ainsi, les 10 % d'établissements qui ont signalé le plus d'actes dont un enseignant était victime regroupent 40 % de ces actes, et on en recense encore près de 30 % dans les 5 % d'établissements qui en ont signalé le plus. On a donc tout lieu de craindre qu'un certain nombre d'enseignants soient conduits à signaler plusieurs incidents dans les établissements particulièrement exposés.

**Tableau 2 – Incidents dont les enseignants sont victimes**

Type d'établissement	Incidents dont un enseignant est victime		
	Nombre	%	Nombre pour 100 enseignants
Collège	8 598	17 %	4,4
Lycée professionnel	1 844	19 %	3,3
Lycée général et technologique	1 101	10 %	0,7
<b>Ensemble</b>	<b>11 543</b>	<b>16 %</b>	<b>2,9</b>

Les enseignants exerçant en lycée général et technologique apparaissent sensiblement moins exposés que ceux exerçant en collège ou en lycée professionnel, à la fois parce que ce type d'établissement est le moins touché par les actes de violence, mais aussi parce que la proportion d'actes dont un enseignant est victime y est moindre qu'en collège ou en lycée professionnel.

Le sentiment d'être confronté à la violence excède sans doute l'exposition effective à celle-ci.

La perception qu'ont les enseignants de leur exposition à la violence semble sensiblement supérieure à ce que révèle SIGNA.

Un panel de 776 enseignants du second degré recrutés à la rentrée 1993 avait été interrogé au sujet de la violence<sup>3</sup>. À l'issue de deux années d'enseignement, 8 % d'entre eux jugeaient avoir été personnellement

<sup>3</sup>. Note d'Information, 96.42. Cf. Bibliographie.

confrontés, très souvent ou assez souvent, à des problèmes graves de violence (14 % de ceux exerçant en collège). Au cours d'une autre enquête, menée en 1998, la moitié des enseignants de collèges en ZEP estimaient être confrontés à des problèmes de violence avec leur classe.

La comparaison des résultats de ces enquêtes avec ceux issus de SIGNA est évidemment délicate, les premiers portant sur un échantillon, contrairement aux seconds, et se rapportant à des périodes différentes.

Néanmoins il est peu douteux que l'on constate là, la conjonction de deux phénomènes déjà mis en évidence par la recherche. Tout d'abord, les enquêtes auprès de victimes potentielles font toujours ressortir des déclarations en nombre largement supérieur à ce que recueillent tous les dispositifs d'enregistrement<sup>4</sup>. Ensuite, le sentiment d'insécurité est très généralement sur-estimé par rapport aux risques réels.

## **Dans le premier degré public, un phénomène plus limité**

Les signalements y sont en proportion beaucoup plus limitée.

Un peu plus de 4 000 incidents ont été déclarés en 2002-2003 dans le premier degré, ce qui correspond à moins de 7 incidents pour 10 000 élèves. Moins d'une école sur vingt est concernée.

Les écoles régulièrement exposées à la violence sont très minoritaires : une centaine seulement (sur plus de 50 000) ont déclaré cinq incidents ou plus. Une vingtaine en a déclaré dix ou plus.

Les écoles situées dans un environnement reconnu comme difficile – qu'elles soient en ZEP/REP, en zone urbaine sensible, ou qu'elles fassent partie du plan de prévention de la violence – apparaissent significativement plus exposées à la violence que celles qui n'y sont pas.

Les signalements sont relativement stables au cours de l'année scolaire : à chaque bimestre, 1 à 2 % des écoles répondantes signalent au moins un incident.

D'une manière générale, les écoles maternelles sont, très logiquement, moins touchées. Elles se différencient nettement des écoles élémentaires par une moindre fréquence des déclarations, d'abord, mais aussi par les caractéristiques des actes signalés : plus grande part des atteintes aux biens au détriment des atteintes aux personnes, prépondérance des familles d'élèves dans la réalisation des actes, élèves moins souvent victimes notamment. La violence y apparaît pour une large part conditionnée par le milieu extérieur ; dans les écoles élémentaires, si cet aspect existe aussi, les grands traits de la violence que l'on rencontre dans le second degré commencent à se faire jour : apparition – limitée – d'actes comme le racket ou les violences avec arme, rôle croissant des élèves, aussi bien comme auteurs que comme victimes. Dans le premier degré, comme dans le second, les insultes ou menaces graves sont les deux actes les plus fréquents et totalisent plus de la moitié des signalements ; mais la part des familles d'élèves parmi les auteurs d'incidents – elles se rendent surtout coupables d'insultes ou de menaces graves – est plus élevée ; les personnels apparaissent globalement aussi exposés

4. C'est ce que d'aucuns appellent le « chiffre noir » de la violence.

que les élèves à la violence, mais alors que les personnels sont d'abord victimes d'insultes ou de menaces, les élèves apparaissent surtout exposés aux violences physiques sans arme.

## Une diminution de la violence enregistrée en 2002-2003 par rapport à l'année précédente

Moins d'incidents ont été signalés en 2002-2003 par rapport à l'année précédente.

Une baisse sensible du nombre de signalements, de l'ordre de 10 %, a été enregistrée en 2002-2003 par rapport à l'année scolaire précédente.

Elle touche le premier degré (4 100 incidents contre 4 500 l'année précédente) comme le second degré (72 000 contre 82 000).

Étant donné ce qui a été dit plus haut sur le caractère relativement subjectif du recensement SIGNA, il faut évidemment interpréter une telle baisse avec prudence. Une partie s'en explique certainement par le nombre moindre d'établissements « surdéclarants » qui, lorsque SIGNA a été mis en place, y ont manifestement enregistré des incidents mineurs, ce qu'ils n'auraient pas dû faire. Ceci dit, il apparaît que :

- les établissements qui déclarent peu ou pas d'incidents sont un peu plus nombreux en 2002-2003 qu'en 2001-2002 ;
- les établissements qui déclarent des incidents en déclarent, en moyenne, moins cette année ;
- les établissements qui apparaissent les plus exposés en 2002-2003 connaissaient déjà des difficultés l'année précédente.

On a donc toutes les raisons de penser qu'une diminution significative a bien eu lieu en 2002-2003.

Faut-il voir là un effet des plans de prévention mis en place ?

On ne saurait apporter ici une réponse définitive à la question.

Les plans de prévention mis en place depuis maintenant près d'une dizaine d'années ont largement pris en compte certains des enseignements des travaux de recherche conduits pour mieux connaître l'ampleur, la nature et les causes de la violence à l'École. Ils ont ainsi mis l'accent sur le traitement de facteurs qui peuvent être considérés comme contribuant à atténuer les tensions et à éviter qu'elles dégénèrent<sup>5</sup> : taille des établissements, cohérence des interventions éducatives et pédagogiques, rôle fort et reconnu du directeur ou du chef d'établissement. De même, elles ont largement recouru au partenariat tant avec la Justice et la Police qu'avec les collectivités territoriales. Enfin, un effort manifeste a été réalisé en accroissant la présence d'adultes dans les établissements, qu'il s'agisse de renforts en conseillers d'éducation ou en surveillants.

5. Pour en finir avec le handicap « socio-violent » : une approche comparative de la violence en milieu scolaire. Cf. Bibliographie.

Il reste que ces plans n'ont pas abordé directement d'autres questions, traitées par ailleurs, et qui touchent à ce que les scientifiques considèrent comme des causes plus internes de la violence scolaire : la ségrégation scolaire entre et au sein des établissements, et la distance sociale et culturelle entre les enseignants et les élèves des milieux populaires, par exemple<sup>6</sup>.

## L'absentéisme, un phénomène difficile à appréhender

Mesurer l'absentéisme, une question de définition.

On pourrait penser que, à la différence de ce qui vient d'être évoqué à propos de la violence, l'absentéisme – qui est un phénomène objectif : l'élève est présent ou est absent – devrait être simple à mesurer.

En fait, il n'en est rien, et en la matière tout est question de définition, la définition renvoyant à une norme : est-on absent lorsqu'on est en retard ? Au bout de combien de minutes de retard ? Quels motifs sont admissibles pour justifier une absence ? Est-on absent lorsqu'on est dans l'établissement mais que l'on n'est pas en classe ?

On pourrait multiplier ce type de questions, ce qui explique sans doute que les données les plus diverses puissent circuler sur « le » chiffre de l'absentéisme.

Si la plupart des établissements et des écoles « gèrent » de façon fine les absences des élèves, en particulier en réagissant le plus rapidement possible à toute absence et en signalant, pour ce qui concerne les élèves soumis à l'obligation scolaire, ceux dont les absences excèdent le seuil légal de quatre demi-journées d'absence mensuelles non justifiées, il n'existe pas – dans l'état actuel des choses – de recueil systématique de données au plan national. On a donc pris le parti ici de croiser des données issues de sources diverses, administratives et universitaires, qui – dans l'attente de l'enquête nationale en préparation à ce sujet – et bien qu'elles soient pour une part relativement anciennes, ont l'avantage d'aborder le phénomène sous plusieurs aspects.

En retenant une définition proche du seuil légal des absences non justifiées, 1 % des élèves des collèges et lycées seraient concernés par l'absentéisme. Un nombre limité d'établissements serait touché par un absentéisme massif.

Une enquête auprès des chefs d'établissement des collèges et des lycées a recensé deux niveaux d'absentéisme définis de la façon suivante :

- les absences non justifiées de l'élève comprises entre 12 et 40 demi-journées cumulées sur le trimestre ;
- les absences « lourdes », supérieures à 40 demi-journées cumulées sur le trimestre.

Les résultats sur le premier trimestre de l'année 1999-2000 montraient que 0,8 % des élèves étaient concernés par l'absentéisme de premier type et 0,1 % par des « absences lourdes ». Environ 1 % des élèves étaient donc concernés par une de ces deux formes d'absentéisme. Un absentéisme était signalé dans près des deux tiers des établissements ; l'absentéisme lourd l'était dans un tiers d'entre eux.

Cet absentéisme lourd restait toutefois assez concentré puisqu'au dernier trimestre de 1999, 2,5 % des établissements « seulement » signalaient 1 % ou plus d'élèves concernés. On retrouvait cette concentration pour les absences plus légères : 17 % des établissements signalaient 1 % ou plus d'élèves absents entre 12 et 40 demi-journées au cours du trimestre.

6. *Violence à l'école : les coulisses du procès. Cf. Bibliographie.*

Les lycées professionnels apparaissent sensiblement plus exposés que les collèges et les lycées, les établissements de grande taille plus que les autres.

Lorsqu'on a questionné les lycéens, 7% d'entre eux ont déclaré avoir eu des conduites d'évitement scolaire.

En 1993, une enquête concernant la santé des élèves a été réalisée en collaboration entre l'INSERM et l'Inspection générale de l'éducation nationale auprès d'environ 12 000 élèves des lycées. Plus que l'absentéisme, il s'agissait d'étudier les conduites d'évitement scolaire en interrogeant les élèves sur leurs retards, leurs absences et les cours « séchés ».

L'enquête montre que 4 % des élèves du second degré déclarent avoir durant les douze derniers mois « souvent séché les cours », 6 % déclarent « être souvent arrivés en retard » et 6 % déclarent avoir été « souvent absents au moins un jour ». L'auteur du rapport propose de définir comme absentéiste un élève qui dit avoir eu deux au moins de ces trois comportements.

La définition ainsi retenue est plus large que celle de l'enquête précédente et elle se fonde sur les déclarations des intéressés et non pas sur une procédure administrative. En la retenant, 7 % des lycéens pouvaient être considérés comme ayant eu des conduites absentéistes en 1993.

Dans cette étude, quelques éléments du comportement d'évitement étaient évoqués : « sécher les cours » et « être en retard » étaient relativement plus fréquents pour les garçons que pour les filles, mais ces comportements étaient fortement corrélés à l'âge et surtout au retard scolaire (environ 20 % des redoublants multiples arrivaient souvent en retard et 20 %, également, « séchaient » souvent les cours).

L'étude sur l'évitement scolaire fait ainsi apparaître le comportement absentéiste comme un phénomène complexe, lié d'une part à la situation scolaire de l'individu (redoublement), à la perception qu'il en a (insatisfaction scolaire) mais aussi à la qualité de sa vie familiale et relationnelle. Des troubles du comportement sont aussi souvent associés à l'absentéisme.

En 2001-2002, plus de 80 000 signalements, sur les quelque 7 millions d'élèves soumis à l'obligation scolaire.

Une enquête, réalisée début octobre 2002 auprès des Inspections académiques, visait à faire un point sur l'application des dispositifs législatifs actuels. Le champ couvrait les élèves soumis à l'obligation scolaire, sans distinction entre premier et second degrés.

Les 81 700 signalements recensés pour 2001-2002 majoraient le nombre d'élèves ayant fait l'objet d'un signalement au cours de l'année, puisque certains élèves ont pu être signalés plusieurs fois.

Ces signalements concernent très majoritairement le second degré, et en fait essentiellement les collèges. Sur la base de ce constat, on peut faire l'hypothèse que 2 à 2,5 % des collégiens auraient fait l'objet d'un signalement en 2001-2002.

Ces données chiffrées restent des ordres de grandeur ; elles sont en effet dépendantes des politiques départementales de « gestion » de l'absentéisme. Dans certains départements – souvent plus touchés que les autres par l'absentéisme – cette gestion est largement déconcentrée au niveau des établissements, et ne sont signalés à l'Inspection académique que les cas n'ayant pu trouver de solution par une action des établissements.

## Une procédure de « gestion » de l'absentéisme qui s'avère relativement efficace.

### Bibliographie

**B. Charlot et J.-C. Emin** (coord.), *Violences à l'école, état des savoirs*, Armand Colin, Paris, 1997.

**M. Choquet et C. Hassler**, *Absentéisme au lycée*, Les dossiers d'Éducation et formations, n° 90, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 1997.

**E. Debarbieux, A. Dupuch et Y. Montoya**, « Pour en finir avec le handicap socio-violent : une approche comparative de la violence en milieu scolaire », in *Violences à l'école, état des savoirs*, Armand Colin, Paris, 1997.

**J.-C. Emin et C. Gorgeon**, « Violences à l'école : premières conclusions de l'appel d'offres de recherche DEP-IHESI », *Les cahiers de la sécurité intérieure*, n° 24, Institut des hautes études de la sécurité intérieure, 2<sup>e</sup> trimestre 1996, Paris.

**N. Esquieu et S. Péan**, « Les débuts dans le métier des enseignants du second degré – Bilan des deux premières années d'exercice », *Note d'Information*, 96.42, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, octobre 1996.

**D. Fabre-Cornali**, « Les violences à l'école », revue *Éducation & formations*, n° 51, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 1997.

**D. Fabre-Cornali**, *Violences à l'école : état des recherches - Actes du symposium organisé par la DEP et l'IHESI les 26 et 27 juin 1997*, Les dossiers d'Éducation et formations, n° 95, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 1997.

**R. Houlle et M.-C. Rondeau**, « Recensement des actes de violence à l'École - Septembre-octobre 2001 », *Note d'Information*, 01.02, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier 2002.

**R. Houlle**, « Recensement des actes de violence à l'École - Septembre 2001-février 2002 », *Note d'Information*, 23.02, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 2002.

**J.-P. Payet**, « Violence à l'école : les coulisses du procès », in *Violences à l'école, état des savoirs*, Armand Colin, Paris, 1997.

*Les manquements à l'obligation scolaire*, Rapport remis à Luc Ferry, Xavier Darcos, Christian Jacob, par Luc Machard, Délégué interministériel à la famille, janvier 2003.

**Voir également** sur le site <http://cisad.adc.education.fr/descolarisation>, les rapports de recherche du programme interministériel de recherche sur « Les processus de déscolarisation » (DEP, DESCO, PJJ, DIV, FASILD).

L'année scolaire 2001-2002 marque, par rapport à l'année précédente, une hausse de près de 10 % des signalements aux Inspections académiques. Cette hausse est assez générale, puisqu'elle affecte deux tiers des départements. Signalons toutefois qu'elle peut aussi bien provenir d'une augmentation effective de l'absentéisme que d'une attention plus soutenue à ce problème de la part des établissements et des Inspections académiques.

L'enquête auprès des Inspections académiques apporte également des éléments sur les suites données aux signalements.

Sept sur dix d'entre eux donnent lieu à un avertissement à la famille, ce qui ne signifie pas pour autant que les familles ne sont pas toutes informées des sanctions financières ou pénales qu'elles encourent, car cette information est parfois déjà donnée par l'établissement.

Bien que le nombre de reprises de scolarité après avertissement de l'Inspection académique soit difficile à établir, on estime en première approche que le taux de reprises est de l'ordre des deux tiers. L'avertissement s'avère donc relativement efficace, d'autant que ce taux est sans doute sous-évalué puisqu'il ne tient pas compte des reprises de scolarité dues à l'action de l'établissement.

L'efficacité des procédures de suivi et d'avertissement semble être confirmée par la proportion relativement faible des signalements transmis aux Caisses d'allocations familiales ; elle est un peu inférieure à 20 % ; une telle transmission est souvent suivie d'une suspension effective des allocations familiales. Enfin, 5 % environ des signalements feraient l'objet d'une saisine de la Justice par l'Inspection académique.

Violence et absentéisme sont deux éléments déterminants du climat d'un établissement, climat qui constitue un facteur d'efficacité au regard des progrès des élèves. Les mesures politiques qui visent à les prévenir font donc pleinement partie de la politique éducative. Elles supposent le renforcement d'un partenariat actif tant avec les familles qu'avec les collectivités territoriales, la Police et la Justice.

Une meilleure connaissance de ces phénomènes – dont on a parfois exagéré l'ampleur – et de leurs causes doit encore être recherchée. Elle suppose de mieux les apprécier dans leurs différentes formes et dimensions, ceci d'autant plus que leur suivi attentif – dans les établissements eux-mêmes – est une condition indispensable de leur prévention.

**Sources et méthodologie** : Les données reprises ici sont issues, à la fois de travaux de recherche impulsés par le ministère de l'Éducation nationale, seul ou en partenariat, de recueils réguliers d'informations mis en place ces dernières années, et, pour ce qui concerne l'absentéisme, d'enquêtes ponctuelles qui avaient été synthétisées au titre de l'une des contributions du ministère au groupe de travail interministériel sur les « manquements à l'obligation scolaire ».

# Public - Privé : quelles différences ?

15

À la rentrée 2002, l'enseignement privé accueillait en France 17 % des élèves de la maternelle au lycée. Si cette proportion n'a guère varié depuis vingt ans, l'analyse des parcours des élèves révèle qu'au cours de leur scolarité, près de 40 % d'entre eux fréquentent au moins une fois un établissement privé. L'ampleur des changements de secteur que l'on constate chaque année, du public vers le privé et du privé vers le public, montre que, même si l'enseignement privé est à 95 % catholique, le choix de l'un ou l'autre secteur par les familles obéit à des motivations très diverses.

- La part de l'enseignement privé est stable depuis vingt ans et elle n'est pas différente en France de celle de la moyenne des pays européens.
- À la rentrée 2002, un élève sur vingt a changé de secteur, essentiellement en début de cycle.
- Deux élèves sur cinq effectuent au moins une partie de leur scolarité dans l'enseignement privé.
- Si la quasi-totalité des établissements relevant de l'enseignement privé sont sous contrat et respectent donc, à ce titre, les programmes d'enseignement, les critères de qualification des enseignants et l'organisation des examens, ils se distinguent de ceux du public par une taille en moyenne plus réduite, la présence plus fréquente d'un internat, une offre de formation plus restreinte, surtout dans l'enseignement professionnel.
- Même si toutes les catégories sociales sont représentées dans l'enseignement privé, la proportion de familles très favorisées y est plus forte que dans l'enseignement public ; à l'inverse, la proportion de familles défavorisées y est nettement moins forte. Ces disparités ne se retrouvent pas cependant dans l'Ouest de la France, où le privé scolarise de l'ordre de un tiers des élèves en primaire et de deux cinquièmes dans le second degré.
- Le choix de l'enseignement privé par les familles obéit à des motifs très différents : facilités d'accueil, affinité religieuse, culturelle ou sociale, recherche d'une structure pédagogique adaptée au profil de l'enfant.
- Les meilleurs taux de réussite enregistrés par le privé sont nettement moins marqués lorsque l'on prend en compte l'origine socioprofessionnelle. Les différences entre public et privé sont par ailleurs plus atténuées dans les régions où les deux secteurs sont plus homogènes en terme de composition sociale.



## La part de l'enseignement privé en France

14 % des élèves du premier degré et 20 % des élèves du second degré sont scolarisés dans le privé.

À la rentrée 2002, les établissements d'enseignement privé de France métropolitaine et des DOM ont accueilli 17 % des 12,1 millions d'élèves de la maternelle à la terminale, soit 14 % des 6,5 millions d'élèves de l'enseignement primaire (écoles maternelles et élémentaires) et 20 % des 5,6 millions d'élèves du secondaire (collèges et lycées) (tableau 1).

**Tableau 1 - Effectifs d'élèves de l'enseignement scolaire par secteur à la rentrée 2002**

	Effectifs du secteur public (milliers)	Effectifs du secteur privé (milliers)	Part du privé (%)
Préélémentaire	2 248,4	317,6	12,4
Élémentaire	3 397,2	566,0	14,3
<b>Ensemble primaire (1)</b>	<b>5 645,6</b>	<b>883,6</b>	<b>13,5</b>
Secondaire 1 <sup>er</sup> cycle	2 713,0	675,1	19,9
Secondaire 2 <sup>e</sup> cycle :	1 756,8	451,3	20,4
- général et technologique	1 207,0	302,6	20,0
- professionnel	549,8	148,7	21,3
<b>Ensemble secondaire (2)</b>	<b>4 469,8</b>	<b>1 126,4</b>	<b>20,1</b>
<b>Ensemble primaire et secondaire (1) (2)</b>	<b>10 115,4</b>	<b>2 010,0</b>	<b>16,6</b>

(1) Y compris enseignement spécialisé. (2) Y compris enseignement adapté.  
Champ : France métropolitaine et DOM.

Globalement, la part du privé a peu varié depuis vingt ans.

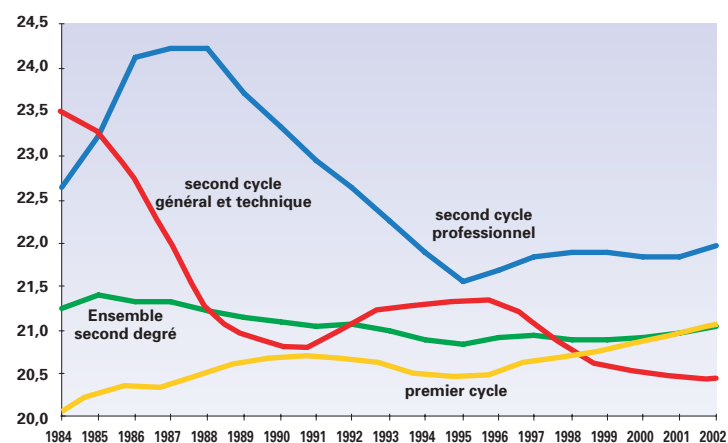
La part du privé est proche en France de la moyenne européenne. Dans l'ensemble, elle a peu varié depuis vingt ans.

Dans le primaire, seul l'enseignement spécialisé connaît une légère évolution : la part des élèves scolarisés dans le privé, voisine de 6 % entre 1986 et 1992, augmente de deux points au cours des dix dernières années pour atteindre 8 % à la rentrée 2002.

Dans le second degré, cette stabilité globale est le résultat d'évolutions contrastées.

Dans le secondaire, la part du privé fluctue depuis vingt ans autour de 21 %. D'un cycle à l'autre, toutefois, les évolutions sont contrastées (graphique).

**Graphique - Part du privé dans le second degré (%)**



Champ : France métropolitaine.

Sur long terme, la tendance a été plutôt à la baisse dans les deux seconds cycles (général - technologique et professionnel) et plutôt à une légère hausse dans le premier cycle. Au milieu des années 90, le mouvement s'est retourné à la hausse dans le second cycle professionnel. Sur vingt ans, les diverses évolutions ont conduit à rapprocher les parts du privé dans les différents cycles.

Des évolutions académiques contrastées.

Ces évolutions d'ensemble ne se retrouvent pas exactement lorsque l'on se place au niveau académique. Sur moyen terme, la part du privé a eu tendance à s'éroder dans les académies où elle est forte et à se renforcer dans les autres.

La part du privé en France dans la moyenne européenne.

Selon les données disponibles sur le site Internet EURYDICE de la Commission européenne, la part du secteur privé dans l'enseignement primaire et dans le premier cycle du secondaire est globalement proche en France de la moyenne européenne (également de l'ordre de 15 %). Voisine de celle observée au Danemark, la part du privé en France est plus faible que celle prévalant aux Pays-Bas et en Belgique, où le secteur privé, totalement subventionné, est prépondérant, ainsi qu'en Espagne. À l'inverse, elle est plus élevée que celle observée en Allemagne, Autriche, Finlande, Grèce, Irlande, Italie, au Luxembourg, Portugal, Royaume-Uni et en Suède. Dans tous ces pays, la part du secteur privé n'atteint pas 10 %.

Dans l'ensemble de l'Union européenne, plus de 90 % des élèves du primaire et du secondaire inférieur fréquentent des établissements du secteur public ou du secteur privé subventionné. Les pouvoirs publics financent donc la scolarité obligatoire de la plupart des élèves de l'Union européenne. On ne trouve un (faible) pourcentage d'élèves dans des établissements privés non subventionnés que dans six pays : la France, l'Irlande, l'Espagne, la Grèce, l'Italie et le Royaume-Uni. C'est dans ces trois derniers pays que le pourcentage est le plus élevé (de 5 à 6 %), contre moins de 1 % en France.

## **Les flux annuels d'élèves entre public et privé**

À la rentrée 2002, dans le secondaire, un élève sur vingt a changé de secteur.

À la rentrée 2002, en France métropolitaine, sur les 5,3 millions d'élèves du second degré, 268 000 ont changé de secteur par rapport à la rentrée précédente, soit *environ un élève sur vingt*. Ce pourcentage a eu tendance à augmenter très légèrement au fil des ans (de 4,7 % en 1993 à 5,1 % en 2002). Sur l'ensemble du parcours scolaire, la proportion d'élèves ayant changé au moins une fois de secteur est encore plus importante que ne le suggère ce décompte annuel. Le suivi d'un échantillon de 20 000 jeunes entrés en sixième en 1989 fournit ainsi d'autres ordres de grandeur :

Du CM2 à la fin de leurs études secondaires, près de 30 % des élèves ont changé au moins une fois de secteur.

– du CM2 à la fin de leurs études secondaires, sur les 20 000 élèves suivis, 71 % sont restés dans le même secteur d'enseignement : 62 % des élèves ont réalisé tout leur parcours scolaire dans le secteur public et 9 % l'ont réalisé entièrement dans le privé ;

38 % ont fréquenté au moins une année un établissement privé.

– parallèlement, 29 % des élèves, soit *plus d'un élève sur quatre*, ont changé une ou plusieurs fois de secteur : 22 % ont changé une seule fois, 7 % ont changé plusieurs fois.

Du fait de ces changements de secteur, l'enseignement public comme l'enseignement privé concernent des populations d'élèves sensiblement plus importantes que celles mises en évidence par les statistiques annuelles. Ainsi, 91 % des élèves du panel ont passé au moins une année dans un établissement d'enseignement public et 38 % ont fréquenté au moins une année un établissement privé.

Des changements concentrés à l'entrée des cycles.

Les changements de secteur ont lieu à tous les niveaux de la scolarité. Ils sont cependant beaucoup plus fréquents à l'entrée de chacun des cycles, phases de la scolarité nécessitant dans de nombreux cas un changement d'établissement. Ainsi, à la rentrée 2002, les changements de secteur à l'entrée des cycles concernent un élève sur dix. Cette concentration des changements de secteur a eu tendance à s'accroître au cours des dix dernières années.

Au collège et au lycée professionnel, des flux d'élèves en faveur du privé.

Au niveau du premier cycle, les passages du public vers le privé l'emportent. En particulier, sur l'ensemble des élèves entrés en sixième en 2002, on compte 55 000 passages du public vers le privé contre 23 000 passages du privé vers le public. Le flux net qui résulte de ces échanges (32 000 élèves en faveur du privé) constitue l'essentiel du flux net entre secteurs au niveau du premier cycle (36 000 élèves en faveur du privé).

De même, au niveau du second cycle professionnel, les passages du public vers le privé l'emportent. En particulier, à l'entrée dans le cycle, on compte 25 000 passages du public vers le privé contre 13 000 passages du privé vers le public. Le flux net qui résulte de ces échanges (12 000 élèves en faveur du privé) constitue l'essentiel du flux net entre secteurs au niveau du cycle (15 000 élèves en faveur du privé).

À l'inverse, au lycée d'enseignement général et technologique, des changements plus fréquents en faveur du public.

En revanche, au niveau du second cycle général et technologique, ce sont les passages du privé vers le public qui l'emportent. En particulier, à l'entrée en seconde, on compte 29 000 passages du privé vers le public contre 13 000 passages du public vers le privé. Là encore, le flux net qui résulte de ces échanges (16 000 élèves en faveur du public) constitue l'essentiel du flux net entre secteurs pour l'ensemble du cycle (également de l'ordre de 16 000 élèves en faveur du public).

## **Les établissements privés : quelques caractéristiques**

Des contraintes et objectifs pédagogiques identiques à ceux du public.

Compte tenu de la prépondérance en France des établissements ayant conclu un contrat d'association avec l'État (*cf.* encadré, « Le cadre législatif »), le secteur privé est largement soumis aux mêmes contraintes et objectifs pédagogiques que le secteur public : programmes de base, examens, qualification des enseignants. À la différence du public, toutefois, les enseignants sont directement recrutés par le chef d'établissement.

D'autres éléments, scolaires ou extrascolaires, contribuent à créer une certaine différenciation entre public et privé. Il ne s'agit néanmoins que de différences « moyennes », le secteur privé, comme le secteur public, n'étant pas homogène et comprenant des établissements aux profils très variés, allant de l'établissement d'excellence pratiquant une forte sélection aux établissements de rattrapage ou de réadaptation s'adressant à des élèves en difficulté.

### Des établissements de taille plus réduite.

En terme de taille des structures, le secteur privé se distingue en moyenne, dans le secondaire, par des établissements de dimensions plus réduites. La taille des divisions est également plus faible dans les lycées, mais c'est l'inverse dans les collèges.

En ce qui concerne le primaire, les tailles de classes sont peu différentes entre écoles maternelles publiques et privées. Elles sont par contre plus élevées dans les écoles élémentaires privées que dans leurs homologues publiques. Cette dernière situation s'explique en partie par le caractère essentiellement public des classes rurales, souvent de plus faible effectif et qui tirent de ce fait vers le bas la moyenne nationale.

### Une offre de services différente.

Les établissements privés se différencient par ailleurs en assurant plus particulièrement certains services, ne serait-ce que, dans la grande majorité des cas, celui d'un enseignement religieux. Le secteur privé propose également plus fréquemment un hébergement en internat dans les collèges et les lycées. C'est toutefois l'inverse dans les lycées professionnels, où l'importance du besoin, qui s'explique par la spécialisation locale de certaines filières, est très largement prise en compte par le secteur public.

### Une offre de formation en faveur des filières tertiaires.

Le secteur privé propose également, plus particulièrement dans le second cycle court, certaines filières tertiaires très demandées par les familles, à l'inverse de filières de la production plus rentables professionnellement, mais nécessitant des investissements en matériel plus lourds. Ainsi, le privé prépare 28 % des élèves aux certificats d'aptitude professionnelle (CAP) ou brevets d'études professionnelles (BEP) du domaine des services contre 13 % dans les domaines de la production.

### Des profils d'élèves différents.

Les établissements d'enseignement privé se caractérisent enfin en terme de population recrutée (*cf. infra*), une caractéristique qui peut révéler à la fois les conséquences des choix spécifiques des familles mais également leurs causes, une des motivations des familles pouvant être justement le souci de scolariser leurs enfants dans un environnement social ou culturel particulier.

## **Profils des élèves et motivations des familles**

En 1992, un tiers des familles ont choisi un autre établissement, public ou privé, que celui de la carte scolaire.

Pour une large part, les familles n'exercent pas réellement de choix « actif » pour un établissement scolaire : elles se contentent d'accepter celui, public, qui leur est proposé dans le cadre de la carte scolaire. Selon une enquête menée en 1992 (enquête Éducation menée conjointement par l'INSEE et l'INED), parmi les

parents ayant accepté l'établissement qu'on leur proposait, la grande majorité (83 %) indiquaient que c'était, au moment du choix, l'établissement le plus proche du domicile et qu'ils n'en avaient pas cherché d'autre.

Si, selon cette même enquête, deux tiers des familles ont accepté l'établissement public qu'on leur proposait, un tiers en ont choisi un autre, public ou privé. Parmi ces familles utilisant « activement », sans ambiguïté, leur marge de liberté de choix, les ouvriers sont sous-représentés. Les enseignants et les indépendants (agriculteurs, chefs d'entreprises, professions libérales) sont surreprésentés pour les choix actifs respectivement en faveur du public et du privé.

Les élèves du privé sont issus de milieux sociaux plus favorisés que ceux du public.

De manière générale, les élèves qui fréquentent un établissement privé sont issus de milieux sociaux en moyenne plus favorisés que ceux du public (tableau 2).

**Tableau 2 – Répartition par origine sociale des élèves du second degré (%)**

	Très favorisée	Favorisée	Moyenne	Défavorisée	Ensemble
Public	18,5	15,6	25,2	40,7	<b>100,0</b>
Privé sous contrat	27,4	15,3	28,4	28,8	<b>100,0</b>

Champ : France métropolitaine – Données relatives à la rentrée 2001.

La différence se joue aux deux extrêmes de l'échelle : le secteur privé accueille à peu près le même nombre d'élèves de milieux défavorisés que de milieux très favorisés, alors que les premiers sont deux fois plus nombreux que les seconds dans le secteur public. Dans le privé, également, 13 % des collégiens et lycéens sont boursiers, alors que cette proportion est de 27 %, soit le double, dans le public. De même, les élèves d'origine étrangère y sont sous-représentés.

À ces différences s'en superpose une autre, liée au secteur d'emploi du responsable de famille : les personnes travaillant dans le secteur public ont davantage tendance à mettre leurs enfants dans un établissement public que ceux qui travaillent dans le privé, et ce quelle que soit la catégorie sociale. Le secteur privé accueille ainsi 32 % des enfants de cadres d'entreprise mais seulement 21 % des enfants de cadres de la fonction publique. De même, pour les enfants dont les parents exercent une profession intermédiaire administrative : 26 % sont dans un établissement privé lorsque le responsable de famille travaille dans une entreprise et 16 % seulement lorsqu'il est dans la fonction publique.

Dans l'Ouest de la France, où le secteur privé est beaucoup plus développé, les clivages sociaux et culturels sont moins marqués.

Ce clivage social entre public et privé recouvre plusieurs réalités : des attachements à des systèmes de valeur différents, mais également une plus ou moins grande maîtrise de l'information sur la scolarité.

Dans l'Ouest de la France (Bretagne et Pays de la Loire), toutefois, les clivages sociaux ou culturels sont moins marqués. Le secteur privé y est particulièrement développé, accueillant plus du tiers des élèves du primaire et plus de 40 % des élèves du secondaire. Il quitte alors son statut de filière d'appoint pour devenir un enseignement de masse.

Des motifs variés de recours au privé : appartenance sociale, affinité religieuse, proximité géographique, motifs pédagogiques.

Plus généralement, le choix d'un établissement d'enseignement privé peut répondre à un ensemble de motifs variés, conduisant à une certaine hétérogénéité dans les profils des familles recourant à ce secteur : des motifs liés à l'appartenance sociale, comme on l'a évoqué, mais également de proximité géographique, d'affinité religieuse ou d'ordre pédagogique.

Pour l'ensemble des régions, selon l'enquête Éducation menée en 1992, le recours à l'enseignement privé constituerait quatre fois sur dix un choix de proximité. C'est particulièrement vrai dans l'Ouest de la France, compte tenu de la densité du réseau privé. Les agriculteurs font davantage ce choix de proximité, moins coûteux, de même que les enseignants du privé, qui envisagent fréquemment de scolariser leurs enfants dans l'établissement où ils travaillent. Le problème de localisation géographique, également, peut expliquer que les agriculteurs, plus souvent éloignés des structures d'enseignement, recourent plus facilement au secteur privé compte tenu des possibilités plus fréquentes d'hébergement en internat au collège.

Concernant le motif d'affinité religieuse, même s'il constitue sans doute un facteur permanent du choix de l'école privée, les familles pratiquantes sont malgré tout minoritaires dans les parents d'élèves de l'enseignement privé. En effet, même si elles y sont surreprésentées, la pratique religieuse ne cesse de diminuer en France.

Il reste enfin un motif important pouvant expliquer les disparités de choix entre public et privé : le motif pédagogique. Il recouvre à la fois la recherche de certaines filières spécialisées, pour lesquelles l'offre de formation est plus réduite et, de ce fait, plus éparse, ou encore des stratégies de quête de la voie d'excellence. Il recouvre également les réactions des familles pour contourner certains refus d'orientation ou pour tenter de résoudre les difficultés scolaires éprouvées par leur enfant à travers la recherche d'une structure pédagogique plus adaptée.

L'importance des flux annuels d'élèves transitant entre public et privé laisse à penser que le recours au privé ne recouvre pas, effectivement, uniquement des motifs religieux. Il serait à cet égard utile de refaire l'étude conduite en 1992 pour mesurer l'évolution des mentalités et des comportements.

## Des différences de réussite scolaire liées avant tout aux caractéristiques des élèves

Les différences « brutes » de résultats entre public et privé tiennent largement aux différences de profils des élèves.

En moyenne, au vu des résultats « bruts », les élèves du privé connaissent de meilleurs parcours scolaires que ceux du public. Les écarts doivent toutefois être interprétés avec prudence : ils tiennent en partie aux différences, évoquées, dans les profils des élèves.

*Si on compare des élèves présentant les mêmes caractéristiques (sexe, milieu social, niveau scolaire initial), certaines différences selon le secteur de scolarisation subsistent, mais elles sont beaucoup moins marquées. Les résultats suivants s'appuient sur des analyses des parcours suivis par 20 000 élèves (panel 1989 du ministère de l'Éducation nationale).*

*Dans le premier degré, à caractéristiques comparables, les élèves du secteur privé paraissent bénéficier d'un avantage en terme de trajectoire sur les*

élèves du public : ils redoublent moins souvent, tout en atteignant un niveau d'entrée au collège sensiblement équivalent. Cet avantage ressort notamment plus particulièrement pour les élèves issus de classes sociales défavorisées ainsi que pour ceux dont la mère est peu diplômée.

*Dans le second degré*, parmi les élèves ayant été fidèles au secteur d'enseignement fréquenté au CM2, l'analyse tend à mettre en évidence un léger avantage en faveur du privé. À caractéristiques initiales égales en début d'études secondaires, les élèves fidèles au privé atteignent un niveau de qualification ou de diplôme plus élevé. En particulier, ils ont une probabilité plus forte d'obtenir un baccalauréat général ou technologique.

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

Ce dernier résultat doit être relativisé sur plusieurs points. Tout d'abord, l'avantage mis en évidence dans le second degré n'apparaît pas au niveau de l'accès en seconde générale et technologique. Il se constitue exclusivement au cours du second cycle. Ce résultat ne ressort par ailleurs pas dans les régions de l'Ouest, où le secteur privé est très développé. Il ne ressort que dans les régions où le secteur privé est moins développé et, parallèlement, plus clivant socialement. Enfin, l'effet moyen attribué au secteur est bien plus faible que ceux liés à l'origine sociale ou culturelle de l'élève.

L'interprétation d'un tel résultat, au total, reste délicate. Celui-ci peut être lié à un effet de contexte sociologique : si les chances de réussite d'un élève dépendent avant tout de ses caractéristiques propres, elles sont également influencées par celles des élèves qui l'entourent. Il peut rendre compte, aussi, de différences de comportement des familles. Toutefois, même si l'on observe que des familles ayant recours au privé tendent à s'impliquer davantage dans les études de leurs enfants (leur choix « actif » constituant d'ailleurs, d'une certaine manière, la manifestation d'une telle implication), cet élément n'explique pas, « toutes choses égales par ailleurs », le léger avantage observé pour les élèves ayant effectué toute leur scolarité dans le privé.

En France, le cadre législatif en vigueur est largement issu de la loi Debré du 31 décembre 1959. Celle-ci propose quatre statuts aux établissements privés : la liberté, situation où l'État n'assume que les devoirs incombant à la puissance publique (respect de l'obligation scolaire, de l'ordre public, prévention sanitaire) ; l'intégration pure et simple dans le service public d'enseignement ; ou, choix les plus souvent retenus, le contrat d'association ou le contrat simple.

Le contrat d'association est conclu entre l'établissement privé et l'État, le premier respectant les contraintes et objectifs pédagogiques publics, le second assurant la rémunération des enseignants, qui ont le statut d'agents publics contractuels, et les frais de fonctionnement.

Le contrat simple assure également la prise en charge par l'État de la rémunération des enseignants, qui restent néanmoins salariés de droit privé. L'enseignement est conforme aux principes édictés par l'État, mais les règles y sont assouplies, notamment au niveau de l'élaboration des programmes. Le secteur privé regroupe pour l'essentiel des établissements sous contrat, et plus particulièrement sous contrat d'association. La part des établissements d'enseignement privé hors contrat ne représente que 0,3 % des élèves de la maternelle à la terminale : 0,2 % dans l'enseignement primaire et 0,5 % dans l'enseignement secondaire, essentiellement dans le second cycle. Ainsi, l'ensemble du secteur public et du secteur privé subventionné par les pouvoirs publics représente près de 100 % des élèves de l'enseignement scolaire.

Au sein des établissements sous contrat, la formule du contrat d'association est par ailleurs la plus répandue : seuls 17 % des élèves des établissements privés sous contrat sont dans des établissements sous contrat simple, quasi exclusivement dans l'enseignement primaire.

### Bibliographie

**R. Ballion**, « N'oublions pas le privé », in *La bonne école : évaluation et choix du collège et du lycée*, Paris, Hatier, 1991, p. 173-178.

**J.-P. Caille**, « Public ou privé ? Modes de fréquentation et impact sur la réussite dans l'enseignement secondaire », revue *Éducation & formations*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, à paraître, 2003.

**F. Héran**, « École publique, école privée : qui peut choisir ? », revue *Économie et Statistique*, INSEE, n° 293, 1996, pp. 17-39.

**G. Langouet** (sous la direction de), *Public ou privé ? Élèves, parents, enseignants*, éditions Fabert, 2002.

**G. Langouet et A. Leger**, « Public ou privé ? Trajectoires et réussites scolaires », Paris, Publidix / Édition de l'Espace européen, Paris, 1991.

**I. Maetz**, « Public et privé : flux, parcours scolaires et caractéristiques des élèves », revue *Éducation & formations*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, à paraître, 2003.

**E. Nauze-Fichet**, « La coexistence de secteurs public et privé d'enseignement », article pour la Commission Population de l'ONU, à paraître, 2003.

**C. Tavan**, *École publique, école privée : une comparaison sur données françaises*, Mémoire de DEA de sociologie, Institut d'études politiques de Paris, 2001.

**B. Toulemonde**, « L'enseignement privé », in *Le système éducatif en France*, sous la direction de B. Toulemonde, La Documentation française, juillet 2003.

*L'enseignement privé dans l'Union européenne*, Socrates, EURYDICE, 2000.

*Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, septembre 2003.

*Séminaires I : Le système scolaire en France*, ENA, Berget-Levrault, 1989.

**Sources et méthodologie** : les données utilisées dans cette synthèse sont issues des fichiers de gestion du ministère, du panel d'élèves entrés en sixième en 1989 suivi par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP), de l'enquête « Formation » conduite par l'INSEE et l'INED en 1992, et du site EURYDICE de la Commission européenne.





# L'École réduit-elle les inégalités sociales ?

16

**Chacun sait que le niveau de qualification et les diplômes obtenus au cours de la scolarité déterminent, en grande partie, la position sociale future. On attend donc de l'École qu'elle donne à chaque élève les mêmes chances de réussite. Qu'en est-il réellement ? L'analyse de la dépense d'éducation et des parcours scolaires des élèves aboutit, malgré les progrès accomplis, à un constat mitigé.**

- La forte croissance des dépenses publiques d'éducation a permis une véritable démocratisation de l'accès à l'éducation et à la formation. En effet, le lien entre la destinée scolaire et l'origine familiale a diminué dans le temps.
- Au niveau des résultats, on constate, cependant, de fortes disparités sociales de réussite et de parcours scolaires. La hiérarchie sociale s'est déplacée vers d'autres formes de différenciation : choix d'orientations, de filières.
- Ainsi, les parcours ne dépendent pas que de la réussite des élèves : une forme d'auto-sélection persiste chez les enfants issus de catégories sociales défavorisées.
- Enfin, plus préoccupant : les acquis des enfants en début de carrière scolaire restent très marqués socialement.

## La forte croissance des dépenses publiques d'éducation a permis une véritable démocratisation de l'accès à l'éducation et à la formation

La forte croissance des dépenses publiques d'éducation a permis une véritable démocratisation.

De 1975 à 2002, la dépense pour l'éducation en France est passée de 15,3 milliards d'euros à 108,1 milliards d'euros (courants).

Cet effort financier a permis à la fois de scolariser un nombre et une proportion croissants de jeunes au niveau du lycée puis de l'enseignement supérieur, et de diversifier l'offre de formation, en particulier dans l'enseignement professionnel. L'État et les collectivités territoriales prenant en charge plus de 85 % des dépenses d'éducation, la part des ménages dans le financement de l'éducation de leurs enfants n'était en 2002 que de 6,4 %. Si l'on compare la situation actuelle avec celle de 1975 (10,7 %), on constate que cette part ne cesse de décroître.

La massification du second cycle du second degré au cours des années 60-70, puis de l'enseignement supérieur, au cours des années 80-90, a, de ce fait, bénéficié avant tout aux enfants des classes populaires qui allaient peu, autrefois, au-delà de l'enseignement obligatoire.

Les dépenses publiques d'éducation bénéficient proportionnellement plus aux familles à bas niveau de vie.

Il convient aussi d'observer que le « transfert en nature » constitué par les dépenses publiques d'éducation, qui bénéficie aux ménages comprenant des enfants scolarisés, est, indirectement, l'un des mécanismes les plus importants de la redistribution des revenus.

Ainsi, les dépenses éducatives pour l'enseignement préélémentaire, élémentaire et le premier cycle du secondaire, bénéficient pour 34 % aux 30 % des familles ayant les niveaux de vie les plus faibles et pour 27 % aux 30 % des familles ayant les niveaux de vie les plus élevés.

Par leur importance et surtout leur profil, les dépenses publiques d'éducation renforcent donc la redistribution. Les masses financières correspondantes sont considérables, supérieures à celles mises en jeu par les instruments usuels de la redistribution. Ainsi, en 2000, la dépense de formation initiale prise en charge par les administrations publiques représentait en France plus de 80 milliards d'euros, alors que l'ensemble des dépenses de prestations familiales étaient de 24 milliards d'euros, les allocations logement de 12,5 milliards d'euros et le RMI de 4,5 milliards d'euros, les recettes de l'impôt sur le revenu n'étant que de 52,7 milliards d'euros.

## Les inégalités sociales devant l'école ont diminué

Le fait d'être entré dans l'école de masse constitue en soi un élément de réduction des inégalités : beaucoup d'enfants de milieux défavorisés atteignent aujourd'hui des niveaux scolaires élevés, et ils sont les premiers de leur famille à connaître cette situation. 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. De plus, même si les écarts de trajectoires scolaires et de réussite selon le milieu d'origine sont prononcés, ils le sont moins que par le passé.

### Une démocratisation quantitative et qualitative.

Les inégalités sociales devant l'école ont diminué depuis quelques décennies, non seulement du fait de l'allongement général des études, mais également au-delà, de façon qualitative, par suite d'une diminution du lien entre l'origine sociale et le parcours scolaire ou le diplôme. Que l'on raisonne en termes de niveau moyen des études ou d'accès à différents niveaux du système éducatif, une démocratisation a eu lieu.

### Les carrières des collégiens sont moins inégalitaires.

Tous les élèves entrent désormais en sixième, et 97 % des collégiens accèdent à la classe de troisième. De plus, la comparaison à dix ans d'intervalle de deux cohortes de collégiens confirme cette démocratisation. Quel que soit le critère retenu pour apprécier la réussite scolaire, les disparités sociales sont moins marquées parmi les élèves ayant accompli leur scolarité au cours des années 90, que dix ans auparavant. Les carrières au collège sont beaucoup plus homogènes entre élèves de différents milieux : les inégalités au niveau des redoublements se sont réduites, si bien que les redoublements sont moins discriminants socialement.

### L'accès au baccalauréat s'est démocratisé.

La réduction des inégalités est particulièrement nette sur l'accès au niveau du baccalauréat, d'autant plus que cet accès a été diversifié avec la création en 1985 du baccalauréat professionnel. Dans les générations des années 30, 41 % des enfants de cadres étaient titulaires d'un baccalauréat pour seulement 2 % des enfants d'ouvriers. Pour les enfants nés entre 1974 et 1978, ces proportions sont respectivement de 89 % et 46 %. Si, dans les années 30, un enfant de cadre avait 35 fois plus de chances d'avoir son baccalauréat qu'un enfant d'ouvrier, cette situation n'a aujourd'hui que 10 fois plus de chances de se produire. Les taux d'accès des catégories populaires au baccalauréat progressent ainsi plus vite que ceux des catégories supérieures. Si l'on compare maintenant la situation des élèves entrés en sixième en 1980 à celle des élèves entrés en 1989, on constate qu'alors que chez les premiers un enfant d'enseignant a 16 fois plus de chances d'avoir obtenu son baccalauréat général ou technologique qu'un enfant d'ouvrier non qualifié, chez les élèves entrés en 1989 ce rapport est de 12. On retrouve la même situation pour l'accès au niveau du baccalauréat où le rapport passe de 23 à 10 et même pour l'obtention d'un baccalauréat scientifique où le rapport a diminué de 18,6 à 11,5.

### Les inégalités sociales d'accès à l'enseignement supérieur ont diminué.

La proportion des enfants d'ouvriers qui poursuivent des études supérieures a été multipliée par 3 en l'espace d'une décennie entre 1986 et 1996, puisque désormais près d'un tiers de ces bacheliers continue dans le supérieur. Depuis 1984, les chances pour un jeune d'accéder à l'enseignement supérieur ont, en moyenne, été multipliées par un peu plus de 2 : pour un enfant d'ouvrier, elles ont été multipliées par 3,5. En particulier, les inégalités d'accès à l'université se sont beaucoup réduites : un enfant d'ouvrier a 7 fois moins de chances qu'un enfant de cadre supérieur ou d'enseignant d'entrer à l'université contre 28 fois moins dans les années 70.

La démocratisation est réelle car le niveau des connaissances se maintient et l'avantage que confère la possession d'un diplôme ne cesse de se renforcer.

Ces réductions d'inégalités se sont faites sans que le niveau des connaissances baisse. En effet, le niveau des jeunes parvenus à un point donné du système éducatif n'a pas souffert de la massification de l'enseignement. Les données disponibles confirment que les performances scolaires des élèves aux différents niveaux où on a pu l'apprécier (CM2 sur la période 1987-1997, troisième générale sur la période 1984-1995, niveaux supérieurs de l'élite scolaire sur la période 1950-1990) se sont maintenues alors que les élèves étaient de plus en plus nombreux à accéder à ces niveaux. Plus globalement, le niveau général des conscrits, tel qu'on peut le repérer grâce aux résultats des tests passés lors des « trois jours », a sensiblement augmenté de 1971 à 1995. De plus, du point de vue de l'insertion, les jeunes ayant des diplômes bénéficient d'un net avantage par rapport à ceux qui en sont dépourvus. Si l'on compare la situation des actifs de 15-24 ans en 1980 et en 2002, on constate qu'alors que chez les premiers un jeune sans diplôme avait 1,6 fois plus de chances – au sens statistique du terme – d'être au chômage qu'un jeune ayant un CAP ou BEP, en 2002 ce rapport est de 2,8. On retrouve la même situation avec le diplôme du baccalauréat où le rapport passe de 1,8 à 3,8, et pour les diplômés du supérieur où le rapport passe de 2,9 à 5. L'avantage que confère la possession d'un diplôme, quel qu'il soit, pour l'accès au marché de l'emploi, ne cesse de se renforcer.

## Des disparités sociales importantes persistent, cependant, en particulier, dans les orientations

Les retards, l'échec scolaire et les orientations restent très nettement hiérarchisés par les caractéristiques socio-économiques et culturelles des familles.

L'impact des disparités sociales se renforce tout au long de la scolarité.

Si en sixième, 12 % des élèves ont des parents appartenant aux professions libérales ou cadres, ils sont 20 % en seconde générale contre seulement 4 % en seconde professionnelle, puis 29 % en terminale S contre 11 % en terminale technologique, et enfin 42 % en première année des classes préparatoires aux grandes écoles. Le même phénomène se retrouve pour les enfants d'enseignants, qui ne représentent que 3 % des élèves de sixième mais 12 % des élèves de classes préparatoires aux grandes écoles. Par contre, les enfants d'ouvriers, qui représentaient un tiers des élèves de sixième, ne sont plus que 6 % en classes préparatoires aux grandes écoles.

Dès l'entrée de l'école primaire, les écarts se creusent.

Parmi les élèves entrés à l'école primaire en 1997, 67,5 % des enfants d'ouvriers non qualifiés sont arrivés à l'âge normal ou en avance en CE2, contre 97,4 % des enfants d'enseignants. Parmi les collégiens entrés en sixième en 1995, seulement 5 % des enfants d'enseignants ou de cadres avaient redoublé une classe à l'école primaire alors que plus de la moitié de ceux d'ouvriers non qualifiés était dans ce cas.

Dès les premiers apprentissages, l'écart se creuse entre les enfants de milieux populaires et ceux qui vivent dans des milieux plus dotés culturellement. L'évaluation des connaissances en français et en mathématiques de l'ensemble des élèves de CE2 et de sixième réalisée chaque année depuis 1989 par le ministère de l'Éducation nationale, confirme la liaison forte entre réussite et milieu social.

Les sorties du système éducatif sans qualification concernent principalement les enfants de familles défavorisées.

60 000 jeunes interrompent chaque année leur scolarité sans aucun diplôme ni qualification, soit 8 % d'une génération. Mais seulement 2 % des enfants d'enseignants et de cadres sont dans ce cas, contre 16 % des enfants d'ouvriers non qualifiés et 30 % des enfants d'inactifs.

Si l'on suit les parcours scolaires d'élèves entrés en sixième en 1989, 13,0 % de ceux dont le père était ouvrier non qualifié n'ont pas atteint la fin de la troisième et ont été orientés vers le professionnel avant, contre seulement 1,2 % de ceux dont le père était enseignant ou cadre supérieur.

Des choix d'options et des ambitions différents selon le milieu social.

Les carrières scolaires ont tendance à être d'autant plus différenciées socialement qu'à partir du collège, les élèves sont répartis selon des options et des enseignements facultatifs choisis par l'élève et sa famille et dont seuls les parents les plus proches du système éducatif perçoivent toute la portée stratégique.

En France, les disparités sociales de destins scolaires ne sont pas seulement le produit des inégalités de réussite qui marquent encore profondément le déroulement des scolarités élémentaires et secondaires. Elles sont aussi le fruit d'attentes et de stratégies scolaires qui restent socialement différenciées. Les familles appartenant aux milieux sociaux les plus favorisés et celles qui sont les plus diplômées expriment toujours des demandes de formation plus ambitieuses, qui ne reflètent pas seulement la meilleure réussite scolaire de leurs enfants mais traduisent aussi une aisance plus grande de ces familles à intégrer l'école dans leur stratégie de reproduction sociale.

Des orientations en fin de troisième marquées socialement.

La presque totalité des élèves entrés au collège parvient en troisième, mais les orientations en fin de troisième sont marquées socialement. Un élève dont la famille exprimerait une orientation peu ambitieuse, qui se situerait en deçà de ses capacités, risque de voir cette forme « d'auto-sélection » scolaire entérinée par le conseil de classe. Ainsi, à notes au contrôle continu du diplôme national du brevet comparables, un décalage de vœux d'orientation apparaît parmi les élèves faibles ou moyens. Lorsqu'ils ont obtenu une note au contrôle continu qui se situe entre 9 et 12, 94 % des enfants de cadres contre seulement 67 % de ceux d'ouvriers demandent une orientation vers le second cycle général et technologique des lycées.

Parmi les élèves entrés en sixième en 1989, 40 % des enfants issus d'un milieu d'ouvriers non qualifiés ont fait toute leur scolarité dans l'enseignement professionnel, contre seulement 6,5 % de ceux issus d'un milieu enseignant.

### Des accès au baccalauréat différenciés selon le milieu social d'origine.

Plus de 80 % des enfants de cadres et d'enseignants quittent l'enseignement secondaire avec un baccalauréat général ou technologique, alors que ce diplôme n'est détenu que par moins d'un enfant d'ouvrier non qualifié sur trois. Les enfants de cadres sont massivement titulaires d'un baccalauréat général, les enfants d'enseignants ayant même sept fois plus de chances d'obtenir le baccalauréat scientifique que ceux des milieux moins favorisés. Les enfants d'employés ou de professions intermédiaires sont en revanche bien plus souvent lauréats d'une série technologique et ceux d'agriculteurs et d'ouvriers d'un baccalauréat professionnel.

Quant à l'accès au niveau du baccalauréat, si 51 % des enfants d'ouvriers y accèdent, ce sont 90 % des enfants d'enseignants et de cadres qui atteignent ce niveau.

### Des choix de filières du supérieur très hiérarchisés selon l'origine sociale...

Compte tenu des disparités qui existent entre les différentes catégories sociales, non seulement dans l'obtention du baccalauréat mais aussi dans les types de baccalauréat obtenus, les catégories sociales sont très inégalement représentées au sein des grandes filières empruntées par les bacheliers après leur baccalauréat, le premier cycle d'études médicales n'étant pas très éloigné des classes préparatoires, le DEUG et l'IUT présentant de leur côté une structure sociale assez proche. Ainsi, entre étudiants issus d'une famille de cadres ou de professions intellectuelles supérieures, et étudiants issus d'une famille d'ouvriers, le rapport est de 1 à 1,5 en IUT, de 1 à 2 en DEUG (avec 1 à 3 dans les DEUG scientifiques) et de 1 à 9 en classes préparatoires et en médecine. En revanche, en sections de techniciens supérieurs, on compte 14 % d'étudiants issus d'une famille de cadres et de professions intellectuelles supérieures contre 20 % d'étudiants issus d'une famille d'ouvriers.

### ... même à niveau scolaire équivalent.

Les choix d'orientation sont en effet d'abord étroitement liés au parcours scolaire antérieur du bachelier et aux résultats qu'il a obtenus. Si cependant on ne considère que les bacheliers généraux qui ont « décroché » leur baccalauréat avec une mention, on constate que l'origine sociale reste un facteur de différenciation important dans les choix qui sont faits. Ainsi, un élève dans cette situation scolaire a deux fois plus de chances de s'inscrire dans une classe préparatoire aux grandes écoles, filière la plus prestigieuse et réputée offrir les meilleurs débouchés, si son père est cadre supérieur ou enseignant que s'il est ouvrier.

Le maintien de disparités fortes de réussite et d'orientation liées à l'origine sociale des élèves, malgré les progrès accomplis, amène à s'interroger sur les mesures à prendre.

Plusieurs pistes ont été ou seraient à explorer : mettre l'accent sur les apprentissages fondamentaux dont la maîtrise conditionne la suite du parcours scolaire, favoriser les passerelles et les voies de contournement pour donner une deuxième chance à certains élèves, développer le rôle des enseignants dans l'orientation. Ces quelques pistes ne sont évidemment pas exhaustives.

## Bibliographie,

**V. Albouy et T. Wanecq**, « Les inégalités sociales d'accès aux grandes écoles », *Économie et Statistiques*, n° 361, INSEE, 2003.

**R. Baktavatsalou et C. Pons**, « Comparaison des performances en lecture-compréhension des élèves en fin de CM2 à dix années d'intervalle », *Note d'Information*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 98.39, décembre 1998.

**M. Cacouault et F. Oeuvar**, « Sociologie de l'Éducation », *Repères*, n° 169, Éditions La Découverte, 2001.

**J.-P. Caille**, « Scolarisation à deux ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire », revue *Éducation & formations*, n° 60, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-septembre 2001.

**J.-P. Caille, S. Lemaire et A. Santolini**, « Le poids de l'environnement socioculturel dans les parcours scolaires », Contribution de la France à la session annuelle de la Commission de la population et du développement de l'ONU, 2003.

**J.-P. Caille, S. Lemaire et M.-C. Vrolant**, « Filles et garçons face à l'orientation », revue *Éducation & formations*, n° 63, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, avril-juin 2002.

**N. Dessus, P. Jouvanceau et F. Murat**, « Les connaissances des élèves en fin de troisième

générale, évolution. 1984-1990-1995 », *Note d'Information*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.36, août 1996.

**J.-C. Emin et P. Esquieu**, « Un siècle d'éducation », revue *Éducation & formations*, n° 54, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, décembre 1998.

**M. Euriat et C. Thélot**, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, 36(3), 1995.

**M. Euriat et C. Thélot**, « Le recrutement social de l'élite scolaire depuis quarante ans », revue *Éducation & formations*, n° 41, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 1995.

**P. Joutard et C. Thélot**, « Réussir l'École, pour une politique éducative », Paris, Le Seuil, 1999.

**C. Peretti**, « L'évolution des compétences scolaires des meilleurs élèves depuis 40 ans », *Note d'Information*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.29, juillet 1996.

**C. Pons**, « Connaissances en français et en calcul des élèves des années 20 et d'aujourd'hui », *Note d'Information*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, 96.19, avril 1996.

**C. Thélot et L.-A. Vallet**, « La réduction des inégalités sociales devant l'école depuis le début du siècle », *Économie et Statistique*, 334-4, INSEE, 2000.

**Sources et méthodologie** : les données figurant dans cette note de synthèse sont issues principalement du Compte de l'éducation, des panels mis en place périodiquement pour suivre les parcours scolaires, des évaluations d'acquis d'élèves effectués soit annuellement à l'entrée du CE2 et de la sixième, soit à intervalles plus ou moins réguliers à tel ou tel point de la scolarité.



Tableau 1 - Trajectoire scolaire des élèves entrés dans l'enseignement secondaire en 1989 selon l'origine sociale

Trajectoire scolaire		Origine sociale (%)									Total
		Enseignant (professeur et instituteur)	Cadre et profession intellectuelle supérieure <sup>(1)</sup>	Profession intermédiaire <sup>(2)</sup>	Agriculteur	Artisan ou commerçant	Employé	Ouvrier qualifié	Ouvrier non qualifié	Inactif	
Trajectoire dans l'enseignement secondaire	N'ont pas atteint la classe de 3 <sup>e</sup> **	1,2	1,5	2,9	6,2	8,9	6,9	10,0	13,4	18,2	7,4
	<i>Dont :</i>										
	Orientés en professionnel**	1,0	1,3	2,4	4,8	6,6	4,9	7,8	10,0	10,7	5,5
	Non orientés en professionnel	0,2	0,2	0,5	1,4	2,3	2,0	2,2	3,4	7,5	1,9
	Ont atteint la 3 <sup>e</sup>	98,8	98,4	97,1	93,8	91,1	93,1	90,0	86,6	81,7	92,6
	<i>Dont :</i>										
	Sortie en fin de 3 <sup>e</sup>	0,8	1,0	1,6	1,6	2,9	3,5	4,0	5,3	11,6	3,3
	Tout 2 <sup>nd</sup> cycle en professionnel	6,5	7,8	18,8	25,9	27,8	30,4	36,5	40,5	37,6	26,8
	Tout 2 <sup>nd</sup> cycle en général et techno. (GT)	87,7	85,1	68,6	54,6	49,0	49,4	38,6	31,0	24,6	53,7
	Professionnel en fin de 2 <sup>nd</sup> e GT	1,9	2,5	3,5	2,4	4,8	4,3	4,1	3,2	3,1	3,5
	2 <sup>nd</sup> cycle GT en fin de BEP	1,9	2,0	4,6	9,3	6,6	5,5	6,8	6,6	4,8	5,3
Diplôme le plus élevé obtenu en fin d'études secondaires	Aucun	3,4	3,6	6,4	6,4	13,8	14,2	17,5	24,1	40,7	13,7
	Brevet des collèges	4,0	4,7	5,5	3,2	5,4	6,9	6,4	5,9	6,5	5,7
	CAP ou BEP	5,2	5,6	13,0	18,4	20,9	20,5	24,0	26,1	21,7	18,0
	Bac pro, BT, BP, BMA***	2,8	4,5	8,8	18,9	12,4	10,6	13,4	12,7	7,9	10,4
	Bac général	74,3	70,2	47,0	39,0	30,8	30,2	21,0	15,6	12,3	36,2
	<i>dont</i> bac S	42,7	37,7	19,9	18,4	11,8	11,4	7,7	6,1	4,0	16,3
	Bac technologique	10,5	11,5	19,4	14,1	16,7	17,6	17,7	15,6	11,0	16,1
<b>Sont entrés dans l'enseignement supérieur</b>		81,2	79,6	66	53,7	46,9	46,3	40,8	32	21	52,1

(1) Sauf professeur.

(2) Sauf instituteur.

\* Toutes classes de troisièmes : générale, technologique, insertion, SEGPA.

\*\* Y compris apprentissage.

\*\*\* Bac pro : baccalauréat professionnel ; BT : brevet de technicien ; BP : brevet professionnel ; BMA : brevet des métiers d'art.

Champ : Entrants en 6<sup>e</sup> ou en 6<sup>e</sup> SEGPA de France métropolitaine, public et privé.Lecture : 1,2 % des enfants d'enseignants (instituteurs et professeurs) entrés en 6<sup>e</sup> en 1989 n'ont pas atteint la classe de 3<sup>e</sup>.

Source : MJENR/DEP, panel d'élèves du second degré recruté en 1989.

**Tableau 2 - De l'entrée en sixième en 1995 à l'entrée en CPGE en 2002 : les transformations de la répartition sociale des élèves (%)**

Origines sociale	1995	1999 : secondes		2001 : terminales				2002
	6 <sup>e</sup>	2 <sup>nd</sup> e GT	2 <sup>nd</sup> e pro.	S	L	ES	Techno- logique	CPGE 1 <sup>re</sup> année
Agriculteur	2	2	1	2	2	2	2	2
Artisan, commerçant	8	8	7	7	8	9	8	7
Cadre et profession intellectuelle supérieure <sup>(1)</sup>	12	20	4	29	20	21	11	42
Profession intermédiaire <sup>(2)</sup>	15	18	12	19	18	19	17	14
Enseignant	3	5	1	8	8	5	2	12
Employé	16	17	17	13	17	17	19	9
Ouvrier	32	22	41	15	18	20	29	6
Retraité	1	2	3	2	2	2	3	5
Inactif	11	6	14	4	6	5	8	3
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

(1) Sauf professeur.

(2) Sauf instituteur.

Champ : France métropolitaine, public et privé.

Lecture : En sixième en 1995, 32 % des élèves étaient issus de milieux ouvriers, en 2001 en terminale S, ce ne sont plus que 15 % des élèves qui ont la même origine sociale.

Source : MJENR/DEP, SCOLARITE.

**Tableau 3 - Origine socioprofessionnelle des étudiants français dans les principales filières de l'enseignement supérieur en 2002-2003 (%)**

	Origine socioprofessionnelle										Ensemble
	Droit	Économie	Lettres	Sciences et STAPS	Santé	IUT	Université	CPGE <sup>(1)</sup>	STS <sup>(1)</sup>	Autres enseign. <sup>(2)</sup>	
Agriculteur	1,6	2,1	1,8	2,3	1,5	3,0	2,0	2,0	4,6	2,5	2,4
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	8,1	8,3	6,2	6,5	5,2	8,1	6,8	7,1	7,9	8,5	7,2
Profession libérale, cadre supérieur	37,4	29,9	27,4	35,4	45,1	26,4	32,5	49,6	13,7	33,7	31,0
Profession intermédiaire	12,6	13,8	16,3	17,4	15,1	19,7	16,0	14,1	15,6	12,9	15,3
Employé	13,3	13,3	14,0	12,7	6,7	15,6	12,9	8,2	15,5	8,6	12,3
Ouvrier	9,1	12,4	11,1	10,6	5,0	16,0	10,7	5,1	20,0	5,8	10,8
Retraité, inactif	11,8	12,9	13,2	9,1	6,4	7,4	10,8	6,7	11,1	7,2	10,1
Indéterminé	6,1	7,3	10,0	5,9	14,9	3,8	8,2	7,3	11,6	20,8	10,8
Ensemble	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
<b>Effectifs</b>	<b>154 118</b>	<b>142 779</b>	<b>421 255</b>	<b>289 740</b>	<b>127 602</b>	<b>109 021</b>	<b>1 244 515</b>	<b>69 658</b>	<b>230 496</b>	<b>331 765</b>	<b>1 876 434</b>

(1) CPGE et STS publiques tous ministères, CPGE et STS privées du ministère en charge de l'agriculture et 91 % des étudiants en CPGE privées, 68 % des étudiants de STS privées sous tutelle des autres ministères.

(2) Répartition observée en 2000-2001 pour ces formations, sauf les IUFM.

Champ : France métropolitaine et DOM, public et privé.



# Et si l'on regardait au-delà de la prochaine rentrée ?

17

**Chacun des échelons de responsabilité au sein du système éducatif : ministère, rectorats, inspections académiques et même établissements, disposent d'outils de prévisions qui leur permettent de préparer la rentrée scolaire. Cette vision à court terme n'est, cependant, pas suffisante pour piloter l'avenir du système éducatif. Une perspective à dix ans apparaît nécessaire dans au moins trois grands domaines :**

- le nombre d'élèves, d'apprentis et d'étudiants que le système éducatif doit se préparer à prendre en charge ;
- l'évolution des ressources humaines, en particulier les départs à la retraite, afin d'anticiper les besoins de recrutement ;
- les qualifications nécessaires à l'économie, dans le souci d'adapter l'appareil de formation à l'évolution des besoins de qualification.

**La création de la Direction de l'évaluation et de la prospective en 1986 a correspondu à la volonté politique de doter l'Éducation nationale d'une structure capable d'élaborer de telles prévisions, voire de conduire des études prospectives.**

**Or, s'il est assez facile d'effectuer des projections à comportement des acteurs constant, il est beaucoup plus complexe de construire des scénarios prospectifs qui déclinent les différentes évolutions possibles, une partie des paramètres n'étant pas connus.**

**Il n'en reste pas moins intéressant, lorsque l'on réfléchit à l'avenir du système éducatif, d'avoir présents à l'esprit les résultats des travaux conduits en ce domaine.**

- Dans le premier degré, sont prévues une augmentation de 238 000 élèves de 2002 à 2009, puis une diminution, aboutissant à + 168 000 élèves sur dix ans.
- Les effectifs du second degré baisseraient d'environ 150 000 élèves jusqu'en 2009, puis augmenteraient, aboutissant à un solde de – 45 000 élèves sur dix ans.
- Ainsi, 70 % d'une génération parviendrait à la rentrée 2012 en classe terminale (niveau IV), 64 % dans les établissements de l'Éducation nationale, 6 % dans les établissements de l'Agriculture et les centres de formation d'apprentis (CFA).
- Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants devrait s'accroître en dix ans d'environ 90 000 inscrits.
- Près de 43 % des personnels titulaires en activité en 2002, soit près de 500 000 personnes, cesseront leur activité au sein de l'Éducation nationale d'ici 2012.
- Le secteur public devra affronter une concurrence vive avec le secteur privé sur le marché de l'emploi pour remplacer ses personnels en raison des départs importants à la retraite qui affecteront l'ensemble de la population active.
- Jusqu'à l'horizon 2010, pour les jeunes entrant sur le marché du travail, des difficultés d'insertion pour les moins qualifiés, bien que moindres, persisteront, alors que le nombre de jeunes sortant du système éducatif avec le niveau bac + 2 ou plus ne sera pas suffisant. Posséder un diplôme restera le principal atout pour entrer dans la vie active.
- En ce qui concerne plus précisément les enseignants, les études prospectives conduites sur les viviers de recrutement soulignent les difficultés que risque de connaître l'Éducation nationale pour renouveler son personnel.
- Une enquête récente auprès des candidats inscrits en 2003 aux concours de recrutement d'enseignants du second degré permet de connaître leurs profils et motivations : salaires plus élevés et meilleure reconnaissance du métier de la part de la société sont susceptibles, selon eux, d'attirer davantage vers le métier d'enseignant.

## Effectifs d'élèves : des évolutions contrastées selon le niveau

Dans le premier degré, une augmentation de 2002 à 2009, puis une diminution, aboutissant à + 168 000 élèves sur dix ans.

Les projections d'effectifs d'élèves dans le premier degré dépendent essentiellement de l'évolution démographique, et notamment de l'estimation des naissances à venir.

Après une baisse significative du nombre des naissances pendant la première moitié des années 90, on assiste à une reprise démographique depuis 1995, accélérée en 2000, qui a déjà produit ses effets dans l'enseignement préélémentaire, et un renversement de tendance pour le premier degré pris dans son ensemble pour la rentrée 2003. Ce mouvement devrait se poursuivre jusqu'en 2009 (avec 238 000 élèves de plus). Il devrait être suivi par une diminution aboutissant, à moins que les naissances ne se maintiennent à un niveau particulièrement élevé, à une hausse sur dix ans de 168 000 élèves. Toutefois, cette évolution masquera des mouvements décalés dans le temps entre le préélémentaire et l'élémentaire :

- le nombre d'enfants dans le préélémentaire (2 566 000 en 2002-2003) devrait augmenter assez fortement (+ 115 000) jusqu'en 2005-2006, puis pourrait diminuer ensuite pour revenir en 2012-2013 au niveau de 2002 (graphique 1 et tableau 1);

- le nombre d'élèves dans l'élémentaire (3 963 000 en 2002-2003, y compris enseignement spécialisé) augmentera fortement (+ 225 000) jusqu'en 2010-2011 et amorcera ensuite une diminution (graphique 2 et tableau 1).

Pour l'ensemble de la France, avec les DOM, l'augmentation des effectifs devrait atteindre 168 000 élèves entre 2002 et 2012 (soit + 2,6 %), + 143 000 dans le secteur public et + 25 000 dans le secteur privé (graphique 3 et tableau 1).

Ces évolutions reposent sur une hypothèse de baisse des naissances, l'indicateur conjoncturel de fécondité diminuant de 1,88 actuellement à 1,85 en 2010; et sur une stabilisation des taux de redoublement à leurs valeurs observées. Toute variation de l'un ou l'autre de ces paramètres se traduirait par des résultats différents.

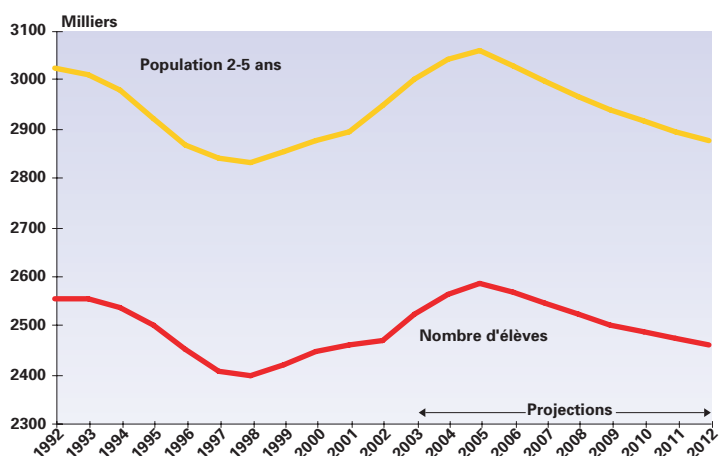
**Tableau 1 – Effectifs d'élèves du premier degré : constats et projections à dix ans (milliers)**

		Préélémentaire	Élémentaire (CP-CM2)	Initiation, adaptation, intégration scolaire	Total premier degré
<b>Constats</b>	1992-1993	2 549,6	3 984,2	76,2	<b>6 610,0</b>
	1997-1998	2 499,7	4 086,2	64,0	<b>6 649,9</b>
	2002-2003	2 566,2	3 909,0	54,2	<b>6 529,4</b>
<b>Évolutions constatées</b>	1992 à 2002	16,6	- 75,2	- 22,0	<b>- 80,6</b>
	1997 à 2002	66,5	- 177,2	- 9,8	<b>- 120,5</b>
<b>Projections</b>	2007-2008	2 645,8	4 067,6	52,4	<b>6 765,8</b>
	2012-2013	2 561,5	4 085,9	50,4	<b>6 697,8</b>
<b>Évolutions prévues</b>	2002 à 2007	79,6	158,6	- 1,8	<b>236,4</b>
	2002 à 2012	-4,7	176,9	- 3,8	<b>168,4</b>

Champ : France métropolitaine et DOM, public et privé.

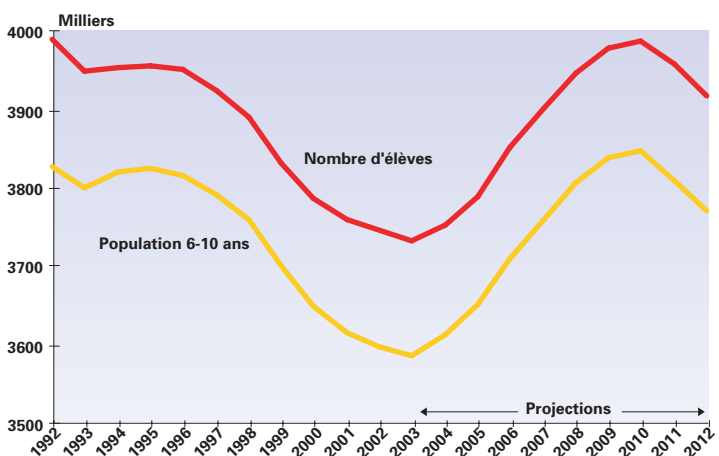
### Graphique 1 - Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans le pré-élémentaire

Champ : France métropolitaine, public et privé.

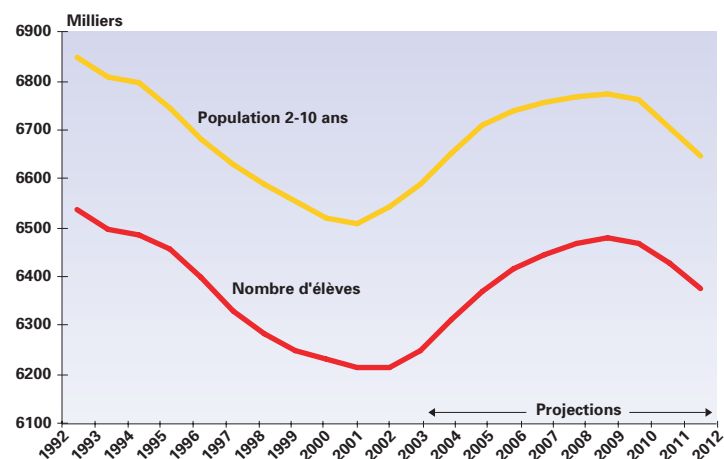


### Graphique 2 - Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans l'élémentaire (CP-CM2)

Champ : France métropolitaine, public et privé.



### Graphique 3 - Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans le préélémentaire et l'élémentaire – Champ : France métropolitaine, public et privé.



Une diminution des effectifs du second degré de plus de 155 000 élèves jusqu'en 2009, puis une augmentation aboutissant à un bilan de - 45 000 élèves sur les dix ans.

Les générations scolarisées dans le second degré sont de taille très variable. Durant les dix prochaines années, vont alterner les générations dites « creuses », nées de 1990 à 1994, et des générations « plus nombreuses » nées à partir de 1995.

La baisse régulière des effectifs enregistrée depuis 1994 continuerait, et les lycées et les collèges devraient perdre plus de 150 000 élèves jusqu'en 2009. À partir de 2010, le retournement de tendance serait surtout perceptible dans le premier cycle avec l'arrivée des générations nées depuis la reprise démographique en 1995.

Par cycle, la situation devrait être la suivante :

- au niveau du collège (3 270 000 élèves en 2002-2003), il faut s'attendre à une diminution sensible (-150 000) jusqu'en 2007-2008, et à une augmentation ensuite jusqu'en 2012-2013 annulant cette diminution (graphique 4 et tableau 2);
- dans les seconds cycles des lycées (2 208 000 élèves en 2002-2003), on observera une augmentation jusqu'en 2005 et 2006 de l'ordre de 35 000 élèves, puis une diminution de 80 000.

Sur l'ensemble de la période dans le second degré, les effectifs d'élèves devraient diminuer de 45 000 élèves, avec un creux de - 150 000 à la rentrée 2009 par rapport à 2002 (graphique 5).

La part du secteur public devrait rester stable dans la prochaine décennie, à hauteur de 80 %. Il accueillerait en 2012, 4 438 000 élèves contre 1 113 000 élèves dans le secteur privé.

#### Graphique 4 - Évolution du nombre d'élèves scolarisés dans le premier cycle du second degré

Champ : France métropolitaine, public et privé.

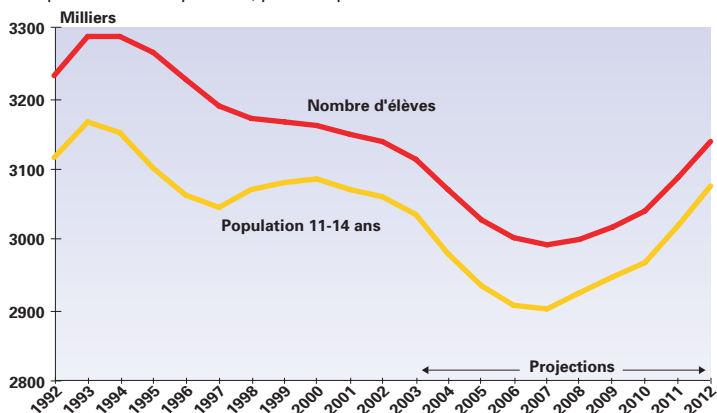


Tableau 2 – Effectifs d'élèves du second degré : constats et projections à dix ans (milliers)

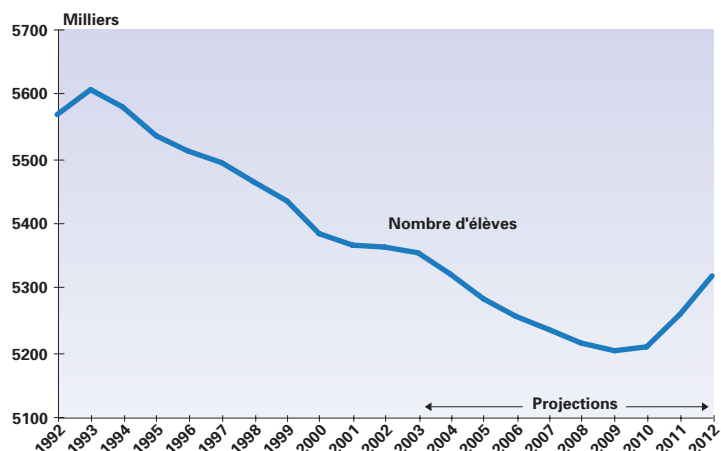
		Premier cycle	Second cycle professionnel	Second cycle général et technologique	SEGPA et EREA <sup>(1)</sup>	Total second degré <sup>(2)</sup>
<b>Constats</b>	1992-1993	3 347,1	707,7	1 593,5	125,8	<b>5 774,1</b>
	1997-1998	3 315,1	745,1	1 536,9	117,8	<b>5 715,0</b>
	2002-2003	3 269,0	698,5	1 509,6	119,0	<b>5 596,1</b>
<b>Évolutions constatées</b>	1992 à 2002	-78,1	-9,2	-83,9	-6,8	<b>-178,0</b>
	1997 à 2002	-46,1	-46,6	-27,3	1,2	<b>-118,9</b>
<b>Projections</b>	2007-2008	3 119,7	721,6	1 515,2	114,0	<b>5 470,5</b>
	2012-2013	3 268,1	698,3	1 464,2	118,9	<b>5 549,5</b>
<b>Évolutions prévues</b>	2002 à 2007	-149,3	23,1	5,6	-5,0	<b>-125,6</b>
	2002 à 2012	-0,9	-0,2	-45,4	-0,1	<b>-46,6</b>

(1) SEGPA : section d'enseignement général et professionnel adapté. EREA : établissement régional d'enseignement adapté.

(2) Hors formations complémentaires et préparations diverses.

Champ : France métropolitaine et DOM, public et privé.

**Graphique 5 - Évolution du nombre d'élèves dans le second degré, y compris SEGPA** – Champ : France métropolitaine, public et privé.



Ces projections d'effectifs d'élèves dans le second degré ont été réalisées en prolongeant les tendances récemment observées, particulièrement en ce qui concerne les redoublements, les passages à un niveau suivant et les abandons. Avec cette hypothèse, 70 % d'une génération parviendrait à la rentrée 2012 en classe terminale (niveau IV), 64 % dans les établissements de l'Éducation nationale, et 6 % dans les établissements de l'Agriculture et les centres de formation d'apprentis (CFA).

Dans l'enseignement supérieur, le nombre d'étudiants devrait s'accroître en dix ans d'environ 90 000 inscrits, le premier cycle, les CPGE et les STS restant quasiment stables, les deuxième et troisième cycles enregistrant des augmentations et les IUT une diminution.

À la rentrée 2002, le nombre d'étudiants inscrits dans les quatre principales filières de l'enseignement supérieur (Université, instituts universitaires de technologie [IUT], classes préparatoires aux grandes écoles [CPGE] et sections de techniciens supérieurs [STS], périmètre analysé ici), s'élève à 2 210 000. Il a progressé de 1 %, soit 21 000 étudiants de plus que l'année précédente. Aux rentrées précédentes et depuis 1995, le nombre d'inscrits diminuait.

La diminution des inscrits en premier cycle observée depuis 1995 s'est arrêtée à la rentrée 2002.

L'augmentation des effectifs est donc essentiellement due à l'accroissement des étudiants en deuxième et troisième cycles. Elle ne s'expliquerait que partiellement par l'afflux d'étudiants s'inscrivant pour la première fois à l'Université et pourrait résulter également de la hausse constatée du taux de poursuite des études et de l'arrivée d'étudiants étrangers plus nombreux.

Dans les dix prochaines années, le nombre d'étudiants dans les quatre principales filières de l'enseignement supérieur (Université, IUT, CPGE et STS) devrait augmenter globalement d'environ 90 000 inscrits, le premier cycle, les CPGE et les STS restant quasiment stables, les deuxième et troisième cycles enregistrant des augmentations et les IUT une diminution.

Là encore, ces projections faites à partir des évolutions observées peuvent être faussées par une modification imprévue des comportements ou du contexte, particulièrement sensible lorsque l'on se situe au-delà de la fin de l'enseignement obligatoire.



La mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur, qui valorise les diplômes aux niveaux bac + 3, bac + 5 et bac + 8 amène, de ce fait, à considérer que ces évolutions de + 90 000 étudiants en dix ans dans les quatre filières (Université, IUT, CPGE et STS), ou d'environ + 100 000 sur l'ensemble de l'enseignement supérieur, pourraient connaître une plus grande amplitude.

## Effectifs de personnels : 43 % des personnels titulaires en activité à la rentrée 2002, soit environ 500 000 personnes, partiront d'ici 2012

Environ 500 000 personnes, dont près de 400 000 enseignants, quitteront leur activité au sein de l'Éducation nationale.

L'Éducation nationale, qui regroupe environ deux tiers des personnels des ministères civils, et où les générations nombreuses nées dans l'immédiat après-guerre et proches de la retraite sont très représentées, devra, d'ici à 2012, recruter massivement.

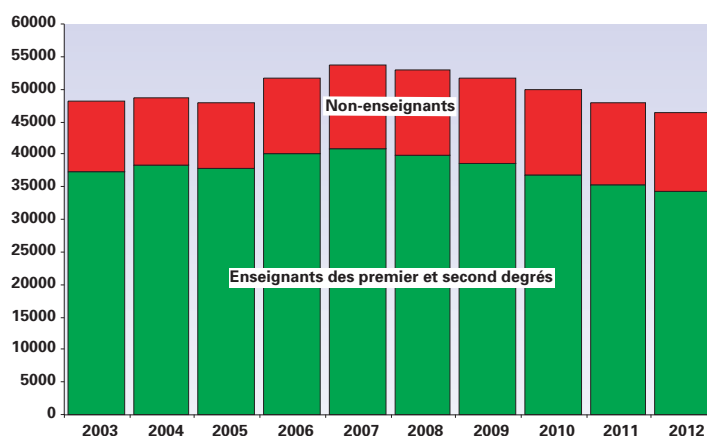
On estime à 397 000, soit 43 % de l'effectif présent en 2003, les départs des enseignants au cours de la décennie 2003-2012. Dans les autres corps de l'Éducation nationale et de la Recherche, ce sont environ 103 000 personnes qui partiront d'ici 2012.

L'amplitude des départs et leur calendrier dépendent non seulement de la répartition des agents par sexe et par âge, mais aussi de la réglementation en vigueur pour les retraites et des comportements des intéressés.

Si, globalement, c'est de 2006 à 2009 que les départs seront les plus nombreux, les années 2003 à 2005 devraient voir les plus forts départs des enseignants du premier degré public, tandis que le pic se situerait entre 2007 et 2008 pour les enseignants du second degré public et s'étalerait de 2007 à 2011 pour les enseignants-chercheurs et pour les personnels administratifs, techniques, ouvriers, sociaux et de santé (ATOSS) pris dans leur ensemble. Ces estimations prennent en compte l'extinction progressive de la possibilité pour certains personnels de partir en congé de fin d'activité jusqu'à la fin de l'année civile 2005, ce qui explique le recul du nombre total des départs en 2005 (graphiques 6 et 7).

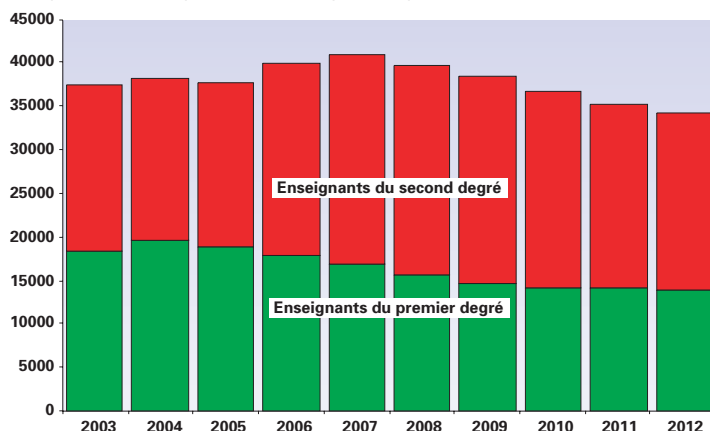
### Graphique 6 - Évolution du nombre annuel de départs des personnels de l'Éducation nationale

Champ : France métropolitaine et DOM, public et privé.



## Graphique 7 - Évolution du nombre annuel de départs des enseignants des premier et second degrés

Champ : France métropolitaine et DOM, public et privé.



### La prospective emploi-formation à l'horizon 2010 : deux scénarios

L'évolution de l'emploi diffère sensiblement selon les deux scénarios : 130 000 emplois créés par an dans un cas et 290 000 dans l'autre.

Les années à venir seront marquées par le départ à la retraite des actifs nés dans l'immédiat après-guerre.

La dernière étude, réalisée en 2001<sup>1</sup>, a retenu deux scénarios macroéconomiques : un scénario « haut », avec un taux de croissance annuel moyen du Produit intérieur brut (PIB) sur la période 2000-2010 de 3 % et un taux de chômage à 6 %, et un scénario « bas » avec des taux respectivement de 2 % et de 9 %. L'évolution de l'emploi diffère nettement selon le scénario : 130 000 emplois sont créés chaque année dans le scénario bas tandis qu'il y en a 290 000 par an dans le scénario haut. C'est dans les services que ces emplois sont principalement créés.

En valeur relative, c'est l'emploi des personnels des services aux particuliers qui connaît la plus forte augmentation dans les deux scénarios.

En volume, dans le scénario haut, ce sont les effectifs de cadres administratifs et commerciaux et d'ouvriers qualifiés qui croissent le plus. Les effectifs des ouvriers non qualifiés diminuent dans le scénario bas mais augmentent dans le scénario haut du fait du dynamisme de l'industrie.

Le contexte de la prochaine décennie est celui du vieillissement des générations nombreuses nées dans l'immédiat après-guerre, qui devraient libérer un nombre de postes important. Après avoir connu un mouvement de baisse au cours des quarante dernières années, il est supposé dans le scénario haut que la durée d'activité va se mettre à augmenter. L'âge moyen de départ à la retraite passerait à 61,7 ans en 2010 et à 58,8 ans dans le scénario bas (prolongation des tendances) avec un nombre de 500 000 départs chaque année contre 450 000 dans le scénario haut (370 000 entre 1990 et 2000). Les professions intermédiaires administratives et commerciales, les employés administratifs et les ouvriers qualifiés sont les catégories professionnelles qui connaîtront le plus fort nombre de départs à la retraite.

La somme des créations d'emplois et des départs à la retraite permet d'obtenir les besoins en recrutements externes nets ; ceux-ci s'élèvent à 810 000 par an sur la période 2000-2010 dans le scénario haut et 700 000 par an dans le scénario bas.

1. Une nouvelle étude prenant en compte l'évolution socio-économique récente est en cours de réalisation.

L'arbitrage d'embauche – jeunes ou chômeurs – a une forte influence ainsi que les pratiques plus ou moins fréquentes de promotion interne des entreprises.

Globalement, les deux scénarios aboutissent à des déficits d'emplois, des déclassements et des conditions d'insertion difficiles.

Les professions les plus concernées par l'hypothèse d'élévation du niveau de formation sont les ouvriers qualifiés, les employés et les techniciens.

Pour passer aux besoins des entreprises en recrutements de jeunes sortant du système éducatif, il faut introduire des hypothèses relatives à leurs pratiques de recrutement : l'une porte sur l'arbitrage entre le recrutement de jeunes et celui de chômeurs ou de personnes revenant sur le marché du travail après une période d'inactivité ; l'autre porte sur leurs pratiques de promotion. La première influe essentiellement sur le volume des jeunes recrutés, la seconde joue plutôt sur le niveau de qualification à l'embauche proposé aux jeunes. Au final, les besoins en recrutements de jeunes varient entre 630 000 et 730 000 par an selon les hypothèses macroéconomiques et de recrutement.

Si l'on compare ces chiffres aux projections de sorties du système éducatif qui se situent à 760 000 en 2005 et 744 000 en 2010, on constate un déficit d'emploi même dans le scénario haut qui n'est pas le plus probable ; dans ces conditions, l'insertion des jeunes restera difficile, notamment pour les moins qualifiés, et le déclassement un phénomène persistant.

L'estimation en volume étant fortement influencée par l'hypothèse sur l'âge moyen de départ à la retraite (61,7 ans dans le scénario haut), l'hypothèse d'un départ moyen à 60 ans a été envisagée et son impact sur les résultats est fort puisque les prévisions de recrutement de jeunes augmentent de 100 000 par an dans le scénario haut. Dans ce cas, le déséquilibre serait à l'avantage des jeunes alors que dans le scénario bas les estimations changent peu.

L'estimation en structure par catégorie professionnelle des recrutements de jeunes donne une fourchette très large, notamment pour les cadres administratifs et commerciaux (de 5,8 % à 14,7 %) et les ouvriers qualifiés (de 5,7 % à 16,8 %). Lorsque les entreprises pratiquent peu la promotion interne et par ailleurs favorisent le recrutement de jeunes par rapport aux chômeurs, les jeunes sont recrutés à des niveaux plus élevés de cadres et ingénieurs (voire de professions intermédiaires) au détriment des postes d'employés administratifs.

Enfin, pour passer des prévisions de besoins en recrutement de jeunes par catégorie professionnelle aux prévisions par niveau de diplôme, il faut établir une correspondance entre niveau de qualification de l'emploi occupé et niveau de diplôme des jeunes recrutés. L'étude a posé l'hypothèse que la tendance à l'élévation des niveaux de diplôme à l'embauche allait se poursuivre. Les professions les plus concernées par ce phénomène sont les ouvriers qualifiés (la part des jeunes recrutés à ce niveau qui sont titulaires d'un diplôme de niveau IV augmente de 13 points), puis les employés administratifs (+ 10 points pour le pourcentage de jeunes de niveau III) et les techniciens.

Les prévisions de recrutement de jeunes par niveau de diplôme sont données pour les deux scénarios identifiés précédemment (*cf.* tableau 3 en annexe).

Dans la majorité des hypothèses, le nombre de jeunes sortants de l'enseignement supérieur est insuffisant.

Dans tous les scénarios sauf un (associant scénario macroéconomique bas et augmentation des pratiques de promotion des entreprises), les prévisions à 2010 des sortants diplômés du supérieur sont inférieures aux prévisions de besoins des entreprises.

Au plan strictement quantitatif, les projections à 2010 débouchent sur la nécessité d'augmenter le nombre de jeunes sortants avec un diplôme de l'enseignement supérieur pour satisfaire aux besoins de l'économie. On peut donc s'attendre à des tensions sur le marché de l'emploi. Ces tensions s'accompagneront d'une concurrence forte entre le secteur public et le secteur privé qui, tous deux, auront besoin d'un fort renouvellement de cadres, et pour l'Éducation nationale, des enseignants, pour compenser les importants départs à la retraite de ces catégories, en particulier après 2005.

À l'inverse, les sorties de jeunes aux niveaux baccalauréat et certificat d'aptitude professionnelle (CAP) et brevet d'études professionnelles (BEP) sont dans tous les cas largement supérieures aux besoins.

La promotion interne et une réelle formation tout au long de la vie sont des éléments permettant de réduire les tensions prévisibles après 2005.

Globalement, cette étude plaide pour l'élévation des niveaux de formation initiale des jeunes, à moins de mettre en œuvre des politiques très volontaristes de formation continue et de promotion. Elle indique également qu'une politique de promotion interne des entreprises et le développement réel de la formation tout au long de la vie sont des éléments importants pour faire baisser les tensions prévisibles après 2005.

Le développement de la promotion interne peut d'ailleurs s'appuyer sur les déclassements observés au cours des périodes récentes. Le développement et l'organisation de doubles situations emploi-études ou une plus grande flexibilité du passage de l'emploi à la formation ou de la formation à l'emploi sont également des facteurs modérateurs.

## Les perspectives de recrutement de personnels de l'Éducation nationale et d'enseignants face à la concurrence du secteur privé

Les jeunes diplômés de l'enseignement supérieur ne suffiront pas à satisfaire tous les besoins en personnels qualifiés.

Les sorties du système éducatif par niveau à l'horizon 2010 sont estimées à 148 000 pour les diplômés à bac + 3 et 126 000 pour les diplômés à bac + 2. Dans ces conditions, à défaut d'une action soutenue de la part des entreprises sur la promotion interne, le nombre de jeunes diplômés de l'enseignement supérieur risque de ne pas permettre de répondre aux besoins de l'économie.

Un modèle économétrique élaboré par la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) et le Centre de recherche en économie et statistique (CREST) a mis en évidence que le nombre de présentés aux concours d'enseignants une année donnée, dépendait du taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur de l'année passée et du nombre de jeunes ayant obtenu une licence deux ans plus tôt pour le certificat d'aptitude

Une diminution prévisible des candidatures aux concours d'enseignants aggravée par la faible attractivité des carrières.

au professorat de l'enseignement du second degré (CAPES) et trois ans plus tôt pour l'agrégation.

Compte tenu de la relative stagnation actuelle du nombre des diplômés de l'enseignement supérieur, on prévoit que, à moins d'une hausse rapide de ce nombre, si le taux de chômage des jeunes diplômés de l'enseignement supérieur diminuait, le nombre de candidats au CAPES et à l'agrégation diminuerait au cours des dix prochaines années, avec un net fléchissement à partir de 2006. Si ce taux restait élevé, le nombre de présentés au CAPES resterait stable sur dix ans, alors que le vivier de l'agrégation progresserait légèrement. En effet, contrairement à la plupart des corps de fonctionnaires qui demeurent attractifs même si le taux de candidature aux concours est largement influencé par la conjoncture économique<sup>2</sup>, il apparaît que le métier de professeur agrégé ou certifié séduit beaucoup moins les jeunes diplômés, en raison de la spécificité du métier d'enseignant. Le taux de candidature aux concours d'enseignants est moins sensible aux fluctuations économiques. Ainsi, en 2001, le taux de candidature s'élevait à 8,7 candidats par poste pour le concours externe de l'agrégation et à 5,8 pour le concours externe du CAPES, même si la situation était variable selon les disciplines, alors que pour les autres concours, les taux de candidatures sont souvent supérieurs à 50 candidats présents par poste offert. Ce taux de candidature diminue encore en 2002 (7,3 % à l'agrégation et 4,5 % au CAPES).

## Comment rendre le métier d'enseignant du second degré plus attractif ? Le point de vue des candidats aux concours de recrutement 2003

Les profils et motivations des candidats s'inscrivant aux concours de recrutement.

Depuis 1993, la DEP fait réaliser une enquête auprès des nouveaux bacheliers inscrits en première année de diplôme d'études universitaires générales (DEUG). En 2002, ils étaient 228 000 et 30 % d'entre eux déclaraient « qu'ils ne voulaient pas devenir enseignants quoi qu'il arrive », 20 % le désiraient et 30 % l'envisageaient.

Préoccupée par cette relative attractivité pour le métier d'enseignant, la DEP a fait réaliser une enquête auprès de 10 000 préinscrits à un concours externe d'enseignant du second degré à la session 2003, afin de connaître les profils et les motivations des candidats et de repérer les circonstances qui les conduisent à choisir le métier d'enseignant du second degré.

L'enquête révèle tout d'abord que la démarche d'inscription à un concours ne se fait pas obligatoirement dès l'obtention des diplômes requis. En effet, presque un tiers des candidats avait obtenu le diplôme requis l'année précédant le concours, un deuxième tiers les deux années précédentes et le dernier tiers entre 1999 et 1987.

Les raisons déclarées sont diverses :

- un travail qu'ils exercent ou qu'ils ont exercé en vue ou non d'acquérir une expérience professionnelle suffisante requise pour certains concours (37 %);
- la continuation des études (32 %);

2. Le taux de candidature, mesuré par le rapport du nombre de candidats présents au nombre de postes offerts, croît significativement quand le taux de chômage augmente.

- l'expérience malheureuse d'un concours d'enseignant (16 %);
- le manque de préparation (12 %);
- et aussi l'évaluation de leurs faibles chances de réussite (11 %).

Pour 94 % des préinscrits, « ce métier n'est pas choisi par hasard » mais la décision est prise plus ou moins tôt; celle-ci peut intervenir de l'école primaire jusqu'au cours des études supérieures.

L'influence des proches ou l'image forte d'un enseignant sont souvent évoquées. L'amour de la discipline se révèle être le motif essentiel du choix d'un métier qui, pour les trois quarts des préinscrits, consiste d'abord à « transmettre des savoirs », conception qui n'occulte pas les critiques sur le salaire (sept sur dix pensent qu'il serait plus élevé dans le privé) ou la perte de prestige du métier.

Selon les enquêtés, il faudrait pour attirer davantage vers l'enseignement : des salaires plus élevés, une meilleure reconnaissance du métier, ...

Les candidats ont majoritairement l'idée que « les débutants sont nommés loin de chez eux » et « dans des établissements difficiles », et que ce métier comporte des risques comme « subir des violences verbales » et « être en conflit avec toute une classe ».

Interrogés sur les mesures qui pourraient attirer davantage de candidats vers l'enseignement, leurs attentes sont multiples :

- salaires plus élevés (30 %);
- davantage de reconnaissance de la part de la société (14 %);
- davantage de respect de la part des parents et des élèves (9 %);
- plus de facilité dans le choix de la région d'affectation par le biais d'un concours régional (12 %);
- changer les modalités du concours (11 %);
- plus d'information sur le métier (11 %);
- nécessité d'avoir la vocation (8 %);
- une formation plus adaptée par des stages (8 %);
- réduire la violence à l'école (7 %), etc.

Ces quelques travaux mettent bien en évidence à la fois le caractère délicat de tout exercice de prévision et la nécessité de développer, néanmoins, les études prospectives pour essayer de dessiner les différents profils d'évolution possibles du système éducatif dans les années qui viennent.

Sur le fond, ils montrent aussi clairement l'enjeu que représentent la hausse du nombre de jeunes qualifiés sortant du système éducatif ainsi que le développement conjugué de la formation continue et de la promotion interne.

---

**Sources et méthodologie :** cette synthèse exploite les résultats d'études prévisionnelles ou prospectives qui feront l'objet d'un prochain numéro de la revue *Éducation et formations*. Ces résultats sont obtenus à l'aide de modèles de prévision ou de projections conçus par la DEP (ou le BIPE en ce qui concerne la partie « formation-emploi »), qui sont alimentés par des données extraites des Enquêtes Emploi (INSEE) et des systèmes d'information sur les élèves, les apprentis, les étudiants, les personnels et les examens et concours.

## Bibliographie

**N. Aguetant et A. Aït-Kaci**, « Prospective emploi-formation à l'horizon 2005 », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 81, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1997.

**A. Aït-Kaci, E. Orivel et É. Waelbroeck-Rocha**, « Prospective emploi-formation », *Les Dossiers d'Éducation et formations*, n° 129, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 2002.

**D. Aussant, M. Bideault, M. Bonneau, P. Derouillon-Roisné, B. Lepetit, J.-J. Santais et E. Weisenburger**, « Projection du système éducatif à dix ans », articles relatifs aux personnels, revue *Éducation & formations*, n° 64, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-décembre 2002, pp. 55-94.

**S. Chirache et C. Sauvageot**, « La prospective emploi-formation au ministère de l'Éducation nationale », revue *Éducation & formations*, n° 58, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, janvier-mars 2001.

**P. Esquieu**, « Évolution des effectifs scolarisés dans le second degré dans le cadre du Plan pour l'avenir de l'Éducation Nationale ; hypothèse pro 74 », *Note d'Information*, 88.11, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mars 1988.

**L. Ferrait**, « Prévisions nationales d'effectifs d'élèves du second degré pour les rentrées 2003 et 2004 », *Note d'Information*, 03.11, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, mai 2003.

**L. Ferrait, B. Hée, C. Lixi et P. Poulet-Coulibando**, « Projection du système éducatif à dix ans », articles relatifs aux élèves, apprentis et étudiants, revue *Éducation & formations*, n° 64, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet-décembre 2002, pp. 7-54.

**D. Fougère, C. Lixi et J. Pouget**, « Les recrutements d'enseignants : modélisation des candidatures et éléments de prospective », revue *Éducation & formations*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, à paraître.

**B. Hée**, « Prévisions nationales d'effectifs d'élèves du premier degré pour les rentrées 2003 et 2004 », *Note d'Information*, 03.47, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 2003.

**C. Lixi**, « Les prévisions nationales d'effectifs dans l'enseignement supérieur. Constat 2002 et prévisions pour les rentrées 2003 et 2004 » *Note d'Information*, 03.50, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, août 2003.

**E. Orivel**, « Prospective emploi-formation à l'horizon 2010 », *Note d'Information*, 02.30, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juillet 2002.

**C. Sauvageot**, « La prospective emploi-formation au ministère de l'Éducation nationale : un peu d'histoire et résultats récents », *Données sociales*, INSEE, 2002-2003.

**C. Sauvageot**, « Les besoins en recrutement de jeunes sortant du système éducatif d'ici 2010 », revue *Éducation & formations*, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, n° 62, janvier-mars 2002.

« La transition professionnelle des jeunes sortant de l'enseignement secondaire », *Rapport d'activité 2001-2002* du Haut Comité Éducation-Économie-Emploi, La Documentation française, 2002.

« Pour une stratégie convergente du système éducatif et des entreprises », *Rapport de la Mission nationale Éducation Entreprise* présenté au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française, 1988.

« Quel système éducatif pour la société de l'an 2000 ? » *Rapport* du Haut Comité Éducation-Économie présenté au ministre de l'Éducation nationale, La Documentation française, 1988.

## Prospective emploi-formation

Variation de l'emploi par profession et catégorie sociale, en moyenne annuelle, sur la période 2000-2010

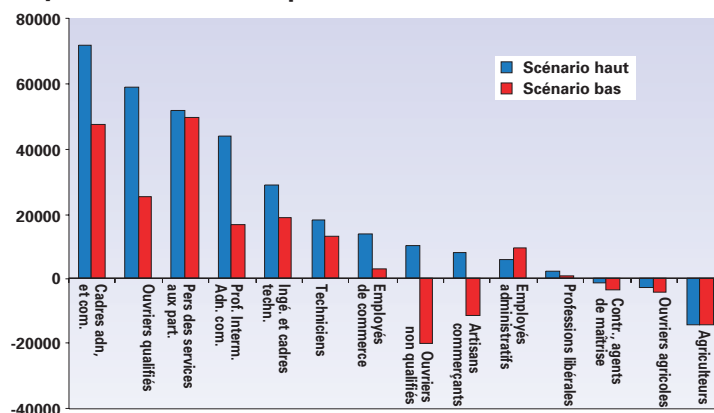


Tableau 3 – Les recrutements de jeunes par niveau selon les différents scénarii comparés aux projections de sorties de la DEP pour 2010 (milliers)

		Bac +3 et plus	Bac + 2	Total ens. enseignement supérieur	Baccalauréat	CAP/BEP	Brevet des collèges	Total
1999-2000		120	120	240	137	84	119	580
2000-2010	Scénario haut diplômé	187	151	338	161	81	89	670
2000-2010	Scénario haut tendanciel	163	147	310	163	87	110	670
2000-2010	Scénario haut promotion	131	147	278	167	92	132	670
2000-2010	Scénario bas diplômé	163	148	311	155	79	86	630
2000-2010	Scénario bas tendanciel	141	144	285	159	84	103	630
2000-2010	Scénario bas promotion	124	142	266	159	86	119	630
2010	Projections de sortie	148	126	274				744

Sources : BIPE et DEP.





# De la formation continue à la formation tout au long de la vie ?

18

**Les changements socio-économiques, l'évolution des métiers, le renouvellement des connaissances, imposent une mise à jour permanente des connaissances et des compétences, tant sur le plan professionnel que personnel. La possibilité, après avoir quitté le système éducatif pour s'insérer dans la vie active, de reprendre un cycle d'études, d'acquérir de nouvelles compétences ou de suivre une formation de son choix, prend de plus en plus, dans le débat public, la forme d'un droit individuel qui devrait pouvoir être garanti par la société et qui se substituerait à la seule « obligation de dépense » des entreprises pour la formation de leurs salariés.**

**Qui a accès à la formation continue aujourd'hui ? Quelle est la place de l'Éducation nationale dans ce domaine ? Comment la France se situe-t-elle par rapport aux autres grands pays européens ? La validation des acquis de l'expérience peut-elle changer la donne ?**

- En France, chaque année, près de trois adultes sur dix suivent une action de formation d'au moins 3 heures, le plus souvent sous forme d'un stage, d'un séminaire ou d'une conférence hors du lieu de travail.
- Dans près de huit cas sur dix, le but recherché est de s'adapter à son emploi, d'en changer ou d'en obtenir un.
- Malgré une réelle diffusion de la formation continue au sein de la population au cours des trente dernières années, celle-ci reste toujours plus accessible aux cadres qu'aux ouvriers et ne constitue pas une alternative à la formation initiale.
- Les formations dispensées par l'Éducation nationale ont une durée moyenne nettement supérieure à celles des autres organismes, mais les diplômes délivrés dans ce cadre restent encore peu nombreux.
- La France a pris du retard sur les pays nordiques, l'Allemagne, les États-Unis ou le Royaume-Uni, mais les écarts hommes-femmes dans l'accès à la formation continue sont plus faibles qu'ailleurs.

## Un accès différencié à la formation continue

En France, chaque année, près de trois adultes sur dix suivent une action de formation d'au moins 3 heures, centrée dans huit cas sur dix sur l'emploi que l'on recherche ou auquel il faut s'adapter.

Depuis quelques années, l'Union européenne invite les pays membres à se fixer des objectifs et à mettre en place des politiques pour développer « la formation tout au long de la vie », en insistant sur la diversité des buts qui doivent pouvoir être poursuivis par les candidats (développement professionnel ou personnel), comme sur la pluralité des formes possibles d'apprentissage (sur le lieu de travail ou non, avec l'aide ou non d'un intervenant spécialisé, en faisant ou non appel à des outils de formation particuliers). Or, en France, si l'accès à la formation continue s'est beaucoup développé, il reste encore très inégal.

Si on considère la formation continue faisant appel à des outils de formation particuliers et faisant l'objet d'un temps spécifique et identifiable, en France, chaque année, de l'ordre de neuf millions d'adultes, soit **28 % des adultes de moins de 65 ans sortis de formation initiale**, suivent une action de formation d'au moins 3 heures, quel qu'en soit l'objet (exclusivement professionnel ou plus personnel). Dans 73 % des cas, il s'agit d'un stage se déroulant avec l'aide d'un intervenant spécialisé dans un lieu distinct du lieu de travail, dans 19 % des cas d'une formation en situation de travail avec l'aide d'un tuteur, dans 5 % des cas d'une autoformation et dans 2 % des cas d'une formation dans le cadre d'un contrat de formation en alternance (tableau 1).

Dans près de huit cas sur dix, cette formation est suivie dans le cadre d'une adaptation à l'emploi, d'un changement d'emploi ou de l'accès à l'emploi, dans le cas des chômeurs notamment (tableau 2).

**Tableau 1 – Taux d'accès à la formation continue des adultes de moins de 65 ans sortis de formation initiale**

Actifs occupés	33,8 %
dont salariés du secteur public	45,1 %
dont salariés du secteur privé	31,4 %
dont indépendants	18,7 %
Chômeurs	22,5 %
Inactifs	9,5 %
<b>Ensemble</b>	<b>27,8 %</b>

Source : Enquête Formation continue complémentaire à l'enquête Emploi de mars 2000.

Lecture : 27,8 % des adultes sortis de formation initiale et âgés de moins de 65 ans ont suivi une formation d'au moins 3 heures entre janvier 1999 et mars 2000. Ils ne sont que 9,5 % dans ce cas parmi les inactifs.

**Tableau 2 – Attentes principales des salariés à la veille de leur formation**

Acquérir les compétences pour s'adapter à leur emploi	69,3 %
Pouvoir changer d'emploi ou obtenir un emploi	9,6 %
Obtenir un diplôme, une reconnaissance de leur qualification	7,6 %
Attentes d'ordre culturel, sportif, personnel	12,5 %

Source : Enquête Formation continue complémentaire à l'enquête Emploi de mars 2000.

Lecture : 69,3 % des salariés ayant suivi une formation d'au moins 3 heures entre janvier 1999 et mars 2000, attendaient de cette formation qu'elle leur permette de s'adapter à leur emploi.

La formation continue est une pratique toujours plus répandue...

... mais avec de grandes disparités selon les catégories socioprofessionnelles.

Le taux d'accès des salariés aux stages de formation continue payés par leur employeur, qui avait déjà doublé entre le début des années 70 et le début des années 90, continue d'augmenter : ils sont 26 % à avoir suivi un tel stage en 1999, contre 20 % en 1992. Mais les différences dans les taux d'accès entre cadres et professions intermédiaires d'un côté, employés et ouvriers de l'autre se sont encore accrues.

Si un tiers des cadres et des membres des professions intermédiaires âgés de plus de 55 ans suivent encore des actions de formation continue, moins de 15 % des ouvriers et des employés continuent de se former au-delà de 50 ans. On ne peut donc pas encore parler de généralisation de la formation tout au long de la vie (tableau 3). Par ailleurs, plus le diplôme acquis en formation initiale et la qualification de l'emploi occupé sont élevés, plus on a de chances de suivre une formation. La formation continue ne constitue donc pas une alternative à la formation initiale puisqu'on en bénéficie d'autant moins que l'on a une formation initiale faible.

**Tableau 3 – Taux d'accès à la formation continue des salariés du privé selon la catégorie socioprofessionnelle et l'âge**

Âges	Cadres	Professions intermédiaires	Employés	Ouvriers	Ensemble
Moins de 25 ans	ns	ns	41 %	26 %	33 %
De 25 à 29 ans	60 %	46 %	34 %	26 %	36 %
De 30 à 34 ans	63 %	49 %	29 %	24 %	36 %
De 35 à 39 ans	58 %	47 %	30 %	19 %	32 %
De 40 à 44 ans	54 %	48 %	26 %	22 %	33 %
De 45 à 49 ans	53 %	46 %	25 %	17 %	30 %
De 50 à 54 ans	50 %	41 %	13 %	13 %	27 %
De 55 à 59 ans	34 %	33 %	13 %	11 %	20 %
De 60 à 65 ans	32 %	ns	10 %	3 %	14 %
<b>Ensemble</b>	<b>54 %</b>	<b>45 %</b>	<b>29 %</b>	<b>20 %</b>	<b>31 %</b>

Source : Enquête Formation continue complémentaire à l'enquête Emploi de mars 2000.

Lecture : 34 % des employés âgés de 25 à 29 ans, sortis de formation initiale, ont suivi une formation d'au moins 3 heures entre janvier 1999 et mars 2000. Ils ne sont que 10 % dans ce cas parmi ceux âgés de 60 à 65 ans.

## L'Éducation nationale est un prestataire important de formation continue

L'Éducation nationale occupe une place singulière au sein des organismes de formation continue,

L'Éducation nationale n'accueille qu'un stagiaire sur dix.

Avec 900 000 stagiaires en formation continue, l'Éducation nationale n'accueille qu'un stagiaire sur dix : 500 000 dans les groupements d'établissements (GRETA) et 400 000 dans l'enseignement supérieur, dont 100 000 au Conservatoire national des arts et métiers (CNAM). Elle accueille cependant plus de 20 % de ceux dont la formation a été assurée par un organisme dont c'est l'activité principale (tableau 4).

**Tableau 4 – La place de l'Éducation nationale dans la formation continue en 1999**

	Chiffre d'affaires (millions d'euros)	Nombre de stagiaires (milliers)	Durée moyenne des formations ( heures)
Ensemble du marché de la formation professionnelle	6 463	12 400	73
Organismes dont la formation est l'activité principale	2 596	4 400	78
Éducation nationale	648	919	130
dont GRETA	397	509	138
dont enseignement supérieur	249	410	121

Source : Bilans pédagogiques et financiers (DARES), enquêtes 6 et 63 (DEP).

Les durées des formations suivies y sont nettement plus élevées...

L'Éducation nationale accueille la très grande majorité des 700 000 adultes qui cherchent, par la formation continue, à obtenir un diplôme ou une qualification reconnue.

Les durées des formations suivies y sont, de ce fait, nettement plus élevées que dans les autres organismes de formation : 137 heures en moyenne dans les GRETA, 121 heures dans l'enseignement supérieur où les formations dépassent 200 heures pour ceux qui préparent un diplôme d'université ou un diplôme d'État.

... mais les diplômes délivrés dans ce cadre sont relativement peu nombreux.

Toutefois, moins d'un stagiaire sur deux inscrit à l'université dans le cadre de la formation continue prépare effectivement un diplôme national ou d'université et, sur les 500 000 stagiaires des GRETA, seuls 15 000 se présentent chaque année aux examens en vue d'obtenir un diplôme professionnel. La part des diplômes délivrés au titre de la formation continue augmente au fur et à mesure que l'on s'avance dans le parcours scolaire. Elle représente 1,8 % des CAP, 3,9 % des BEP, 2,6 % des BTS mais 11 % des DESS.

Le profil des stagiaires accueillis en formation continue au sein de l'Éducation nationale est très contrasté. Dans les GRETA, la part des chômeurs est très élevée (39 % des stagiaires), quatre fois plus importante que dans les autres organismes de formation continue, et, parmi les salariés, trois sur quatre sont des ouvriers qualifiés et des employés. En université, en revanche, les travailleurs indépendants ont un poids comparativement élevé (8 %), la proportion de chômeurs (9 %) étant du même niveau que pour l'ensemble des organismes de formation continue.

## Les comparaisons internationales font apparaître un retard de la France en matière de formation continue

Dans le domaine de la formation continue comme dans celui de la formation initiale, la France apparaît moins inégalitaire que beaucoup de pays de l'OCDE.

La France a pris du retard sur l'Allemagne, les États-Unis ou le Royaume-Uni.

Bien que les comparaisons de données tirées d'enquêtes nationales non harmonisées demandent à être maniées avec prudence, les données recueillies par l'OCDE montrent que la France a pris du retard dans le développement de la formation continue, non seulement par rapport aux pays nordiques mais

aussi par rapport à l'Allemagne, aux États-Unis ou au Royaume-Uni, pays dans lesquels plus de 40 % de la population âgée de 25 à 64 ans a suivi une formation au cours des douze derniers mois.

Ce retard concerne aussi, bien que de façon plus limitée, la seule formation professionnelle dont le poids relatif au sein de la formation continue est très important dans notre pays, notamment en raison de l'obligation légale faite aux entreprises d'assurer le financement de la formation professionnelle de leurs salariés.

Après avoir atteint 2 % au milieu des années 1990, la part de la dépense de formation professionnelle dans le Produit intérieur brut (PIB) diminue régulièrement depuis 1997 ; elle n'est plus que de 1,5 % en 2001, montrant les limites d'un développement de l'offre de formation lié à une obligation de dépense des entreprises. Les dépenses de ces dernières pour la formation de leurs salariés, qui avaient mieux résisté que les dépenses de l'État, n'augmentent plus aussi vite avec l'accroissement de la précarité des emplois et le déclin progressif des dispositifs traditionnels de promotion sociale (tableau 5).

**Tableau 5 – Les dépenses de formation professionnelle par rapport au PIB (%)**

	1997	1998	1999	2000	2001
Dépenses totales /PIB	1,71	1,65	1,63	1,52	1,49
dont dépenses de l'État	0,68	0,66	0,65	0,58	0,55
dont « autres dépenses »	1,03	0,99	0,98	0,94	0,94

Source : Dépenses globales en faveur de la formation professionnelle et de l'apprentissage (DARES).

Mais les femmes y sont moins défavorisées...

Toutefois, contrairement à l'Allemagne, aux Pays-Bas et à l'Italie, où l'écart selon le sexe dans les taux d'accès est de plus de 10 points, en France, la différence hommes-femmes dans la proportion d'adultes ayant suivi une formation au cours des douze derniers mois est faible (3 points seulement). Les taux de formation continue les plus faibles concernent surtout les femmes au foyer et les salariées du secteur privé, notamment en raison de la part prise par le travail à temps partiel.

... et les écarts selon le niveau de formation initiale moins importants qu'aux États-Unis et en Allemagne.

Les écarts dans les taux d'accès à une formation continue liée à l'emploi, selon le niveau de formation initiale, eux, sont plus importants dans notre pays que dans les pays nordiques ou qu'au Royaume-Uni, mais moins importants qu'aux États-Unis et en Allemagne, où la formation continue est pourtant plus répandue. Ainsi, en France, le taux d'accès à la formation continue des diplômés du supérieur est près de quatre fois (3,8) supérieur à celui des adultes sortis sans qualification du système éducatif. Ce rapport est compris entre 2,4 et 2,8 dans les pays nordiques et au Royaume-Uni, mais atteint 4,1 aux États-Unis et 4,8 en Allemagne.

## La validation des acquis de l'expérience

La validation des acquis de l'expérience, en permettant d'acquérir tout ou partie d'un diplôme sans suivre la formation correspondante, va-t-elle aider au développement de la formation continue ou seulement réduire son coût ?

## La VAE, un début encourageant.

Suite à la transformation de la validation des acquis professionnels (VAP) en validation des acquis de l'expérience (VAE), en 2002, l'accès à la certification ou au diplôme est désormais ouvert, après trois ans d'expérience professionnelle, non seulement aux salariés mais également aux non salariés et aux bénévoles. Surtout, la VAE permet de délivrer la totalité d'un diplôme sur la base de l'expérience et des compétences acquises dans ce cadre, et non plus seulement de dispenser le candidat à la certification d'une partie des épreuves de l'examen, en vue de l'obtention d'un diplôme.

En 2002, le nombre des individus qui sont allés rechercher de l'information sur cette procédure est estimé à 150 000, dont 58 000 dans le cadre du dispositif mis en place par l'Éducation nationale, soit 50 % de plus que l'année précédente sur la validation des acquis professionnels (tableau 6). Mais le nombre de ceux qui ont poursuivi la démarche jusqu'au dépôt du dossier pour examen par un jury, est huit fois moins important.

Les diplômes de niveau III sont les plus souvent postulés à l'Éducation nationale alors que ceux de niveau V représentent les trois quarts des certifications délivrées par le ministère du Travail.

L'avenir de cette nouvelle voie d'accès au diplôme dépendra en grande partie de son utilisation ou non par les entreprises comme un instrument de gestion des ressources humaines.

Donnera-t-elle un coup de fouet à la formation continue en permettant, par exemple, à ceux qui ont quitté l'appareil de formation initiale sans avoir obtenu le baccalauréat d'avoir accès à l'enseignement supérieur ?

Ou bien, au contraire permettra-t-elle d'obtenir un diplôme à ce niveau sans suivre de formation correspondante ?

**Tableau 5 – De la VAP à la VAE**

	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002 <sup>(1)</sup>
Nombre de personnes informées	7 975	12 992	15 252	18 858	29 662	28 781	38 536	58 000
Nombre de personnes accompagnées	2 251	3 491	4 240	5 107	5 842	6 487	9 127	12 830
Nombre de dossiers déposés	971	1 838	2 551	3 478	3 901	4 609	5 377	7 540
Nombre de candidats ayant obtenu des dispenses	816	1 526	2 255	2 988	3 363	4 032	4 578	6 760

Source : enquête sur la validation des acquis (Direction de l'évaluation et de la prospective).

(1) Estimations.

L'importance des départs à la retraite dans la présente décennie, conjuguée avec la relative faiblesse du nombre de qualifiés sortants du système éducatif, devrait normalement conduire à un accroissement de la promotion interne au sein des entreprises et des administrations et donc des besoins de formation continue. Si l'augmentation régulière des dépenses en ce domaine montre que le mouvement est bien enclenché, il est encore difficile d'en mesurer l'ampleur.

**Source :** Enquête Formation continue complémentaire à l'enquête Emploi de mars 2000 (INSEE) ; Comptes économiques de la formation professionnelle et bilans pédagogiques et financiers (DARES) ; Enquêtes sur la formation continue dans les GRETA (enquête 63) et dans les universités (enquête 6), enquête sur la validation des acquis (enquête 62) (Direction de l'évaluation et de la prospective) ; Regards sur l'éducation (OCDE).

## Bibliographie

**F. Ancel**, « Le chiffre d'affaires de la formation continue dans les GRETA et les CAFOC a continué sa progression en 2001 », *Note d'Information*, 03.44, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, juin 2003.

**M. Lambert, C. Perez et P. Zamora**, « La formation continue : un accès très inégal », *Données sociales*, novembre 2002.

**A. Le Roux**, « La validation des acquis dans l'enseignement supérieur en 2002 : une forte progression », *Note d'Information*, 03.56, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, novembre 2003.

**V. Sandoval**, « En 1999, un enseignant sur deux a suivi une formation », *Note d'Information*, 03.06, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective, février 2003.

« La validation des acquis de l'expérience en pratique », *Actualité de la formation permanente*, n° 182, janvier-février 2003.

« Repenser la formation continue », *Formation Emploi*, n° 81, janvier-mars 2003.

« Un panorama de la formation continue des personnes en France », *Bref*, n° 172, CEREQ, février 2001.





**n° 60 – juillet-septembre 2001**

Scolarisation à 2 ans et réussite de la carrière scolaire au début de l'école élémentaire

Jean-Paul Caille

La famille et le collège : perception de l'établissement et relations avec les enseignants au début des études secondaires

Jean-Paul Caille

Le processus d'orientation en fin de troisième

Observation des comportements des acteurs et analyses des causalités  
Sébastien Roux, Alice Davailon

L'aide individualisée en seconde  
Mise en route et premiers effets d'une innovation pédagogique

Magali Danner, Marie Duru-Bellat, Séverine Le Bastard et Bruno Suchaut

Les parcours scolaires et l'âge des bacheliers

Daniel Bloch, Dominique Chamonard et Caroline Hocquaux

Les bacheliers « avec mention » et leurs poursuites d'études

Daniel Bloch, Dominique Chamonard, J. Boulenc et A. Bernard

École, collège, lycée : entre enseignement et éducation, les aides-éducateurs assurent les multiples activités

Laurence Diederichs-Diop et Dominique Fournié

**n° 61 – octobre-décembre 2001**

**Grand thème : l'éducation prioritaire**

*Première partie : la politique de l'Éducation nationale*

Les ZEP : bientôt vingt ans  
Catherine Moisan

Le pilotage de l'éducation prioritaire

Jean-Claude Émin, Françoise Œuvrard, Jean-Louis Cousquer, Jean-François Schmitt

Une autre politique de discrimination positive : la politique anglaise des *Education Action Zones*

Jean-Claude Émin

*Deuxième partie : les ZEP en l'an 2000*

La nouvelle carte de l'éducation prioritaire : une construction rationalisée

Christian Cuvier

La révision de la carte des ZEP : l'exemple de l'académie de Lille

Jean-Claude Fortier

Les personnels de l'éducation prioritaire à la rentrée 1999

Colette Brock, Martine Migeon, Annick Vialla

Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ?

François-Régis Guillaume

Quelle priorité dans l'attribution des moyens à l'éducation prioritaire ?

Martine Jeljoul, Alain Lopes, Roland Degabriel

Les caractéristiques des collègues de l'éducation prioritaire et le destin scolaire de leurs élèves

Alexia Stefanou

À partir des évaluations nationales à l'entrée en sixième : des constats sur les élèves, des questions sur les pratiques

Virginie Andrieux, Jacqueline Levasseur, Jacqueline Penninckx, Isabelle Robin

Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite

Jean-Paul Caille

Les ZEP et REP, viviers des innovations  
Anny Aline

La réussite scolaire dans les ZEP  
Gérard Chauveau

**n° 62 – janvier-mars 2002**

**Grand thème : parcours dans l'enseignement secondaire et territoires**

Parcours d'élèves dans le secondaire : les grandes tendances nationales au cours des années 90

Pascale Poulet-Coulibando

Diversités régionales des parcours dans le secondaire

Catherine Moisan

Le développement de l'apprentissage au niveau IV

Véronique Sandoval et Isabelle Hatrisse

Diversité et densité des établissements de l'Ouest

Yvon Macé

Pourquoi ces performances dans les académies de l'Ouest ?

Jean-Marie Duval et Alain Taupin

Un enjeu languedocien : la « qualité » de l'école

Josiane Alberti

Les parcours scolaires dans l'académie de Nice

Sophie Vallouis et Jacques Clauzier

Les trajectoires des élèves en Corse  
Danièle Valli, en collaboration avec Nadine Lefebvre et Nicole Fadda

Conditions économiques et volontés éducatives en Lorraine

Danielle Dell'era

Le suivi des sortants sans qualification en Picardie

Anne-Marie Molet

Les sortants en cours d'année dans les lycées lyonnais

Jean-Claude Vebret

Les abandons en première année de formations professionnelles dans la région Centre

Vincent Denis et Laurent Groisy

Mobilité des élèves, les particularités franciliennes

Patrick Salvatori

Les besoins en recrutement de jeunes sortant du système éducatif d'ici 2010

Claude Sauvageot

Le développement de l'enseignement supérieur, rôle respectif de l'État et des collectivités territoriales

Jean-Richard Cytermann

**Hors thème :**  
Le développement de l'enseignement supérieur, rôle respectif de l'État et des collectivités territoriales

Jean-Richard Cytermann

n° 63 – avril-juin 2002

**Grand thème : projection  
du système éducatif à dix ans**

*Élèves, apprentis, étudiants :*

Dans le premier degré, une progression des effectifs attendue de 2001 à 2010  
Bernadette Hée

2001-2010 : une décroissance des effectifs du second degré sur l'ensemble de la période  
Laure Ferrait

Les effectifs de l'enseignement supérieur : le retour de la croissance lors des prochaines années  
Clotilde Lixi

*Personnels :*

Les départs des enseignants du premier degré 2003-2010  
Jean-Jacques Santais

Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2004 et 2010  
Dominique Aussant, Brice Lepetit

Les départs des enseignants du second degré privé sous contrat 2003-2010  
Jean-Jacques Santais

Les personnels administratifs, techniques et d'encadrement  
Pascale Derouillon-Roisné

Un plan décennal (2001-2010) en faveur de l'emploi scientifique  
Bernard Dormy

Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2002 et 2011  
Marc Bideault

Les prévisions de sorties de formation initiale  
Pascale Poulet-Coulibando, Paul Esquieu

**Hors thème :**

Qualité de l'école : un contrôle interne et externe pour éviter toute simplification  
Roger Standaert

Filles et garçons face à l'orientation  
Sylvie Lemaire, Jean-Paul Caille

n° 64 – juillet-décembre 2002

**Grand thème : projection  
du système éducatif à dix ans**

*Élèves, apprentis, étudiants*

Dans le premier degré, une progression des effectifs attendue de 2002 à 2011  
Bernadette Hée

2002-2011 : décroissance des effectifs du second degré jusqu'en 2009  
Laure Ferrait

2001-2011, la mise en place d'un espace européen de l'enseignement supérieur permettrait de maintenir les effectifs universitaires  
Clotilde Lixi

L'évolution des sorties de formation initiale  
Pascale Poulet-Coulibando

*Personnels*

Les départs des enseignants du premier degré, 2004-2011  
Jean-Jacques Santais

Les besoins en personnels d'enseignement, d'éducation et d'orientation dans le second degré public entre 2004 et 2011  
Dominique Aussant, Brice Lepetit

Les départs des enseignants du second degré privé sous contrat, 2004-2011  
Jean-Jacques Santais

Les départs à la retraite des enseignants-chercheurs de l'enseignement supérieur entre 2003 et 2012  
Marc Bideault

Les départs des personnels administratifs, techniques et d'encadrement, 2002-2011  
Pascale Derouillon-Roisné

Les personnels des établissements publics de recherche  
Monique Bonneau, Pascale Derouillon-Roisné, Emmanuel Weisenburger

n° 65 – janvier-juin 2003

**Hors thème :**

L'internat au cours des études secondaires  
Sophie O'Prey

Améliorer les compétences documentaires des élèves  
Chi-Lan Do

**Grand thème : l'aide individualisée :  
réflexions et enjeux**

L'aide individualisée au collège à travers les circulaires de rentrée de 1989 à 2002  
Jeanne Benhaïm

Individualiser le travail des élèves : des pistes tracées par des innovateurs  
Danièle Alexandre

La place de la formation dans la conception et la conduite de l'aide individualisée  
Françoise Clerc

L'aide individualisée à l'école primaire  
Bernard Gossot

L'« atelier lecture » : un dispositif d'aide individualisée pour des élèves de 6<sup>e</sup>  
Isabelle Robin

Le collégien en difficulté : un constat local et des propositions d'aide individualisée  
Bruno Suchaut

Aide individualisée et accompagnement de l'apprentissage des élèves en classe de seconde  
Marc Fort

L'aide individualisée : une affaire à deux  
Jacky Beillerot

La formation continue à l'aide individualisée : quelles compétences à développer ?  
Jean-Paul Udave

L'association de la classe et de l'étude : retour sur un modèle pédagogique disparu  
Philippe Savoie

Questions et enjeux autour du dispositif d'« aide individualisée en classe de seconde »  
Nicolas Euriat

Questions sur l'aide individualisée  
Dominique Glasman

L'aide individualisée : entre impulsion institutionnelle, pratiques innovantes et recherche en éducation  
Nicole Braxmeyer

### Enseignement scolaire

**128** – Évaluations CE2-sixième – Repères nationaux – septembre 2001, 302 p. – mars 2002

G. Brézillon, P. Chollet-Remvikos, C. Dupé, B. Rebmeister, C. Zelty

**130** – Les difficultés de recrutement des lycées professionnels – Synthèse de monographies de quatre établissements franc-comtois, 32 p. – juillet 2002

**132** – Les compétences des élèves à l'entrée en cours préparatoire – Études réalisées à partir du panel d'écoliers recruté en 1997, 110 p. – août 2002  
M. Colmant, J.-P. Jeantheau, F. Murat

**135** – Les abandons en lycées professionnels en cours ou à la fin de l'année scolaire 1999-2000, 86 p. – octobre 2002  
C. Rebière, C. Sauvageot

**141** – Évaluations CE2-sixième-cinquième – Repères nationaux septembre 2002 – avril 2003  
G. Brézillon, P. Chollet-Remvikos, B. Rebmeister, C. Zelty

**143** – Le suivi et le devenir des élèves accueillis en classe-relais – Année scolaire 1999-2000, 130 pages – mai 2003  
M. Thauriel-Richard

**136** – Les spécificités de l'enseignement professionnel : les périodes de formation en milieu professionnel et le contrôle en cours de formation, 112 p. – octobre 2002  
N. Braxmeyer et R. Gentil

**137** – Les compétences des élèves français à l'épreuve d'une évaluation internationale, 182 pages – novembre 2002  
G. Bourny, N. Braxmeyer, C. Dupé, M. Remond, I. Robin, T. Rocher

**139** – Les notes des candidats aux épreuves du baccalauréat général – Session 2001, 264 pages – décembre 2002  
N. Robin

### Enseignants et personnels de l'éducation

**131** – Le travail en commun des enseignants dans le second degré en 2000-2001, 114 p. – août 2002  
N. Braxmeyer, C.-L. Do

**133** – De l'IUFM à la classe – Enquête auprès de débutants dans le second degré, enseignant en lettres, mathématiques et histoire-géographie, 162 p. – septembre 2002  
J.-Y. Cormier

**134** – Perception des aides-éducateurs par les responsables et les enseignants des écoles et des collèges, 240 p. – septembre 2002  
J. Benhaïm, M. Thauriel-Richard et R. Verdon

**145** – Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000, 98 p. – juin 2003  
P. Périer

### Enseignement supérieur, recherche et technologie

**142** – Les personnels de laboratoire – Enquête auprès des personnels de laboratoire des EPLE, 98 p. – avril 2003  
J.-Y. Cormier

**144** – Recherche & développement en France – Résultats 2000, estimations 2001 – juin 2003  
P. Abi-Saab, J. Bonneau (TMO régions), M. Bonneau, C. David, D. Francoz, F. Favre, E. Weisenburger

**127** – La réussite au DEUG par université et par discipline – Session 1999, 52 p. – janvier 2002  
D. Prouteau

### Insertion, éducation et société

**129** – Prospective emploi-formation, 90 p. – juin 2002  
A. Ait-Kaci, S. Chirache, E. Orivel et E. Waelbroeck-Rocha

**138** – L'éducation à la santé et à la sexualité à l'école et au collège, 104 p. – novembre 2002  
F. Alluin et C.-L. Do

### Moyens et coûts de l'éducation

**140** – Le compte de l'éducation et le compte de l'éducation supérieure, années 1998-2001, 176 p. – décembre 2002  
F. Martinez, S. Moutin, C. Ragoucy et C. Berreur

### D'autres publications de la DEP

#### Géographie de l'École n° 8

Les diversités régionales et départementales du système éducatif. Des graphiques et des cartes, pour visualiser facilement les disparités géographiques – avril 2003

#### Repères et références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche

Toute l'information statistique disponible sur le fonctionnement et les résultats du système éducatif ainsi qu'un aperçu synthétique des principales données sur la recherche française. Chaque thème, traité en double-page, allie graphiques et tableaux à une présentation claire et synthétique, des « définitions » et une rubrique « pour en savoir plus ». Parution annuelle – septembre 2003

#### L'état de l'École n° 13

30 indicateurs sur le système éducatif. Les principales données du système éducatif présentées en 30 double-pages. Une analyse synthétique des coûts, activités et résultats qui couvre l'ensemble du système de la maternelle à l'enseignement supérieur, formation continue comprise. Des éléments de comparaisons internationales permettent de mieux situer la France parmi les principaux pays européens, les États-Unis, le Japon. Parution annuelle – octobre 2003

#### ... et toujours

#### La Note d'Information

Parution hebdomadaire.

#### Nouveau...

**La Note Évaluation** : 10 numéros/an  
**La Note Recherche** : 6 numéros/an

#### À paraître prochainement

**La Note Prospective**

#### Atlas régional

### Consulter les publications de la DEP sur Internet

[www.education.gouv.fr/stateval](http://www.education.gouv.fr/stateval)


**À retourner à :**

Direction de l'évaluation et de la prospective

**Bureau de l'édition**

58, boulevard du Lycée – 92170 Vanves

 ☎ 01 55 55 72 04 **Fax** 01 55 55 72 29

*Tous nos prix sont nets,  
 non soumis à la TVA,  
 frais d'envoi inclus.*

*Toute commande  
 doit être accompagnée  
 d'un chèque  
 à l'ordre de  
 régie de recettes  
 MEN-DEP.*

*Cette condition  
 s'applique également  
 aux commandes  
 émanant des services  
 de l'État,  
 des collectivités  
 territoriales et  
 des établissements  
 publics nationaux  
 ou locaux.*

M <sup>me</sup> , M <sup>lle</sup> , M. Établissement (s'il y a lieu)	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

La facture devra être envoyée à l'adresse ci-dessous  
 (si elle est différente de la précédente)

Nom ou dénomination :	
Adresse :	
Boîte postale :	
Code postal : <input type="text"/>	Ville :

**Revue Éducation & formations**

Prix de vente au numéro :

 du n° 45 au n° 48 : **10,67 euros** (70 F)

 du n° 49 au n° 52 : **11,43 euros** (75 F)

 du n° 53 au n° 64 : **12,20 euros** (80 F)

 À partir du n° 65 : **13 euros**
**Commandes au numéro**

Référence	Quantité	Prix unitaire	Prix total